MALMÖ STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NO 112, DOCTORAL DISSERTATION IN EDUCATION

MALMÖ UNIVERSITY

Kristine Hultberg Ingridz

”Vi måste kunna dansa i ramen”

En multietnografisk studie om vad undervisning kan bli i förskola

”VI MÅSTE KUNNA DANSA I RAMEN”

”Vi måste kunna dansa i ramen” – En multietnografisk studie om vad undervisning kan bli i förskola

Avhandling för doktorsgrad (Fil.dr.)
Av Kristine Hultberg Ingridz

Avhandlingen försvaras offentligt på Malmö Universitet, Orkanen, sal D138, fredagen den 10 oktober, 2025, klockan 13.15.

Huvudhandledare
Professor Ann-Christine Vallberg Roth
Malmö Universitet
Institutionen för barndom, utbildning och samhälle (BUS)

Handledare
Lektor Camilla Löf
Malmö Universitet
Institutionen för barndom, utbildning och samhälle (BUS)

Opponent
Professor Hillevi Lenz Taguchi
Stockholms universitet
Barn- och ungdomsvetenskapliga Institutionen
Samhällsvetenskapliga Fakulteten

Betygsnämnd
Professor Jonas Aspelin
Högskolan Kristianstad
Fakulteten för lärarutbildning, avdelningen för specialpedagogik

Professor Pia Williams
Göteborgs universitet
Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Docent Ann-Louise Ljungblad
Malmö Universitet
Fakulteten för Lärande och Samhälle, Institutionen för Skolutveckling och Ledarskap

Reserv i betygsnämnd
Docent Simon Ceder
Konstfack
Institutionen för bild- och slöjdpedagogik

Malmö Studies in Educational Sciences, no 112

Finansieras av *Utbildning för lekresponsiv undervisning i förskolan för social och kulturell hållbarhet*, finansierad av Vetenskapsrådet (Dnr. 2019–03786).

Funded by the Swedish National Research School on Play-Responsive Early Childhood Education and Care for Social and Cultural Sustainability (PRECEC_SCS), (grant no. 2019-03786)

Copyright ss. 1–157 Kristine Hultberg Ingridz 2025

Cover design by Vassia Chatzoglaki

DOI 10.24834/isbn.9789178776627
ISBN 978-91-7877-661-0 (tryck)
ISBN 978-91-7877-622-7 (pdf)
ISSN 1651-4513
e-ISSN 2004-9161

Printed in Sweden by Media-Tryck, Lund University,
Lund 2025

Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel certified provider of printed material. Read more about our environmental work at www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN

KRISTINE HULTBERG INGRIDZ

”VI MÅSTE KUNNA DANSA I RAMEN”

– En multietnografisk studie om vad undervisning kan bli i förskola

Malmö universitet
Fakulteten för Lärande och Samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
se mau.diva-portal.org

TILL MIN FAMILJ –

DEN JAG ÄR I OCH DEN JAG KOMMER FRÅN.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

TACK FÖR DANSEN. 11

ABSTRAKT 16

LISTA ÖVER AVHANDLINGENS ARTIKLAR 18

1. INLEDNING 20
1.1 Ett tänkande om undervisning i förskola 22
1.1.2 Avhandlingsprojektets kontext 24
1.2 Syfte och forskningsfrågor 25
1.3 Disposition 26

2. TIDIGARE FORSKNING 27
2.1 Forskning om undervisning genom barns lek i förskola 28
2.1.1 Lekfullt lärande 29
2.1.2 Lek och undervisning 32
2.2 Forskning om undervisning i förskola 35
2.2.1 Pedagogers erfarenhet av och tal om undervisning i förskola ..36
2.2.2 Undervisning mellan människor och materialitet 40
2.3 Forskning om kroppsliga uttryck i förskolans undervisning och/eller lärande 44
2.3.1 Barns handlingar med kroppen som uttryck 45
2.3.2 Multimodalitet och holistisk flerspråkighet 46
2.4 Sammanfattning och kunskapslucka 48

3. TEORETISKA RESURSER 51
3.1 Pedagogik *och* didaktik 51
3.2 Pedagogiska nivåer 53
3.3 Relationell teori 53
3.3.1 Aktör i relationer 54
3.4 Kritisk didaktik 56
3.5 Lekresponsiv undervisning 57
3.5.1 Fantasi (*som om*) och vedertagen kunskap (*som är*) 59
3.5.2 Gemensamt innehåll och intersubjektivitet 60
3.6 Sammanfattning 60

4. METODOLOGI 62
4.1 Multietnografi 63
4.1.1 Videokameran som verktyg 66
4.2 Etik som en process 68
4.2.1 Framväxande och rörligt etiskt förhållningssätt 68
4.2.2 Att få kontakt 70
4.2.3 Deltagare 71
4.2.4 Forskarens roll i fältarbete 73
4.3 Analysprocess 79
4.3.1 Datagenerering 80
4.3.2 Datakonstruktion 80
4.3.3 Att koda, transkribera och kategorisera materialet 81
4.3.4 Urval och avgränsning 86
4.3.5 Etiska reflektioner i transkribering av utvald ”text” 87
4.3.6 Interaktionsanalys som analytiskt verktyg 88
4.3.7 Teckning som analytiskt verktyg 90
4.3.8 *Att läsa med* som analytiskt verktyg 92
4.4 Etiska dilemman 93
4.5 Trovärdighet 94

5. SAMMANDRAG AV ARTIKLARNA 95
Artikel I, Responser som grund för gemensamt innehåll.
Om undervisning i förskola 95
Artikel II, Drawing as a tool to explore the complexity
of intersubjectivity in Early Childhood Education and Care 97
Artikel III, Educational Encounters as Emancipatory:
Children and Educators as Beings and Becomings 99
5.4 Didaktiskt flerspråkande – syntetisering av artiklarna som
svar på övergripande forskningsfråga 100

6. DISKUSSION 102
6.1 Flera språk 104
6.1.2 Flera språk för undervisning i förskola 104
6.1.3 Flera språk för analys av undervisning 106
6.1.4 Flera språk som i ”talet om” undervisning 107
6.2 Fingertoppskänsla för spontan undervisning 108
6.3 Objekt i undervisning mellan pedagoger och barn 110
6.4 Social rättvisa som didaktiskt flerspråkande 111
6.5 Metoddiskussion 115

6.6 Slutsatser 118
6.7 Implikationer för vidare forskning 120

7. ENGLISH SUMMARY 122
7.1 Introduction 122
7.1.1 Context of the thesis project 123
7.1.2 Aim and research questions 123
7.2 Previous research 124
7.3 Theoretical resources 126
7.4 Methodology 129
7.5 Summary of articles 131
7.6 Results and discussion 133
7.6.1 Synthesis of the articles in relation to the overall research question 133
7.7 Multiple languages 134
7.7.1 Multiple languages for teaching in preschool 135
7.7.2 Multiple languages for analysing teaching 136
7.7.3 Multiple languages as in the" talk of" teaching 137
7.8 Fingertip feel for spontaneous teaching 137
7.9 Objects in teaching between educators and children 138
7.10 Social justice as Didaktik Multilanguaging 139

8. BILAGOR 141

9.REFERENSLISTA 147

TACK FÖR DANSEN.

Det är bara dagar kvar till tryck och sommarens värme dröjer sig kvar. Det är avhandlingens sista ord som jag ska skriva. De orden som är så viktiga, de som är till er, ni som dansat med mig under 5 år. Jag ser er alla framför mig, visualiserar och minns tillfällen där ni på olika sätt just i en särskild stund betytt oerhört mycket för mig i min utbildning till forskare. I mitt forskarblivande.

Till skillnad från Robyns låt *Dancing on my own* har jag inte dansat ensam, ni har varit där. Så, när jag tänker på er alla som jag vill tacka ser jag ett dansgolv och jag ser er där tillsammans med mig. Metaforiskt går att tänka att hela livet består av en dans, så hur långt tillbaka ska jag gå?

Till att börja med vill jag rikta ett särskilt tack till mina föräldrar som alltid vill veta hur jag mår snarare än vad jag gör. Det är viktigt att hålla i huvudet och särskilt kanske vid forskarstudier som ibland kan tendera till att bli som ett maraton där man rusar mot medaljen samtidigt som både knän och fötter värker. Det är viktigt att njuta också, det är ok att hitta sitt eget tempo och det är viktigt att komma ihåg att skratta. Till mina syskon, min storebror och min storasyster, ni betyder väldigt mycket för mig. Ni finns alltid där, ett samtal eller sms bort för samtal om stort som smått.

Till mina handledare Ann-Christine Vallberg Roth och Camilla Löf, vad vore den här doktoranden utan er? Nya doktorander som frågat och frågar mig vad jag tycker är viktiga egenskaper hos handledare, har jag svarat; att i alla lägen känna att du kan vara dig själv, den du är där och då och den som du kan bli genom erfarenheter. Handledare behöver, förutom akademisk expertis, kunna följa och samtidigt utmana doktoranden men även vara öppen för att bli utmanad. Det är Ann-Christine och Camilla som jag beskriver. Tack för att ni sa ja till att handleda mig och jag lovar att jag ska göra mitt bästa för att föra ert handledarhantverk vidare om och när den dagen kommer för mig. Och låt oss fortsätta dansa

tillsammans! Inte bara i takt utan också i otakt. Nu har vi hamnat i den där fasen där en blick räcker, där våra kroppar talar med varandra, vi behöver inte musik för att dansa.

Tack Sandra Tauberman, min förra chef på Burlövs kommun som organiserade så att det var möjligt för mig att läsa magister/master studier för att senare kunna söka forskartjänst. Tänk om fler chefer var som du Sandra! I miljön på Burlövs kommun i kvalitetsteamet träffade jag många spännande kollegor där Matilda Danne Sjödell och Maria Söderling bjudit in till ett flertal spännande samtal under dessa 5 år.

Den här avhandlingen och doktorandtiden har till stor del genomförts i en forskarskola där jag har haft förmånen att möta åtta doktorander från tre andra lärosäten, med åtta helt olika erfarenheter och discipliner som de forskar inom. Det har berikat min doktorandtid. I den gruppen hittade jag Madeleine Brodin Olsson och Lena Karlsson, vad skulle jag gjort utan er? Placerade på olika lärosäten har vi setts på otaliga zoom-fikor för pepp, när det svarta hålet öppnar sig och hurra-rop när vi är ute på den så kallade ”andra sidan”. Att åka på konferens med er var en fantastisk upplevelse på många sätt, ni kan verkligen det här med att praktisera ”more” snarare än ”less”, på rätt saker då såklart. På den konferensen, EECERA, i Portugal träffade jag Maria Øksnes och Einar Sundsdal för första gången men inte sista.

Kjære Maria og Einar, for noen samtaler og diskusjoner dere har invitert meg til! Takk for all deres generøsitet, det har betydd mye for meg som doktorgradsstudent, og jeg håper inderlig at vi fortsetter å holde kontakten.

Jag vill också rikta ett särskilt tack till mina meddoktorander på fakulteten och institutionen på Malmö Universitet: Emelie Nilsson, Johan Deltner, Morgan Deumier, Felicia Daudi, Elsa Andersson, Sanne Björklund och numer disputerad Rebecka Fingalsson. Vi har setts på olika seminarier och konferenser och jag tackar för den blandning av allvar, kritiska frågor och många skratt, skratt som faktiskt ofta hjälper en vidare i forskningsarbetet.

Under tiden som jag varit doktorand har jag också undervisat på förskollärarprogrammet vid institutionen Barndom, Utbildning och Samhälle (BUS) på Malmö Universitet. Jag vill rikta ett särskilt tack till kollegor som stöttat när jag fallit, skojat när känslan av cement omsluter kroppen och ställt intressanta frågor till min forskning och läst med en kritisk blick. Ett särskilt tack till Anna Vento, Helena Hansen och Louise Lundgren som bjudit in till middagar, promenad och bad och som alltid står med hejja-ropet redo, ni är otroliga, tack!

På mitt kontor, i det lilla rum där jag sitter har Robin Eklund, Hanna Sjögren och Erika Lundell varit ovärderliga kollegor. I den press och stress som det kan

innebära att arbeta med forskning så har vi också stannat upp och ägnat en hel del tid åt att prata fotboll (Hanna, kan det bli för mycket fotboll?), livet som förälder och musik, serier och litteratur som inspirerar. Jag har så mycket att tacka er för och kanske också be om ursäkt för. Jag har avbrutit er många gånger under dessa år, jag vet det. Förlåt men också tack.

Ylva Holmberg och Carl-Mikael Björk, tack för mycket inspirerande samtal om utbildning och forskning där kreativitet och estetik är utgångspunkten. Tack för all pepp, uppmuntran och syrliga humor!

Förutom att undervisa har jag deltagit i två forskningsmiljöer. Den ena är Didaktiska studier av barndom, utbildning och samhälle. I den miljön finns bland andra Caroline Martinez och Åsa Delblanc som jag vill tacka både för noggranna läsningar av artikelmanus och spännande frågor vid seminarium. Den andra är Pedagogisk filosofiska studier av barndom, utbildning och samhälle (PFS). Dessa forsningsmiljöer har varit otroligt viktiga för mig och särskilt möjligheten att få tänka tillsammans med andra i båda dessa miljöer.

Tack Johan Dahlbeck, forskningsgruppsledare för Pedagogiskt filosofiska studier för tankeväckande samtal, kommentarer och uppmuntran i min forskningsprocess. I den miljön finns fler som jag vill rikta ett stort tack till. Tack Christian Norefalk för alla samtal och kluriga frågor och tack för din genomläsning av min engelska sammanfattning. Peter Lilja, prefekt under min doktorandtid, din dörr har alltid varit öppen och det har betytt mycket för mig, kanske särskilt i de stunder när marken under mina fötter svajat lite för mycket. Du har alltid erbjudit en stol att sitta ner och dina öron för att lyssna, tack tusen för det! Despina Tzimoula, tack för din bitska humor och för alla samtal och skratt som jag hoppas fortsätter! Tack också för din genomläsning av min engelska sammanfattning, det betyder mycket. Therese Lindgren, tack för dina skarpa frågor och för din helt fantastiska humor!

Att delta i PFS var en del i att jag tidigt i min forskarutbildning åkte till Universitetet i Maynooth för att delta på en doktorandkonferens organiserad av Centre for Public Education and Pedagogy. En konferens jag är oerhört tacksam över att jag deltog på. Förutom att träffa doktorander från hela världen fick jag möjligheten att träffa Carl Anders Säfström, som med nyfiken blick bad oss doktorander att tänka i what if, öppen för tänkande i flertal olika banor. Tack Carl Anders för att du sa ja till att experthandleda mig i avhandlingens tredje artikel. Jag kommer aldrig att glömma din första mening till mig vid vårt första handledningstillfälle,

- So, let’s jazz.

Utanför institutionen där jag arbetar och med ett stort intresse för frågor som rör utbildning har Anna Jobér och Maria Rosén erbjudit små rum av samtal och skrivande tillsammans, stunder jag är oerhört tacksam över. Tack för de stunderna som jag hoppas blir fler!

Min kära granne, vän och även kollega på Malmö Universitet, Anette Mars. Din dörr har alltid varit öppen under dessa 5 år (och utöver de åren också..) Tack för alla samtal om allt som kan ske när livet pågår under en forskarutbildning och tack för uppmuntrande ord i mitt skrivande!

Under dessa 5 år har jag genomfört tre obligatoriska seminarier och när jag tänker tillbaka på 25% seminariet så ler jag. Jag ler för att jag tänker på den generösa och skarpa genomläsning som Liselott Mariett Olsson genomförde. Jag skickade 100 sidor till Liselott. Tänk så viktigt det där första seminariet är för fortsatt tänkande och för att fånga upp en doktorand som just där och då är nyfiken på… hela världen? Tack Liselott för otroligt värdefullt seminarium med viktiga kommentarer som ledde arbetet framåt. Tack också för möjligheten att delta på SMOOTH konferensen i Volos, det betydde mycket för mig. Inför 50%-seminariet var manuset lite mer stringent och jag tackar Helena Bowden Melander för skarp genomläsning och för de uppmuntrande och viktiga orden, en doktorand måste leva lite också och syftade på att inte pressa mig för hårt. Otroligt viktiga ord att få med sig. Anette Emilson läste mitt manus inför slutseminarium, tack för din genomläsning och viktiga kommentarer inför slutspurten. Tack för att du såg att blicken i mitt avhandlingsmanus navigeras av nyfikenhet och filosofisk undran.

En signifikant del av avhandlingsarbetet genomfördes på fyra förskolor vilka jag är evigt tacksam över. Avhandlingen hade inte varit möjlig utan alla deltagande barn och pedagoger, tack för att ni sa ja och bjöd in mig till ert förskole-pedagogiska dansgolv!

Till mina vänner som jag vill omfamna allihop. Tusen tack för er och för att ni tagit med mig på roligheter under dessa år. För att ni tackat ja till att lyssna på allt som har med livet att göra och för att ni påminner mig om att det finns så mycket mer än arbete och forskning. Ni är bäst. Maria Collings, Karin Kronström, Tobias Björklund, Beatrice Lupomech, Susanna Thomsen Forland, Anna Svensson, Anna Lakso, Jessica Leventin, Mia Bobzow och Frida Nordström. Anna Sundman Marknäs, herreguud alla skratt genom åren, tack för dig och för din noggranna språkgranskning av mitt avhandlingsmanus.

Till min älskade familj. Pelle, August och Ludwig. Äntligen är den här tiden där mina tankar vandrar någon annanstans över. August och Ludwig, jag älskar hur ni bjuder in mig till ert musikintresse, filmer, serier och lär mig mer och mer

om fotbollslag och spelare, även fast vi alla vet att jag alltid återvänder till…CHELLINNIIIII. Ha, det trodde ni inte att hans namn skulle skrivas i mammas manus? Jag ser så fram emot att följa er i era liv och i allt som ni tar er för. Pelle, det är svårt att formulera hur mycket du har betytt. Jag tänker mycket i bilder. Hur jag lutar mig mot dig i soffan eller mot din axel i köket. Hur du ser vad jag behöver och när. När du frågar, ska vi åka lite bil och så lyssnar vi på musik och pratar om livet. Tack min kärlek. Jag älskar er tusen.

Avslutningsvis, tack till alla som sa ja till att dansa med mig och alla er som bjöd upp mig till dans. Som ni vet kan ett dansgolv skifta i miljö, en dans kan bli på ett sätt inomhus och på ett annat utomhus. Detsamma gäller med människor, en dans mellan två personer kan bli på ett sätt och med fler på ett annat. I avhandlingsarbetet har jag haft förmånen att dansa i flera olika miljöer och med flera olika människor. Tack för att ni bjöd upp mig och tack för att ni sa ja när jag frågade, får jag lov och för att ni höll i.

Allt gott,

Kristine, Åkarp 250818

ABSTRAKT

Den här avhandlingen utforskar vad undervisning kan bli i förskola.

Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om vad undervisning kan bli i förskola utifrån en multietnografisk studie. Specifikt utforskas undervisning i förskolepraktiken samt i ett teoretiskt tänkande om förskolans utbildning som kan sägas villkora ”talet om” undervisning i förskola.

I titeln till denna avhandling finns dans. Dans relaterar till förskolans praktik där pedagoger och barn närmar sig och uttrycker handlingar mot varandra som exempelvis i en ateljé eller på ett golv. Ibland i takt och ibland i otakt. Ibland utifrån något som är planerat som övergår till en spontan aktivitet, på ett ögonblick. I den här avhandlingen beskrivs, presenteras och diskuteras spontan undervisning, som både kan uppstå och försvinna på ett ögonblick. Mot bakgrund av att undervisning i förskola är en samtida utmaning för både förskolepraktik och förskoleforskning grundas följande avhandling på ett nyfiket utforskande för att förstå undervisning utifrån förskolepraktikens premisser där pedagogiska relationer är centrala. I följande avhandling innebär det specifikt att undervisning utforskas med förskolevardagen som utgångspunkt.

Avhandlingen grundas på tre artiklar och en kappa. Två av artiklarna grundas på empiriska studier genomförda i förskola med en videokamera som verktyg för att generera empiri. Avhandlingens tredje artikel drivs av ett teoretisk tänkande om förskolans utbildning. De olika delarna sammanflätas i diskussionen för att bidra med kunskap om undervisning i förskola.

De empiriska studier som är genomförda i förskolepraktiken grundas på material från etnografiskt fältarbete vilka analyserats med interaktionsanalys och teckning som analytiskt verktyg. Här har särskilt vikt lagts vid att värdera verbalt som kroppsligt språk lika. Materialet analyseras med stöd av begrepp från teorin lekresponsiv undervisning. I avhandlingens tredje artikel används relationell teori och begreppen ”being” och ”becoming” i ett tänkande om ett annat språk för

utbildning i förskola, ett som inte grundas i en dualism mellan undervisning och lek.

Med anknytning till Kansanens pedagogiska nivåer, bidrar avhandlingen med kunskap om undervisning i förskola som innehar en rörelse mellan 1) aktionsspråk 2) teoretiskt språk och 3) meta-teoretiskt språk och metodologiskt analysspråk. Kappan drivs av en övergripande forskningsfråga som besvaras genom en rörelse mellan Kansanens pedagogiska nivåer vilket erbjuder ytterligare bidrag genom begreppet didaktiskt flerspråkande.

Undervisning i förskola såväl i praktik som i teori kan vara både i takt och otakt och inkludera pedagoger, barn och objekt/innehåll och kan vara mycket mer än att hitta verktyg för att mäta kunskap. Avhandlingen bidrar till fortsatta diskussioner om hur undervisning utifrån förskolans premisser kan ha en möjlighet att bli socialt rättvis genom didaktiskt flerspråkande i förskolans utbildning. Social rättvisa som didaktiskt flerspråkande fokuserar social rättvisa som språkande relation mellan barn, pedagog och innehåll/objekt, mellan aktionsnivå och (meta)teoretisk nivå.

LISTA ÖVER AVHANDLINGENS ARTIKLAR

I. Hultberg Ingridz, K. (2024). Responser som grund för gemensamt innehåll : Om undervisning i förskola. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(3), 165–185. https://doi.org/10.23865/nbf.v21.554

II. Hultberg Ingridz, K. (under granskning). Drawing as a tool to explore the complexity of intersubjectivity in Early Childhood Education and Care

III. Hultberg Ingridz, K. (2025) Educational Encounters as Emancipatory: Children and Educators as Beings and Becomings. *Utbildning & Demokrati, 34* (1), 29-48. https://doi.org/10.48059/uod.v34i1.2337

It is not possible to define teaching or instruction with one word or one brief concept without considering the background of the whole educational system and the specific curriculum where the very educational process is taking place. (Kansanen, 1995, kapitel 2)

The idea that education is an interaction between the activities of the educator and the activities of the one being educated is, as such, a sound idea. It shows that education is basically a relationship between educator and the one being educated. But in order to understand the precise nature of educational relationship, we should take the idea that education consists of interaction between the teacher and the learner absolutely seriously. We should take it in its most literal sense. If we do so, it follows that education is located not in the activities of the teacher, nor in the activities of the learner, but in the interaction between the two. (Biesta, 2010, s.12)

1. INLEDNING

> Vi allihop undervisar varandra hela tiden och lär med hjälp av leken och med hjälp av aktiviteten. Som till exempel när vi satt och ritade i ateljén och vi satt och småpratade och någon blev sur för att någon hade härmat. ”Du härmar mig” och så började vi prata om att inspirera, man kan bli inspirerad och när man blir inspirerad och plötsligt var barnen i gång och så gick de och sög på det där ordet. ”Ja, nu blev jag inspirerad för du gör så”. Då undervisade vi varandra utifrån ett ritande. (pedagog, fältanteckning, 220621)

Den beskrivna stunden i ateljén mellan pedagoger, barn och material får mig att tänka på utbildning, som en plats där vi är tillsammans med andra (jfr Biesta, 2010). Den får mig också att tänka på undervisning *i* utbildning, och om undervisning i förskola kan och får lov att finnas i en förståelse av undervisning som att – någon vet något mer om något. Biesta (2003) sätter samman demokrati och handlande tillsammans med andra i utbildning. Han skriver att den utbildningsmässiga frågan om hur vi är subjekt finns enbart i handlandet, i vår samvaro där vi handlar tillsammans med andra (Biesta, 2003). Det får mig att tänka på om ögonblicket i ateljén där en pedagog erbjuder flera språk till barn kan förstås som undervisning.

> Pedagogen Hanna sitter på golvet tillsammans med fem barn. Hon har planerat undervisning. På golvet framför henne och barnen ligger material som de ska använda i undervisning. De sitter tillsammans och har materialet framför sig. Det är en säng, en docka, plåster, stetoskop med mera. Hanna inleder med att berätta vad hon tänkt. Det går inte många minuter förrän ett barn börjar känna på materialet och sen börjar ett annat barn att känna och barnen börjar prata. De flyttar på sig, närmare materialet och barnen pratar mer och mer. Till slut är barnen över materialet. Hanna backar undan, lyssnar på barnen och följer dem. Hanna tittar på mig. Skrattar till.
>
> - Vi måste kunna dansa i ramen.
>
> (fältanteckning, mars 2022)

I titeln till denna avhandling finns dans. Dans relaterar till förskolans praktik där pedagoger och barn närmar sig och uttrycker handlingar mot varandra som exempelvis i en ateljé eller på ett golv. Ibland i takt och ibland i otakt. Ibland utifrån något som är planerat som övergår till en spontan aktivitet, på ett ögonblick. Tänk om det skulle kunna gå att förstå undervisning som en dans, som en pedagogisk relation (Ljungblad & Rinne, 2020; Säfström & Rytzler, 2023), där olika takter får finnas på en och samma gång i ett ögonblick. Biesta (2003, s.65) skriver att tänka på demokrati som en situation där alla mänskliga varelser kan bli subjekt handlar till syvende och sist om en situation, som alla har lika rätt att delta i och där alla har lika rätt att bli hörda i frågor som är av gemensamt intresse. Allas lika rätt att bli hörda, sedda och delta kan tänkas vara en självklarhet, men som Wahlström (2022) skriver inget vi ska ta för given. Nord et al. (2025) beskriver en demokratisk försvagning i världen och redogör för att demokratins utsikter är sämre än under de senaste 25 åren. Mot bakgrund av minskad förståelse för samhällets pluralism och försvagat skydd för minoriteters intressen och rättigheter är frågan om demokrati i utbildning mer relevant än någonsin (Nord et al., 2025; Wahlström, 2022). I förskolans utbildning ingår undervisning, tänk om undervisning i förskola kan bli en demokratisk situation, det vill säga socialt rättvis.

I 2018 års revidering av läroplanen för förskolan i Sverige har undervisning införlivats som ett grundläggande begrepp. Denna integrering är förknippad med målorienterade processer utan krav på barnens individuella kunskap. Yngre barns utbildning i förskola ska bland annat anpassas till de intressen som barnen visar (Skolverket, 2018/2025). I takt med att undervisning integrerats i utbildning för yngre barn i förskolan uppstår olika utmaningar för både forskare och pedagoger som verkar inom denna miljö (t.ex. Nilsson et al., 2018; Olsson et al., 2020). Dessa utmaningar rör när och hur undervisningen ska genomföras (Eidevald & Engdahl, 2018). I utmaningen med när och hur framträder en risk för att barns lek kan marginaliseras (t.ex. Pramling et al., 2019; Sundsdal & Øksnes, 2015). I detta framträder ett motsatsförhållande mellan undervisning och lek. I polemiken mellan undervisning och lek framträder undervisning som att undervisning är bunden till skolans tradition vilket kan förstås leda till en dogm (jfr MacIntyre, 1977). Johansson et al. (2024) beskriver förskolans utbildning i ett varande mellan tradition och samhälleliga krav. Där det eftersträvansvärda ser ut att vara effektivitet, lärande, och målrationalitet snarare än det målrelationella (Ljungblad & Rinne, 2020).

Jag grunnar över vad den här problembilden om undervisning, pedagoger och barn i förskolans utbildning berättar. Inspirerad av Biesta (2003) backar jag ur

problembilden och riktar blicken mot utbildning som en plats för demokrati, som en plats för subjektets möjlighet till handlande tillsammans med andra. Kansanen (1995) skriver att för att förstå undervisning behöver undervisning förstås inom det system och den bakgrund som undervisning utgår i från och så hänvisar han till utbildning som en process, där undervisning utgör en del.

Sammantaget bildar detta grund för att utforska och diskutera undervisning i yngre barns utbildning i förskola. Mot bakgrund av förskolans läroplan och avsaknaden av kunskapskrav för barn på individnivå och som samtidigt tar upp spontan undervisning öppnar sig en möjlighet för att utforska undervisning i förskola utifrån förskolans premisser. Det innebär en möjlighet att utforska bortanför mätbarhet och effektivitet med ett fokus på likvärdighet, rättvisa och demokrati för barns möjlighet att become in their own right (Fleer, 2011, s.7).

Tidigare forskning beskriver undervisning som instrumentell, instruerande, planerad, spontan och/eller mätbar. I läroplanen för förskola (Skolverket, 2018/2025) beskrivs undervisning som en aktivitet som kan ske spontant eller planerat i förskolan och är framskriven utan kunskapskrav för barn på individnivå. Sammantaget bildar detta grund för att ställa frågan – vad kan undervisning bli i förskola?

1.1 Ett tänkande om undervisning i förskola

Inspirerat av Østern et al. (2021) berättar detta avsnitt något om mig som forskare - den person som skriver avhandlingen. Østern et al. (2021) hävdar att forskarens kropp kan ses som en resurs i forskningsprocessen där kunskap skapas och utvecklas; avhandlingen speglar också denna utveckling. Forskaren är inte statisk i forskningen utan anpassar sig i takt med den (Østern et al., 2021). I takt med att forskningen utvecklas och nya paradigm växer fram kan man också förstå att forskaren kan påverka både hur forskningen bedrivs och hur den artikuleras. Inspirerad av Østern et al. (2021) berättar det här avsnittet något om mig och mina tidigare erfarenheter som fungerat som resurser i avhandlingsarbetet.

När jag började tänka på vad undervisning kan innebära i förskolan utgick jag från olika positioner. Den ena positionen är förankrad i min forskarutbildning, där jag under min tid som doktorand i pedagogik har fått möjlighet att sätta mig in i förskoleforskning och undervisning i yngre barns utbildning, både teoretiskt och empiriskt. Detta ger en vetenskaplig grund för det som jag undersöker i avhandlingen. Den andra positionen handlar om min pedagogiska bakgrund, den kunskap och erfarenhet som jag har med mig och som formar och inspirerar mitt tänkande om undervisning i förskola.

Jag har en bakgrund som pedagog i förskola, lärare för årskurs 1–3, genuspedagog för förskola och grundskola och jag har arbetat med skolutveckling för både förskola och grundskola. Mina olika erfarenheter bidrar tillsammans till mina tankar om undervisning i förskola, specifikt om huruvida undervisning kan bli socialt rättvis som en demokratisk situation (jfr Löf & Vallberg Roth, 2023).

Nordin och Uljens (2022) beskriver med hänvisning till grundskolans undervisning, att didaktik i en pedagogisk praktik behöver vara i en taktfull balans. Den taktfulla balansen handlar om innehåll i förhållande till övergripande mål. Innehållsfrågan relaterar till gruppen där undervisning genomförs. Då denna avhandling är inom förskolans kontext är innehållsfrågan särskilt intressant. Då förskola till skillnad från grundskola inte har kunskapsmål på individnivå finns möjligheten att förhålla sig öppen inför vad som blir ett innehåll för undervisning. I relation till att förskola inte har kunskapsmål på individnivå och den möjliga öppenheten för innehåll är social rättvisa och demokrati i förhållande till hur undervisning genomförs också av relevans. I den här avhandlingen relaterar social rättvisa och demokrati till det som Todd (2002; 2007) beskriver som rättvis undervisning och utbildning, där de olika människor som deltar förstås bidra till utbildningens kontext och undervisningens innehåll – då kan undervisning förstås som en demokratisk situation eftersom den då är och blir socialt rättvis.

Min utgångspunkt när jag möter ett barn eller en elev i förskolan eller grundskolan är att vi delar den här världen. Utifrån den utgångspunkten har jag länge funderat över hur och på vilka sätt jag i min roll som pedagog och lärare kan göra världen begriplig och samtidigt vara lyhörd och öppen för barns och elevers impulser och upplevelser som en del av den värld vi möter tillsammans, på den plats vi delar just i det ögonblicket. Att förena social rättvisa och demokrati med undervisning blir en given grund som jag står på när jag tänkt och tänker över vad undervisning kan bli i förskola.

I den här sammanläggningsavhandlingen utforskas undervisning i förskola i tre artiklar som drivits av en för avhandlingsprojektet övergripande forskningsfråga om vad undervisning kan bli. Krumsvik (2022) beskriver svårigheten med att sammanfatta artiklar i en kappa, eftersom artiklarna drivits av egna specifika frågor som sedan i en kappa ska syntetiseras i en för avhandlingsprojektet relevant fråga, alltså en övergripande forskningsfråga eller forskningsfrågor. Krumsvik (2022) föreslår att en övergripande forskningsfråga kan bilda grund för en helhetsbild där artiklarna i en sammanläggningsavhandling bidrar till att svara på den övergripande forskningsfrågan. Sammanläggnings-avhandlingens övergripande forskningsfråga är vad kan undervisning bli i förskola och i förhållande till den intresserar jag mig för flera språk.

Flera språk i den här avhandlingen avser dels flera språk som uttryck eller handling för subjektet, dels flera språk som i talet om yngre barns utbildning och till sist flera språk som i hur forskning genomförs. Mot bakgrund av inriktningen på flera språk implicerar avhandlingen pedagogiska, metodologiska och teoretiska bidrag. Intresset för flera språk handlar om att synliggöra aspekten av social rättvisa, som en demokratisk situation i undervisning, genom att inbegripa barn, pedagoger, objekt/innehåll som relevanta för hur undervisning i yngre barns utbildning i förskola kan bli. Sammantaget bildar artiklarna grund för ytterligare bidrag i kappan. När artiklarna syntetiserats framträder en möjlighet att diskutera social rättvisa i förskola (se 5.4). Det senare anknyter både till Biesta (2003) som beskriver demokrati som en situation i utbildning, Emilson och Johanssons (2018) diskussion om pluralitet för demokratisk utbildning samt Kansanens (1995) resonemang om betydelsen av utbildningens kontext för att kunna säga något om undervisning.

1.1.2 Avhandlingsprojektets kontext

Den här avhandlingen är skriven inom ramen för forskarskolan Swedish National Research School on Play-Responsive Early Childhood Education and Care for Social and Cultural Sustainability (PRECEC_SCS), finansierad av Vetenskapsrådet (bidragsnummer 2019–03786).

Forskarskolan omfattar tre samtida utmaningar i förskolan, vilka i korthet är:

i. lekens eventuellt marginaliserade roll i förskolan på grund av fokus på undervisning och utbildning

ii. att digitaliseringen innebär att barn har många och olika erfarenheter när de börjar i förskolan och

iii. att många barn som går i förskolan inte talar majoritetsspråket och därför inte har samma förutsättningar att delta, lära och utvecklas.

I den här avhandlingen relaterar jag till den första (i) och den tredje utmaningen (iii).

Play responsive teaching blir på svenska översatt till Lekresponsiv undervisning och kan förstås både som en teori och en metod (Wallerstedt & Pramling, 2023). Som doktorand i forskarskolan ska jag dels bidra till teoriutvecklingen, dels bidra med ett fokus på flerspråkighet eller digitalisering och även skriva fram social eller kulturell hållbarhet. Det innebär att jag behöver identifiera kunskapsluckor i lekresponsiv undervisning som bidrar både till lekresponsiv undervisning och till fältet förskoleforskning eller yngre barns utbildning genom disciplinen jag är doktorand inom, pedagogik.

I avhandlingsprojektet används lekresponsiv teori som teori och några valda begrepp utifrån den rika begreppsapparaten har valts ut. Då lekresponsiv undervisning även rör sig mellan undervisning och lärande identifierade jag att undervisning, som ett objekt i sig behövde utforskas. Särskilt med hänsyn till det signifikanta begreppet respons i teorin och att ett antal studier med lekresponsiv undervisning hänvisar till lärande som undervisning. Respons mellan barn och pedagoger identifieras i lekresponsiv undervisning som ett centralt begrepp för etablering av undervisning och/eller lek som utvecklas vidare. Avhandlingen bidrar dels till teoriutveckling av lekresponsiv undervisning, dels metodologiskt genom ett pluralistiskt perspektiv (Emilson & Johansson, 2018), breddas hur språk kan förstås inom fältet yngre barns utbildning i förskola.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om vad undervisning kan bli i förskola utifrån en multietnografisk studie.

I följande redogörs för artiklarnas respektive forskningsfrågor vilka i en syntetisering leder till avhandlingens övergripande forskningsfråga vad kan undervisning bli i förskola?

Artiklarnas respektive forskningsfrågor utgår från forskarskolans identifierade utmaningar, där jag utgår från utmaning (i) och (iii) samt social och kulturell hållbarhet där denna avhandling placeras i social hållbarhet, specifikt genom social rättvisa. Nedan listas artiklarna med respektive forskningsfrågor.

Artikel I)

Vad kan karaktärisera responser i undervisning mellan pedagoger och barn?
Vad framträder som gemensamt innehåll i undervisning mellan pedagoger och barn?

Artikel II)

Hur kan en kombination av interaktionsanalys och teckning som analytiskt verktyg bidra med kunskap om vad som hindrar eller möjliggör intersubjektivitet i förskolan?

Artikel III[1])

I artikel III utforskar jag ”talet om” yngre barns utbildning, bortom polarisering mellan lek och undervisning.

[1] Artikel III experthandleddes av professor Carl Anders Säfström

1.3 Disposition

Föreliggande avhandling utgörs av en sammanläggningsavhandling i pedagogik. Avhandlingen innehåller en kappa inklusive en övergripande forskningsfråga som har informerat de tre artiklar som ingår i avhandlingsarbetet.

Kappan fyller funktionen att jag dels berättar om hur jag gått till väga och vilka teorier som använts, dels bidrar avsnittet tidigare forskning med studier som på olika vis och i olika grad berättar något om hur undervisning kan förstås och hur det kan studeras. Det senare bildar grund för kappans avslutande diskussion som utgörs av artiklarnas resultat och empiriska bidrag som diskuteras utifrån framskrivna kunskapsluckor i tidigare forskning. Sammantaget bildar detta en grund för att bidra med kunskap om vad undervisning kan bli i förskola, och bidra med empiriska exempel, teoriutveckling samt metodologisk utveckling av lekresponsiv undervisning.

I inledningen, detta kapitel, beskrivs avhandlingens bakgrund, problem och syfte. Utifrån syftet belyser kapitel 2 tidigare forskning inom området och lyfter fram identifierade kunskapsluckor där avhandlingen är positionerad.

Därefter, i kapitel 3, redogörs för de teoretiska resurser som används i artiklarna. I kapitel 4 beskrivs den metodologiska ansats som använts i avhandlingsprojektet, vilken genomsyras av forskningsetiska reflektioner. I kapitel 5 sammanfattas artiklarna, följt av en syntes som besvarar kappans övergripande forskningsfråga. Kapitel 6 innehåller slutligen en diskussion som grundas på resultaten, empiriskt bidrag och kunskapsbidragen där jag också kommer att diskutera artiklarnas syntetiserade resultat i förhållande till social rättvisa som en aspekt av social hållbarhet. Detta kulminerar i en metodologisk diskussion och de slutsatser som dras följt av ett framåtblickande avsnitt med implikationer för praktiken och för framtida forskning.

2. TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel presenteras och syntetiseras tidigare forskning med fokus på undervisning i yngre barns utbildning i förskola. Mot bakgrund av avhandlingens övergripande forskningsfråga – vad kan undervisning bli i förskola? – vägleds kapitlet tidigare forskning av hur undervisning kan förstås och studeras. I sökningen använde jag två databaser: EBSCO och Libsearch. EBSCO är en samlad beteckning för flera databaser, där Education Research Complete (ERC) är den primära resursen som används. Jag avgränsade sökningen både i tid, år 2010–2025, och till peer review. Att jag väljer att avgränsa från år 2010 relateras till att det är samma år som undervisning i förskola reglerades i skollagen (SFS 2010:800). Sökningen på ERC gav 8013 träffar för nyckelorden "Teaching, ECEC, Preschool och Kindergarten", medan användningen av nyckelorden "undervisning i förskola" på Libsearch genererarade 118 resultat. Med tanke på omfattningen av tidigare forskning krävdes en strategi för att sortera tidigare forskning som berättar något om hur undervisning kan förstås och hur det kan studeras.

Pramling Samuelsson och Björklund (2022) redogör för att, trots den stora mängden forskning inom förskoleforskning, finns vissa gemensamma skärningspunkter. Genom att koncentrera sig på skärningspunkterna blir det mer genomförbart att navigera i tidigare forskning. Den tidigare forskningen som presenteras i avsnittet är inspirerad av Pramling Samuelssons och Björklunds (2022) tillvägagångssätt. De identifierade skärningspunkterna härrör från ett gemensamt fokus som finns i avhandlingens tre artiklar och verkar som navigatörer när jag sorterar tidigare forskning.

Artikel I undersöker och intresserar sig för vad som kan karaktärisera responser i undervisning mellan pedagoger och barn och vad som framträder som gemensamt innehåll i undervisning mellan pedagoger och barn. Artikel I analyseras med interaktionsanalys och i resultatet diskuteras likvärdighet och demokratiska värden i undervisning mellan pedagoger och barn. Den andra

artikeln utforskar komplexiteten med intersubjektivitet i gemensam undervisning, med andra ord för att gemensam undervisning ska etableras behövs delad uppmärksamhet eller att deltagare delar förståelse av ett innehåll. Detta studeras med en kombination av interaktionsanalys och teckning som analytiskt verktyg och i resultatet diskuteras vikten av att objekt förstås som en del av etablering av intersubjektivitet. Den tredje artikeln utforskar ”talet om” yngre barns utbildning, ett språk som inte särskiljer barn och pedagoger genom lek och undervisning i yngre barns utbildning och i resultatet diskuteras polemiken mellan lek och undervisning vilket kan särskilja barn och pedagoger.

Med ett växlande tillvägagångssätt mellan artikel I-III identifierade jag följande skärningspunkter; lek, undervisning och flera språk. Utifrån skärningspunkterna avgränsade jag tidigare forskning för att undersöka hur undervisning i förskola kan studeras och förstås. Förutom genererade studier genom ERC och Libsearch använde jag snöbollssökning då trådar i utvalda artiklar följdes. Det innebär att en del studier som jag presenterar faller utanför tidsramen år 2010–2025. De utvalda referenserna som bildar grund för att få snöbollen i rullning är både empiriskt och teoretiskt drivna.

2.1 Forskning om undervisning genom barns lek i förskola

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning som intresserar sig för pedagogiska relationer mellan barn och pedagoger och ska förstås relatera till hur jag i artikel I och II studerar interaktioner i förhållande till förskolans undervisning. Som jag skriver i inledningen finns det utmaningar gällande undervisning i förskola (t.ex. Nilsson et al., 2018; Olsson et al., 2020). Exempel på utmaningar kan vara hur och när undervisning kan genomföras. En utmaning är inte samma sak som att beskriva undervisning som ett nytt fenomen, utmaningen visar på att undervisning i förskola fortfarande är svårt.

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018/2025) i Sverige finns inga individuella kunskapsmål, undervisningen ska utgå från barnens intressen och nyfikenhet och lek är en central del av lärandet (Eidevald & Engdahl, 2018). Vad barn ser ut att vara intresserade av kan med andra ord vara betydelsefullt för undervisning i förskola och här blir interaktion eller hur pedagoger deltar tillsammans med barn och hur det studerats relevant för avhandlingen. Utgångspunkten för hur eller när pedagoger deltar tillsammans med barn kan skifta men den gemensamma ingången för de studier som presenteras i följande avsnitt är lek.

2.1.1 Lekfullt lärande

Vallberg Roth (2020) skriver att det kan finnas spår i förskolans historia som tyder på strategier som motsvarar gränssättning mot skolan. Lek kan tolkas vara en sådan gränssättning som markerar en skillnad mellan undervisning i skola och undervisning i förskola (jfr Henriksson, 2022). Återkommande koppling till begreppet lek skulle kunna tolkas som att leken är detsamma för alla.

Sutton Smith (1997) menar att lek som begrepp inte är enkel att begränsa till en enda definition. Pramling et al. (2019) undviker exempelvis att definiera lek eftersom det riskerar att avgränsa och styra definitionen av vad som är lek och vad som inte är lek. Øksnes och Sundsdal (2015) relaterar friheten till lek. Med andra ord när barn är fria att bestämma själva vad de ska göra, hur och när. Mer specifikt att det som barn leker inte ska leda någonstans, eller behöver inte leda till något. Kopplingar till lek framträder på olika vis beroende på studieobjektet men återkommande är att lek är betydande för hur undervisning eller lärande kan förstås och beskrivas i förskola. Vallberg Roth (2020) beskriver hur förskola genom historien skapat gränssättningar mot skolan, Henriksson (2022) diskuterar att lek är en gränssättning mellan förskola och skola och Hildén (2021) föreslår förskolifiering för undervisning i förskola snarare än skolifiering, vilket är ett begrepp som har konnotationer till grundskolans undervisning.

I en tid där akademisering av förskolans utbildning ökar till förmån för strukturerad undervisning och/eller lärande där mätbara kunskaper ges ett högt värde (Bodrova, 2008; Fleer, 2011), framträder leken viktig för barns lärande vilket speglas i tidigare forskning om undervisning och/eller lärande. Ett flertal studier utforskar just barns lärande i lek (Magnusson & Pramling, 2019). Att grunda studier om lärande och/eller undervisning på barns lek i förskolans utbildning tycks stödjas på att risken för att förskolans utbildning ska akademiseras minskas och därigenom ökas chanserna för att lek inte marginaliseras (Bodrova, 2008; Fleer, 2011). Fleer (2011) beskriver att förändringar i policydokument som läroplaner riskerar barns lek när utbildningen akademiseras och utifrån förändring av läroplaner föreslår Fleer (2011) en modell där undervisning sker genom barns lek. Modellen kallas för *Conceptual play* och kombinerar läroplaners framskrivna akademiska förmågor med lek genom att innehåll för lärande utforskas sida vid sida med sociala förmågor (Fleer, 2011). *Conceptual play* liknar det som i nordisk forskning beskrivs som lekfullt lärande och innebär att förskollärare är observanta på det barn leker för att kunna delta och utmana barnen i och med lek. Magnusson och Pramling (2017) beskriver det som att pedagoger är lyhörda för barns innehåll i lek så att pedagogiken kan

baseras på lekfulla upplevelser. I sin studie visar de exempel på detta genom analys av empiri genererat under 3 år där en vuxen organiserar ett matematiskt innehåll för ett barn med en lekfull inramning. Lekfullheten innebär att fantasin är närvarande när barnet lär sig siffror och Magnusson och Pramling (2017) beskriver hur siffrorna blir skådespelare i det fiktiva landet ”numberland”. Den lekfulla inramningen har ett mål och baseras på ett lekfullt lärande, med andra ord en kombination av lek och fantasi för ett lärande innehåll (jfr Colliver, 2018). Ytterligare studie med samma tema undersöker Colliver (2018) som tar avstamp i demonstrationer av matematik i barns lek för att väcka ett matematiskt intresse hos barn.

Colliver (2018) drar slutsatsen att barns intresse för matematik kan främjas genom barninitierad lek och kan vara en viktig metod för att lägga grunden för ett livslångt lärande i matematik. Björk-Willén et al. (2018) utgår också från en lek för att främja lärande, specifikt barns språkutveckling. Studierna skiljs åt genom att de har olika ingångar där de ena (Colliver, 2018; Magnusson & Pramling, 2017) har ett planerat innehåll med lekfull inramning och Björk Willén et al. (2018) är deltagarorienterad och grundas i spontan undervisning för barns språkutveckling. Björk Willén et al. (2018) använder sig av begrepp från lekresponsiv undervisning för att förstå språkundervisning i förskola. Björk Willén et al. (2018) argumenterar för att den inbäddade undervisningen sker spontant i vardagliga aktiviteter i förskolan. I studien dras slutsatsen att undervisning lokaliseras i människors tendens att göra sådant de själva sett eller insett synligt också för andra och undervisning kan vara både spontan och planerad (jfr Hjelmér et al., 2025; Ohlsson, 2024).

Precis som Fleer (2011) beskriver ser Björk Willén et al. (2018) ett behov av mer forskning som kan bidra med empiriskt grundade teoretiska perspektiv på hur undervisning kan förstås i förskola. Hjelmér et al. (2025) menar att undervisning som uppstår spontant i förskola behöver utforskas mer, specifikt hur personal i förskola skapar möjlighet att analysera och utveckla den spontant uppkomna undervisningen. Med tanke på det ökade trycket från politiskt håll att förskolan ska bli mer kunskapsintensiv efterfrågas mer forskning.

Lekfullt lärande har fått många förespråkare men kan också uppfattas som diffust och därför vara beroende av pedagogernas intuitioner i förskolan (Baker et al., 2021). Syftet med Baker et als. (2021) studie är att bidra med ett sammanförande av diskussioner från pedagogik och psykologi och ge en teoretisk redogörelse för hur lekfulla metoder kan stödja barns aktörskap i lärande. I artikeln ger Baker et al. (2021) en explicit teoretisk redogörelse, grundad i

utvecklingspsykologi, för hur lek kan stödja förvärvandet av breda färdigheter och möjliggöra livslångt lärande.

Just barns aktörskap i relationen mellan lek och lärande intresserar ett flertal forskare. Vad händer med barns aktörskap om och när lek blir en plats för ett lärande innehåll där pedagoger eventuellt tar över snarare än att agera följsamt, är ett tema som Lagerlöf et al. (2019) intresserat sig för. De studerar relationen mellan undervisning och barns agens. Bakgrunden till studien handlar om samtida diskussioner om lek och undervisning vilket många gånger bottnar i att förskollärare ska stå utanför barns lek, för att inte hindra barns agens (Lagerlöf et al., 2019). Med stöd av begrepp från lekresponsiv undervisning analyseras verbala interaktioner mellan förskollärare och barn. Resultatet visar att förskollärares bidrag är att bjuda in barn att bli medskapare i leken. Enligt dem har förskollärare en central roll för barns utveckling av agens (Lagerlöf et al., 2019).

> Fokus i denna studie har varit på förskollärarens agerande, men detta kan inte separeras från barnens respons, och vice versa. Undervisning är en ömsesidig aktivitet, men där förskolläraren, i en undervisningspraktik med demokratiska ambitioner, har en central roll. Om förskolläraren bidrar med sitt agerande som på de sätt som här framträtt, kan det främja barns agency. (Lagerlöf et al., 2019, s.17)

Lagerlöf et al. (2019) uttrycker att undervisning är en ömsesidig aktivitet vilket kan jämföras med både Pramling et al. (2019) och Björk-Willén et al. (2018). I tidigare forskning om undervisning och/eller lärande jämte barns lek, exempelvis lekfullt lärande framträder barns aktörskap vara viktigt och något som kan utvecklas med stöd av förskollärare.

I samma område verkar Brėdikytė (2022) och betonar att lärare behöver bevara två perspektiv samtidigt när de deltar i barns lek: de måste både vara barnens lekpartners och barnens lekguider. I studien undersöks processen med att skapa narrativa lekvärldar ur lärarnas perspektiv och genom fokusgruppsintervjuer utforskas hur lärare i förskola kan möjliggöra sitt deltagande med barn i berättande lekvärldar. I studien utforskas lärarens roll i barns lek och hur lärare kan gå från en outsider i barns lek till att bli en insider, som följer barn utan att börja strukturera vad barnen gör (jfr Markström & Halldén, 2009). Brėdikytės (2022) resultat visar på behovet av att pedagoger är delaktiga där barnen befinner sig för att bygga vidare på det som barnen gör. Brėdikytė (2022) identifierar vikten av förändring i lärares pedagogiska verksamhet och svårigheten med densamma. Att skapa eller fånga intresse hos barn som kan vidareutveckla leken

eller fungera som grund för lärande är en utmaning eftersom pedagoger behöver interagera med barn utan att störa (Brėdikytė, 2022).

Tidigare forskning presenterar olika förfaranden för att undervisning ska bli en del av verksamheten utan att riskera utrymmet för lek eller lekfullhet. De presenterade studierna utgår från lek eller en lekfull inramning i förhållande till lärandeobjekt. Studierna skiftar mellan planerat innehåll för undervisning och ett innehåll som uppstår spontant. Som jag presenterat ovan visar tidigare forskning att lek, där pedagoger interagerar med barn, kan utveckla barns språk och att både lärande och undervisning kan ske (Magnusson & Pramling, 2017; Björk Willén et al., 2018) men också främja leken i sig. Avsnittet visar att det finns en spänning mellan pedagogers interagerande med barn och pedagogers icke interagerande med barn i aktiviteter som inbegriper lek, undervisning eller lärande. Genom att pedagoger interagerar med barn kan barns aktörskap i förskolans vardag främjas och barns initiativ uppmärksammas, oavsett aktivitet (Lagerlöf et al., 2021). Samtidigt finns det behov av mer studier som visar på hur pedagoger kan interagera med barn genom att ha den pedagogiska ömsesidiga relationen i förgrund (Brėdikytė, 2022). Ovan studier presenterar forskning som syftar till att hitta modeller eller strukturer för att lära barn genom lek. Det handlar om att organisera ett lärande utan att riskera leken och som kan verka som en stöttning för pedagoger i förskola (Björk Willén et al.; 2018; Bodrova, 2008; Fleer, 2011).

Sammanfattningsvis berättar avsnittet om lekfullt lärande att barns lek är viktig för barns lärande men att det tycks svårt för pedagoger i förskola att delta i barns lek som insider. Modellerna eller strukturerna kan på så vis verka som en stöttning för pedagoger att möjliggöra deltagande i barns lek utan att leken störs för att möjliggöra ett lärande om ett innehåll. Hur pedagoger närmar sig barn eller hur den pedagogiska relationen skrivs fram och dess eventuella relation till fingertoppskänsla är signifikant för hur jag i kappan diskuterar vad undervisning kan bli i förskolans utbildning. I avsnittet om lekfullt lärande framträder det planerade innehållet till skillnad från det som uppstår spontant, improviserat eller i ett ögonblick.

2.1.2 Lek och undervisning

Hildéns avhandling från 2021 bidrar med kunskap om hur olika aktörer medverkar till undervisningssituationer i förskolan. Aktörerna Hildén (2021) skriver fram innefattas av de yngsta förskolebarnen, huvudmännen och förskollärarna, med huvudfokus på den undervisande förskollärarens roll. Avhandlingens resultat visar på två framträdande teman vilka är förskolifiering och betydelsen av icke verbal kommunikation i undervisningssituationer.

Förskolifiering kan beskrivas som ett bevarande och upprätthållande av förskolans särart där lek tolkas vara en aktivitet som skiljer förskolan från grundskola. Hildén (2021) diskuterar betydelsen av att förskolans undervisning utgår från förskolans tradition snarare än skolans tradition av undervisning (jfr Vallberg Roth, 2018). Det innebär exempelvis att förskollärare är medupptäckare med barnen och uppmärksamma på barns icke verbala kommunikation.

> I den nu gällande läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018a) finns en betoning på verbal kommunikation, medan icke-verbal kommunikation tas för given men osynliggörs. Ett exempel på betoningen av verbal kommunikation är formuleringen som handlar om att förskolan ska ”lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska” (Skolverket, 2018a, sid. 8). Visserligen finns intentionen att barn ska ha förutsättningar att utveckla sitt samspel och sin kommunikation med andra, men det specificeras inte om det handlar om verbal eller icke-verbal kommunikation. (Hildén, 2021, s. 75)

Utöver diskussionen om förskolifiering diskuterar Hildén (2021) kritiskt framskrivningen av verbal kommunikation i läroplanen för förskola där icke verbal kommunikation osynliggörs. Intresset för hur förskollärare kan vara medupptäckare med barn i förskolans undervisning driver också Björklund och Palmér (2019). De undersöker hur förskollärare kan vara följsamma i barns lek samtidigt som det inbegriper målorienterad undervisning.

Björklund och Palmér (2019) utgår från videodokumentationer där förskollärare deltar i barns lek. Studien grundas i ett kombinerat utvecklings- och forskningsprojekt av lekresponsiv undervisning som genomfördes i samarbete mellan verksamma förskollärare och forskare. Resultatet visar bland annat att förskollärarnas deltagande i barns lek öppnar för möjligheten för förskollärare att vara följsamma med barns initiativ. Samtidigt diskuterar Björklund och Palmér (2019) att deltagande förskollärare med didaktiska avsikter kan begränsa vad som är möjligt att göra i lek. Björklund och Palmér (2019) belyser, trots det, betydelsen av att förskollärare deltar i barns lek då det kan öppna för kunskap barn tidigare inte hade. Deras resultat placeras nära Nilsson et al. (2018) studie om undervisning i förskola.

Med ett sociokulturellt perspektiv på lek och lärande utforskar Nilsson et al. (2018) undervisning i förskola med en kritisk problematiserande ansats. Utgångspunkten är en holistisk syn på didaktik i förskola, särskilt när undervisning ska implementeras (jfr Hedefalk et al., 2015). Studien är en kvalitativ argumenterande utforskande studie om undervisningens plats i förskola. Slutsatserna de drar är att undervisning i förskola bör omfattas av en

holistisk förskoledidaktik baserad på lek och utforskande. Lärande förstås då som ”en aspekt av alla mänskliga verksamheter där undervisning och instruktion har en given plats” (Nilsson et al., 2018, s. 25).

I ovan presenterade studier används lärande och undervisning i lek växelvis som att de har samma innebörd. Broström (2022) skiljer på lärande och undervisning när han studerar möjligheten till en kritisk didaktik för förskola där lek inkluderas. Studien är kvalitativ och teoretiskt driven i sin ansats. Didaktik beskrivs som målorienterad undervisning som bidrar till barns lärande. Broström (2022) skiljer med andra ord på undervisning och lärande (jfr Biesta, 2014). I introduktionen presenterar Broström (2022) en historisk bakgrund till begreppet didaktik genom att börja i antikens Grekland och Didaskeín, ”the art of teaching” och ”learn, lecture, instruct and teach” (s. 22). Broström (2022) redogör för att didaktik tidigare inte varit en del av yngre barns utbildning då barns utveckling främst baserats på psykologisk tradition med ett fokus på omsorg (Broström 2012, 2022). Sedan implementeringen av läroplaner i förskola, exempelvis i Sverige, Norge och Danmark, har didaktik en alltmer given plats. Genom att granska tidigare forskning om utbildning i förskola för att bidra med en didaktik för förskola framträder två tydliga teman, didaktik och läroplan samt bildung och didaktik (jfr Fleer, 2011). Utifrån dessa två olika teman föreslår Broström (2022) en lekbaserad undervisning och ett lärande som en process, med principer från lekvärlden (Lindqvist, 1995). Han menar att lärare och barn i förskola som delar en lek kan forma en balans mellan undervisning och lek, men att det behövs mer forskning (jfr Williams & Sheridan, 2018).

Ett flertal studier har ett holistiskt perspektiv och diskuterar balans mellan lek och undervisning som en betydande del av förskolans utbildning. Hedefalk et al. (2015) resonerar också kring balans i relation till pedagogers intentioner med undervisning (jfr Ohlsson, 2024). Balansen står i förhållande till pedagogers mål, innehåll och följsamhet men också till förskolans undervisning som skild från grundskolans undervisning. Hedefalk et al. (2015) kan jämföras med Ohlssons (2024) avhandling i vilken undervisning utomhus studeras. Resultatet visade på att undervisningen var mycket uppstyrd och fri lek, spontan eller semi-spontan undervisning fick litet utrymme. Hedefalk et al. (2015) jämför undervisning i förskola med undervisning i grundskola för att förstå om de två betydande begreppen lek och omsorg riskeras i och med att undervisningsbegreppet införs i förskola (jfr Fleer, 2011). I diskussionen lyfter de fram signifikanta resultat som visar att lek eller omsorg inte ignoreras i förskolans undervisning. Hedelfalk et al. (2015) menar att om undervisning kan definieras som att rikta barns

uppmärksamhet mot ett särskilt innehåll, i linje med läroplanen, då kan undervisning vara en kärna i förskola som pågår hela dagen.

Sammanfattningsvis belyser avsnittet om lek och undervisning vikten av balans i lek som leder till undervisning. Lek och omsorg kan inkluderas i undervisning om och när pedagoger reflekterar över implikationer med undervisning. Som jag tidigare redogjort för understryker Broström (2022) vikten av att det behövs mer forskning så att barn och pedagoger i förskola tillsammans kan hitta en balans mellan lek och undervisning i förskola.

2.2 Forskning om undervisning i förskola

Vallberg Roth (2018) argumenterar för att det är angeläget att tydliggöra hur undervisningen bedrivs i förskolan, eftersom det finns stora skillnader i hur svenska förskolor fullgör sitt utbildningsansvar. Den bindande regleringen av undervisning i förskola är relativt ny och då den enligt forskare härrör från skolkontexten finns det en viss tvetydighet i hur det ska tillämpas i förskolemiljöer (Williams & Sheridan, 2018). Forskare betonar att förskoleundervisning skiljer sig från skolundervisning på flera sätt: det finns inga individuella kunskapsmål, undervisningen ska utgå från barnens intressen och nyfikenhet och lek är en central del av lärandet (Eidevald & Engdahl, 2018). Som tidigare redogjorts för får tolkningar av begreppet undervisning flera konsekvenser för arbetet i förskolan. Konsekvenserna visar dels svårigheter med hur och vilka som ska genomföra undervisning, dels svårigheter att navigera i vad undervisning i förskolan kan innebära och innehålla samt en rädsla för att lek ska marginaliseras (Eidevald & Engdahl, 2018; Nilsson & Lecusay, 2019; Olsson et al., 2020; Pramling et al., 2019; Sundstal & Øksnes, 2015;). Ytterligare del av problematiken går att koppla till hur begreppet undervisning tolkas och förstås som lärande (Broström, 2022; Peterson, 2024).

I avsnittet om forskning om undervisning i förskola blir det synligt att en stor mängd tidigare studier fokuserar på hur förskollärare/lärare resonerar om undervisning till skillnad från studier som undersöker ett prövande av vad undervisning i förskola kan vara (t.ex. Löf & Vallberg Roth, 2021, 2023; Holmberg et al., 2023). Avsnittet berättar något om hur undervisning har studerats. Artiklarna använder var för sig olika benämningar för den vuxnes yrkesbeteckning i förskola, det varierar mellan förskollärare, lärare, pedagoger och personal. I den första rubriken översätter jag dessa till pedagog.

2.2.1 Pedagogers erfarenhet av och tal om undervisning i förskola

Vallberg Roth (2018) undersöker genom empiri baserat på enkätsvar hur förskollärare och rektorer beskriver undervisning i förskola. Studien genomfördes som en följd av den nationella oron för undervisning i förskola. Den identifierade kunskapsluckan gäller specifikt undervisning i förskola där den vetenskapliga grunden reducerats till tonvikt på lärandeteori (jfr Nilsson et al., 2018; Björklund & Palmér, 2019). Analys av data genomförs med kritisk didaktisk ansats utifrån ett abduktivt närmande. Resultatet visar på spänningar mellan tradition och förnyelse och i respondenternas svar framträder en förståelse av undervisning som flerstämmig (Vallberg Roth, 2018). Flerstämmig undervisning innebär att det finns stämmor som förstår undervisning på en aktionsnivå och stämmor som inrymmer teoretiska kopplingar till undervisning. Flerstämmig undervisning hänvisar till flera stämmor som kan översättas till flera perspektiv och förhållningssätt (Vallberg Roth, 2018).

I likhet med Vallberg Roth (2018) intresserar sig Olsson et al. (2020) också för förskollärarens erfarenhet av undervisning. Studien baseras på empiri från en forskningscirkel som utförts i en förskola under två år. I analys av materialet framträder överlappande didaktiska aspekter gällande undervisning. Det innebär att undervisning i förskola framstår i en rörelse mellan innehåll, former och genomförande och vem som har genomfört undervisning. Förskollärarna uttrycker att undervisning är något mer i förskola där gränser för när undervisning börjar och slutar saknas och tolkas vara rörlig (Olsson et al., 2020). Olsson et al. (2020) kan jämföras med Jonsson et al. (2017) som också intresserar sig för personalens resonemang om undervisning i förskola. Det empiriska materialet består av fokusgruppssamtal (Jonsson et al., 2017). Analysresultatet visar två framträdande och skilda diskurser: en kravdiskurs och en rättighetsdiskurs. Kravdiskursen handlar om hur lärare i förskola upplever att undervisning i förskola är något mer eller något annat än vad lärare brukar göra i förskola. Lärarna uttrycker också att de befarar att förskolans vardag blir lite tråkigare i och med undervisning. Jonsson et al. (2017) tolkar lärarnas resonemang som att de inte är bekväma med undervisning i förskola (jfr Eidevald & Engdahl, 2018). Rättighetsdiskursen handlar om rättigheter för barn och vårdnadshavare och riktar blicken mot rätt till undervisning både till omfattning och innehåll (Jonsson et al., 2017).

I likhet med Olsson et al. (2020) och Jonsson et al. (2017) grundar Catucci (2021) sin studie på samtal med personal i förskola. Materialet består av ljudinspelningar från personalmöten. Catucci (2021) undersöker hur förskollärare

resonerar kring ansvarsfrågan i förhållande till undervisning och vill med studien öka kunskapen om hur ansvaret för undervisning kan förstås i en förskolekontext. Resultatet visar att förskollärare placerar ansvarsfrågan i förskolan som en helhet, snarare än ett särskilt specifikt ansvar för undervisning. Undervisning framkallar en osäkerhet och en känsla av press hos förskollärarna där de gav uttryck för behov av mer stöd (Catucci, 2021).

Inom samma område intresserar sig Henrikssons (2022) licentiatavhandling. Hon undersöker hur förskollärare uppfattar undervisning och identifierar en mångfald av föreställningar som påverkas av tradition och kontextuella faktorer. Undersökningen omfattar intervjuer med nio förskollärare och bygger på socialkonstruktionistisk teori med en tematisk livsberättelse som metod. Genom analysen identifierades tretton olika sociala konstruktioner av undervisning. Variationerna av undervisning menar Henriksson (2022) återspeglar lärarnas individuella tradition av vad undervisning är. Henriksson (2022) redogör för och kopplar förskollärarnas berättelser om undervisning i förskola till förskolans tradition (jfr Hildén, 2021). Hon beskriver detta genom att redogöra för förskolan som en mänsklig produkt och att framväxten av förskola kan förstås i förhållande till varje tidsperiods sociala, historiska och kulturella sammanhang (Henriksson, 2022). Resultaten visar att undervisning uppfattas som kontextuellt kopplad till skolmiljön, vilket ger upphov till betydande farhågor om den potentiella ”skolifieringen” av förskoleutbildningen. Vidare visar studien att läroplanen verkar vara mer etablerad i förskolan än skollagen, vilket understryker styrdokumentens avgörande roll i rekontextualiseringen av undervisnings-begreppet (Henriksson, 2022).

I enighet med bland annat Henriksson (2022) baserar Lindstrand et al. (2023) sin studie på pedagogers tal om undervisning i förskola. Studien baseras på fokusgruppssamtal och mejlintervju med sju pedagoger i ett utforskande av vad som är utmärkande för förskolans arbetssätt. Analysen styrs av ett abduktivt förhållningssätt och växer fram i mötet mellan empiri, analysbegrepp och forskarnas erfarenheter (Lindstrand et al., 2023). Genom att tillämpa relationell teori presenterar studien en helhetssyn på barns utforskande av identitet och kunskap, vilket eliminerar dualismen mellan ämnesområden i undervisning (jfr Olsson et al., 2020). Detta arbetssätt menar Lindstrand et al. (2023) uppmuntrar förskollärare att lyssna och reflektera över sin undervisning i relation till barnens lärprocesser. Resultaten lyfter fram undervisning i ett dynamiskt samspel vilket involverar barn, innehåll, mål och policydokument, i linje med Hedefalks (2014) pluralistiska undervisningsprincip.

Hedefalk (2014) skriver i sin avhandling fram en strävan mot hållbar utveckling med ett pluralistiskt förhållningssätt där olika tankar lyfts fram och diskuteras. Det innebär en strävan att få upp ögonen för olika sätt att se på saker, snarare än att komma överens (Hedefalk, 2014). Lindstrand et al. (2023) föreslår vidare undersökning av både mänskliga och icke-mänskliga materialiteter. Lindstrand et al. (2023) beskriver undervisning i förskola i förhållande till följsamhet och att vara uppmärksam på det barn uttrycker eller ser ut att vara intresserade av. Att uppmuntra förskollärare att lyssna och reflektera över sin undervisning påminner om det som Halvars och Moberg (2022) resonerar om i resultatet av sin studie. De riktar blicken mot pedagogens diskussioner om barns kunskapande och skiftet mellan att ”lära om” och ”lära med” för förskolans undervisning. Halvars och Mobergs studie (2022) syftar till att undersöka vilka kunskaper och erfarenheter som förskolepedagoger prioriterar i sina diskussioner kring förskolebarns utforskande av väder och klimat som vetenskapliga fenomen. Förutom att belysa förskollärarnas förståelse av väder och klimat genom olika förkroppsligade upplevelser av natur och väder, understryker studien också en medvetenhet om människans roll i ekologiska sammanhang. Halvars och Moberg (2022) visar på att pedagogers didaktiska frågor och överväganden är centrala i diskussionen om barns utforskande av väder och klimat. De betonar betydelsen av att skapa samband och visualisera relationer mellan vetenskapliga fenomen.

Liknande forskning driver Ärlemalm- Hagsér et al. (2023). De använder sig av enkät för datainsamling där syftet med studien är att studera förskollärares motiv för varför det är viktigt att börja undervisa för hållbarhet i förskolan. Bakgrunden härrör till den kritiska tid vi befinner oss i där en mångfald av globala svårigheter och problem av ekologisk, social och ekonomisk karaktär genererar nya frågor om mänskligheten framtid (Ärlemalm-Hagsér et al., 2023). Specifikt i studien studeras vilka motiv som de deltagande förskollärarna anger som viktiga för förskolans undervisning för hållbarhet samt vad som framträder som viktiga kritiska aspekter i att undervisa för hållbarhet i förskolan. I förskollärarnas beskrivningar framträder: Att motverka ohållbara livsstilar, att följa styrdokumenten, att ta ansvar för en hållbar nutid och framtid samt att rusta barn för framtiden. Studien visar också att undervisning för hållbarhet innefattar att utveckla kunskap, kreativitet, problemlösningsförmåga, kritiskt tänkande, handlingskompetens, nytänkande och förändring. Att barn blir delaktiga i undervisning för hållbarhet skrivs fram som avgörande för en hållbar nutid och framtid (Ärlemalm-Hagsér et al., 2023). Betydelsen av barns delaktighet i undervisning visar även Löf och Vallberg Roths (2023) studie. Mot bakgrund av en demokratisk tillbakagång i världen studerar Löf och Vallberg Roth (2023) vad

det är för värden som framträder i undervisning i förskola. Studien informeras av pragmatik och kritisk didaktik. I resultatet framträder bland annat att ett pluralistiskt undervisningsupplägg kan bli icke normerande, detta framträder genom hur förskolläraren medvetet arbetar tillsammans med barn i undervisningen.

> I en pluralistisk undervisningsprincip (jfr Hedefalk, 2014) ges barnen möjlighet att själva värdera olika alternativ för att kunna ta ställning. I stället för att driva igenom majoritetsbeslut eller söka konsensus öppnar förskolläraren för en flerbestämmighet, där barnens olika erfarenheter, reflektioner och ställningstaganden vägs in i beslutet. Tillsammans ser barnen och förskollärarna nyanser av likvärdighet och rättvisa. De hittar sina egna ”rätta” vägar utifrån de erfarenheter de reflekterar över och med den information som bjuds i stunden. (Löf & Vallberg Roth, 2023, s.74)

I diskussionen lyfter Löf och Vallberg Roth (2023) att pragmatisk och didaktisk informerad undervisning medför en utmaning för förskollärare då undervisningupplägget ställer dem inför att se sig själva och sina kollegor, vilket medför en reflektion över de didaktiska val som de ställs inför. Resultaten visar att undervisning om värden med en pragmatisk grund kretsar kring sociala värden som demokrati och barns delaktighet. I undervisning i förskolan finns möjligheten till reflektion samt till att fler barn får möjlighet att delta utifrån sina premisser. I resultatet framträder spår av flerstämmighet i förhållande till kunskapsinnehållet (Löf & Vallberg Roth, 2023).

Williams och Sheridan (2018) studerar undervisningens kvalitet och lyfter i sina resultat också fram betydelsen av barns delaktighet. De undersöker undervisningens kvalitet i förskolor genom ECERS-3[2]. Williams och Sheridan (2018) definierar undervisning som kommunikativ, interaktiv och relationell, och att det finns ett behov av att förstå undervisning i ett samhälleligt sammanhang (jfr Lindstrand et al., 2023). Artikelns teoretiska ramverk grundar sig på interaktionistiska och ekologiska teorier, som antyder att individer och deras omgivning formar varandra genom dynamiska och ömsesidiga interaktioner (Williams & Sheridan, 2018). Resultatet visar att kvaliteten i förskolan varierar, med låg kvalitet på aktiviteter som kräver vuxnas engagemang, interaktion och kommunikation med barnen som en del av undervisningen. Studien lyfter fram

[2] ECERS-3 är ett strukturerat observationsverktyg för att utvärdera förskolemiljön för barn i åldern 3 till 5 år. Verktyget utvärderar såväl den fysiska miljön och olika aktiviteter som samspelet mellan barn och pedagoger. (https://hogrefe.se/for-forskola-skola/forskola-utvardering-i-forskolemiljo/ecers-3/) 250714

tre centrala aspekter av förskollärares kompetens som har betydelse för undervisningens kvalitet: barns delaktighet och inflytande, barns språkutveckling samt förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper (jfr Halvar & Moberg, 2022). Resultatet tyder på att förskoleundervisningen kan och bör utvecklas för att gynna barns lärande och utveckling och göra dem mer delaktiga, intresserade och engagerade. I studien efterfrågas mer forskning för att förbättra förskolans undervisning och didaktik (Williams & Sheridan, 2018).

I avsnittet om forskning om undervisning i förskola består datainsamling till stor del av observationer, intervjuer, samtal eller enkäter med förskollärare eller pedagoger som utgångspunkt. Utifrån de presenterade studierna som utgår från pedagogers erfarenhet eller tal om undervisning identifieras att undervisning i förskola kan förstås vara dynamisk med en spänning mellan tradition och förnyelse, rörlig och i en process, fylld av både krav och rättigheter, där betydelsen av barns delaktighet betonas för att undervisning ska bli hållbar. En skärningspunkt finns mellan å ena sidan flerstämmig undervisning med flera röster i omlopp och å andra sidan undervisning som bringar osäkerhet som gör pedagoger obekväma. Sammanfattningsvis efterfrågas mer forskning om undervisning *i* förskola snarare än *om* undervisning i förskola.

2.2.2 Undervisning mellan människor och materialitet

I följande avsnitt presenteras studier som utforskat undervisning i förskole-praktiken mellan pedagoger och barn samt mellan pedagoger, barn och materialitet mot bakgrund av att artikel I, II och III även inbegriper objekt i den pedagogiska relationen mellan pedagoger och barn.

Undervisning mellan pedagoger och barn framträder i avsnittet vara mest beforskat, det har varit svårare att hitta studier där objekt eller materialitet är en del av studiernas fokus. Hultman och Lenz Taguchi (2010) utmanar den vanemässiga antropocentriska blicken när de analyserar data som inbegriper materialitet, så som fotografier. I diskussionen lyfter de att materialiet, som fotografier, som en del av data för analys påverkar inte bara hur ett innehåll kan förstås utan även forskaren som är den som arbetar med materialet. Genom att analysera fotografiska bilder från en förskolegård, med hjälp av en "relationell materialistisk" metodologisk ansats, sätter Hultman och Lenz Taguchi (2010) i gång begrepp som öppnar upp för möjligheter att förstå barnet som emergent i ett "relationellt fält", där "icke"-mänskliga krafter spelar lika stor roll i konstituerandet av barns tillblivelse. Trots att det var över ett decennium sedan som Lenz Taguchi (2009, 2011) och Hultman och Lenz Taguchi (2010) presenterade forskning som inkluderar material som agent i förskolans utbildning

saknas på senare år studier som inbegriper material eller objekt i analys av undervisning. Lenz Taguchi (2009) presenterar exempel på hur föremål som pennor, papper, lera och byggmaterial fungerar som agenter och utmanar uppdelningar som teori/praktik, diskurs/materia och kropp/själ inom utbildning (jfr Hultman & Lenz Taguchi, 2010).

Vuorisalo et al. (2014) intresserar sig för sambandet mellan miljön på en förskola och pedagogers och barns interaktioner. Vuorisalo et al. (2014) identifierar att strukturella faktorer, exempelvis miljö i en förskola, påverkar interaktioner mellan pedagoger och barn och betonar relationerna mellan individer och de omgivande strukturerna. Vuorisalo et al. (2014) visar att barn och pedagoger tillsammans konstruerar rum, som miljö, i förskolans praktik vilket kan jämföras med Lenz Taguchi (2009, 2011).

Till skillnad från Vuorisalo et al. (2014) som placerar interaktioner i förhållande till institutionen och rum utgår Areljung et al. (2021) från materialitet som papper och penna som en del i interaktioner (jfr Lenz Taguchi, 2009). Areljung et al. (2021) utforskar möjligheterna med ritande i en pedagogisk praktik för att barn ska kunna bidra till kunskapsinnehållet i undervisning. Areljung et al. (2021) argumenterar för att barn, när de ritar ett kunskapsinnehåll, interagerar med lärare, kamrater, material, liksom de normer och språk som gäller i rummet samtidigt. Areljung et al. (2021) diskuterar att lärarens perspektiv på barns ritande av kunskapsinnehåll kommer att vara avgörande för vad som ryms inom barns ritande. De menar att hur läraren förstår barns ritande och användande av material kan bidra till kunskapsinnehållet i undervisning i naturkunskap. Hur läraren förstår barns ritande kommer att vara en nyckelfaktor för dess pedagogiska potential för att lära sig naturvetenskap (Areljung et al., 2021).

Både Lenz Taguchi (2009, 2010) och Areljung et al. (2021) visar att visuella metoder där barn engageras i materialitet har en betydelse för barns berättelser och/eller kunskapande i den pedagogiska praktiken. Till skillnad från Areljung et al. (2021) men i likhet med Hultman och Lenz Taguchi (2010) och Lenz Taguchi (2012) använder Elfström Petterson (2017) material i form papper och penna för att teckna analyser. Elfström Petterson (2017) visar hur forskarens engagemang med material genom teckning för att analysera videomaterial kan likna den sammanflätning som Hultman och Lenz Taguchi (2010) och Lenz Taguchi (2012) beskriver gällande barn och materialitet. Hon illustrerar att teckning som verktyg underlättade sammanflätningen av kropp och sinne under analys av data. Elfström Petterson (2017) skriver att tecknandet av materialet ledde till att deltagarnas intra-aktioner hamnade i fokus. Intra-aktion innebär att människors handlande och material samverkar med varandra (Lenz Taguchi, 2012). Elfström

Petterson (2017) menar att teckningar ger insikt för forskare i samspel mellan olika enheter, såsom pedagoger, barn och material.

I motsats till att föreskriva ett samspel mellan pedagoger, barn och material förespråkar Giamminuti et al. (2022) en krock eller ett skav mellan dessa delar. Giamminuti et al. (2022) undersöker ett gemensamt utforskande mellan barn, vuxna och material som miljöavfall för att visa att pedagogisk dokumentation inom utbildning öppnar för möjligheten att engagera sig i ett relationellt-responsivt förhållningssätt som drivs av obalans. I motsats till att passivt vänta på att barnens intresse ska växa fram, föreslår Giamminuti et al. (2022) pedagogisk dokumentation som ett pedagogiskt verktyg för att skapa relationella förvecklingar. I likhet med Åberg och Lenz Taguchi (2005/2018) handlar det om att på allvar samarbeta med barn och därigenom tillåta både förvecklingar och överraskningar. Giamminuti et al. (2022) menar att en alltför blind följsamhet till barns intressen kan leda till att pedagoger hamnar i en slummer, med risk för att innehållet i förskolans utbildning inte krockar med barnens erfarenhet och innehåll (jfr Lenz Taguchi, 2011). Det innebär att tänkande och lärande äger rum mellan heterogena aktörer och i ett pedagogiskt möte. I huvudsak innebär det att lärande i utbildning äger rum i möten mellan människor, där vi blir engagerade. Engagemanget syns i Giamminuti et al. (2022) studie som en beskrivning av utbildning som en plats för både missförstånd och samförstånd. De menar att om pedagoger enbart följer barns intressen riskerar dessa krockar av samförstånd och missförstånd i utbildningen att försvinna.

> Thus, children's interests do not exist in a vacuum, nor do they emerge within an individual child; rather, interest emerges out of what Barad (2007, 33) calls the 'mutual constitution of entangled agencies'. (Giamminuti et al., 2022, p. 216)

Det andra argumentet mot att följa barns intressen är att Giamminuti et al. (2022) menar att ensidig följsamhet utesluter andra aktörer i utbildningen, såsom vuxna, material och andra platser. Att fläta samman material och platser med ett innehåll kan tolkas som transdisciplinär undervisning vilket en studie av Holmberg et al., (2023) diskuterar.

Holmberg et al. (2023) utgår från ett empiriskt material från förskollärare som utifrån en poststrukturell och didaktisk ingång har samplanerat/förberett, genomfört och samvärderat sin musikmatematiska undervisning under våren 2017. Innehållsligt finns det i datamaterialet spår av sammanflätningar av varierande ämnen (exempelvis språk, naturvetenskap, teknik, dans, bild och värden) med transdisciplinärt inslag. I studien fokuseras ett musikmatematiskt

innehåll. Analysen av materialet genomförs med ett abduktivt närmande (Holmberg et al., 2023). Begreppet ”transdisciplinärt innehåll” kan avse överskridande kunskap utifrån barnens utforskande. Resultatet visar att begreppet rytmatik kan ses som exempel på transdisciplinärt innehåll i förskolans musikmatematiska undervisning. Som jag visar identifieras i flertalet studier vikten av att barn både får krocka med och vara medskapare av ett innehåll för undervisning i förskola där även materialitet och objekt inkluderas. Detta beskrivs av Melker et al. (2018) som vikten av ett ”ömsesidigt delat fokus” i undervisning. Melker et al. (2018) visar i sin studie att det är en nödvändighet i undervisning med yngre barn i förskola och kan baseras på interaktion och kommunikation. Melker et al. (2018) undersöker teknik som objekt för undervisning där de menar att undervisning behöver implementeras utifrån förskolans tradition och kontext (jfr Nilsson et al., 2018). De lyfter fram vikten av att barns erfarenhetsvärld blir en utgångspunkt för didaktik i förskola och att lek och lärande integreras i undervisning (Melker et al., 2018).

I ovan beskrivning av undervisning förstås barn vara de som ska krocka och vara medskapare eller att det finns ett ömsesidigt delat fokus men det kan också innebära, utifrån min horisont att förskollärare behöver bli medskapare i ett ögonblick. Palmér et als. studie (2024) belyser exempelvis att undervisning om kardinalitet för barn mellan 1–3 år inte bara handlar om materialet utan hur förskollärare använder sina kroppar för att tydliggöra. De behöver delta med både gester och representationer när barn (toddlare) urskiljer kardinalitet (Palmér et al., 2024). Palmér et al. (2024) utgår från ett lottospel, designat utifrån variationsteoretiska principer för att göra det möjligt för barn (1–3 år) att urskilja kardinalitet som en grundläggande aspekt av tal. Resultatet visar bland annat vikten av förskollärarens deltagande genom gester för att tydliggöra ett innehåll för barn så att de förstår.

Sammanfattningsvis visar de presenterade studierna med fokus på undervisning mellan pedagoger och barn eller pedagoger, barn och materialitet hur undervisning kan förstås. Vikten av att krocka, få vara medskapare och att undervisning bör baseras på ett ömsesidigt delat fokus betonas i flertalet studier. I avsnittet har jag också redogjort för studier som beskriver undervisning som transdisciplinär och att pedagogers gester kan verka som stöttning när barn ska förstå ett innehåll.

Samtliga studier baseras på planerad undervisning där särskild vikt fästs vid barns möjlighet att bidra med sin kunskap. Avsnittet visar också på betydelsen av att inkludera materialitet eller miljön i förståelsen av interaktioner mellan pedagoger och barn i förskolans utbildning. Hur vi värderar materialitetens eller

miljön betydelse när interaktioner studeras kan då förstås vara lika betydelsefullt för forskare som för lärare. Det ömsesidiga handlar om barns agens och att barn ska få möjlighet att bidra till innehållet, vilken tidigare forskning visar kan hindras eller möjliggöras av materialitet. Samtidigt diskuteras sällan pedagogens agens eller undervisning som sker i ett ögonblick, i det spontana.

2.3 Forskning om kroppsliga uttryck i förskolans undervisning och/eller lärande

I avhandlingens två empiriska artiklar (artikel I och II) värderas kroppsliga uttryck och det verbala uttrycket lika när undervisning i förskolans utbildning utforskas. Följande avsnitt presenterar forskning som studerar hur barn uttrycker sig och vilka uttryck som har eller får betydelse. Detta studeras i förhållande till lek, lärande, aktörskap och språkutveckling. Sammantaget berättar studierna något om hur språk förstås. I offentliga utredningar betonas exempelvis barns verbala språkutveckling. Särskilt i utredningen SOU 2020:67 samt Dir. 2024:113[3] vilka sammantaget betonar barns språkutveckling i förskola, som det verbala språkandets utveckling med särskild hänvisning till barn som inte har svenska som modersmål. I utbildningsdepartementets direktiv till utredningen om obligatorisk språkförskola finns att läsa följande:

> När förskolan fungerar som bäst ger den alla barn som deltar i den, oavsett bakgrund, en bra grund att stå på inför skolstarten. Förskolan spelar också en viktig roll för barns språkutveckling, särskilt för de barn som inte har svenska som modersmål. (https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2024/11/ny-utredning-ska-foresla-obligatorisk-sprakforskola-och-battre-forutsattningar-for-forskolan/, 250530)

SOU 2020:67 utgår från att det svenska språket är grunden för kommunikation. (jfr Hildén, 2021). I SOU 2020:67 såväl som i Dir. 2024:113 saknas en diskussion om vad språk i kommunikation kan vara eller hur ett uttryck för något manifesteras av barn. Då språk eller mer specifikt flera språk är av yttersta vikt för resultatet av mina artiklar och avhandlingens kappa blir det relevant att redogöra för studier där barns språkutveckling utforskats.

I avsnittet framträder två olika positioner i förhållande till både handling och kommunikation. Barns språkliga uttryck beskrivs framträda genom en kroppslig handling, med andra ord gester. Detta skrivs fram som handling med kroppen

[3] https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2024/11/dir.-2024113 (250530)

eller förkroppsligad handling. Den andra positionen beskriver språk utifrån en multimodal förståelse av kommunikation, det vill säga gester så som att peka eller rikta blicken mot något eller någon är en form av kommunikation som förstås utifrån multimodal analys.

2.3.1 Barns handlingar med kroppen som uttryck

Genom att beskriva och diskutera en berättelse konstruerad genom fältarbete i förskola utforskar Johannesen (2013) om yngre barn i förskola kan bli lärare till sina förskollärare. Genom att läsa den konstruerade berättelsen med Levinas begrepp ’said’ och ’saying’ utforskas en ny möjlig förståelse av barns positioner i förskola. Levinas betonar skillnaden mellan "ordspråket"(saying) och "det som sades"(said). Det handlar om hur vi kommunicerar och relaterar till öppenheten och viljan att genuint lyssna på den Andre, bortom innehållet (det som sades) i kommunikationen. Det som sades hänvisar till själva innehållet. Utmaningen med att läsa med Levinas, skriver Johannesen (2013), är att låta den konstruerade berättelsen från fältarbete och texter från Levinas samarbeta för att möjliggöra en ny förståelse. I diskussionen lyfter Johannesen (2013) förskollärarnas förväntningar på barnens uttryck för handling som ett hinder för att se barns alla sätt att uttrycka sig på. Förskollärarna väntade på barnens verbala uttryck för handling, som ett uttryck för att vara lärare. Men när de förstod att barnen uttryckte handlingar med kroppen överraskades lärarna eftersom de förväntade sig verbala handlingar. Lärarna förstod att ålder inte har någon betydelse, det handlar om att se att de yngsta barnen kan uttrycka handlingar genom kroppen när förmågan till verbalt uttryck inte är utvecklad (Johannesen, 2013). I motsats till Johannesens (2013) studie är den kroppsliga kunskapen och språk i förgrunden för Samuelssons (2019) studie.

Samuelsson (2019) undersöker hur kroppslig kunskap och språk används i interaktion i undervisning. Samuelssons (2019) studie visar hur interaktioner som erbjuds av upplägget, att använda sig av en dator och projicerad skärm, ger en virtuell-fysisk miljö där lärare och barn kan interagera med både språk och kroppsliga uttryck i undervisning med naturvetenskapligt innehåll i förskola (Samuelsson, 2019). Samuelsson (2019) väver samman kroppslig kunskap och språk som centrala komponenter i interaktion och vikten av att lärare i förskola är uppmärksamma på hur barn uttrycker sig eller visar ett intresse.

Liknande diskuterar Neergard (2019) och menar samtidigt att hur barn uttrycker sig och att fånga det kan vara komplext för personal i förskola. Nergaard (2019) betonar vikten av att erkänna barns olika handlingar och interaktioner i utbildningen, särskilt i leken. Nergaard (2019) lyfter fram behovet av att

pedagoger förstår och erkänner de olika sätt på vilka barn förvärvar kunskap och engagerar sig i utbildningsaktiviteter. Exempelvis identifierar Neergaard (2019) att pedagoger behöver öva på att delta tillsammans med barn oavsett aktivitet. Deltagandet handlar om att möjliggöra att barns olika handlingar ska kunna erkännas i samspel, eftersom barn uttrycker sig på olika vis. Nergaard (2019) pekar på behovet av mer uppmärksamhet på pedagogers roll för att förstå hur barns olika handlingar och kunskaper äger rum inom förskolans utbildning.

Cekaite och Evaldsson (2019) betonar också i sin studie vikten av att erkänna alla barns olika sätt att uttrycka sig på. Cekaite och Evaldsson (2019) undersöker genom videoetnografi hur unga invandrarbarn engagerar sig i och utforskar kulturarvsspråkformer (t.ex. särdrag, sociala värderingar och pragmatiska användningar relaterat till kulturarv) i flerspråkiga lekfulla aktiviteter med jämnåriga och vuxna. Den valda datan utgör en fallstudie baserad på en videoetnografi av flerspråkiga språkpraktiker i en förskola (för 3- till 6-åringar) med en svensk enspråkig policy (Cekaite & Evaldsson, 2019). Resultaten understryker vikten av att ta hänsyn till unga invandrarbarns aktörskap när det gäller att skapa nya utrymmen exempelvis genom lekfulla eller instruerande aktiviteter. Cekaite och Evaldsson (2019) belyser vikten av att ta hänsyn till både det verbala och kroppsliga språket i förskolans miljö.

2.3.2 Multimodalitet och holistisk flerspråkighet

Kultti (2022) adresserar behovet av att yngre barns utbildning förstås i globala termer genom ett inkluderande av alla språk. Till skillnad från en utbildning som oftast utgår från en enspråkig norm argumenteras för en utbildning som baseras på en holistisk flerspråkig norm (jfr Novosel, 2024). Genom att inkludera flerspråkighet i interaktioner med barn och undervisning tillsammans med barn skapas fler möjligheter (Kultti, 2022, 2021b). Att flera språk inkluderas i utbildning är en nyckel för barns blivande (jfr García & Sylvan, 2011) vilket relaterar till samhället i stort, där ett dominerande språk blir normativt för exempelvis ett blivande i förskola. Kulttis (2022) artikel visar på ett fortsatt behov av att utveckla undervisning som bidrar till barns språkande.

Kultti (2021b) beskriver att flerspråkig interaktion, där alla barns språk får plats, får betydelse för barns aktörskap och blir avgörande för barns lärande och därmed social rättvisa i förskola. Till skillnad från att förskolans utbildning utgår från en monokultur gällande språk, det vill säga en en-språkig norm menar Kultti (2021b) att alla barns semiotiska resurser borde inbegripas. Det kan verka främjande för social rättvisa. Argumentet relaterar till att majoritetsspråket inte

kan vara en förutsättning för att få tillgång till lärandepraktiker och för att barn ska få möjlighet att uttrycka sig i förskolan (Kultti, 2021b).

Novosels (2024) avhandling visar som Kultti (2022, 2021b) behovet av att barns språkande förstås utifrån kommunikation oavsett språk och andra uttryckssätt. I resultatet framträder exempelvis pedagogers förhållningssätt vara avgörande för hur och på vilka sätt barn kan eller får kommunicera (jfr. Neergaard, 2019). Novosel (2024) identifierar att yngre barn möter en större öppenhet från personal i förskola för att uttrycka sig kroppsligt och estetiskt till skillnad från äldre barn som förväntas uttrycka sig verbalt genom språkande på svenska (Novosel, 2024). I likhet med Novosel (2024) och Kultti (2022) undersökte Björk-Willén (2007) för över ett decennium sedan barns språkliga repertoar i lek. Genom att analysera data genererade genom videokamera visar resultatet bland annat att barn samordnar icke verbala handlingar med verbala och att dessa tillsammans bidrar till att upprätthålla barnens deltagande i lek (Björk-Willén, 2007). I analysen synliggör Björk-Willén (2007) både barnens verbala och kroppsliga yttringar genom hur excerpt skrivs fram i både text och fotografier.

I likhet med Björk-Willén (2007) undersöker Donner et al. (2023) barns uttryck och förhandling i lek. I resultatet identifieras att barn använder uttryck som bland annat verkar som strategier för exkludering i lek. Data samlades in genom videoobservationer som fångade barnens sociala interaktioner och engagemang med sina kamrater under fri lek. I analys av empiri använder Donner et al. (2023) multimodal interaktionsanalys för att identifiera en framträdande kategori kallad ”exkludering”, som avser hur barn använder strategier (t.ex. fantasi och fiktion) för att begränsa andra barns deltagande i lekförhandlingar. Resultaten av studien bidrar till förståelsen av barns komplexa lekförhandlingar och belyser vikten av att ta hänsyn till deras sociala och emotionella utveckling i dessa sammanhang. I diskussionen lyfter Donner et al. (2023) fram vikten av att personal i förskola känner till hur barn använder sig av fantasi och fiktion för att exkludera varandra i lek både genom kroppsligt uttryck som att vända sig bort eller genom verbalt uttryck.

Gemensamt för de presenterade studierna i avsnittet är betydelsen av att studera barns språkande och att inkludera alla olika uttryck som barn använder sig av i interaktion med omvärlden. Ett ensidigt fokus på barns verbala kommunikation riskerar att osynliggöra många barn. Barns språkande och hur det studeras framträder som komplext och monotypiskt i empiriska studier med fokus på interaktioner mellan pedagoger och barn (Kultti, 2021b). I tidiga studier med lekresponsiv teori och interaktionsanalys som verktyg för att tolka excerpt

framträder det verbala språket som utgångspunkt för att kunna säga något om interaktioner mellan pedagoger och barn (t.ex. Pramling et al., 2019). Avsnittet har lyft betydelsen av att alla barns semiotiska resurser inkluderas så att alla barn kan delta i undervisningspraktiker. I förhållande till denna avhandlings studieobjekt, undervisning i förskola, har språk betydelse eftersom det saknas forskning som också inkluderar flera språk i utforskande av undervisning i förskola (jfr Kultti, 2022, 2021b).

2.4 Sammanfattning och kunskapslucka

I kapitlet tidigare forskning presenteras en bred och komplex berättelse som speglar samtalet om undervisning i förskola i samhället. Risker med undervisning beskrivs i relation till när innehållet blir styrande eller instrumentellt (Broström, 2022). Å andra sidan finns det tidigare forskning som visar att både det styrande och det instrumentella kan finnas sida vid sida med det icke reglerande (Nilsson et al, 2018). Broström (2022) uttrycker att pedagoger och barn i förskola som delar en lek kan forma en balans mellan undervisning och lek, men att det behövs mer forskning. Polemiken mellan lek och undervisning som framträder tolkar jag härröra från den nordiska traditionen där lek och lärande hänger samman med omsorg. Det finns spår i den tidigare forskningen av att förskollärare talar om lärande när frågor om undervisning ställs, likväl som att det i tidigare forskning finns spår av att undervisning likställs med lärande. Detta medför en krock mellan begreppen lek och lärande i förskolan i förhållande till begreppet undervisning.

En identifierad utmaning är hur barn kan fortsätta att leka fritt medan pedagoger undervisar utan att äventyra barnens fria lek (Fleer 2011; Van Oers & Duijkers, 2012). Leken framträder som viktigt för barn, likaså friheten, där leken tycks innebära en frihet för barn (Van Oers & Duijkers, 2012; Sundsdal & Øksnes, 2015). Samtidigt belyser tidigare forskning vikten av en närvarande pedagog för att identifiera hur och vilka uttryck barn använder sig av. Att inkludera alla uttryck, kroppsliga som verbala, identifieras som viktigt (Kultti, 2022; Cekaite & Evaldsson, 2019), samt vad barn ser ut att vara intresserade av (se Donner et al, 2023; Neergaard, 2019; Samuelsson, 2019) för att exempelvis utveckla en aktivitet vidare. Att vara närvarande där barn är framträder i tidigare forskning vara komplext för pedagoger (Brėdikytė, 2022). Komplexiteten handlar om att delta med barnen och samtidigt inte störa barnen (Brėdikytė, 2022; Björklund & Palmér, 2019). Tydligt är att just barns frihet, aktörskap och inkludering är viktiga men också komplexa begrepp i förhållande till undervisning. Tidigare forskning presenterar både att ömsesidigt delat fokus

mellan pedagoger och barn är betydelsefullt för utveckling av undervisning i förskola (Holmberg et al., 2023; Melker et al., 2020), och att ett skav eller en krock mellan pedagoger och barn också kan verka främjande för undervisning i yngre barns utbildning (Giamminuti et al., 2022).

En annan identifierad utmaning är hur undervisning i förskola kan utvecklas i sin egen rätt i den kontext som den praktiseras i (Catucci, 2021; Jonsson et al., 2018). Ett fåtal studier belyser materialitetens betydelse för det som sker mellan pedagoger och barn (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2012).

Sammantaget framträder en paradox mellan å ena sidan vikten av att utgå från barnen i förskola, där de befinner sig och basera utbildning utifrån deras behov och att grunda undervisning utifrån lek och å andra sidan svårigheten för pedagoger att delta tillsammans med barn i exempelvis lek, på grund av risken att pedagoger tar över. Undervisning framträder i förhållande till lek, antingen i ett lekfullt lärande eller som att de kan verka sida vid sida.

Den tidigare presenterade förskoleforskningen visar också på att det behövs mer forskning som diskuterar flera språk som uttryck för alla barns möjlighet till att delta i och möjlighet att påverka undervisning. Utifrån mitt urval i tidigare förskoleforskning framträder sammanfattningsvis ett behov av mer forskning.
Det saknas nordisk förskoleforskning som sammanför barns flera språk och hur de uttrycker sig i lek i en undervisningskontext där barn, pedagoger och objekt/innehåll sammanförs. I tidigare forskning synliggörs en polarisering mellan lek som fri och undervisning som reglerad. Det saknas forskning som kritiskt utforskar och ifrågasätter denna motsättning mellan lek och undervisning inom yngre barns utbildning. I tidigare forskning framträder interaktioner mellan barn och personal centralt för undervisning och/eller lärande. Ett fåtal studier inkluderar materialitetens betydelse för dessa interaktioner. Det finns ett behov av forskning som inkluderar detta både för ett innehåll och för analys. Avslutningsvis finns ett behov av mer forskning om spontan undervisning i förskola.

Genom tidigare forskning framträder kunskapsluckor där denna avhandling placeras för att kunna berätta något om vad undervisning kan bli i förskola. Tidigare studier berättar om hur undervisning kan förstås och studeras och i anknytning till det har jag även redogjort för forskning om språk och lek. Tidigare forskning belyser bland annat vikten av barns frihet och aktörskap baserat på en nordisk tradition i yngre barns utbildning i förskola. Utmaningen med den diskussionen är att en polarisering mellan lek som fri och undervisning som reglerad framträder. En identifierad kunskapslucka framträder i förhållande till detta som kritiskt utforskar denna polarisering i yngre barns utbildning.

Den presenterade tidigare forskningen visar också på avsaknaden av studier som grundar sin forskning på spontan undervisning. Utifrån de identifierande utmaningarna och med kunskap om att undervisning i förskola kan framträda både planerad och spontan, placeras denna avhandling i spontan undervisning. Vidare saknas studier som belyser flera språk kopplat till didaktik och pedagogiska nivåer, vilka innefattar såväl aktionsnivå, som (meta) teoretisk nivå. Med utgångspunkt i tidigare forskning framträder ett sammantaget behov av att undersöka undervisning i yngre barns utbildning i en spontan inramning. Spontan avser det improviserade, det som sker i ett ögonblick. Utmaningen i yngre barns utbildning tycks vara att pedagoger behöver delta taktfullt med och tillsammans med barnen, så att barns flera språk kan få möjlighet att framträda. Den utmaningen utgår jag ifrån i avhandlingsarbetet.

3. TEORETISKA RESURSER

Den här avhandlingen handlar om undervisning i förskola och i detta kapitel redogörs för avhandlingens teoretiska resurser med inspiration av Kansanens pedagogiska nivåer (1993). Nivåerna är: *aktionsnivå*, *teoretisk nivå* och *metateoretisk nivå* och används för att beskriva de olika nivåer en lärare och/eller en forskare kan använda i tänkande om pedagogik och pedagogikens praktik. Uljens (1997) beskriver att de pedagogiska nivåerna kan både fungera som en forskningsmodell och som en modell för pedagogiskt tänkande för lärare i praktiken. Kansanens pedagogiska nivåer har i avhandlingen fungerat som en forskningsmodell där teorierna växlat och utvecklats i och med forskningsprocessen.

Kapitlet börjar med att först beskriva hur pedagogik som vetenskap och didaktik förhåller sig till varandra i den här avhandlingen. Sedan fördjupas beskrivningen av Kansanens (1993) pedagogiska nivåer. Därefter beskriver jag relationell teori som är avhandlingens ontologiska ansats vilket följs av ett avsnitt om aktörskap. Därpå redogör jag för kritisk didaktik och dess betydelse för avhandlingen. Slutligen redogörs för lekresponsiv teori som bidragit med konkreta analytiska verktyg för att tolka och förstå undervisning i det empiriska materialet. Avslutningsvis sammanfattas avsnittet genom att presentera hur de olika teoretiska resurserna har använts i avhandlingens artiklar.

3.1 Pedagogik *och* didaktik

I avhandlingen sammanflätas pedagogik och didaktik med förskolans utbildning vilken utgör en grund för vad undervisning kan bli i förskola. Med pedagogisk vetenskap som utgångspunkt, vilken bland annat är inriktad på fostran och utbildning, utgör didaktik en specifik kunskapsbas för undervisning inom förskolans kontext i denna avhandling. Sundberg (2015) beskriver pedagogisk

vetenskap som en disciplin som ägnar sig dels åt filosofiska frågor om kunskapens natur, dels som en samhällsvetenskap som reflexivt avser att förklara och förändra exempelvis utbildning i olika institutioner.

Inspirerad av Biesta och Säfströms (2011) manifest för pedagogik och von Wright (2002) och Todds (2023) pluralistiska perspektiv på utbildning förstår jag pedagogik som en möjlighet till att vara följsam och altruistisk. Von Wright (2002) och Todds (2023) pluralistiska förståelse av världen öppnar dörren för en altruistisk snarare än en egocentrisk syn på utbildningens premisser. Med ett pluralistisk och altruistiskt perspektiv på utbildning kan det betyda att pedagogen är följsam och öppen för andras (barns) behov och/eller visade intresse när det inte blir som planerat (jfr Uljens & Nordin, 2022). I stället för att utgå från ett egocentriskt perspektiv, exempelvis hålla kvar i det planerade, menar von Wright (2002) att vi bör sträva efter att förstå andra med öppenhet och därigenom skapa förutsättningar för icke-egocentriska möten. På så sätt blir vi sammanvävda och påverkade i våra möten med andra (jfr Sidorkin 2002; Todd 2023). Grundad i det här pedagogiska perspektivet riktar jag pedagogisk följsam blick tillbaka till titeln på denna avhandling, som en dans. En dans kan vara trevande, snabb, långsam, i otakt, i takt, individuell och kollektiv. I förhållande till pedagogik som vetenskap blir då hur vi dansar, får lov att dansa metaforiska verktyg i ett pedagogiskt tänkande om vad undervisning kan bli i förskola.

Uljens och Nordin (2022) belyser att med didaktisk teori erbjuds möjligheten att hantera den pedagogiska praktikens komplexitet som samtidigt individuell och gemensam. De menar att utbildning aldrig får reduceras till en på förhand given mall eller standardiserad procedur. I stället kan didaktik förstås berika och fördjupa de val som personal ställs inför i en pedagogisk praktik (Nordin & Uljens, 2022). Om utbildning ska handla om att fostra människor till aktivt deltagande i samhället kan utbildningens uppgift inte reduceras till enbart en fråga om att bekräfta och sanktionera, utan i ett demokratiskt samhälle måste det finnas möjlighet och utrymme att påverka utbildningen och specifikt undervisningens innehåll (Biesta, 2003; Nordin & Uljens, 2022; Wahlström, 2022). Det handlar om hur undervisning och didaktik kan förklaras, förstås och iscensättas, i en pedagogisk praktik med pedagogiska relationer, lite mer precist än att säga att det handlar om att påverka människor eller underlätta lärande. Nordin och Uljens (2022) beskrivning av vad didaktik kan erbjuda gällande inkluderande av både pedagogiska handlingar och relationer rimmar väl med den här avhandlingens ontologiska grund.

3.2 Pedagogiska nivåer

I avhandlingsarbetet har jag använt mig av Kansanens (1993) begreppsliga förklaring av pedagogiska nivåer, vilka erbjuder ett pedagogiskt tänkande för de skilda nivåer som präglar avhandlingsarbetet. Kansanens (1993) pedagogiska nivåer har hjälpt mig i mitt tänkande om undervisning i förskola och med hans tre pedagogiska nivåer bekräftades att pedagogiskt tänkande kan utgöras av både empirisk och teoretisk forskning. Med det skrivet vill jag klargöra att jag inte menar att empirisk forskning inte innehåller teori. Empirisk forskning behöver teori för att förstå och förklara det som utforskas och teoretisk forskning är också empiriladdad.

Avhandlingsarbetet omfattar ett utforskande *i* förskola som praktik (artikel I och II) samt i ett teoretiskt tänkande *om* undervisning i förskola (artikel III). Kansanens pedagogiska nivåer (1993) har varit en central resurs i avhandlingsarbetets empiridrivna och teoridrivna artiklar. Kansanens (1993) begreppsliga förklaring av nivåer erbjuder pedagogiskt tänkande om och i utbildning. Oavsett nivå är studieobjektet undervisning i avhandlingen detsamma. Som jag beskrivit i inledningen av detta kapitel verkar Kansanens pedagogiska nivåer (1993) som en forskningsmodell i den här avhandlingen och med nivåerna kan jag förstå undervisning och berätta något om undervisning.

Enligt Kansanen (1993) omfattar aktionsnivån förhållandet till konkreta handlingar, vilket i denna kontext kan förstås som pedagogiska praktiker i förskolan och pedagogers och barns responser på varandra och objekt vilket kan leda till undervisning. Den andra nivån utgörs av en teoretisk nivå där teorinära kunskap om undervisning skrivs fram för att kunna säga något om undervisning i en pedagogisk praktik som förskola. Kansanens (1993) tredje nivån kallas för en metateoretisk nivå, vilket är ett tänkande om den pedagogiska praktiken och de teorier som använts eller aktioner som har prövats. Nivåerna ska inte förstås som statiska eller att de följer varandra efter givna steg, de kan också sammanflätas (Kansanen, 1993).

3.3 Relationell teori

Avhandlingen har som beskrivits en relationell ontologiskt grund vilket betyder att relationer mellan människor och ting framhålls som centrala för hur världen uppfattas och förstås. Teorin understryker också främjandet av demokratiska relationer i utbildningssammanhang (Bingham & Sidorkin, 2004).

Ljungblad och Rinne (2020) beskriver att den relationella rösten behövs i ett utbildningssystem som alltmer fokuserar mätning av och effekt av undervisning, det vill säga en rationell röst behöver en motvikt vilket relationell teori erbjuder.

Sidorkins (2002) utgångspunkt för relationell ontologi är baserad på sammanflätningen av människor och ting i världen, och visar därmed att den grundläggande verkligheten i denna värld är relationell. Den relationella teorin betonar betydelsen av det nuvarande ögonblicket i utbildning, att alla människor bär på erfarenheter samt utbildning som ett möte mellan olika erfarenheter och ett öppnande för frihet i utbildning (Aspelin, 2021; Biesta & Säfström, 2011; Säfström, 2011; Todd, 2023). Med den här teorin är relationer centrala för hur utbildning förstås och hur undervisning blir. I denna relationella pedagogiska ansats inbegrips människor och objekt (Sidorkin, 2002; Todd 2023).

Den relationella teorin inbegriper i hög grad att se, höra och svara utan förutfattade meningar om sanningen, eftersom sanningen har fler sidor och inbegriper flera perspektiv. Det pedagogiska förhållandet att vara en del av ett möte med andra och med objekt handlar då om att vara observant på eventuella föreställningar om den andre (jfr Todd, 2003). Det innebär att alla som är en del av utbildningen har en möjlighet att påverka innehållet, vilket innebär att varje persons individuella erfarenhet spelar roll för hur undervisning förstås eller blir, eller hur undervisning kan utmanas.

Inom relationell teori uppstår frihet i och genom möten i utbildning. I samspel med andra kan erfarenheter och kunskap kopplas samman och kollidera men samtidigt förflyttas och förändras och förstås som frihet i och genom utbildning (Biesta & Säfström, 2011). Utbildning handlar då om att vara närvarande tillsammans med andra i ett specifikt sammanhang (Todd, 2002), till exempel i en förskola med barn i olika åldrar och vuxna som arbetar som deras pedagoger.

3.3.1 Aktör i relationer

Följande stycke kommer att diskutera avhandlingsarbetets deltagarperspektiv där ett aktörsperspektiv har inspirerat avhandlingsarbetets utforskande (Bergnerh, 2019; Jans, 2004; Johannesen, 2013).

Förskolan är en plats i världen där pedagoger och barn möts, där objekt/innehåll påverkar yngre barns utbildning i förskola (jfr Sidorkin, 2002). Med utgångspunkt i relationell ontologi framträder då aktörer i förgrunden och påverkar det som sker mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll. Hur världen förstås och kunskapen om världen är således sammanflätade och baseras på relationer mellan barn, pedagoger och objekt (Sidorkin, 2002). Utgångspunkten i avhandlingsprojektet är inte en fråga om vem som har eller får aktörskap, utan att

alla har aktörskap i och med att de/ det finns i den här världen, som en sammanvävning (jfr Sidorkin, 2002).

Bergnerh (2019) skriver att fördelen med aktörsperspektiv är att såväl barn som vuxna betraktas som medskapare och medaktörer i den sociala värld som omger dem. Aktörsperspektiv implicerar att både barn och vuxna i studien betraktas som aktörer med möjlighet att påverka och förändra undervisning i förskola. (Bergnerh, 2019; Johannesen, 2013). Med relationell ontologi kan även objekt/innehåll inneha aktörskap genom att möjliggöra eller hindra undervisning, vilket identifieras i Artikel I och II.

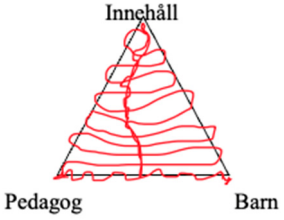
Bakgrunden till avhandlingens aktörsperspektiv bär kraft i en relationell onto-epistemologisk förståelse av utbildning. Ontologiskt, i avhandlingsarbetet, förstås utbildning och undervisning i förskola som situerad och grundad i relationer mellan människor, objekt och platsen de befinner sig på. Ett exempel på hur den här ontologiska grunden tagit sig uttryck i avhandlingsarbetet är till exempel den presenterade fältanteckningen från inledningen av kappan där vi möter Hanna, pedagog och deltagare i forskningsprojektet. Hanna har planerat undervisningen och framför henne sitter barn och mellan barnen och Hanna ligger material. När Hanna påbörjar det hon planerat dröjer det inte lång tid förrän barnen kroppsligt och verbalt tar över materialet. Exemplet kan tolkas som ett exempel på relationell onto-epistemologisk grund. Materialet gör något med barnen och barnen organiserar något annat med materialet, som inte Hanna planerat. I ögonblicket väljer Hanna att följa det som situeras där och då och kallar det för att dansa. Hur världen träder fram och hur kunskapen om världen uppstår är således sammanflätade (Sidorkin, 2022).

I arbetet med Artikel I och II och mot bakgrund av ovan förstås deltagarna och objekt som aktörer i vad som blir undervisning eller hur undervisning uppstår i yngre barns utbildning. Det innebär att en enskild entitet inte ansvarar för hur, vad eller när undervisning framträder, utan snarare identifieras i Artikel I och II att undervisning ryms i det spontana, där pedagoger, barn och objekt bidrar till eller motverkar undervisning.

I Artikel III synliggörs aktörsperspektivet genom att begreppen *being* och *becoming* (Uprichard, 2008) tillskrivs både barn och pedagoger i förskola i en möjlig förståelse om att utbildning i förskola även påverkar och förflyttar pedagoger.

3.4 Kritisk didaktik

Följande stycke redogör för avhandlingens informering av kritisk didaktik. Avhandlingen använder bland annat didaktik utifrån en nordisk och kontinental tradition och riktar blicken mot hur undervisning kan genomföras (Bengtsson, 1997; Broström, 2022). Undervisning förstås i avhandlingen som en samhandling (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020).



Figur 1. Didaktisk triangel som visar på sammanflätningen mellan pedagog, barn och innehåll/objekt. Ur artikel I.

Som figuren illustrerar innebär det att deltagares samhandlingar (Vallberg Roth et al., 2021) bildar en grund för att förstå och tolka undervisning mellan människor och ting – mellan barn, pedagoger och innehåll/objekt. I förhållande till begreppet didaktik/didactics är didaktik det valda begreppet för att inte hamna i en anglosaxisk förståelse av didaktik där läranderesultat och barns resultat återkommande är i förgrunden (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 avhandling befinner sig. 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 behöver ha direkt sammankoppling utan kan följa olika banor beroende på exempelvis människors bakgrund och erfarenhet (Biesta, 2023; Klafki, 1995).

Didaktik och pedagogik har det gemensamma att de innehåller praktisk färdighet och teoretisk kunskap där båda delar kan behövas och om vi ställs inför valet att välja mellan dem kan onödig polarisering uppstå (Bengtsson, 1997). Bengtsson (1997) resonerar kring teoretisk didaktik som en didaktik som är distanserad från praktiken,

> Det är en didaktik som har upphört att själv undervisa och i stället uttalar sig om undervisningen och dess förutsättningar. Teoretisk didaktik är så att säga bara

> kunskap, men kunskap av ett bestämt slag, nämligen teoretisk kunskap, som är en kunskap om undervisning (s. 250).

En didaktik som är distanserad från praktiken betyder då enligt Bengtsson (1997) att den erbjuder ett tänkande om undervisning och dess eventuella möjligheter och/eller brister. Vilket innebär att den på en teoretisk nivå fokuserar och uttalar sig om undervisningens förutsättningar.

Klafki (1997, 1998, 2004) beskriver att kritisk didaktik innebär att ett didaktiskt innehåll ska förstås som en process. I avhandlingen innebär det att deltagare som ingår i undervisning bidrar till innehållet som undervisas om. Kritisk didaktik signalerar att undervisning kan inneha ett demokratiskt värde i och med att deltagare kan påverka innehållet (Nordmark & Månsson, 2015). Kritisk didaktik identifierar betydelsen av att varje enskild människa bär på erfarenheter och kunskaper vilka kan komma att påverka andra.

Det medför att innehåll i undervisning och metoder för undervisningen bör ske i samförstånd och genom dialog mellan pedagoger[4] och barn (Klafki 1997, 1998, 2004). Med kritisk didaktik som grund betyder det att utbildning innebär en riktning till och för jämlikhet och gemensam ansvarighet. Detta inkluderar pedagogens stora och mångfacetterade ansvar för undervisning. Centrala frågor som att lyssna på den andre, förstå den andres perspektiv och inta en hållning där andra har möjlighet att påverka sin vardag i exempelvis förskolans utbildning är en del av kritisk didaktik (Broström, 2012).

Avhandlingen orienteras av kritisk didaktik med anknytning till jämlikhet och gemensam ansvarighet med hänvisning till Pechtelidis och Kiuopkiolis (2020) konceptualisering av det gemensamma. Gemensam `as commons` (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020) stärker demokratiska värden och ligger i linje med avhandlingens relationella ansats (Ljungblad & Rinne, 2020; Biesta & Säfström, 2011). Således betyder det i den här avhandlingen att relationell teori och kritisk didaktik hänger samman.

3.5 Lekresponsiv undervisning

Lekresponsiv undervisning är, som tidigare nämnts, både en metod och en teori. Som metod kan lekresponsiv undervisning användas för att iscensätta undervisning och som teori erbjuds analytiska begrepp för att förstå undervisning (Wallerstedt & Pramling, 2023). I avhandlingsarbetet använder jag lekresponsiv

[4] Klafki skriver lärare och elever och på grund av kontexten har jag ändrat till denna avhandlings vetenskapliga sammanhang.

undervisning som teori där några utvalda begrepp ur den rika teoribildningen valts ut för att kunna säga något om undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll.

En premiss för teorin lekresponsiv undervisning är att respons behöver finnas i förgrunden och förutsätter att både barn och pedagoger responderar på varandra eller innehållet för att aktiviteten ska kunna förstås som undervisning eller leda till undervisning (Pramling et al., 2019). Pramling och Wallerstedt (2019, s.18) konstaterar att lärande och undervisning är begrepp som behöver hållas isär. Innehåll behöver också både erkännas och förstås med en viss öppenhet. Lärande har alltid ett innehåll, och undervisning handlar om att söka skapa förutsättningar för lärande (om något innehåll).

Kärnan i lekresponsiv undervisning är responsivitet mellan deltagare (Pramling et al., 2019). Enligt teorin lekresponsiv undervisning framträder responser på en tur-för-tur-basis mellan pedagoger och barn. Magnusson och Pramling (2023) beskriver att lekresponsiv undervisning inte behöver utgå från lek, utan varje kommunikation mellan vuxna och barn kan utformas som en lekinriktad aktivitet. En viktig premiss är kommunikation mellan pedagoger och barn där respons på den andre är av yttersta vikt. I den här avhandlingen relateras respons till det relationella och att vara här och nu, informerat genom artiklarnas orientering mot spontan undervisning och takt mellan pedagoger och barn där respons förstås uttryckas både kroppsligt och verbalt.

Teorin lekresponsiv undervisning kopplar interaktion till responsivitet mellan deltagare. Responsivitet kan leda till att aktiviteten deltagare ingår i leder till en gemensam aktivitet där nytt innehåll utforskas, och det kan bli undervisning. Med andra ord syftar undervisning på när nytt innehåll kan bli synligt och förstås i en gemenskap till skillnad från undervisning som en instruerande handling (Pramling et al, 2019). Undervisning uppstår således ur en gemensam aktivitet där respons är centralt. I avhandlingen relateras respons till det som kan uppstå i det spontana – i ett ögonblick, till det mellanmänskliga och till det som sker i mellanrummen.

För att undervisning ska förstås som gemensam är alla deltagare lika viktiga för att etablera undervisning (Pramling et al., 2019). Innehållet som ska förstås behöver vara överenskommet och engagerande för alla som ingår, vilket innebär att relationen mellan de som ingår i det gemensamt överenskomna är av vikt för den undervisning som etableras (Pramling et al., 2019; Klafki, 1995). Inom lekresponsiv undervisning ska barn och pedagoger inte ses som motparter utan som att de är intresserade av varandras perspektiv.

I avhandlingen, som tidigare nämnts, adderas Pechtelidis och Kiuopkiolis (2020) perspektiv på gemensam, *as commons*, för att utveckla begreppet gemensam i teorin lekresponsiv undervisning till att också inbegripa jämlikhet och demokratiska värden. Detta rimmar väl med Biestas (2006) beskrivning av undervisning som en del av att bryta sig in i världen, att reagera och få vara en del av innehållet. I teorin lekresponsiv undervisning är ett innehåll för undervisning inte bestämt på förhand utan en del av en respons på ett innehåll som barn exempelvis leker där kommunikationen, språket och tänkandet får ta stor plats.

3.5.1 Fantasi (*som om*) och vedertagen kunskap (*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*. I lekresponsiv undervisning används konceptet *som om*, vilket relaterar till fantasi och *som är*, vilket relaterar till vedertagen kunskap (Pramling et al., 2019). Begreppen *som om* och *som är* kan användas för att analysera hur barn och pedagoger växlar mellan och är responsiva med *som är* och *som om* och till det som blir det gemensamma innehållet. *Som om* inom teorin står för växlingen mellan fiktionen och det som är vedertagen kunskap, *som är*, det vill säga fakta. Växlingen kan uppstå mellan barn och mellan barn och pedagoger (Pramling et al., 2019). Fiktioner, *som om*, handlar om att föreställa sig. Fiktioner hjälper oss att tänka vidare än det som faktiskt är, en imaginär verklighet. I en lek kan fiktioner uppstå (Pramling et al., 2019) genom att en penna blir en telefon eller att en kassaapparat blir en dator. Som Artikel II visar kan även objekt i ett pendlande mellan *som om/som är* påverka deltagarens möjlighet att etablera tillräcklig tillfällig intersubjektivitet. I denna avhandling tillskrivs således även objekt agens med möjlighet att påverka interaktioner. Fiktionen kan också brytas och pennan som nyss var en telefon blir en penna för att skriva ner något med. Det är växlingen mellan fiktionen, *som om* och vedertagen kunskap, *som är*, som verkar som analytiska verktyg vilka kan berätta något om undervisning. I en aktivitet engagerar sig deltagarna i en imaginär verklighet, *som om*, eller de 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. Inom teorin lekresponsiv undervisning hör begreppen samman med responsivitet och intersubjektivitet och riktar förståelse mot det som sker inom en aktivitet med fokus på deltagarnas växlingar mellan *som om* och *som är*. Respons berättar något om hur och på vad deltagare responderar på eller

bidrar med genom uttryck av *som om* eller *som är*. Intersubjektiviteten relaterar till hur deltagare förstår och tolkar varandras uttryck av *som om* och *som är*.

3.5.2 Gemensamt innehåll och intersubjektivitet

Ovanstående avsnitt har redogjort för premissen för lekresponsiv undervisning. Respons är ett framträdande begrepp som tillsammans med växlingar mellan *som om* och *som är* kan verka som analytiska resurser för att säga något om undervisning. För att undervisning, inom lekresponsiv undervisning, ska förstås som gemensam används intersubjektivitet som ett begrepp för att kunna säga något om deltagarens koordinering till gemensamhet eller innehåll/objekt som delas mellan deltagare.

Pramling et al. (2019) utgår från Barnhart (2004) definition av det gemensamma och i avhandlingsprojektet, i Artikel I, använder jag Pechtelidis och Kiuopkiolis (2020) definition av *commons.* Pechtelidis och Kiuopkiolis (2020) definition av *commons* erbjuder en möjlighet att förstå det gemensamma i förhållande till likvärdighet och demokrati, vilket mot bakgrund av avhandlingens ontologiska grund blir relevant. Genom att använda ett annat begrepp för det gemensamma synliggörs avhandlingens implikation mot social rättvisa som en aspekt av social hållbarhet. Det gemensamma handlar inte bara om *att* deltagare möts i något gemensamt utan också *hur* något framträder som gemensamt. Innehållet som bildar grund för det gemensamma som kan leda till undervisning kan ta olika riktningar, beroende på deltagarnas respons och tillräckliga tillfälliga intersubjektivitet (Pramling et al., 2019).

Intersubjektivitet innebär att deltagare som deltar i en gemensam aktivitet också delar förståelse för aktiviteten och kommunicerar detta till varandra (Kowal & O`Connell, 2015: Pramling et al., 2019). Det betyder inte att de förstår innehållet på exakt samma vis. Det betyder att de möts i ett gemensamt (commons) innehåll och förstår tillsammans hur aktiviteten ska utformas och utvecklas. Intersubjektivitet handlar om att rikta uppmärksamheten på ett gemensamt innehåll eller en gemensam aktivitet.

3.6 Sammanfattning

Som beskrivits rör sig denna avhandling inom flera nivåer. Inspirerad av Kansanens (1993, 2017) pedagogiska nivåer; *aktionsnivå*, *teoretisk nivå* och *metateoretisk nivå* använder jag relationell teori, aktörsperspektiv i relationer, kritisk didaktik och begrepp från teorin lekresponsiv undervisning. I avhandlingsarbetets utforskande baseras två artiklar på empirisk forskning *i*

förskolepraktiken och den tredje artikeln baseras på ett teoretiskt tänkande *om* ett identifierat problem i yngre barns utbildning i förskola.

I avhandlingens tre artiklar framträder Kansanens pedagogiska nivåer i olika grad. Artikel I anknyter till aktionsnivå och teoretisk nivå, artikel II innehåller alla tre nivåer och artikel III befinner sig på en metateoretisk nivå. I Artikel I och II används olika analytiska begrepp från lekresponsiv undervisning för att kunna säga något om undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll med fokus på flera språk i yngre barns utbildning i förskola. Begreppen är *respons*, *som om/som är* och *intersubjektivitet* (Pramling et al., 2019) som sammantaget kan säga något om undervisning som något gemensamt (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020). Artikel III grundas i relationell teori.

Avhandlingsarbetets tre artiklar orienteras samtliga av kritisk didaktik (Klafki, 1997, 1998, 2004) och på ett aktörsperspektiv (Bergnerh, 2019). Avhandlingsarbetets tre artiklar syntetiseras i kappan till en diskussion (se kapitel 6.) med anknytning till social rättvisa som en aspekt av social hållbarhet. Social rättvisa knyter således an till forskarskolans uppmaning om undervisning *för* social hållbarhet.

4. METODOLOGI

Åsberg (2001) argumenterar för att det inte finns kvalitativ eller kvantitativ metod. Kvalitativ eller kvantitativ hänvisar till de egenskaper hos de fenomen vi söker kunskap om (Åsberg, 2001, s.270). Det vill säga ett fenomen som studeras kan avgöra vilken metod, kvalitativ eller kvantitativ, som lämpar sig bäst. Detta kan hänföras till datanivå där data kan vara kvalitativ (ord) eller kvantitativ (siffror). Att enbart skriva att forskning grundas på kvalitativ eller kvantitativ metod redogör i sig inte för forskningens grundliga genomförande. Det är snarare mer intressant, menar Åsberg (2001), att fokusera på och redogöra för hur en gått till väga för att undersöka ett fenomen.

Inspirerad av Åsberg (2001) kommer följande kapitel att redogöra och beskriva avhandlingsprojektets metodologi som uppstått i en process och ibland i ögonblick. Sjögren (2024) diskuterar kritisk forskning i förhållande till förutsägbar nytta och oförutsägbar nytta, där den förstnämnda bär kraft av att forskaren på förhand vet att forskningen kommer att göra nytta. Oförutsägbar nytta i kritisk orienterad forskning menar Sjögren (2024) relaterar till när vi inte vet om forskningen kommer att göra nytta. Sjögren (2024) skriver att ”nyttan kan i stället uppstå i ett oväntat ögonblick hos någon som tar del av resultaten och som därmed plötsligt förstår sin eller andras situation i ett större sammanhang” (2024, s. 33). Tillvägagångsättet i följande avhandling har drivits av en öppen och kritiskt orienterad nyfikenhet på undervisning i förskola där nyttan kan uppstå i det oväntade. Avhandlingsarbetet har drivits av en övergripande forskningsfråga och de tre delstudierna med tillhörande egna forskningsfrågor ska sammantaget förstås bidra till svar på den övergripande forskningsfrågan.

Den beskrivna öppenheten i forskningsprocessen grundas i abduktion. Andersson och Balldin (2023) beskriver abduktion som en tankemässig förflyttning mellan det som upplevs vara obegripligt eller förbryllande till ny förståelse och tolkning. Med abduktion finns en strävan mot att öppna för nya

förståelser gentemot vad något kan vara (Andersson & Balldin, 2023). Genom en abduktiv analys som metodologisk strategi öppnas möjligheten att inte blott studera undervisningsverkligheten i yngre barns utbildning i ” det-här-och-nu-givna” /…/ utan också det som skulle kunna förverkligas – och som nu förespeglar oss som blott en vag möjlighet /…/ (Pierce, 1903/1990/2020, s.31). Forskningsfrågan om vad undervisning *kan bli* är därigenom förenlig med en abduktiv ansats (jfr Andersson & Balldin, 2023).

Tillvägagångsättet, att förhålla sig öppen har av Lenz Taguchi (2000) beskrivits i förhållande till den pedagogiska praktiken som kan vara pedagogiskt utforskande. Alvesson och Kärreman (2011) beskriver att det öppna utforskandet, för forskaren, också kan överraska metoden. Att teorier växlar och utvecklats relaterar både till hur jag beskriver forskning som en process och avhandlingens utforskande abduktiva ansats. Med en abduktiv ansats kan empiri överraska teori vilket kan leda till teoriutveckling eller att annan teori behövs (Thompson, 2022). Som Vallberg Roth et al. (2024) beskriver handlar abduktion om att upptäcka något som går bortom det som redan är känt, något som bara kan anas och som kan öppna för ytterligare kunskapsutveckling (s. 314). I arbetet med avhandlingens tre artiklar har en abduktiv ansats inte endast varit gällande för tolkning och analys av empiri utan även för hur studieobjektet undervisning ändras och förflyttas i mitt pågående tänkande om undervisning.

Kapitlet redogör för avhandlingens etnografiska metod för att producera material därefter beskrivs avhandlingens etiska perspektiv. Det etiska perspektivet löper som en röd tråd genom avhandlingsarbetets metodologiska delar. Genom mina val i avhandlingsarbetet kommer de sammantaget ge empiriska, teoretiska och metodologiska bidrag – för såväl vetenskap som profession.

4.1 Multietnografi

Avhandlingen baseras på multi-sited etnografi som innebär ett utforskande på flera (multi) platser (sited) (Marcus, 1995, 1998). Multi-sited etnografi har några olika översättningar på svenska. Bremer och Olovsdotter Lööv (2024) använder sig av multi-sited etnografi och översätter *site* till lokalitet. Sotevik (2021) använder en kombination av multi-sited men specificerar också metoden genom Marcus (1995) beskrivning av olika ansatser, där Sotevik använder en metaforisk ansats. Jag använder mig av Marcus (1995) beskrivning av multi-sited etnografi men har i och med att begreppet *multi* rymmer flera valt att inte ha med ordet *sited* i min svenska översättning av metoden i avhandlingen. *Multi* innebär att

forskaren i stället för att begränsa sig till *mono*, det vill säga en eller ett, kombinerar flera (Marcus, 1995, 1998). Etymologiskt betyder multi, flera, och behöver inte avgränsas specifikt till plats, därför kommer jag i avhandlingen att skriva multietnografi. Det innebär en kombination av etnografins metoder för att studera ett objekt på flera sätt.

Multi kan innebära ett utforskande i ett flertal förskolor, statliga dokument, populärkultur och tidigare forskning där forskaren följer studieobjektet. Forskning som inspireras av multietnografi är utformad kring kedjor, stigar, trådar eller juxtapositioner där forskaren följer studieobjektets flera narrativ, metaforer, personer, konflikter eller perspektiv (Marcus, 1998). Dessa kan sedan sammanflätas och berätta något om det studerade, vilket kan ge både ett rikare och mer komplext material. I avhandlingens artiklar har jag utforskat undervisning i förskola på flera olika förskolor, med olika teorier och metoder och artiklarna binds samman av det gemensamma studieobjektet och den övergripande forskningsfrågan om undervisning.

Undervisning i yngre barns utbildning visade sig framträda inte enbart i det talade, eller i talet om utan som mina analyser kommer att visa spelade deltagarnas kroppsliga uttryck en avgörande roll för studieobjektet undervisning vars trådar jag följde. Genom tidigare forskning hade jag kunskap om en på förhand given tråd om undervisning, att verbal interaktion mellan pedagoger och barn är en signifikant del av undervisning. I forskningsprocessen, specifikt under transkribering och analys framträdde dock en annan betydelsefull tråd relevant för undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll, nämligen det kroppsliga uttrycket som en del av undervisning. Det verbala och det kroppsliga uttrycket, som två olika trådar, sammanflätas för att förstå undervisning.

Det breda fält som kartläggs och konstrueras genom multietnografi innebär också att förbindelser skapas från exempelvis en förskola till en annan som sedan förstås bidra till helheten gällande undervisning i förskola (Marcus, 1998). I forskningsprocessen har det inneburit som Marcus (1998) beskriver en ständigt pågående och rörlig associationskedja där jag öppet följt undervisningsobjektets trådar i fältet.

Ett annat exempel på en tråd som jag följde i förskolepraktikerna var undervisning som planerad och en annan undervisning som spontan. Som jag visar i artikel I och II, vilka båda placerar utforskandet i det spontana, det vill säga undervisning som sker i ett ögonblick, i förskolepraktiken visade det empiriska materialet öppna för att analysera och berätta något om hur deltagare uttrycker sig när innehållet inte är på förhand bestämt. Genom att vara öppen finns en möjlighet för det oväntade att träda fram och överraska och i utforskandet

har det också inneburit en möjlighet att komma bort från dualism inom studieobjektet (se artikel III) eftersom jag följt olika trådar på olika platser vilka kan sammanflätas och därigenom möjliggöra ett pluralistiskt perspektiv på undervisning.

Marcus (1995) beskriver att multietnografi kan erbjuda möjligheten att få syn på komplexa fenomen som både kan vara villkorliga och föränderliga när fenomenet följs. Tillvägagångssättet kan med fördel relateras till Kansanens (1993) olika nivåer av aktionsnivå och teoretisk nivå. Inspirerad av multietnografins öppnande för att följa trådar som uppstår under forskningsprocessen utforskade jag undervisning i förskola med en pendling mellan pedagogisk praktik som förskola (artikel I och II) och ett metateoretiskt tänkande genom relationell teori (artikel III) (Kansanen, 1993).

Då avhandlingsarbetet drivits av att förstå och bidra med kunskap gällande vad undervisning kan bli i förskola och att förskola som praktik i sig är en komplex plats med många människor i rörelse och aktiviteter som sker lite varstans började jag utforskandet i förskola. Eftersom utforskandet i förskolepraktiken drivits av en nyfikenhet på undervisning mellan deltagare, innebar det att jag höll mig nära pedagoger och barn med ett särskilt intresse för relationer mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll i det spontana. Då förskolan kan förstås som en mångsidig praktik (t.ex. Einarsdotter et al., 2006; Eidevald & Engdahl, 2018) både till innehåll och till vad som reglerar förskolans arbete var en utgångspunkt att jag fick möjligheten att delta på olika förskolor. Fyra olika förskolor deltar i avhandlingsarbetet, olikheten består i placeringen av förskolorna och byggnaderna, olika rektorsområden samt olika barn och pedagoger. Jag genomförde etnografisk observation i varje enskild verksamhet, en vecka i taget och totalt 11 veckor. När jag observerat i förskolepraktikerna har tidigare forskning om undervisning i förskola och pågående diskussioner, som ett narrativ om undervisning i förskola, påverkat hur jag studerat undervisning i förskola där förskolepraktikerna många gånger överraskat mig.

När studieobjektet rör sig, förändras således utforskandets gång genom att forskaren följer rörelserna i form av trådar eller mönster som blir synliga. I avhandlingen har det inneburit att trådar som uppstått under fältarbete på de olika förskolorna, innehåll i tidigare forskning om undervisning för yngre barn i förskola, eller talet om undervisning för yngre barn i förskola på seminarier, konferenser eller mediala diskussioner har medfört rörelser i utforskandet. Sammantaget bildar det grund för forskarens möjlighet att kartlägga relationer mellan studieobjektet och diskurser som framträder längs med forsknings-processen. Marcus beskriver det så här:

> The most important form of local knowledge in which the multi-sited ethnographer is interested is that which parallels the ethnographer's own interest-in mapping itself. Sorting out the relationships of the local to the global is a salient and pervasive form of local knowledge that remains to be recognized and discovered (…) (Marcus, 1995, s.19).

I denna avhandling har det handlat om att jag under utforskandet upptäckt att det inom diskussionen om undervisning i förskola ryms en komplexitet i förhållande till lek vilket är närvarande i tidigare forskning eller i exempelvis populärkulturella samtal[5] särskilt när undervisning i förskola studeras med ett fokus på relationer mellan pedagoger och barn i det spontana, där lek ofta kan förekomma (Nilsson et al., 2018; Einarsdottir & Wagner, 2006). De olika förskolor som deltagit i avhandlingen har bidragit till helheten trots att alla deltagande förskolor inte är direkt representerade i form av utdrag i artikel I och II. Artikel III är sprungen ur en sammantagen helhetsbild av hela forskningsprocessen där ett behov framträdde av ett meta-teoretiskt tänkande för att diskutera barns utbildning i förskola. Artikel III uppstod med andra ord av utforskandet i förskolepraktiken i relation till talet om undervisning och tidigare forskning. I utforskandet har det inneburit ett intresse för skärningspunkterna som har uppstått när jag utforskat undervisning i förskolans utbildning vars tradition bygger på barns lärande i lek (t.ex. Nilsson et al., 2018; Pramling & Björklund, 2021).

4.1.1 Videokameran som verktyg

Etnografisk forskning omfattar en rad olika tekniker för att generera kvalitativa data och i denna studie har videokamera och fältanteckningar använts (se Coffey, 2018). Under rubriken etiskt förhållningsätt beskrivs vikten av att tolka deltagarnas signaler för deltagande vilket var särskilt viktigt med tanke på det verktyg som jag använde för generering av data. Min tidigare erfarenhet[6] av att använda videokamera hade jag stor hjälp av när jag påbörjade fältarbetet. Av erfarenhet vet jag att både barn och pedagoger i förskola kan reagera på videokameran och därför var det viktigt att vara följsam i förhållande till deltagarnas reaktioner. Tiden i fält gjorde det möjligt att skapa relationer till deltagarna vilket möjliggjorde en känsla för hur och när jag behövde ta ett steg

[5] Alex och Sigges podcast. Avsnitt 494. Ingen lek, https://podcasts.nu/avsnitt/alex-och-sigges-podcast/494-ingen-lek-o6W1VqTcG (240108)

[6] Hultberg Ingridz, K. (2014). Pedagogen ser sig själv - genom kameran. I B. Riddersporre & B. Bruce (red.), *Berättande i förskolan* (ss. 249–269). Natur & Kultur.

tillbaka och exempelvis stänga av videokameran. En del deltagare reagerade mer över kameran vissa tidpunkter, exempelvis innan lunch, för att i nästa stund inte tänka så mycket på den, exempelvis på morgonen efter frukost. Genom att vara positivt inställd till barnens önskningar om att låna kameran, så att de själva kunde filma det som de ville, vilket emellanåt inkluderade mig, skapades en relation till videokameran vilket också underlättade mitt fortsatta utforskande i förskolepraktiken (Christensen & James, 2000).

Etnografisk forskning är tidskonsumerande, det tar tid att etablera kontakt, det går mycket tid i fält och det tar mycket tid att gå igenom mängden data som genererats (Hammersley & Atkinson, 2019). Tid relateras i avhandlingen inte bara till tid i fält, tid att gå igenom data utan även tid i förhållande till att etablera verktyget videokamera i verksamheten eftersom den signalerade något nytt. Det kunde framträda genom att barn gärna ville låna videokameran för att filma miljön, möbler, varandra, sig själva och mig. Trots att detta tog mycket tid fick jag igen det eftersom det sammantaget handlade om att etablera kontakt och relationer (Tracy, 2010). Kontakt och relationer handlade inte bara om deltagarna och mig utan om deltagarna-videokameran-forskaren.

Då jag intresserade mig för att fånga interaktioner mellan pedagoger och barn var videokameran ett viktigt verktyg som möjliggjorde att studera interaktioner så detaljrikt och djupgående som möjligt genom mikro-analys, vilket redogörs för i artikel I och II. Det innebar också emellanåt svårigheter i förhållande till den data som videokameran genererade, exempelvis för mycket ljud på en och samma gång som omöjliggör att studera på mikronivå. Heath et al. (2010) menar att mängden data som genererats behöver sorteras och proceduren kan se olika ut, det kan vara ett övergripande syfte eller en fråga som styr hur data sorteras (se avsnitt 4.3.1). Videokameran gör det också möjligt att studera kroppsliga uttryck och verbala interaktioner, likväl som föremål och hur de används (jfr Goodwin, 1981, 2000).

Etnografisk forskning i praktiken innehåller också ett val gällande forskarens deltagande. Forskaren kan välja att vara nära deltagande eller på distans eller växla emellan nära och distans (Coffey, 2018; Davies, 2008). Coffey (2018) beskriver att etnografins insamling ska ske på ett så rutinmässigt sätt som möjligt vilket handlar om att ställa frågor, observera och lyssna för att sedan dokumentera det. Dokumentationen, observationer och det som forskaren hört blir då material som kan berätta något om praktiken som studerats. Här blev videokameran för att producera material värdefull, inte endast på grund av att materialet sparas och kan studeras flera gånger utan också för att den kompletterar fältanteckningar och fångar situationer jag vid första anblicken inte såg.

4.2 Etik som en process

Följande avsnitt behandlar de etiska överväganden jag resonerat kring under avhandlingsarbetets gång, vilket inkluderade både forskningsetik och forskaretik (jfr Vetenskapsrådet 2024). Jag väljer att beskriva den etiska processen under olika rubriker i kapitlet då mina etiska reflektioner uppstått i olika delar i forskningsprocessen. Under de olika rubrikerna beskrivs olika etiska dilemman som uppstått i forskningsprocessen vilka tydliggörs genom fältanteckningar för att exemplifiera och för att kunna följa etik som en process. Jag uttalar mig och reflekterar om de etiska överväganden jag gjort i avhandlingsprojekt men har inte för avsikt att tala för eller om hur någon deltagare kände eller upplevde projektet.

4.2.1 Framväxande och rörligt etiskt förhållningssätt

Förutom att följa Vetenskapsrådet forskningsetiska och forskaretiska riktlinjer (2024) vilket bland annat innebär att forskaren är skyldig att avidentifiera deltagare och att deltagare ska skyddas från att ta skada av forskningens genomförande och resultat så har jag anknutit avhandlingsarbetet till Eldén (2020) och Tracy (2010). Både Eldéns (2020) och Tracys (2010) forskning om etiskt förhållningssätt i forskning som bearbetar kvalitativa data har varit viktiga i forskningsprocessen, i synnerhet i förhållande till artikel I och II.

Jag stödjer mig mot Eldéns (2020) etiska perspektiv, där etiskt förhållningssätt relateras till rörlighet (process) och en etik som händer i stunden, så kallat framväxande etik. Eldén (2020) beskriver etiskt förhållningssätt som en process vilken börjar med beslutet om att forska i en praktik och som sedan pågår i en ständig rörelse genom fältarbete, transkribering och analys. Liknande förhållningssätt till etik beskriver Tracy (2010) som identifierat fyra signifikanta steg för kvalitativ forskning i fält. De fyra olika stegen är *proceduretik*, *relationell etik*, *situationsetik* och *avslutande etik*[7]. I förhållande till Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer gällande forskaretik och forskningsetik kopplas de etiska stegen samman med framför allt Tracys (2010) beskrivning av proceduretik och avslutande etik. Med stöd av Tracys (2010) etiska steg och Eldéns (2020) etiska förhållningssätt som rörligt ska jag beskriva och redogöra för avhandlingens framväxande och rörliga etiska förhållningssätt.

Proceduretik (Tracy, 2010) relateras till det övergripande steg som forskaren behöver göra innan och efter forskning i fält. Det handlar både om att följa

[7] Min översättning från Tracy (2010, s. 846–847)) original: Procedural ethics, Situation ethics, Relationell ethics and Exiting ethics.

Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer gällande forskning i praktiken där människor ingår och om proceduren gällande kontakt med deltagande förskolor. Eldén (2020) beskriver denna del av etiken som den kanske mest centrala eftersom den berättar något om dig som forskare, med andra ord hur du tänker om dig själv i din roll som forskare i förhållande till praktiken och är en väsentlig del av proceduretik som följer med från början till avslut. Proceduren inleddes med utformandet av en etikansökan som jag sedan skickade till Etikprövnings-myndigheten.

När Etikprövningsmyndigheten gett sitt godkännande (dnr 2021-03573, 210923) kunde jag påbörja processen med att kontakta förskolor och utforma samtyckesblanketter (se bilaga. 2). Detta steg, som beskrivits ovan, sträcker sig vidare från etablering av kontakt med förskolor till att samtyckesblanketter lämnas ut, första kontakten med verksamheterna samt till hur forskningen skrivs fram (Tracy, 2010). Deltagande pedagoger gav sitt samtycke genom sig själva och barn genom sina vårdnadshavare. Att vårdnadshavare samtycker deltagande åt sina barn innebar att jag ändå var uppmärksam på och särskilt observant på barns signaler gällande deltagande eller inte i varje enskild stund i förskolan (Christensen & James, 2000). I avhandlingsarbetet, specifikt artikel I och II, signalerade barn icke deltagande genom att gå undan, säga ifrån eller genom att fysiskt ställa sig bakom kameran. Pedagoger signalerade icke deltagande genom verbal kommunikation. I samband med kontakt med förskolor och utdelandet av samtyckesblanketter gick proceduretiken över till det som Tracy (2010) beskriver som relationell etik. Relationell etik innebär känslighet för hur forskaren rör sig i fält, transparens och omsorg om de som deltar, exempelvis genom att uppfatta barns och vuxnas signaler på att inte vilja delta. Relationell etik går att jämföra med det som Skeggs (1997) och Marcus (1995) beskriver som reflexivitet i forskning baserad i fält med människor som deltagare. Reflexivitet i fält innebär att forskaren behöver fundera över vilken slags roll, nära eller distans, denne ska inta. Att vara nära eller på distans kan påverka hur forskaren rör sig i fält exempelvis gentemot deltagare. I avhandlingsarbetet relateras forskarens roll till transparens och omsorg, som en relationell rörlighet som kan bli ett etiskt dilemma (mer om det under rubriken ”Forskarens roll”). En alltför nära roll kan medföra att forskaren flätas in i praktiken.

Situationsetik (Tracy, 2011) relateras till att göra genomtänkta etiska val i varje given kontext, detta kopplar jag till begrepp som fingertoppskänsla (Wedin, 2007). Fingertoppskänsla är ett uttryck för tålamod, följsamhet och närvaro i situationen en befinner sig i (Wedin, 2007). Ibland innebär det att filma ett barn som vill att jag ska filma hen, att låta barn filma mig och låta barn filma varandra

och gå i väg med videokameran, trots att det inte ingick i det proceduretiska steget blev det ett val jag gjorde i varje enskild situation vilket följaktligen kan karaktäriseras som framväxande etik. Att göra genomtänkta forskningsetiska val berör hur forskaren rör sig i och med praktiken, tillsammans med de som deltar till urvalsprocessen och hur materialiseringen tar vid (Eldén, 2020).

Forskningsetiska val behandlar också talet om forskningen som genomförts på konferenser, seminarier och i andra rum där forskaren diskuterar projektet (Lyndon, 2023). Talet om forskning på konferenser, seminarier eller andra rum beskriver Tracy (2010) som avslutande etik vilket även inkluderar avhandlingens kappa och artiklar.

Att förstå etik som en process, med andra ord rörlig i förhållande till fältet som studeras kan uppfattas som ett dilemma. Det kan vara komplext att veta vad som blir eller är etiskt rätt för de framtida deltagarna som deltog i gårdagens forskning, men genom etik som en process och med Tracys fyra etiska steg identifieras att etik kan vara mer än en ansökan till etikrådet (Eldén, 2020; Lahman, 2018; Lyndon, 2023; Shamo & Resnik, 2015; Tracy, 2010). Ett sätt att tänka på etik är att ta sig an forskningen som en process eller som Eldén (2020) uttrycker det, framväxande etik. Efter att ha presenterat Eldéns (2020) framväxande etiska rörlighet och Tracys (2011) fyra etiska steg i avhandlingens kontext kommer de olika fyra stegen tillsammans med etisk rörlighet genomgående genomsyra det metodologiska kapitlet.

4.2.2 Att få kontakt

I följande avsnitt redogörs för hur jag fick kontakt med förskolor samt tillträde, vilket utgör en del av det som Tracy (2010) kallar proceduretik.

Artikel I och II genomfördes under Covid-pandemin vilket påverkade hur jag träffade verksamheterna första gången. Kommunikation via zoom var förskolornas och min första kontaktyta.

Under maj månad 2021 arbetade jag med etikansökan inför fältarbetet i förskolor. I juni månad skickades etikansökan för projektet in och i september samma år meddelades ett positivt svar. Då påbörjades processen med att kontakta förskolor. Urvalet gjordes via kommuners hemsidor där jag läste om förskolorna och specifikt intresserade mig för hur undervisning, lek och språk skrevs fram. Avgränsningen genom undervisning, lek och språk baserades på två faktorer. Dels på forskarskolans villkor om att doktoranden förutom att använda lekresponsiv undervisning även ska bidra till utveckling av flerspråkighet eller digitalisering i forskning, dels på tidigare forskning. Därefter tittade jag geografiskt över en karta över kommunerna för att få en bild av i vilka områden

förskolorna var placerade. Jag kontaktade rektorerna på respektive förskola via mejl[8].

Eftersom gensvar dröjde tog jag kontakt med en kollega som då arbetade på RUC, Regionalt Utvecklingscentrum, på Malmö Universitet. Hon blev gränsvakt (gatekeeper) till förskolepraktiken och en möjlig väg för mig att etablera kontakt med förskolor. Under samma höst, 2021, organiserade RUC en utvecklingsdag för förskolor i Södra Sverige och jag fick då möjlighet att presentera avhandlingsprojektet via zoom. Detta ledde till att kontakt med fyra förskolor etablerades i två olika kommuner. På grund av pandemin och det då rådande läget med ökad smittspridning under december månad 2021 bokades dagar för etnografisk forskning i praktikerna under vårterminen 2022 via zoom.

4.2.3 Deltagare

Ett avhandlingsprojekt som utforskar undervisning i förskola med ett intresse för interaktioner mellan barn och pedagoger behöver deltagare. Följande avsnitt handlar om deltagarna i artikel I och II som övergår till ett meta-teoretiskt tänkande i artikel III.

Avsnittet utgår från det proceduretiska steget (Tracy, 2010). Proceduretiken handlar i detta avsnitt om planering av forskning i praktiken och planering med deltagare och deltagande förskolor. Efter att veckor för fältarbete under vårterminen 2022 bokats in besökte jag varje avdelning på respektive förskola innan jag påbörjade studien. Det var ett led i etablerande av kontakt och ytterligare en möjlighet för pedagogerna att ställa frågor innan forskning i praktiken tog vid. När jag besökte verksamheterna uttryckte de alla, oberoende av varandra, frågan om vad mitt arbete på avdelningarna skulle leda till för dem. En fältanteckning från december 2021 exemplifierar hur det började och vikten av tydlighet från början gällande forskarrollen.

> Deltagare från förskolor frågar, oberoende av varandra, vad kommer detta leda till för oss? Det är en svår fråga att svara på men jag är tydlig med att jag inte kommer ut för att förändra deras praktik, jag kommer ut med mina frågor och kommer att observera och att vi kommer prata och reflektera. En konsekvens av att möta andra människor är att en oundvikligen ställs inför frågor en inte ställt innan. Oundvikligen kommer innehållet påverkas av både mig och pedagogerna. Jag märker att jag behöver säga att skillnad mot aktionsforskning där vi går in och ställer frågor tillsammans mot det som jag gör. Detta kommer att bli svårt för mig eftersom min erfarenhet av handledning gör att jag lätt hamnar i hög förståelse och

[8] Se bilaga 1.

> vilja att veta mer snarare än att kritiskt problematisera. Jag blir ödmjuk inför deras nyfikenhet och vilja att delta. Det finns så oerhört mycket önskan och vilja om att det ska bli bra, som de säger. Vad är bra då svarar jag, vad betyder bra? (Fältanteckning, 1/12–2021)

Som jag skrev inledningsvis behövde utforskande av undervisning i förskola deltagare för att generera ett material för att kunna säga något om undervisning mellan pedagoger och barn. Sammantaget bildar deltagande förskolor texten som utgör grund för artiklarna i avhandlingen (Hammersley & Atkinson, 2019). Mot bakgrund av mina tidigare erfarenheter gjordes detta metodologiska val inte i enkelhet. Å ena sidan fanns de vuxna deltagarnas förhoppning om direkt återkoppling i kombination med min erfarenhet av aktionsforskning[9] och som tidigare verksam som handledare med fokus på utveckling och utbildning. Å andra sidan ett intresse för att studera undervisning i förskolans utbildning där förskolepraktikerna och deltagare utgör grund för analys.

Artikel I och II, baserades på genererade data från förskolepraktiken och nedan följer en tabell av deltagande avdelningar från respektive förskola. På förskolan som jag kallar Kamelen deltog hela förskolan vilket utgör två avdelningar och på förskolan Elefanten deltar två avdelningar, här gick jag emellan därför presenteras de i en kolumn per förskola och inte per avdelning.

Tabellen presenterar den planering som jag följde i fältarbetet.

Tabell 1. Beskrivning av fältarbete för vårtermin (VT) och hösttermin (HT) 2022.

Giraffen 3–5 år	Tigern 1-2 år	Elefanten 3–5 år	Kamelen 3–5 år/1-2år
VT 2022: 2 veckor i fält HT 2022: 3 veckor i fält	VT 2022: 2 veckor i fält	VT 2022: 2 veckor i fält	VT 2022: 2 veckor i fält
15 barn	14 barn	27 barn (2 avdelningar)	32 barn (2 avdelningar)
1 barnskötare, 1 förskollärare[10] 1 lärare	3 barnskötare	4 barnskötare	4 barnskötare 1 förskollärare 1 försteförskollärare

Fältarbetet genomfördes under vårterminen 2022 och fortsatte med en förskola under höstterminen 2022. Anledningen till att jag avslutade på de övriga tre beror

[9] Kristine Hultberg Ingridz (2017). ”Utvecklas i sin egen takt” En aktionsforskningsstudie om förskolepedagogers reflektioner kring sina val och handlanden. Magisteruppsats.

[10] Under tiden för generering av material gällde förskollärare som yrkestitel. Som sedan 2025 ändrats till lärare i förskola. https://www.vilarare.se/forskolan/fackligt2/sveriges-lararе-forskollarare-far-ny-titel/ (20250217)

på personalomsättning i kombination med nya barn. Nya barn och nya personal skulle innebära behov av nytt samtycke och att arbetet stannade upp. Därför fortsatte jag arbetet på förskolan Giraffen under höstterminen 2022 och kunde på så vis fördjupa arbetet.

Totalt deltog cirka 100 personer i de empiriska studierna fördelat på fyra förskolor i två olika kommuner i Skåne. Av dessa 100 personer var 16 personer vuxna som arbetar i förskola. Barnen var mellan 1–6 år. I artikel I används pedagog och i artikel II och III används educator, som ett samlingsnamn för den vuxnes roll.

Betydande för analysarbetet har varit att anta ett aktörsperspektiv (se 3.3.1) på deltagare, detta gäller alla tre artiklarna. Med aktörsperspektiv menas att alla som deltar är lika viktiga, men har inte samma ansvar, för hur undervisning mellan pedagoger och barn i avhandlingsarbetet utforskas och förstås i yngre barns utbildning i förskola (Bergnerh, 2019).

Däremot skiljde sig kommunikationen åt gällande hur jag kommunicerade med och till de olika deltagarna. Skillnaderna innebar att jag anpassade mig efter de som var i rummet, exempelvis hur jag använder min kropp och min röst olika beroende på vem/vilka jag hade framför mig i praktiken, exempelvis att sitta ner på golvet för att vara i samma höjd som barn. Denna anpassning i kommunikation som visar på att forskaren har flera språk i omlopp samtidigt, handlar om flera faktorer som erfarenhet, ålder, funktion och intresse och kan också kallas för att vara flexibel i mötet med den andre (Biesta, 1999; Todd, 2003).

När jag fick tillträde till praktiken gjorde jag det med en deltagande nära ansats. I nästa stycke kommer jag att presentera och diskutera forskarrollen utifrån insider/outsider positioner i förhållande till ett resonerande om nära deltagande eller deltagande med distans.

4.2.4 Forskarens roll i fältarbete

I detta stycke beskrivs forskarens roll genom bland annat begreppen *insider* och *outsider* i fältarbete. Under rubriken ”Etik som en process” hänvisas till Eldéns (2020) resonemang om emergent etik (se avsnitt 4.2) och Tracys (2010) fyra etiska steg där situationsetik och relationell etik i allra högsta grad blir relevant när jag ska beskriva och redogöra för min roll i praktiken.

Denna studie inleddes med ett nära deltagande i praktiken vilket resulterade i att jag vävde in mig själv i materialet vilket inte var utgångspunkten för studien. Jag behövde därför skapa distans till praktiken som jag deltog i. Jag kommer att använda mig av närhet och distans när jag resonerar om forskarens roll i fältarbete. Nära deltagande syftar på när forskaren blir en del av praktiken som

studeras. Distans innebär att forskaren intar en position av att delta i bakgrunden av praktiken som studeras (Hammersley & Atkinson, 2019). Kombinationen nära deltagande och att dokumentera barn och pedagogers interaktioner genom att skriva fältanteckningar och videofilma, visade sig vara väldigt svårt eftersom jag hamnade mitt i materialet. Svårigheten med nära deltagande observation flätas i avhandlingsarbetet samman med positioner som *insider* och *outsider* och forskarens roll i fält. Hammersley och Atkinson (2019) beskriver att rollen som forskaren tar i fältet är under konstant förhandling, både med sig själv och deltagare i studien. Förhandlingen behöver finnas där eftersom det är en del av att få tillträde till fältet, med andra ord befinner sig forskaren ibland nära och ibland på distans till fältet som studeras (Hammersley & Atkinson, 2019). I stycket kommer jag genom fältanteckningar ge exempel för att synliggöra min roll och hur den framför allt förändrades från nära till distans i relation till de deltagande barnen.

Farahani (2010) beskriver positionen insider i fältarbete utifrån att forskaren har insyn och förståelse av den studerade praktiken. En insider-position innebär med andra ord att forskaren har kunskap och/eller erfarenhet av praktiken som studeras (Hammersley & Atkinson, 2019). I samma artikel redogör Farahani (2010) för positionen outsider som innebär att forskaren inte har någon erfarenhet eller kunskap om det som studeras. När insider och outsider möts i forskning betyder det att forskaren har kunskap och erfarenhet av praktiken som studeras och behöver förhålla sig till praktiken som en outsider för att låta praktiken som studeras tala för sig själv (Farahani, 2010; Gregory & Ruby, 2011). I detta finns en komplex navigering mellan erfarenhet (insider) och utforskande nyfikenhet (outsider) som i avhandlingsprojektet hänger samman med forskarens positioner av nära eller distans i förhållande till deltagande i fältarbete (Hammersley & Atkinson, 2019).

I relation till förskolan är jag en insider eftersom jag har arbetat i förskola, både som förskollärare, som genuspedagog och som handledare med fokus på utvecklingsfrågor. Jag är också insider eftersom jag träffar studenter som studerar till förskollärare. I detta finns fördelar eftersom jag har en förförståelse och kan navigera inom ramen för förskolan både utifrån teori och praktik. Men det finns också risker. Om jag har förväntningar baserat på min förförståelse och erfarenhet och möter praktiken (miljön, barn och vuxna) utifrån dessa, är jag då verkligen i förskolan eller är jag i min idé och mina minnen och erfarenheter av hur det ska vara eller kommer att vara? Att ha insider-information handlar om den komplexa navigeringen mellan det jag vet och att utforska som en outsider. Här spelade framväxande etik, situations- och relationell etik viktiga roller i förhållande till

att beakta att outsiderfrågor ställs trots att forskaren (jag) hade insider-erfarenhet och kan tänka att svaret redan var givet (Farahani, 2010; Gregory & Ruby, 2011). Nedan följer ett exempel på hur insider/outsider kunde framträda i förskolepraktiken.

> Pedagogen Sladja och jag sitter i personalrummet och dricker kaffe. Vi pratar om gårdagen, min första dag på avdelningen Tiger för 1–2-åringar.
>
> -Jag vill att barnen ska vara glada. Det är ju inte bara att jag är pedagog. Jag är ju också en mamma. Alltså har egna barn.
>
> -Varför är det viktigt att barnen är glada? Frågar jag.
>
> -Jo men det känns viktigt att de är glada och har det bra här. Det är inte så viktigt vad vi gör eller om barnen inte gör det vi tänkt, men dom ska inte vara ledsna. Utan glada.
>
> (Fältanteckning, 220303)

Ovan är ett exempel på hur jag förhöll mig i exempelvis samtal med vuxna deltagare i förskolepraktiken. Sladja berättar att det är viktigt för henne att barnen är glada och utifrån min erfarenhet (insider) av praktiken behövde jag egentligen inte fråga vad Sladja menade. Men jag var där i en forskande position (outsider), och utifrån den positionen ville jag veta varför det var viktigt för Sladja med glada barn. När frågan ställs kommer fler svar än vad jag från början föreställde mig, outsider-frågan möjliggjorde att det oväntade fick rum i vårt möte, nämligen Sladjas tillägg, ”Det är inte så viktigt vad vi gör eller om barnen inte gör det vi tänkt”. Hammersley och Atkinson (2019) beskriver att forskarens navigation mellan outsider och insider kan medföra att forskaren får information från fältet som den annars kanske inte erhållit. Att ha någon form av erfarenhet och/eller kunskap som en insider och veta hur och när outsider-frågor ska ställas kan då öppna för ny information (Hammersley & Atkinson, 2019). En forskarens utgångspunkter och erfarenheter är med andra ord väsentliga att fundera över och ta hänsyn till i fältarbete (Skeggs, 1997).

Att navigera mellan outsider och insider i praktiken innebar olika prövningar. Nedan följer en fältanteckning som exemplifierar min forskarroll med erfarenhet (insider) av att arbeta i förskola. Genom att presentera en fältanteckning exemplifieras hur nära deltagande kunde ta sig uttryck vilket ledde mig till beslutet att distansera min forskarroll, även om det senare behövde förhandlas om flera gånger. Fältanteckningen baseras på en lek tillsammans med barn utomhus på förskolan Giraffens gård.

Annika frågar om jag vill leka med henne.
-Ja, svarar jag. Vad ska vi leka?
Vi ska leka i sandlådan. Hon pekar mot sandlådan och vi går dit. I sandlådan finns inget men hon pekar mot en låda med plastleksaker. Spadar, hinkar, båtar, bilar, tallrikar.
-Vi ska ha spadar och hinkar, säger hon.
-Ok, svarar jag. Hon går dit och väljer en liten spade till mig och en stor till henne.
-Du kan ta en hink, säger hon till mig. Jag tar en hink och frågar om jag ska gräva här.
-Ja, du ska gräva efter snöflingor. (Frosten under natten har lämnat glittriga spår i sanden)
Jag börjar att gräva.
-Nej, inte där. Där är snöflingor (hon visar tydligt var jag ska gräva) Jag gräver på den platsen hon vill och häller ut sanden i hinken. Vi gräver och samlar. Under tiden säger Annika, många snöflingor.
-Ja, svarar jag här finns många.
Nu kommer Maja och vill vara med.
-Får jag vara med?
-Ja, svarar vi. Vi hämtar en spade till Maja. Hon tittar först på vad vi gör. Annika förklarar. Vi samlar snöflingor i sanden. Vi gräver alla tre. Sen säger Annika att nu är det choklad.
-Är snöflingorna choklad, frågar jag.
-Ja, nu lagar vi choklad,säger Annika. Vi ska samla och göra choklad, röra och dricka.
Maja och jag samlar och vi tre turas om att röra på Annikas kommando.
-Nu får du röra, nu är det din tur, nu är det jag, säger Annika. Till slut säger Annika att chokladen är klar och nu behöver vi tallrikar.
Hon tittar på mig och säger:
-Du får hämta tallrikar.
Jag går och hämtar tre olika tallrikar, en som är ett kastrullock, en djup tallrik och en flat tallrik. Jag delar ut till Maja och Annika. Jag tar kastrullocket. Vi lägger upp på våra tallrikar och Maja ber mig att lägga upp på hennes tallrik. Jag lägger upp.
-Ska vi äta nu? frågar jag.
Annika svarar.
-Nej, inte än. Nu kan vi smaka, säger Annika.
Jag smakar och säger
- Åh, den är varm.
- Nä, säger Annika och skrattar, den är inte varm.
(Fältanteckning, 22/11–21)

Ovan är ett exempel på hur det kunde se ut när barnen sökte upp mig och bjöd in mig till att delta i en lek. Det är också ett exempel på hur insider-positionen framträdde i möte med barn. Då exemplet grundas i en fältanteckning ska jag ge

ytterligare exempel på hur nära deltagande kunde te sig i förskoleverksamheten. Exemplet nedan är från videodata då ett barn på en avdelning började interagera med mig genom videokamerans lins. Först ges en beskrivning av kontexten.

> Klockan är strax efter 9 och jag går runt på avdelningen och lyssnar och tittar på det barn och personalen upptas av. Jag har min videokamera i ena handen. Ett barn, Mahmoud (5 år), sitter på golvet med några klossar som ska träs över en pinne. Han frågar mig om vi ska leka. Jag sätter mig ner på golvet och han visar mig hur jag ska göra. När alla cirklar är tillbaka på staplarna säger han ”tada”. Jag frågar var den ska stå någonstans. Då tar han upp min videokamera och riktar den mot mig.

1 Mahmoud (M)	Du ska bygga nu
2 Kristine (K)	Ska jag bygga nu? Ska jag bygga själv?
3 M	Ja
4 K	Okej. Får jag börja med vilken jag vill?
5 M	Med den. (han pekar på en stapel) (Han filmar mig, kameran riktad mot mina händer. Han använder zoom-knappen.)
6 K	Du det här var lite klurigt (När jag är klar och har skruvat av alla cirklar. Vänder han kameran till mig och säger)
7 M	Din tur (ger mig kameran)
8 K	Då filmar jag dig då. (Jag filmar och han tar delarna och skruvar på dem systematiskt korrekt efter den form som de har.) Snyggt
9 M	Nu är det du
10 K	Är det jag igen?
11 M	Ja
12 K	Okej (Mahmoud filmar och zoomar. Så jag försvinner ur bild. Sen zoomar han tillbaka så att jag syns. När jag skruvat av alla delar då säger han att det är hans tur.)
13 M	Nu är det jag.
14 K	Okej. (jag får kameran och filmar honom igen)

(Videomaterial, 220308)

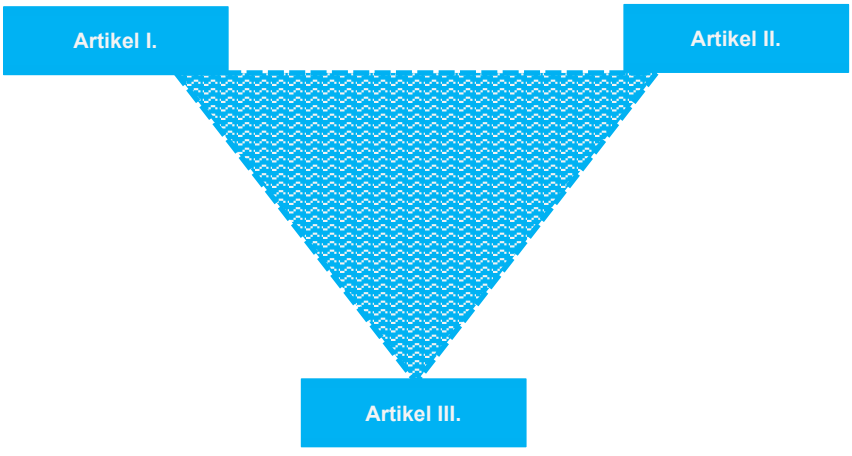
Exemplet är ett av flera där barn bjuder in mig till lek. Att bli inbjuden till lek kan tolkas som positivt i relation till etnografisk forskning, relationell etik och situationsetik, men i en vidare mening kan det också tolkas som att jag glömde min roll som forskare och blev pedagogen/läraren Kristine (Hammersley & Atkinson, 2019). Det vill säga insider-positionen tog över. I avhandlingsarbetet blev detta ett etiskt dilemma i förhållande till transparens mot barn och pedagoger gällande min roll, syfte med avhandlingsprojektet och avhandlingens fokus på interaktioner mellan pedagoger och barn (Tracy, 2010). Forskning i förskola kan i allra högsta grad innebära ett nära deltagande i praktiken - om och när studieobjektet och frågorna öppnar för det. Men den här studien utforskar undervisning mellan barn, pedagoger och innehåll/objekt (outsider) med ett fokus på interaktion(er). Således innebar barnens inbjudningar till lek och mitt skifte av roll från outsider till insider att jag blev en del av videomaterialet och fältanteckningarna. En positiv konsekvens av att bli inbjuden till lek är att barn och vuxna tidigt i forskningsprocessen blev vana vid min närvaro (Hammersley & Atkinson, 2019).

Med ett nära deltagande i praktiken innebar att jag fick med mig ett rikt material, men inte på interaktioner mellan pedagoger och barn utan ett material med mig och barn som interagerar i en lek. Jag befann mig mitt i studien vilket inte stämde med studieobjektet. Om eller när jag deltog i praktiken blev min respons på barnen objekt för analys och jag en del av det studerade vilket i sig var en intressant upplevelse men inte det som den här studien orienteras mot. Jag behövde därför omformulera mig kring forskarrollen och kring nära och distanserat deltagande i praktiken (Davies, 2008).

Omformuleringen skedde genom verbalt samtal med pedagoger och barn där jag talade om att jag inte kunde leka och varför. Att beskriva förändringar av exempelvis forskarens position kan vara en del av transparens och formandet av relationer som är av särskild vikt vid etnografisk forskning när en grupp studeras (Hammersley & Atkinson, 2019). En del av att bygga relationer kan handla om att vara öppen med förändringar i exempelvis angreppssätt vilket jag ville vara transparant med (Tracy, 2010). De ovan nämnda ändringarna i forskarpositionen innebar inte att processen var enkel. Men min erfarenhet som pedagog i förskola, som en insider, gjorde att jag behövde dra mig tillbaka för att kunna studera som en outsider hur pedagoger och barn interagerar med varandra och för att kunna säga något om undervisning och vad det kan bli i förskola.

4.3 Analysprocess

I avsnittet beskrivs hur material från forskning i fält sorteras och analyseras, vilket utgör grund för artikel I och II. Artikel III baseras på tidigare forskning som en fallstudie och kommer också att beskrivas under rubriken ”*Att läsa med* som analytiskt verktyg” (4.3.8). Artikel I, utgår från interaktionsanalys och artikel II grundas i ett växlande mellan interaktionsanalys och teckning som analytiskt verktyg. Artikel III tog form efter genomförande av artikel I och II, och grundas på att analysera tidigare forskning som en fallstudie genom metoden att *läsa med*, som ett teoretiskt analytiskt tänkande om barns utbildning i förskola. Sammantaget förstås de olika analytiska verktygen bidra till alternativa språk och flera språk, som i flera verktyg, för att analysera och förstå ett material.



Figur 2. Illustration över hur artiklarna hänger samman.

Figur 2 är illustrerad som en upp-och nervänd triangel med vågor som formas inuti triangel för att symbolisera hur artiklarna påverkat och rört sig, som en dans, med och mot varandra i avhandlingsarbetet.

Jag kommer redogöra för *interaktionsanalys*, *teckning som analytiskt verktyg* samt *läsning med* som ett öppnande för ett tänkande om undervisning i yngre barns utbildning i förskola.

Sammantaget bidrar de analytiska processerna med resultat om undervisning i yngre barns utbildning i förskola på både aktions- och (meta)teoretisk nivå. Artiklarnas olika analyser, drivs av samma övergripande forskningsfråga, om vad undervisning kan bli i förskola, och analytiska verktyg inspireras av Kansanens (1993) beskrivning av pedagogiskt tänkande. Artikel I erbjuder ett pedagogiskt

tänkande på såväl aktionsnivå som teoretisk nivå, Artikel II erbjuder ett pedagogiskt tänkande på aktions-, teoretiskt- och metateoretisk nivå och artikel III erbjuder ett pedagogiskt tänkande på en metateoretisk nivå. Nivåerna kan kopplas samman med val av multietnografi som metod för att undersöka undervisning på flera olika sätt (Marcus, 1995). Efterföljande avsnitt kommer att redogöra för artiklarnas datagenerering, datakonstruktion, kategorisering och transkriberingens olika faser.

4.3.1 Datagenerering

Datagenereringen från förskolepraktiken som utgör grund för artikel I och II består av videoobservationer av interaktioner mellan barn, pedagoger och objekt/innehåll i det spontana för att kunna säga något om vad undervisning kan bli. Artikel III baseras på tidigare forskning som fallstudie. Tabell 2 redogör för datagenereringen av videoobservationerna för artikel I och II.

Tabell 2. Översikt över datageneringsmetod och genererad data

Artikel	Datagenereringsmetod	Genererad data
I	Etnografiskt fältarbete med videokamera och fältanteckningar, 21 tillfällen under 11 veckor	45 timmar fältarbete med videoobservation
II		

4.3.2 Datakonstruktion

Den data som används i artikel I och II representerar en helhet, det vill säga de fyra deltagande förskolorna. Som jag redogjort för tidigare användes inte all data som genererades i form av exempel i artikel I och II. Det faller på forskaren att göra ett urval utifrån syfte och forskningsfrågor (Pryor, 2003). Processen att konstruera data, det vill säga den data som utgör grund för artikel I och II, har inneburit att jag bearbetat allt empiriskt material i en abduktiv analys (Andersson & Balldin, 2023; Pierce, 1903/1990/2020; Thompson, 2022). Tyngdpunkten i analysen har vilat på undervisning i det spontana mötet mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll. Datakonstruktionen har således informerats av aktörernas improviserade handlingar, ögonblick för ögonblick (jfr Erickson, 2006). Det innebär en kombination av empirinära och teorinära spårning (jfr Vallberg Roth, 2020; Löf & Vallberg Roth, 2023).

Jag har studerat allt videomaterial och lyssnat på alla ljudfiler. I kombination av ljud- och videobaserat material framträdde att bilden, det visuella, var relevant

för det teoretiska begreppet respons och för möjligheten att inkludera flera språk. För att kunna analysera undervisning i det spontana mötet mellan aktörer med ett särskilt fokus på respons uteslöts ljudfilerna vilka enbart registrerat verbala uttryck (se artikel I och II). Detta tillvägagångssätt rimmar väl med Goodwins (2000) teori om hur deltagare uttrycker sig med hela kroppen, både verbalt och kroppsligt, som en kommunikativ handling som en helhet.

Som alternativ till tidigare studier (Pramling et al., 2019) studerade jag den genererade datan med ett särskilt intresse för undervisning i det spontana med fokus på deltagares flera språk, det vill säga både det kroppsliga och verbala uttrycket (Goodwin, 2000). Det innebär att jag följde det genererade materialet och valde ut sekvenser där pedagogen deltar tillsammans med barn, i det barn uppehåller sig med, med ett särskilt intresse för det teoriinformerade begreppet respons (Pramling et al., 2019) och begreppet det gemensamma (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020).

Det som är alldeles särskilt med det material som artikel I och II grundas på är att pedagoger deltar tillsammans med barn utan att explicit tillföra ett planerat nytt innehåll och där pedagogen håller i och stannar kvar. Håller i och stannar kvar handlar om hur vardagen kan se ut på en förskola med ett relativt högt tempo där barn plötsligt kan lämna eller pedagogen behövs på annat håll. Sammantaget är de exempel som presenteras i artikel I och II och i kappan utvalda för att de relaterar till avhandlingens övergripande syfte och forskningsfråga samt syften och forskningsfrågor i respektive artikel. De exempel som används är varierande, illustrativa och minst skrymmande (jfr Derry et al., 2010).

4.3.3 Att koda, transkribera och kategorisera materialet

Som forskare görs urval konstant (Prior, 2003). Allt från vilka som kontaktas till vilken data som följs till transkriberingsfasen som leder till analys av data och slutligen den data som konstrueras och används som exempel i artiklar och avhandlingens kappa. Materialet som utgör grund för avhandlingens empiriska artiklar (I & II) grundas i etnografiskt fältarbete med videokamera som verktyg. Fältarbetet pågick i 11 veckor och under 45 timmar, vilka var uppdelade på 21 tillfällen. Vid dessa tillfällen arbetade jag aktivt med videokameran när jag deltog i verksamheterna. Genom att använda videokamera i etnografiskt fältarbete möjliggörs analyser på mikronivå då det går att lugna ner tempot under analys eller stoppa filmen för att upptäcka eventuella mönster (Hammersley & Atkinson, 2019; Erickson, 2006). Det genererade material som ligger till grund för att kategorisera, transkribera och koda representerar interaktioner mellan pedagoger och barn i det spontana. Utöver det har jag skrivit fältanteckningar som ett stöd

för att påminna mig om platsen som jag studerar. Det är materialet som blir ”texten” där jag gör ett urval ur ”texten”, se transkriptioner i artikel I och II, när resultat presenteras (Hammersley & Atkinson, 2019).

Den första fasen var hanteringen av materialet där jag laddade upp och sparade materialet på Malmö Universitets server med krypteringsnyckel till hemkatalogen. Denna fas var också en del av analysarbete eftersom jag påmindes om arbetet och började skriva rubriker för att koda materialet och förde anteckningar till materialet (jfr Thompson, 2022). Koderna relaterades till innehållet i varje enskild sekvens som med stöd av kodorden hjälpte mig att komma ihåg vad materialet innehöll. Exempel på kodord var, *Disco, Ljus & reflexer*, *Skriva sitt namn*, *Höga hus* osv. Kodorden stod i relation till innehållet i varje videosekvens. För någon annan kan kodorden tolkas som nonsens men då jag deltagit i praktiken och observerat med videokamera så kan jag med hjälp av kodningen minnas sekvensen, vilken förskola, vilka deltagare och i vilket rum vi var. Förutom att ge videosekvenserna kodord sparades de ner i mappar med veckonummer på varje mapp. Veckonumret kopplas till varje enskild förskola och på så vis avidentifierades materialet i katalogen eftersom jag inte behövde skriva förskolans namn. Detta var ett stort stöd under transkriberingsfasen.

I den andra fasen transkriberades all data i en första transkribering vilket innebar att endast verbala yttringar transkriberades. Jag rubricerade alla transkriberingar med samma titel som videomaterialets kodord för att lätt kunna navigera i materialet. Därefter sparade jag ner transkriptionerna i nya mappar med samma kodord och veckonummer som den videogenererade datan. Videodatan och den första transkriberingen speglade på så vis varandra.

I den tredje fasen inleddes genomläsning av de första transkriptionerna, jag skrev ut alla sidor och arrangerade in dem i en pärm, varje flik i pärmen representerade en vecka, det vill säga en förskola. I denna fas kategoriserade jag transkriptionerna med stöd av den teori som används för att analysera materialet. Sedan började jag att pendla mellan transkriberingarna och teori för att förstå barnen och pedagogernas interaktioner, hur de interagerar och om vad de interagerar, öppen för att transkriptionerna kunde överraska teorin med en abduktiv ansats (Andersson & Balldin, 2023; Pierce, 1903/1990/2020; Thompson, 2022). Det innebär att forskaren inte har en förutbestämd blick för vad materialet ska berätta utan är öppen för att materialet kan överraska och vidareutveckla teorin (Thompson, 2022; Alvesson & Kärreman, 2007).

Nedan följer ett exempel som fångade mitt intresse och utgjorde en tråd som jag följde vilken kom att överraska och utveckla bland annat begreppet respons, i förhållande till avhandlingens intresse för flera språk, i lekresponsiv

undervisning. Excerpt 1 visar ett exempel från ett utdrag som utgjorde grunden för artikel I.

- Ska jag hjälpa dig? (Hanna) till Vanja som står och vill beställa från restaurangen, lägger sin arm mot Vanjas rygg)
- Vanja pekar i en kok-bok
- Tårtaaa (Hanna)
- Det var Vanja sugen på, eller är du tiger idag? (Hanna)

Excerpt 1. Exempel från ett utdrag som utgjorde grund för Artikel I.

Ovan är ett utsnitt ur en transkribering som sträcker sig över två sidor som fångade mitt intresse. Intresset grundas på att den första transkriberingen endast innehöll deltagarnas verbala turer, men när jag gick tillbaka till videosekvensen och jämförde med transkriptionen framträdde en skillnad mellan videosekvensen och transkriptionen. Jag började tänka på begreppet respons, representerat i tidigare studier (Pramling et al., 2019) genom verbala uttryck, men i videosekvensen syntes barn uttrycka sig genom kroppen.

Med kännedom om pedagogen Hanna och barnet Vanja och i kombination med att Hanna hade det mesta tal-utrymmet öppnade jag videosekvensen igen. Transkriptionen med enbart verbala uttryck i kombination med videosekvensen fick mig att fundera på tal, kommunikation och hur ett uttryck kan framträda och möjligheten över att förstå respons genom flera språk att uttrycka sig på. Det är Hannas arm mot rygg och Vanjas pekande i förhållande till lekresponsiv teori, begreppet respons och flera språk som gör att jag går tillbaka till videosekvensen och transkriberar på nytt.

I denna fjärde fas transkriberas såväl alla verbala som kroppsliga yttranden i en utvidgad förståelse av respons som inte bara verbal utan som kroppslig och ett öppnande för flera språk som i flera sätt att uttrycka sig på. Med stöd av Goodwin (2000) och Goffman (1981) blir det möjligt att i interaktionsanalys ta hänsyn till både kroppsliga och verbala uttryck, att förstå att alla som ingår i interaktionen är deltagare. Inspirerad av Goffmans (1981) teori om interaktioner och liknelsen med en scen på en teater blev alla deltagare lika viktiga i min analys av interaktioner mellan pedagoger och barn genom att alla uttryck transkriberades i fas fyra. Goffman (1981) diskuterar interaktion i relation till en scen där skådespelare talar med varandra och strålkastarljuset är riktad mot dem, men samtidigt är de som står i skuggan på samma scen lika viktiga för hur publiken förstår helheten, det vill säga hela interaktionen på scenen. I artikel I och II

synliggörs det genom att jag transkriberat allas rörelser i bild, även de som inte direkt deltar förstås som deltagande, att de påverkar det som Goffman kallar ”scenen”, det vill säga platsen för interaktionen. I artikel I och II synliggörs det som Goffman (1981) beskriver som scenen genom att jag transkriberar även de deltagare som observerar.

4. Stina // Tar två steg fram mot Vanja och Hanna. Tittar på Hanna.
5. Belinda. // Tittar på Hanna

Excerpt 2. Visar ett exempel på deltagare som observerar i aktiviteten, ur artikel I.

Detta förfarande öppnade för att förstå alla deltagares uttryck som en del av interaktionen. I förskolans praktik kan denna position vara särskilt relevant eftersom kommunikation mellan barn och pedagoger i förskola är i ett ständigt pågående och ofta i rörelse och för att ge samma värde åt all form av kommunikativt uttryck behövde kroppsliga uttryck värderas lika som det verbala uttrycket. I den fjärde fasen tog jag hjälp av en transkriptionsnyckel[11] (inspirerad av Löf, 2011; Jefferson, 2004; Ochs, 1979).

Nedan följer två exempel på hur transkriberingen förändrades från tredje till den fjärde fasen. Första exemplet synliggör transkription med endast verbala uttryck.

6. Hanna - Ska jag hjälpa dig? (.) ↓

Excerpt 3. En illustration över transkriberingens tredje fas.

Med ovan exemplifierande bild tydliggörs hur en transkription kan framträda om och när endast verbala uttryck får framträda. Om och när verbala uttryck driver interaktionsanalysen kommer analysen berätta något om interaktioner mellan

[11] Se bilaga 3.

pedagoger och barn, baserat på verbalt uttryck. Genom att svartmarkera samma utdrag och jämföra det med nästa utdrag tydliggörs skillnaden mellan att transkribera endast verbala uttryck mot en transkribering som inkluderar både kroppsligt och verbalt uttryck i interaktioner mellan barn och pedagoger. Efterföljande utdrag, som är samma som ovan, är från den fjärde fasen när jag tillskrev lika värde till verbalt och kroppsligt uttryck.

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. Michael // Tittar på Hanna
6. Hanna -Ska jag hjälpa dig? (.) ↓

Excerpt 4. Illustrerar transkriberingens fjärde fas, grundande för både artikel I och II.

Att skriva fram såväl kroppsliga som verbala uttryck tydliggör att kroppsliga uttryck och verbala uttryck sammantaget har betydelse för interaktioner mellan barn och pedagoger och för hur undervisning mellan deltagare kan framträda, i en gemensam handling. När endast verbala uttryck synliggörs riskerar andra uttryck för en handling att förbli i det dolda. Betydelsen av flera språk, både det verbala och kroppsliga framträder i artikel I och II som lika viktiga i utforskande av vad undervisning kan bli i yngre barns utbildning i förskola.

I artikel II utmanades analysen eftersom ytterligare en faktor framträdde som gällande för interaktioner mellan pedagoger och barn. Mot bakgrund av Goffmans (1981) teori om interaktion som en scen, överraskades jag i transkriberingsfasen av artikel två. Artikel II grundas data på en videosekvens där två barn leker och en pedagog närmar sig barnen och visar en nyfikenhet över vad barnen leker. Pedagogens nyfikenhet uttrycks mestadels genom frågor. När jag gick igenom transkriptionen märkte jag att barnen ganska tidigt i exemplet berättade för pedagogen vad de leker och vilka de är och trots det så fortsatte pedagogen anta detaljer om barnens lek, som de inte sa. Detta väckte min nyfikenhet, dels i relation till transkriptionen och eventuella misstag från min sida, att jag glömt att transkribera någon sekvens, dels till lekresponsiv teori (Pramling et al, 2019) och mer specifikt intersubjektivitet. Jag gick därför tillbaka till videosekvensen och i ett abduktivt närmande pendlade jag mellan filmen, transkriptionen och teorin.

Jag upptäckte att det fanns objekt i barnens lek som tycktes skapa diskrepans mellan pedagogen och barnen, vilket öppnade för att utforska begreppet intersubjektivitet i förhållande till det som blir eller kan leda till en gemensam aktivitet (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020). Jag började därför att teckna av videosekvenser för att synliggöra objekten som en part i interaktionen mellan barnen och pedagogen. Under rubriken ”Teckning som analytiskt verktyg” redogörs ytterligare för metoden att teckna analyser.

4.3.4 Urval och avgränsning

Avsnittet redogör för urval och avgränsningar i avhandlingsarbetet. Med stöd av Thompson (2022) och Hammersley och Atkinson (2019) grundas artikel I och II på videodata från förskolepraktiken. Artikel III baserades på en helhet från en sammantagen forskningsprocess. Thompson (2022) beskriver att i forskning med kvalitativa data med abduktivt förhållningssätt behöver inte forskaren dela med sig av allt material. Det material som forskaren använder sig av ska förstås vara reducerat och syntetiserat utifrån en helhet. Förutom att materialet reducerats och syntetiserats fanns material som jag valde att inte gå vidare med av metodiska, tekniska och etiska skäl. Tekniska faktorer handlade om dåligt ljud eller att kameran var felplacerad och fångade upp ljud men inte bild. Etiska faktorer handlade om barns videofilmer på varandra, barn-till-barninteraktioner och interaktioner mellan pedagoger. Metodiska skäl handlade om material genererat genom en diktafon och genom semistrukturerade intervjuer.

I inledningen av det metodologiska avsnittet hänvisar jag till forskarens möjlighet att förhålla sig öppen i en forskningsprocess, denna öppenhet relateras dels till nytta (Sjögren, 2024), dels till forskningsmetoder och fältet (Lenz Taguchi, 2000; Alvesson & Kärreman, 2011). I forskningsprocessen innebar öppenheten att jag också prövade mig fram, utan att riktigt veta vad det skulle kunna leda till. En del av det som jag prövade föll under forskningsprocessens gång bort. Initialt använde jag vid ett tillfälle, förutom videokamera, en diktafon för att generera material. Jag ville pröva om ljudmaterial kunde tillföra något annat och om det ljudinspelade materialet skiljde sig från det videoinspelade materialet. Det visade sig att ljudmaterialet var svårt att transkribera eftersom många verbala uttryck var i spel samtidigt och materialet saknade hela bilden och kunde inte berätta något om kroppsligt uttryck. Jag valde därför att inte gå vidare med det. Ytterligare urval och avgränsning gjordes gentemot det material som baserades på semistrukturerade intervjuer. De semistrukturerade intervjuerna genomförde jag med alla vuxna deltagare i slutet av fältarbetet. Jag hade två

frågor som jag ställde till alla vuxna deltagare: 1) Vad är undervisning? 2) Vad är lek?

De semistrukturerade intervjuerna bidrog till ett fortsatt tänkande om barns utbildning i förskola, där både undervisning och lek finns och kan sägas utgöra en del av den grund som artikel III bygger på. Utöver att göra urval har jag avgränsat materialet baserat på videodokumentation. Avgränsningen genomfördes i den tredje transkriberingsfasen. Exempel på material som jag inte tar med in i den fjärde transkriberingsfasen, där alla uttryck transkriberas är material som innehåller:

- Stora gruppsamlingar
- Högljudda aktiviteter (disco)
- Måltider
- Interaktioner mellan barn
- Interaktioner mellan pedagoger

Även om det ovanstående inte transkriberades detaljrikt så bidrar de till förståelse för och om vad undervisning kan bli i förskola, då jag hade sett allt material och hade med mig dem vidare i fortsatt tänkande under forskningsprocessen. Någon form av reducering av ett material görs alltid för att möjliggöra fördjupning (Thompson, 2022). Att avgränsa materialet öppnade en möjlighet för att mikrostudera sekvenser med ett fokus på interaktioner mellan pedagoger och barn och att uttrycka sig på flera språk. De videosekvenser som är utvalda till artikel I och II ska förstås som och representera en helhet (Prior, 2003: Thompson, 2022).

4.3.5 Etiska reflektioner i transkribering av utvald ”text”

Inledningsvis beskrevs etik som en process med exempel på möten i praktiken mellan mig i min roll som forskare och deltagare i praktiken. Genom exempel har jag både illustrerat och beskrivit hur jag omförhandlade min roll som forskare i praktiken. Jag har i olika avsnitt gett exempel på proceduretik, relationell etik och situationsetik. I följande stycke ska jag diskutera etiska reflektioner i förhållande till transkribering, det vill säga det arbetet i forskningsprocessen som ofta innebär att forskaren lämnat praktiken och öppnar materialet, det som Tracy (2010) kallar avslutande etik.

I avhandlingsprojektet innebar det att jag under transkriberingsfasen fortsatte att föra etiska reflektioner kring materialet och syftet med avhandlingsprojektet. Jag har med stöd av Hammersley och Atkinson (2019) beskrivit att det är transkriptioner av videoobservationer som är ”texten”, det vill säga videodata, där

jag gör ett urval ur ”texten” när resultat presenteras (Hammersley & Atkinson, 2019). Urvalet baseras på videoobservationer som varierar mellan 1–30 minuter. Ahmed (2012) beskriver att dokument gör något med praktiken och refererar till exempelvis styrdokument som reglerar en verksamhet eller andra institutionella dokument som berättar något om hur institutionen organiseras. Ahmed (2012, s. 85) skriver att “documents are not simply objects; they are means of doing or not doing something”. Jag använder mig av Ahmed (2012) för att argumentera för att på liknande sätt kan forskningsdata beskrivas. Det kan argumenteras för att videoobservationerna som bildade grund för transkribering och analys för att besvara forskningsfrågorna, är inte bara ”text” utan som en helhet ett betydelsefullt underlag för hur jag, i min roll som forskare, tolkade och förstod vad undervisning kan bli i förskola. Prior (2003) beskriver hur material som används kräver reflexivitet för att betona aspekter av hur ett material används och till vad. Begreppet reflexivitet innebär att ord eller texter inte bara representerar någon aspekt av världen, utan att de också är med, som en helhet, och skapar den världen (Prior, 2003). Eftersom datamaterialet berättade något om förskolepraktiken och deltagarna var det viktigt hur jag formulerade mig eftersom datamaterialet konstituerar platsen, förskolepraktiken som den framställs (Prior, 2003).

4.3.6 Interaktionsanalys som analytiskt verktyg

Som jag redogjort för utforskar jag i den här avhandlingen undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll. Mot bakgrund av det och avhandlingens ontologiska grund relationell teori som placerar relationer mellan människor och ting primärt valde jag ett analytiskt verktyg som placerar relationer i förgrunden. Som tidigare avsnitt redan beskrivit är interaktioner en central del av utforskandet och följande avsnitt handlar om analys av interaktioner.

Med interaktionsanalys erbjuds möjligheten att förstå hur människor interagerar med varandra, med vad de interagerar och vilka språk de använder (kroppsligt och verbalt). Med interaktionsanalys kan samspel och respons mellan deltagare förstås och berätta något om hur undervisning kan bli i förskola. Ett antagande som görs inom ramen för interaktionsanalys enligt Jordan och Henderson (1995) är att kunskap och handlingar är sociala, organiseras socialt och är situerade, vilket innebär att analys av genererade data berättar något om undervisning i förskolepraktiken. Med ett aktörsperspektiv på förskolepraktiken och materialet behövde alla handlingar bli synliga i excerpt, analys och resultat eftersom barn och pedagoger uttryckte sig på olika vis och alla verbala och kroppsliga uttryck beaktades och observerades i lika hög utsträckning i avhandlingsarbetet. Några deltagare kombinerade verbalt uttryck med kroppsligt

uttryck medan en del endast uttryckte 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 blev det viktigt att synliggöra alla uttryck som handlingar mellan pedagoger och barn (Albon & Huf, 2021; Bergnerh, 2019; Coffey, 2018; Hammersley & Atkinson, 2019)

Alla som deltog i avhandlingsarbetet betraktas som deltagare med agens att organisera, strukturera och kommunicera ett innehåll som kan förstås som undervisning (Bernerh, 2019; Jordan & Henderson, 1995). I artikel I där undervisning utforskades i förhållande till innehåll stödjer interaktionsanalys (Goffman, 1981; Jordan & Henderson, 1995; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) förståelsen av hur undervisning organiseras och vilket innehåll som etableras och görs gemensamt. Likaså i artikel II där intersubjektivitet mellan pedagoger, barn och innehåll/objekt utforskades var interaktionsanalys ett viktigt verktyg för att förstå det som sker på mikronivå. Aktörerna i artikel I och II är samtliga deltagare och objekt/innehåll som befinner sig i en aktivitet eller vid sidan om en aktivitet vilka sammantaget blir intressanta för att förstå vad undervisning kan bli i yngre barns utbildning i förskola (Goffman, 1981).

I analysen värderades både paus, tystnad, blickar och riktningar med kroppen och det som uttrycks verbalt som jämlikt (Schieffelin & Ochs, 1986). Exempelvis kan det som inte sägs eller uttrycks verbalt ändå vara ett uttryck som påverkar en aktivitet (Melander Bowden & Gustafson, 2022). Så kallade ”by-standers” påverkar interaktionen och kommunikationen mellan parter som möts och är också en del av hur människor socialiseras i en praktik (Goffman, 1981).

När interaktion utforskades i artikel I och II intresserade jag mig för såväl kroppsliga som verbala uttryck och då behövs fler nycklar[12] för transkriptionen. Ochs (1979) menar att genom att ge både kroppens och ljudets uttryck lika stor betydelse skapas bättre förutsättningar att förstå interaktion mellan människor. Det möjliggör också att normen om talet som grund för kommunikation undviks. Likaså kan de som anses vara icke deltagande bli deltagande om eller när kroppsliga uttryck får lika stort utrymme för hur socialisering eller hur undervisning organiseras kan förstås (Goffman, 1981). I min analys av materialet styr alltså både kroppen samt ljud och tystnad hur interaktion kan förstås (Ochs, 1979).

[12] Se bilaga 3.

4.3.7 Teckning som analytiskt verktyg

Följande avsnitt kommer att redogöra för teckning som analytiskt verktyg vilket utgjorde en del av analysen i Artikel II. Alvesson och Kärreman (2011) beskriver i *Mystery as method* att teckning kan starta en kreativ process som kan leda till resultat som överraskar. Genom att forskaren engagerar sig sensoriskt med materialet engagerar sig forskaren med materialets (videoobservationer och transkriptioner) människor, objekt och miljö. Att teckna kan leda till att kritiska punkter i materialet synliggörs (Causey, 2017; Kashanipour, 2021). En kritisk punkt i materialet kan vara något som återkommer som ser ut att vara relevant för interaktionen mellan deltagare men det kan också vara något som skaver (Causey, 2017; Kashanipour, 2021).

Nedan är ett exempel på hur jag använde mig av teckning som ett analytiskt verktyg för att förstå och tolka ett material. Bilden är ur en videosekvens där en förskollärare presenterar olika frukter och grönsaker för barn där solens strålar plötsligt krockar med prismor som hänger i fönstret. En kritisk punkt i sekvensen var ögonblicket när prismor reflekterades på väggen i rummet vi befann oss i, samtidigt som ett barn vänder sig bort från pedagogen och pekar mot reflektionerna. I ögonblicket när prismorna reflekterade solljuset på väggarna stoppade jag tiden för att teckna av skiftet i riktningar, från pedagog till prismor.

Figur 3. Bilden exemplifierar hur teckning som analytiskt verktyg används för att identifiera kritiska punkter

Denna sekvens och teckning är inte en del av artiklarna utan används för att exemplifiera hur teckning som analytiskt verktyg tog form och utvecklades i arbetet med analyserna. Teckningen föreställer en identifierad kritisk punkt. Samtidigt som prismor blir synliga på väggarna vänder barnet riktning i

interaktionen mellan pedagog och barn. Barnet bryter där med pedagogens riktning i samtal till barnen. Barnets arm som pekar åt ett håll och huvudet vrids åt samma håll samtidigt som pedagogen riktar blicken mot barnen identifieras med teckning som analytiskt verktyg som en kritisk punkt.

I artikel II framträdde den kritiska punkten vara att ett objekt som hindrade deltagarnas intersubjektivitet och genom att jag tecknade blev objekten mellan deltagarna signifikanta för resultat och diskussion. I och med teckning som analytiskt verktyg, vilket växer fram genom ett växlande mellan transkription, videosekvens och interaktionsanalys påbörjades en långsam analysprocess (Causey, 2017; Jellema et al., 2023; Kashanipour, 2021). Detta sker genom att forskaren stannar upp i materialet. Genom en knapptryckning på paus i videosekvensen pendlade jag mellan stillbild, transkription och interaktionsanalys och började teckna med stöd av frågor som jag ställde till stillbilderna och transkriptionen:

- Vad händer här?
- Hur kommer det sig att deltagarna inte når fram till varandra?

Deltagarna riktade sina blickar mot samma punkt, ett objekt, och trots riktningen mot samma punkt (objektet) tycktes deltagarna vara i otakt med varandra. Denna punkt (objektet) identifierades som kritisk och kom i materialet att kallas för det ”gröna monstret” eftersom objektet var känt för deltagarna som en monsterfigur från en barnbok[13]. Jag började därför följa objektet ”det gröna monstret” genom att teckna då jag i analysen av materialet identifierade att objektet var betydelsefullt för deltagarnas interaktioner och möjlighet till att etablera intersubjektivitet. Kashanipour (2021) beskriver att denna noggranna analys erbjuder långsamhet där blicken, genom att teckna, upptäcker detaljer i ett material. Kashanipour (2021) argumenterar för att teckning som analytiskt verktyg bidrar till att flera språk framträder i analys såsom ord, tecken och bilder. Det blir en del av etnografi och för ett särskilt sätt att känna världen där ny kunskap träder fram genom tecknandet (Kashanipour, 2021).

Genom teckning som analytiskt verktyg genereras en fördröjning och saker ses i slow motion där tidsdimensionen gradvis förskjuts (Kashanipour, 2021). Jellema et al. (2023) argumenterar för att teckna kan hjälpa forskaren att föra en kritisk dialog med materialet. En konsekvens av att stoppa tiden och möjliggöra analys i långsam takt (slow motion) kräver en kritisk diskussion gällande forskarens roll och möjligheter med ett material från praktiken jämfört med

[13] https://opal.se/bocker/monster-i-knipa/ (250818)

pedagoger och barns tidsmässiga (ultrarapid-snabb) möjligheter och/eller hinder i praktiken. Jag kommer bland annat att diskutera det under rubriken metodologiska dilemman.

4.3.8 *Att läsa med* som analytiskt verktyg

I följande stycke ska jag redogöra för metoden *att läsa med* som var ett analytiskt verktyg jag använde mig av till artikel III. Som tidigare beskrivits rör sig denna avhandling inom flera nivåer. I kombination med multietnografi som metod för att navigera inom ett komplext fält som förskolans utbildning och ett mångfacetterat begrepp som undervisning har ett tänkande med pedagogisk teori varit relevant. Kansanen (1993) beskriver denna nivå som ett tänkande om något, det vill säga ett metateoriskt tänkande om pedagogik och/eller didaktik.

Tänkande om ett fenomen placeras i fokus och i denna studie bidrar Kansanens (1995) metateoretiska nivå med ett tänkande om yngre barns utbildning i förskola och genomfördes i artikel III genom det analytiska verktyget *läsa med*. Inspirationen till att använda begreppet *läsa med* är hämtad från Johannesen (2013) som ett analytiskt verktyg för att bidra med ett annat språk om hur lek och undervisning i förskola kan förstås. I artikel tre innebär metoden *att läsa med* som analytiskt verktyg att jag läser tidigare forskning, som en fallstudie baserat på ett urval av politiska dokument och artiklar som diskuterar lek och undervisning i förskola. *Läsa med* kan förstås som att forskaren för ett samtal med å ena sidan tidigare forskning och å andra sidan den teori som forskaren använder för att föra samtal med (Johannesen, 2013). I Artikel III framträdde friktioner och spänningar mellan fallstudien och relationell teori som öppnade för att utveckla nya idéer. I den första läsningen av materialet pendlade jag fram och tillbaka mellan material, tänkande, anteckningar och teori i ett abduktivt förhållningssätt (Andersson & Balldin, 2023; Thompson, 2022; Alvesson & Kärreman, 2011).

Bakgrunden till hur artikel III tog form baserades på erfarenheter från genomförande av studie I och II där frågan om barns lek och barns frihet ofta kom upp i tidigare forskning och i frågor på seminarier eller konferenser. Jag förstod att det fanns ett initialt problem som inte endast består i en holistisk tradition och syn på förskola i Norden utan att lek i sig signalerar en frihet som undervisning inte anses signalera. Jag utgick därför från ett antal artiklar och politiska dokument för att läsa dem med relationell teori i ett metateoretiskt tänkande om ett annat möjligt språk för utbildning i förskola som inte polariserar lek och undervisning och som kan bidra till teoriutveckling (Dahlberg, Moss & Pence, 2014) samt kopplas till avhandlingens övergripande syfte. Alvesson och Kärreman (2011, s. 2) menar att detta gör det möjligt att ställa motstridiga bevis

mot varandra och på så sätt frigöra det nyfikna sinnet för att ompröva relationerna mellan datapunkter. Datapunkter i artikel III är lek och undervisning. Dessa läses med relationell teori i artikel III mot hur barn och pedagoger skrivs fram i förhållande till lek och undervisning, för att kunna bidra med ett annat språk för yngre barns utbildning där talet om lek och undervisning inte hamnar i polemik vilket kan polarisera barn och pedagoger. Det öppnade en möjlighet för att diskutera yngre barns utbildning som en helhet där både barn och pedagoger blir centrala i talet om yngre barns utbildning i förskola.

4.4 Etiska dilemman

Jag har genomgående i avsnittet metodologi redogjort, beskrivit och reflekterat över de beslut och etiska överväganden jag fattade i forskningsprocessen. Detta stycke behandlar etiska dilemman av att forska i fält.

Ett dilemma som framträdde vid genomgång av materialet står i relation till syfte och etikansökan, där jag skriver fram att utforskandet fokuserar på barn och pedagoger och att det är interaktioner mellan dem som jag vill fånga med videokamera som verktyg. Problemet med den meningen är att barn och pedagoger i allra högsta grad är rörliga och flyttar sig ur bild eller ur situationer. På grund av det påbörjades sekvenser med pedagoger och barn, där pedagoger lämnade och barn blev kvar eller tvärtom. Dessa sekvenser har jag valt bort. Ett annat dilemma i förhållande till syfte och etikansökan är när barn vill låna videokameran där jag alltid sa ja med en tanke om att det handlar om en pedagogisk forskande relation. Vilket kan förstås som ett relationellt perspektiv i ett metodologiskt närmande. Med det menar jag att jag vill skapa förtroende och trygghet mellan barnen och mig och om de blev nyfikna på videokameran tolkar jag det som ett medel som står mellan barnen och mig, om jag avböjer deras fråga om att få låna videokameran finns en risk för att barnen inte känner trygghet eller förtroende för mig (Hammersley & Atkinson, 2019). Videokameran blev således ett objekt som påverkade både material och praktik. Ett annat etiskt dilemma handlade om att veta när det är dags att lämna fältet och hur fältet ska lämnas (Tracy, 2010). Jag angrep det genom att vara tydlig i mitt hejdå både mot personal och barn.

4.5 Trovärdighet

I kapitlet har jag redogjort för avhandlingens metodologi och i följande ska jag diskutera trovärdighet i förhållande till syfte och frågor. Med hänvisning till Thompson (2022) är det forskarens uppgift att reducera material så att det blir begripligt och anpassas till forskarens syfte och frågor. Att reducera material har inneburit att allt material inte är en del av den slutgiltiga avhandlingen vilket kan väcka kritiska frågor gällande tid i fältarbete. Men i enlighet med både Skeggs (1997) och Tracy (2010) har jag varit transparent mot deltagare gällande forskning i praktiken och avhandlingens syfte och framför allt min roll i praktiken.

Avhandlingens forskningsfrågor till artikel I och II krävde ett empiriskt material för att kunna säga något om vad undervisning kan bli och det betyder att alla deltagande förskolor på något vis, indirekt eller direkt, påverkat avhandlingsprocessen. Enligt Tracy (2010) innebär trovärdighet tät beskrivning, konkreta detaljer, redogörelse för tyst (icke-textuell) kunskap och att visa snarare än att berätta och att deltagares reflektioner synliggörs. Genomgående i kapitlet har jag redogjort med exempel på hur det kunde se ut i fält genom fältanteckningar och genom en etisk reflekterande rörlighet finns en inbyggd röd tråd mellan metodologi, det jag gör i och med forskningen, och etiskt förhållningssätt. Under avsnittet kategorisera och transkribera redogör jag för hur transkriberingen öppnar för ett pluralistiskt perspektiv på språk, som i flera språk att uttrycka sig på för att synliggöra alla deltagarens uttryck som handlingar för att möjliggöra inkluderande. Däremot har jag inte analyserat materialet tillsammans med deltagarna utan praktiken och deltagare utgör en grund för att kunna berätta något om undervisning i förskola.

5. SAMMANDRAG AV ARTIKLARNA

I följande avhandling utforskas undervisning i förskolans utbildning i tre artiklar vilka ramas in av en kappa. Två av artiklarna bygger på empirisk forskning där olika förskolor stått som grund för den data som analyserats. En kombination av genererade data från förskolepraktiken, analys av data och konferensdeltagande bildade grund för att följa en annan tråd som uppstod genom forskningsprocessen. Det ledde mig till artikel III som är ett meta-teoretiskt utforskande av begreppen undervisning och lek i förskolans utbildning.

Avsnittet kommer att presentera ett sammandrag av artiklarnas resultat. Grundad i avhandlingens tre artiklar leder detta över till ett syntetiserande avsnitt som besvarar avhandlingens övergripande forskningsfråga om vad undervisning kan bli i förskola.

Artikel I, Responser som grund för gemensamt innehåll. Om undervisning i förskola

I artikel I med titeln *Responser som grund för gemensamt innehåll. Om undervisning i förskola* presenteras resultat baserat på fältarbete på en förskola genomfört med etnografisk metod med videokamera som verktyg. Mot bakgrund av det senaste decenniets forskning om lärande och undervisning i förskola (t.ex. Eidevald & Engdahl, 2018; Fleer, 2011; Nilsson et al., 2018), där undervisning ofta framträder som en risk för marginalisering av barns lek (t.ex. Pramling et al., 2019; Sundsdal & Øknsnes, 2015) utforskar artikeln undervisning mellan pedagoger och barn i det spontana. Syftet med studien 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. Forskningsfrågorna som analyseras och besvaras i artikeln är: Vad

kan karaktärisera responser i undervisning mellan pedagoger och barn? Vad framträder som gemensamt innehåll i undervisning mellan pedagoger och barn?

Materialet består av videoinspelat material från fältarbete på en förskola mellan februari och april 2022 och mellan september och oktober 2022. Utdrag ur det rika materialet utgör grund för en fördjupad interaktionsanalys på mikronivå där alla sekvenser analyseras tur-för-tur eller handling-för-handling. Responsivitet och intersubjektivitet finns inbyggt i samtalets 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).

Interaktionsanalysen är informerad av kritisk didaktik och begrepp från teorin lekresponsiv undervisning. Kritisk didaktik i en kontinental tradition innebär ett fokus på att innehåll kan ha olika meningar och betydelse för människor. Det innebär också att undervisning kan syfta till men inte reduceras till lärande (jfr Biesta, 2023; Klafki, 1995).

Ett villkor för teorin 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). Teorin innehåller olika analytiska begrepp, vilka är användbara för att kunna säga något om undervisning och i studien används begreppen *respons* och *som om/som är*.

Resultatet av studien visar att genom att tillskriva verbala och förkroppsligade responser samma värde framträder ett växelspel i innehållsfrågan mellan pedagoger och barn som kräver pedagogens fingertoppskänsla. Pedagogens fingertoppskänsla framträder med stöd av begreppen *som om* och *som är*. I artikel I fördjupas förståelsen av begreppen *som om* och *som är* och tillskrivs innebära ett didaktiskt handlande kopplat till pedagogens 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 i undervisning utifrån sina förutsättningar. På så vis uppstår en växelverkan i innehållsfrågan likt samhandlingar där innehållet både växer och växlar mellan pedagoger och barn. Innehållet tolkas också vara en aktör och relateras till deltagarnas olika responsiva handlingar mellan pedagoger, barn och innehåll. I analysen kopplas innehållet i den gemensamma undervisningen mellan pedagoger och barn till kreativitet, identitet, matematik, estetik, omvärld, språk och kommunikation.

Artikel II, Drawing as a tool to explore the complexity of intersubjectivity in Early Childhood Education and Care

I artikel II med titeln *Drawing as a tool to explore the complexity of intersubjectivity in Early Childhood Education and Care* (Teckning som ett verktyg för att utforska komplexiteten med intersubjektivitet i yngre barns utbildning) utforskas hur teckning som analytiskt verktyg kan bidra till förståelsen för komplexiteten med intersubjektivitet. Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur teckning som analytiskt verktyg kan öka förståelsen för komplexiteten med intersubjektivitet.

Mot bakgrund av tidigare forskning i vilken teckning som analytiskt verktyg framför allt använts inom antropologisk forskning (Kashanipour, 2021) och ytterst lite i pedagogisk forskning inom förskolefältet (Elfström Petterson, 2017), bidrar denna studie bland annat med metodologisk kunskap om hur teckning som analytiskt verktyg i kombination med interaktionsanalys kan öppna för förkroppsligad och kreativ analys. Artikeln drivs av forskningsfrågan: Hur kan en kombination av interaktionsanalys och teckning som analytiskt verktyg bidra med kunskap om vad som hindrar eller möjliggör intersubjektivitet i förskolan?

Tidigare forskning, inom fältet yngre barns utbildning i förskola skriver fram utmaningen med en ökad struktur i barns utbildning i kombination med att grunda utbildningen på det barn är intresserade av (Williams & Sheridan, 2018). Här blir begreppet intersubjektivitet relevant att utforska. Tidigare forskning visar att det kan finnas en kamp mellan implementeringen av läroplaner, barns intressen och pedagogers mål (Broström, 2022; Peterson, 2024). Pedagoger står ofta inför utmaningen att välja material som stämmer överens med det som barnen ser ut att vara engagerade i. Pedagogiskt bidrar studien med kunskap om komplexiteten med intersubjektivitet som kan ha betydelse för etablering av gemensam undervisning i förskolepraktiken.

Med stöd av teoretiska begrepp från teorin lekresponsiv undervisning analyseras videobaserade data genomförd med etnografisk metod på mikronivå. Teorin lekresponsiv undervisning betonar att interaktioner mellan pedagoger och barn formar det gemensamma innehåll som kan vidareutvecklas tillsammans (Pramling et al., 2019). I det som förstås som det gemensamma är intersubjektivitet och som om/som är centrala begrepp.

Utdragen i artikeln som analysen baseras på grundas på 45 timmars fältarbete fördelat på 21 tillfällen genomförd med videokamera som verktyg. I analys av materialet tillskrivs kroppsliga och verbala uttryck lika värde. I kombination med

interaktionsanalys används teckning som analytiskt verktyg för att synliggöra kritiska punkter i data. Kashanipour (2021) menar att detaljer blir centrala när forskaren tecknar analysen. Genom att teckna analysen riktas blicken mot aspekter av materialet, som kritiska punkter, som sticker ut och kräver förståelse.

Resultaten visar att teckning som analytiskt verktyg belyser specifika aspekter av komplexiteten med intersubjektivitet, aspekter som tidigare inte var synliga med hjälp av enbart interaktionsanalys. När bakgrunden suddas ut framträdde genom teckning som analytiskt verktyg ett föremål som en betydelsefull symbol, en kritisk punkt, för hur deltagarna antingen kan möjliggöra eller hindra intersubjektivitet som med lekresponsiv teori förstås villkora undervisning som gemensam. Denna observation understryker komplexiteten med intersubjektivitet och visar att den inte bara formas av individuella perspektiv utan också av föremål med skiftande konnotationer. Kombinationen av interaktionsanalys och tecknade analyser belyser därmed de utmaningar som pedagoger och barn kan ställas inför när det gäller att främja intersubjektivitet.

Metodologiskt bidrar resultaten från denna artikel med kunskap om teckning som ett analytiskt verktyg med en möjlighet för forskare att sakta ner tiden och engagera sig i och förkroppsliga materialet, vilket erbjuder möjligheten att det okända, det dolda, kan bli känt. Resultatet kan ha förändringspotential inte bara för forskare utan även till lekresponsiv undervisning genom ett analysspråk i form av tecknad analys. Förutom att bidra med ett analysspråk till lekresponsiv undervisning bidrar resultatet också till en fördjupad och mer komplex förståelse av begreppet intersubjektivitet i teorin lekresponsiv undervisning. Intersubjektivitet inom teorin har tidigare använts som ett begrepp för att förstå hur pedagoger och barn navigerar mot en gemensam aktivitet. Resultatet av den här studien identifierar att objekt kan vara en del av navigeringen, antingen genom att främja eller hindra intersubjektivitet. I förskolepedagogisk praktik ger resultaten insikter i komplexitet med intersubjektivitet för gemensam undervisning. Därmed kan vad som hindrar eller möjliggör intersubjektivitet inte bara handla om pedagoger och barns interaktioner utan även om objekt som associeras med olika konnotationer.

Artikel III, Educational Encounters as Emancipatory: Children and Educators as Beings and Becomings

I den här artikeln med titeln *Educational Encounters as Emancipatory: Children and Educators as Beings and Becomings* (Pedagogiska möten som emancipatoriska: Barn och pedagoger som varande och blivande) utforskas hur undervisning och lek konceptualiseras inom yngre barns utbildning i förskola (Early Childhood Education and Care, ECEC). Utforskandet baseras på tidigare forskning för att belysa en språklig utmaning som är relaterad till ”talet om” och den rådande logiken om distinktion mellan undervisning och lek. Artikeln tar särskilt upp hur lek och undervisning, som är grundläggande begrepp inom förskolan, tenderar att skapa en uppdelning mellan barn och pedagoger, en så kallad logisk distinktion.

I artikeln baseras distinktionens logik på Bourdieus (1984) definition. Distinktionslogiken uppstår i grupper och mellan grupper för att skilja mellan grupper och objekt i ett samhälle, vilket innebär att något eller någon uppfattas ha ett högre värde än något annat. Distinktionen framträder och upprätthålls, genom språk och/eller strukturer, av dem som ingår i samma sammanhang och blir därmed logisk (Bourdieu, 1984). För att bemöta detta problem används relationell teori och begreppen *being* och *becoming* för att erbjuda ett alternativt sätt att diskutera lek och undervisning som överskrider denna logiska distinktion.

Med tanke på de många studierna som genomförts inom fältet yngre barns utbildning i förskola baseras studien på en fallstudie (Alvesson & Kärreman, 2011). Studien fokuserar på ”talet om” lek och undervisning, med exempel från tidigare forskning och politiska diskussioner. Fallstudien som ligger till grund för utforskande i studien visar att en vanlig uppfattning är att lek är ett utrymme för barn där frihet finns, medan undervisning är ett utrymme för pedagoger där inte frihet finns(?) (t.ex. Nilsen, 2021; Pramling et al., 2019). Utmaningen med denna konceptualisering inom förskolan kan sägas härröra från en tradition av att skapa åtskillnad mellan förskola och skola (Vallberg Roth, 2020). Tidigare forskning utforskas som en fallstudie genom att *läsa med* som analytiskt verktyg. *Läsa med* innebär att forskaren för ett samtal med å ena sidan tidigare forskning och å andra sidan den teori som forskaren använder för att föra samtal med (Johannesen, 2013).

Genom att *läsa med* visas att hur lek och undervisning konceptualiseras bidrar till ett dikotomt förhållande. I artikeln diskuterar jag att detta dikotoma förhållande inte bara gäller lek och undervisning utan påverkar även barn och pedagoger, eftersom talet om lek och undervisning också separerar barn och

pedagoger från varandra. Den logiska distinktionen mellan lek och undervisning i förskola skapar en komplex pedagogisk situation för både pedagoger och barn i förskolan. Det handlar inte bara om lek eller undervisning utan om den ontologiska förståelsen av utbildning i förskola. Detta kan beskrivas som ett signifikant problem. Inspirerad av Dewey (1902) utforskas i studien ett annat möjligt språk för yngre barns utbildning i förskola. Utforskandet utgår från att språket formar de berättelser (Butler, 1988) som vi konstruerar kring lek och undervisning, och därmed påverkas interaktionen mellan barn och pedagoger i förskolan.

Genom att tillämpa relationell teori (Biesta & Säfström, 2011; Sidorkin, 2002; Todd, 2002, 2023) och begreppen *being* och *becoming* (Uprichard, 2008) utforskar artikeln förhållandet mellan undervisning och lek, samt mellan pedagoger och barn i förskola, för att bidra med ett nytt språk, ett som inte särskiljer pedagoger och barn i förskolans utbildning. Med stöd av begreppen *being* och *becoming* och relationell teori bidrar diskussionen till ett annat språk för att diskutera lek och undervisning i förskola, bort från en dualism som grundar sig på logiska distinktioner. Genom att utforska tidigare forskning om lek och undervisning i förskolan med hjälp av relationell teori bidrar studien med ett språk där varande (being) och blivande (becoming) beskrivs som ömsesidigt beroende av varandra. Jag belyser att när relationell teori och begreppen *vara* och *bli* prioriteras i förskolan, förskjuts frågan om frihet från att vara beroende av lek till att vara beroende av pedagogiska möten mellan barn och pedagoger. Detta alternativa språk betonar friheten i det pedagogiska samspelet mellan barn och pedagoger och rör sig därmed bort från den konventionella dikotomi som observerats i konceptualiseringen av lek och undervisning i förskola.

5.4 Didaktiskt flerspråkande – syntetisering av artiklarna som svar på övergripande forskningsfråga

I avhandlingsarbetets tre artiklar har jag med stöd av Kansanens (1993) pedagogiska nivåer utforskat undervisning i yngre barns utbildning i förskola.

Artikel I	Artikel II	Artikel III
Aktions-och teoretisk nivå	Aktions-teoretisk och metateoretisk nivå	Metateoretisk nivå

Figur 4. Bilden illustrerar hur Kansanens pedagogiska nivåer (1993) kan tolkas anknyta till respektive artikel.

Som redogjorts för kopplas artiklarna i avhandlingen till kappans övergripande forskningsfråga om vad undervisning kan bli i förskola. Krumsvik (2022) beskriver att en helhetsbild innebär att en övergripande forskningsfråga, som ett paraply, bildar grund för artiklarnas respektive forskningsfrågor. I följande avsnitt syntetiseras artiklarnas resultat. Mot bakgrund av artiklarnas tematik av flera språk och med anknytning till Kansanens pedagogiska nivåer syntetiseras artiklarnas resultat till ett svar på avhandlingens övergripande forskningsfråga.

Genomgående i artikel I-III framträder flera språk vara centralt för undervisning i yngre barns utbildning i förskola. I artikel I och II identifieras att verbalt som kroppsligt uttryck bidrar till och möjliggör ett inkluderande perspektiv där barn kan delta utifrån sina förutsättningar. Med stöd av Kansanens (1993) pedagogiska nivåer förstås artikel I och II bidra med aktionsspråk, det vill säga bidra till förskolepraktiken. I artikel I fördjupas förståelsen av begreppen *som om* och *som är* och tillskrivs innebära ett didaktiskt handlande kopplat till pedagogens fingertoppskänsla. I både artikel I och II fördjupas förståelsen av begreppet respons till att inbegripa flera språk som uttryck för respons. Sammantaget framträder med stöd av Kansanen (1993) att artikel I och II bidrar med ett teoretiskt språk. Det innebär att teoretiska begrepp prövats och utvecklats. Den sista av Kansanens pedagogiska nivåer är metateoretisk nivå, det vill säga ett tänkande om exempelvis teoretiska begrepp eller praktiken. Resultatet av artikel II bidrar med ett metodologiskt analysspråk genom teckning som analytiskt verktyg. Teckning som analytiskt verktyg i kombination med interaktionsanalys bidrar till att flera språk framträder i analys såsom ord, tecken och bilder. Artikel III bidrar med ett meta-teoretiskt språk som innebär ett tänkande om utbildningspraktiken i förskola med relationell teori och begreppen ”being” och ”becoming”.

Med anknytning till Kansanens nivåer kan tematiken med flera språk formuleras som att avhandlingen utifrån den övergripande forskningsfrågan, om vad undervisning kan bli, bidrar med rörelse mellan 1) aktionsspråk 2) teoretiskt språk och 3) meta-teoretiskt språk och metodologiskt analysspråk. Genom denna syntetisering framträder att flerspråkande innebär pluralism och kan svara på avhandlingens övergripande forskningsfråga om vad undervisning kan bli. Undervisning kan utifrån artiklarnas resultat bli *didaktiskt flerspråkande*. Didaktiskt flerspråkande innebär att undervisning i yngre barns utbildning är rörlig och förändras i ett ständigt blivande och är beroende av barn, pedagoger och objekt/innehåll. Som Hanna uttryckte det i titeln till avhandlingen, vi måste kunna dansa i ramen, att dansa kan förstås som didaktiskt flerspråkande. Med andra ord en rörelse hit och dit där vad och hur undervisning kan bli är beroende av och påverkas av pedagoger, barn, objekt/innehåll.

6. DISKUSSION

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om vad undervisning kan bli i förskola utifrån en multietnografisk studie. I kapitlet förs en diskussion om resultaten dels i förhållande till forskningsfrågorna som drivit utforskandet i avhandlingens tre artiklar, dels till tidigare forskning och till syntetiseringen med anknytning till avhandlingens övergripande forskningsfråga. Kapitlet kommer förhoppningsvis att fördjupa och klargöra varför dessa sammanflätade resultat är relevanta för vad undervisning kan bli i förskola och för alla som är intresserade av undervisning i yngre barns utbildning.

Avhandlingen är skriven inom forskarskolan PRECEC, Play Responsive Teaching in Early Childhood Education and Care. Som tidigare redogjorts för ska jag dels bidra till teoriutvecklingen, dels bidra med ett fokus på flerspråkighet och även skriva fram social eller kulturell hållbarhet.

Genom hela kapitlet kommer resultaten av avhandlingens artiklar att diskuteras sammanflätat. Jag kommer att diskutera vad det kan innebära att undervisning i förskola förstås som något spontant där pedagogers fingertoppskänsla är av hög relevans, samt att flera språk innebär ett möjliggörande för att barn kan delta i och bidra till undervisning utifrån sina förutsättningar.

I inledningen frågar jag efter om det skulle kunna gå att tänka sig att undervisning kan få vara både i otakt och takt och om det kan tänkas förstås som en demokratisk situation om och när undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll kan och får dansa med varandra i en pedagogisk relation (jfr Ljungblad & Rinne, 2020; Säfström & Rytzler, 2023). Med den inledningen påbörjades ett utforskande grundad på den övergripande forskningsfrågan vad kan undervisning bli i förskola, där olika forskningsfrågor och tänkande kan kopplas till olika pedagogiska nivåer i avhandlingens tre artiklar. Mot bakgrund av artiklarnas resultat leder det till att diskutera social rättvisa i förhållande till undervisning i förskola. Som jag tidigare redogjort för inspireras forsknings-

frågorna som informerar respektive artikel av Kansanens (1993) pedagogiska nivåer.

I artikel I drivs utforskandet av frågor på både aktionsnivå och teoretisk nivå om undervisning i förskolepraktiken. Det innebär ett empiriskt och teoretiskt utforskande av begreppet respons. Följande forskningsfrågor ställs:

- Vad kan karaktärisera responser i undervisning mellan pedagoger och barn?
- Vad framträder som gemensamt innehåll i undervisning mellan pedagoger och barn?

Artikel II drivs utforskandet av en forskningsfråga som befinner sig på alla tre av Kansanens pedagogiska nivåer (1993). Det betyder aktioner i förskolepraktiken mellan pedagoger och barn i ett empiriskt utforskande. Teoretiskt utforskande av begreppet intersubjektivitet samt metateoretiskt genom ett metodologiskt analysspråk i form av en kombination mellan interaktionsanalys och teckning som analytiskt verktyg. Följande forskningsfråga ställs:

- Hur kan en kombination av interaktionsanalys och teckning som analytiskt verktyg bidra med kunskap om vad som hindrar eller möjliggör intersubjektivitet i förskolan?

Artikel III drivs av ett utforskande på metateoretisk nivå, vilket i den avhandlingen innebär ett tänkande om utbildningspraktiken i förskola med relationell teori. Specifikt utforskas ”talet om” yngre barns utbildning, bortom en polarisering mellan lek och undervisning.

Som tidigare redogjorts för utgår avhandlingen från de utmaningar PRECEC formulerat där denna avhandling antagit utmaningarna:

i. lekens eventuellt marginaliserade roll i förskolan på grund av fokus på undervisning och utbildning

iii. att många barn som går i förskolan inte talar majoritetsspråket och därför inte har samma förutsättningar att delta, lära och utvecklas.

Diskussionen förs, som tidigare nämnts utifrån artiklarnas sammanflätade resultat vilket lett till fyra olika tematiker vilka framträtt ur ett abduktivt närmande. Pierce (1903/1990/2020) beskriver abduktion som att söka efter förbindelser. Han visade på att abduktion öppnar för en vetenskap som följer upptäcktens väg och som möjliggör utvecklandet av nya hypoteser och teorier. Genom avhandlingen har jag beskrivit och redogjort för tidigare forskning, teorier och genomförande där tre artiklar ramar in kappan. Abduktion, som jag beskrivit tidigare handlar om

ett pendlande mellan exempelvis empiri och teori. Pierce (1903/1990/2020) har beskrivit att den här processen drivs av ett tänkande om att det är något som inte stämmer. Denna process av tänkande leder till en ny förståelse av fenomenet som tänkandet började i. De tematiker som framträtt grundas i ett pendlande mellan avhandlingens tre artiklar som drivs av individuella forskningsfrågor *och* den övergripande forskningsfrågan. Sammantaget framträder gemensamma skärningspunkter genom artikel I-III, vars innehåll och resultat kan härledas tillbaka till inledningen av denna avhandling. Pierce (1903/1990/2020) skriver ”samma slag av argument som vi använde på innehållet i allmänhet kan för den skull tillämpas på slutledningsbegreppet” (s. 287). Inspirerad av citatet tolkar jag det som att den initiala beskrivningen och redogörelsen av forskningsprocessen också kommer tillbaka när forskningen ska sys ihop, dessa hänger samman som en röd tråd. Tematikerna är: *Flera språk*, Fingertoppskänsla *för spontan undervisning*, *Objekt i undervisning* och *Social rättvisa som didaktiskt flerspråkande*. Kapitlet avslutas med metoddiskussion, slutsatser och implikationer för vidare forskning.

6.1 Flera språk

Som jag har presenterat genom avhandlingens respektive artiklar innebär flera språk i den här avhandlingen en syftning på flera språk som uttryck eller handling för subjektet (artikel I), flera språk som i hur forskning genomförs och analyseras (artikel II) och till sist flera språk som i talet om yngre barns utbildning (artikel III). Det betyder ett abduktivt språkande i både teori och empiri. Ett abduktivt språkande i analys av ord, gester, handlingar och tecken som beskriver undervisningsverkligheten i transkriptioner och teckningar, vilka i sin tur språkar med teoretiska begrepp, som leder till formulering av nya utvidgade och syntetiserande begrepp som *Didaktiskt flerspråkande*. Artiklarnas sammanflätade resultat i förhållande till tidigare forskning och teorin lekresponsiv undervisning kommer att visa att flera språk innebär ett pluralistiskt perspektiv där flera, multi, öppnar för både språk, metoder, teorier och perspektiv.

6.1.2 Flera språk för undervisning i förskola

I läroplanen för förskola finns en öppenhet för alla barns sätt att uttrycka sig på (Skolverket, 2018/2025). Men när språk eller språkutveckling specifikt utforskas eller ska utvecklas i förskola visar tidigare forskning att det fortfarande finns ett glapp mellan språkutveckling och alla barns rätt till uttryck (Hildén, 2021). Språkande i förskola tenderar att förstås som i första hand något verbalt och i

andra hand verbalt på svenska (Hildén, 2021). Flertalet forskare betonar vikten av att yngre barns utbildning behöver förstås i globala termer där barns hela språkregister får ta plats och ges utrymme (Kultti, 2022; Novosel, 2024). Genom tidigare forskning presenteras att ett ensidigt fokus på barns verbala kommunikation riskerar att osynliggöra många barn. Kultti (2021) skriver bland annat att barns språkande och hur det studeras framträder som komplext och monotypiskt. I förhållande till denna avhandlings studieobjekt, undervisning i förskola, har språk, specifikt flera språk, betydelse.

I artikel I och II använder jag begrepp från teorin lekresponsiv undervisning för att kunna säga något om undervisning. Begreppet respons är ett centralt begrepp för teorin för att analysera hur pedagoger och barn orienterar sig mot ett gemensamt innehåll som kan bli undervisning (Pramling et al., 2019). Inledande analyser visar att företrädesvis verbala uttryck betraktades som modaliteter för handling eller respons (Pramling et al., 2019). Inom lekresponsiv teori (Pramling et al., 2019) saknas studier som utvecklar hur respons kan förstås där uttryck för respons i denna avhandling, specifikt i artikel I och II, innebär multipla, flera språk som uttrycksmedel där verbalt och kroppsligt uttryck värderas lika. Bidraget går i linje med tidigare forskning som understryker betydelsen av barns kommunikativa kompetens, vilket omfattar olika uttryckssätt, både fysiska och verbala, vilka har identifierats som kritiska för förskolans utbildning (Kultti, 2021b; Cekaite & Evaldsson, 2019; Johannesen, 2013).

Med Kansanens aktionsnivå (det som händer i förskolepraktiken) och teoretisk nivå (utveckling av befintliga teoretiska begrepp) visar de sammanflätade resultaten av artikel I och II att flera språk för responsiva handlingar har betydelse för hur undervisning och dess innehåll kan förstås som gemensam och ha möjlighet att framträda spontant. Genom att synliggöra kroppsliga uttryck som en del av begreppet respons i analys av empiri i artikel I och II framträder barns handlingar och aktörskap i det som framträder som undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll i artikel I. I artikel II identifieras att barn uttrycker sig både kroppsligt och verbalt för att tydliggöra och/eller berätta. Men resultatet av artikel II visar att olika konnotationer av ett objekt kan leda till att barns både kroppsliga och verbala uttryck förbises. Det senare kan ha betydelse för det som Neergaard (2019) betonar, att pedagoger behöver närvara mer där barn är för att också förstå och kunna tolka barns olika uttryck och vad de betyder. Men det kan också med Giamminuti et al. (2022) innebära att krocken, när pedagoger och barn inte förstår varandra öppna för något annat som ett nyfiket utforskande. Oavsett hur vi väljer att tolka och tänka kring de olika resultaten av artikel I och II framhålls betydelsen av att förstå, tolka och analysera barns olika

uttryck, som flera språk, först då kan *om, hur* och *vad* barn bidrar till undervisning i förskola diskuteras. Först då kan diskussionen om vad undervisning kan bli också breddas och fördjupas, när barns flera språk värderas lika. Mot bakgrund av att förskolans läroplan inte innehåller några individuella kunskapskrav och undervisning kan framträda spontant i förskolans vardag visar artikel I och II betydelsen av att värdera kroppsligt och verbalt uttryck lika.

Resultatet av artikel I och II erbjuder inte bara möjligheten att synliggöra och tillskriva betydelse till barns både kroppsliga som verbala uttryck utan genom detta förfarande metodologiskt (transkription och analys) och teoretiskt (teoriutveckling) framträder också barns aktörskap i alla artiklar. I teorin lekresponsiv undervisning (Pramling et al., 2019) förstås pedagogers responsivitet bidra till barns aktörskap men resultatet, specifikt artikel I och II, och särskilt med fokus på det kroppsliga uttrycket visar att barn har ett aktörskap oberoende av pedagoger.

6.1.3 Flera språk för analys av undervisning

Under rubriken metodologi redogjorde jag för hur forskningsprocessen varit öppen vilket exempelvis innebär att jag förhållit mig öppen i mitt forskningsförfarande och låtit empiri överraska i analysarbetet i ett abduktivt närmande. Genom en abduktiv analys som metodologisk strategi öppnas möjligheten att inte blott studera undervisningsverkligheten i yngre barns utbildning i ” det-här-och-nu-givna” (Pierce, 1903/1990/2020, s.31). Att öppna för fler analytiska verktyg kan också hävdas bidra till lekresponsiv undervisning vars analysförfarande främst grundats i interaktionsanalys, där interaktioner mellan pedagoger och barn varit centrala (Pramling et al, 2019). Teckning som analytiskt verktyg har tidigare inte prövats i PRECEC och kan sägas bidra till ramverket. Tillsammans med interaktionsanalys har avhandlingsarbetet resulterat i att teckning som analytiskt verktyg bidrog till överraskande resultat som inledningsvis med interaktionsanalys inte synliggjordes.

Teckning som analytiskt verktyg öppnar för att forskaren engageras kroppsligt med materialet där det endast verbalt sagda förskjuts till bakgrunden så att det dunkelt dolda kan ta plats genom tecknad analys. I linje med Hultman och Lenz Taguchi (2010) utmanades den vanemässiga antropocentriska blicken när analys av data också inbegrep materialitet. De poängterar att materialitet, som fotografier, som en del av data för analys påverkar inte bara hur ett innehåll kan förstås utan även forskaren som är den som arbetar med materialet (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Liknande beskriver Elfström Petterson (2017) genom att

betona att tecknade analyser ger värdefulla perspektiv på samspelet mellan olika helheter, såsom pedagoger, barn och material.

Teckning som analytiskt verktyg har företrädesvis dominerat antropologisk forskning (t.ex. Kashanipour, 2021) och det finns ett fåtal studier inom förskolepedagogisk forskning som använder teckning som analytiskt verktyg. Genom att addera teckning som analytiskt verktyg i artikel II bidrar resultatet till ett metodologiskt forskningsspråk i form av teckning. Resultatet kopplar jag här an till flera språk, som i multi och olika metoder för ett utforskande. Att teckna analyser kan leda till att det okända, det som finns i det dolda kan komma fram.

6.1.4 Flera språk som i ”talet om” undervisning

I läroplanen för förskola i Sverige finns riktlinjer gällande uppdraget yngre barns utbildning i förskola och bland annat ingår det i uppdraget att undervisa barn (Skolverket, 2018/2025). Som beskrivits i genomgången av tidigare forskning har tidigare studier visat att förskollärare tycker att det är svårt att förstå hur man undervisar i en förskoleverksamhet där leken har en central roll och ofta står i kontrast till undervisning (t.ex. Catucci; 2021; Jonsson et al., 2017).

Undervisning beskrivs ofta i förhållande till lek, där lek och undervisning får verka som varandras motpoler. Polemiken mellan lek och undervisning som framträder tolkas härröra från traditionen om en holistisk förskola i Norden där lek och lärande hänger samman med omsorg (Nilsson et al., 2018). En utmaning som beskrivits under tidigare forskning är hur barn kan leka fritt medan pedagoger undervisar utan att hindra friheten (Fleer, 2011; Van Oers & Duijkers, 2012).

Under rubriken tidigare forskning presenteras ett diskursivt fält, som speglar samtalet om undervisning i förskola i samhället där risken med undervisning bland annat beskrivs i relation till när innehållet blir styrande eller instrumentellt (Broström, 2022). Undervisning kan också i tidigare forskning beskrivas i förhållande till lek, som en risk för att barns fria lek marginaliseras (t.ex. Sundstal & Øksnes, 2015).

I artikel III visar jag att det är möjligt att tala om yngre barns utbildning med ett annat språk, det vill säga både forskare och pedagoger i förskola kan förändra talet om yngre barns utbildning i förskola. Artikel III bidrar med ett språk som inte polariserar undervisning och lek och indirekt inte pedagoger och barn. Flera språk i artikel III innebär, ontologiskt, ett annat språk för att tala om yngre barns utbildning i förskola, ett som inte särskiljer lek och undervisning eller barn och pedagoger. Genom relationell teori och *being* och *becoming* föreslås ett språk där mötet mellan pedagoger och barn är det väsentliga för talet om frihet i utbildning.

Det handlar inte om lekens frihet eller undervisningens icke frihet, utan om möten i utbildning mellan pedagoger och barn som ett öppnande för frihet. Både barn och pedagoger förstås då befinna sig i både ett varande och ett blivande. Genom resultatet av artikel III blir det också möjligt att tillskriva aktörskap till pedagoger, barn och objekt/innehåll.

Till skillnad från tidigare forskning där lekvärldar eller lekfullt lärande (t.ex. Brėdikytės, 2022) blir en brygga mellan lek och undervisning (lärande) identifieras i artikel III att ett tänkande med relationell teori möjliggör att inte tänka dualistiskt kring lek och undervisning. Det är i första hand inte aktiviteten lek eller undervisning som är relevant i yngre barns utbildning i förskola utan snarare det pedagogiska mötet mellan barn och pedagoger, som ett öppnande till och för något i utbildning.

6.2 Fingertoppskänsla för spontan undervisning

Utifrån tidigare forskning och rapporter kan undervisning i förskola förstås som komplex och problematisk. Det efterfrågas mer forskning om undervisning och hur den kan förstås i förskolans praktik eftersom undervisning i förskola inte är självklar (Olsson et al., 2020). Befintlig forskning belyser dessutom den kritiska roll som en engagerad pedagog har när det gäller att identifiera de uttryckssätt som barn använder och avgöra vad som fångar deras intresse (Donner et al., 2023; Neergaard, 2019; Samuelsson, 2019), vilket till exempel kan ligga till grund för vidareutveckling av pedagogiska aktiviteter. Bredikyté (2022) identifierar i sin studie att det är svårt för pedagoger att vara där barn är. Svårigheten för pedagoger att delta där barn är relateras till risken att pedagoger kan störa barn, med andra ord avbryta det som barn gör, exempelvis leka (jfr Sundsdal & Øksnes, 2015).

I tidigare forskning framträder tre olika positioner för pedagoger i förskola, följa och vara nära, vara nära där synsätt kan krocka eller betrakta på avstånd. Mot bakgrund av tidigare forskning har jag intresserat mig för att utforska undervisning i förskola i de presenterade skärningspunkterna som tidigare forskning sammantaget bidrar med. I tidigare forskning går att utläsa att det kan finnas ett samband mellan komplexiteten med undervisning i förskola, barns uttryckssätt och vad barn ser ut att vara intresserade av. Undervisning beskrivs ofta utifrån planerad undervisning och pedagoger kan ha svårt för att delta tillsammans med barn i det som barn uppehåller sig med, för att inte störa. Till skillnad från tidigare studier (t.ex. Catucci, 2021; Jonsson et al., 2017) har utforskandet i avhandlingens empiriska artiklar grundats i etnografiskt fältarbete

i förskolans vardag. Detta förfarande öppnade bland annat för att identifiera pedagogens fingertoppskänsla vid delaktighet tillsammans med barn för spontan undervisning.

Sammantaget identifieras i artikel I betydelsen av pedagogens fingertoppskänsla för att spontan undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll ska bli möjlig. Den spontana undervisningen till skillnad från den planerade undervisningen händer i ögonblicket när vi möts i exempelvis utbildning. I artikel I identifieras det genom hur pedagogen deltar tillsammans med barn i en lek där hon både följer och utmanar barnen och samtidigt också själv utmanas. En pedagogs fingertoppskänsla identifieras innebära både och, med andra ord följa i det som går i takt likväl det som går i otakt. Även om artikel III inte grundas i empiri från förskolepraktiken argumenterar jag för att resultatet av diskussionen i den artikeln erbjuder möjligheten att förstå undervisning i yngre barns utbildning som angeläget för både pedagoger och barn. Artikel III utforskar, som jag beskrivit tidigare, ett annat språk för talet om yngre barns utbildning i förskola och baseras på relationell teori som understryker vikten av relationen i det pedagogiska mötet. Detta ska inte misstolkas som att pedagogen inte har något ansvar i det pedagogiska mötet, det handlar snarare om att pedagogen har ett ansvar och hur pedagogen tar ansvar kan skifta beroende på vilket förhållningssätt pedagogen, förskolepraktiken eller forskningen har eller utgår från. Med relationell teori erbjuds möjligheten att praktisera med fingertoppskänsla som kroppsligt intonat språkande i takt och otakt, som en del av den pedagogiska relationen och kan öppna för undervisning i det spontana (jfr Ljungblad & Rinne, 2020).

Resultatet av artikel I identifierar hur pedagoger kan delta i en aktivitet tillsammans med barn och då verka som en bro mellan objekt/innehåll och barn genom fingertoppskänsla. I artikel I blir det en förutsättning för att förstå undervisning mellan pedagoger och barn som gemensam, *as commons*, med demokratiska värden i fokus (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020). Den identifierade fingertoppskänslan i artikel I visar på vikten av pedagogers närvaro med både hörsel och syn för att möjliggöra att alla barn kan delta utifrån sina förutsättningar. Genom analysen och med stöd av de teoretiska begreppen respons och *som om* och *som är* identifieras pedagogens fingertoppskänsla i de olika interaktionerna mellan pedagogen och barnen. Begreppen *som om* och *som är*, tidigare identifierats som barns växlingar inom en lek (Pramling et al., 2019) identifieras i artikel I som ett didaktiskt taktfullt verktyg i en pedagogisk relation i en pedagogisk praktik som undervisning i förskola. Genom analysen i artikel I bidras med ytterligare förståelse för växlingarna mellan *som om* och *som är* och

utvecklar på så vis begreppen *som om* och *som är* genom att de också kan verka som didaktiska verktyg för pedagoger för spontan undervisning.

Artikel I visar på vikten av en närvarande pedagog där olika perspektiv och förutsättningar utmanas och skapar möjligheter. I resultatet framträder pedagoger, barn och objekt/innehåll utgöra grund för att förstå undervisning som gemensam och leder till en förståelse av undervisning som spontan, som kan hända i ett ögonblick och där innehåll växer och växlar fram ett improvisatoriskt gemensamt innehåll. Resultatet är ett viktigt bidrag till en verksamhet som förskola vars praktik ofta sker i stunden, i ett ögonblick. Tidigare forskning visar dock att undervisning ofta studeras utifrån planerad undervisning. Förskolans läroplan i Sverige har både spontan och planerad undervisning och innehåller inte några individuella kunskapskrav i uppdragsbeskrivningen. Med pedagogens fingertoppskänsla kan spontan undervisning med improvisatoriskt innehåll mellan pedagoger och barn bli möjlig.

6.3 Objekt i undervisning mellan pedagoger och barn

Som tidigare beskrivits under teori är responser mellan pedagoger och barn en central del av lekresponsiv undervisning där begrepp som intersubjektivitet kan sägas villkora att en aktivitet som lek eller undervisning utvecklas vidare. I teorin lekresponsiv undervisning (Pramling et al., 2019) har inte objekt haft en särskild plats, med andra ord vad barn eller pedagoger riktar blicken mot har inte tillskrivits signifikans utan snarare är det hur deltagare responderar på varandra som är i fokus och inte på vad, som materiella objekt. Tidigare forskning, inom fältet yngre barns utbildning i förskola skriver fram utmaningen med en ökad struktur i barns utbildning i kombination med att grunda utbildningen på det barn ser ut att vara intresserade av (Williams & Sheridan, 2018), som ett objekt eller ett innehåll. Tidigare forskning visar att det finns en kamp mellan implementeringen av läroplaner, barns intressen och pedagogers mål (Broström, 2022; Peterson, 2024).

Mot bakgrund av både ett teoretiskt och metodologiskt intresse för hur undervisning har möjlighet att förstås som gemensam utforskades i artikel II specifikt begreppet intersubjektivitet som i teorin lekresponsiv undervisning villkorar undervisning som gemensam. Resultatet av analysen i artikel II identifierade att respons inte endast handlar om *hur* pedagoger och barn responderar utan även på *vad*. Artikel II belyser att objekt är en del av intersubjektivitet i utveckling av gemensam undervisning. Resultatet bidrar med kunskap om hur pedagoger och barn etablerar intersubjektivitet genom responser där också objekt, med andra ord vad, har en avgörande roll. Som jag beskrivit

under tidigare forskning är det ett fåtal studier som belyser objektens betydelser för det som sker mellan pedagoger och barn (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2012). Areljung et al. (2021) visar i sin artikel exempel på hur barn förstår naturvetenskapligt innehåll genom att också inbegripa materialitet i form av objekt som papper och penna. De argumenterar för att barn, när de ritar ett kunskapsinnehåll samtidigt interagerar med de lärare och kamrater och med det material som gäller i rummet samtidigt (Areljung et al., 2021).

I diskussionen lyfter Areljung et al. (2021) fram betydelsen av att lärare uppmärksammar att barns ritande, som ett kroppsligt engagemang med ett material som papper och penna, är ett bidrag till kunskapsinnehållet i undervisning av naturkunskap. I förhållande till Areljung et al. (2021) menar jag att även forskning som studerar interaktioner mellan pedagoger och barn kan behöva inkludera objekt, särskilt om det finns ett intresse av att undervisning ska vila på en social rättvis grund, vilket tas upp i avsnitt 6.4.

Denna utveckling av begreppet intersubjektivitet, som artikel II identifierar, kan inom lekresponsiv teori utvecklas till att även inbegripa objekt/ innehåll. Särskilt med tanke på tidigare forskning som belyser vikten av att det barn ser ut att vara intresserade av blir en del av undervisningens innehåll (t.ex. Melker et al., 2018). I artikel II synliggörs betydelsen av objekt genom de verbala och kroppsliga responserna mellan pedagog och barn. En kombination av interaktionsanalys och teckning som analytiskt verktyg bidrar till att identifiera att deltagarnas olika konnotationer av ett objekt hindrar intersubjektivitet. Giamminuti et al. (2022) argumenterar för att det ska krocka mellan pedagoger och barn i förskolans utbildning, att en alltför följsam pedagog också kan innebära att inget nytt eller överraskande händer. Jag håller med Giamminuti et al. (2022) och argumenterar för att dessa två perspektiv kan rymmas samtidigt. Följsamhet och krock. Takt och otakt, som en dans. Artikel II synliggör objektens betydelse för intersubjektivitet mellan pedagoger och barn och visar på hur komplext det är att dela en aktivitet, särskilt en aktivitet grundad i fiktioner som förändras och skiftar. I Artikel II identifieras att navigeringen mot det gemensamma genom tillräcklig och tillfällig intersubjektivitet är mer komplex och mer än endast deltagarorienterad.

6.4 Social rättvisa som didaktiskt flerspråkande

Tre artiklar och en kappa utgör helheten av denna avhandling. I detta avsnitt ska jag utifrån artiklarnas resultat och kappans inledande nyfiket utforskande av undervisning i förskola diskutera social rättvisa. I inledningen skriver jag tänk om, tänk om det skulle kunna gå att förstå undervisning som en dans, som en

pedagogisk relation (Ljungblad & Rinne, 2020; Säfström & Rytzler, 2023), där olika takter får finnas på en och samma gång i ett ögonblick. Jag hänvisar till Biesta (2003, s. 65) som skriver att tänka på demokrati som en situation där alla mänskliga varelser kan bli subjekt handlar till syvende och sist om en situation, som alla har lika rätt att delta i och där alla har lika rätt att bli hörda i frågor som är av gemensamt intresse. Jag skriver också att mot bakgrund av minskad förståelse för samhällets pluralism och försvagat skydd för minoriteters intressen och rättigheter är frågan om demokrati i utbildning mer relevant än någonsin (Nord et al., 2025; Wahlström, 2022). I förskolans utbildning ingår undervisning, tänk om undervisning i förskola kan bli en demokratisk situation, det vill säga socialt rättvis. Mot bakgrund av kappans inledning och ett tänkande om undervisning i förskola och artiklarnas sammanflätade resultat diskuteras i följande avsnitt social rättvisa som ett centralt perspektiv för att praktisera och tänka på undervisning som didaktiskt flerspråkande.

Johansson et al. (2024) beskriver att yngre barns utbildning i förskola befinner sig mellan tradition och samhälleliga krav där vad som ser ut att vara eftersträvansvärt är målrationalitet, effektivitet och lärande. Samtidigt går det att också förstå yngre barns utbildning i förskola i ett varande mitt emellan tradition och samhälleliga krav (Johansson et al., 2024). Mot bakgrund av en utbildning som ett varande mitt emellan placeras denna avhandling med ett bidrag som placerar undervisning i yngre barns utbildning som en angelägenhet för pedagoger och barn där objekt och innehåll kan påverka. Genomgående i avhandlingens artiklar används ett pluralistiskt perspektiv på innehåll/objekt, pedagoger, barn och språk vilka i samklang utgör en viktig aspekt av hur undervisning i förskola kan bli angeläget för alla (jfr Ljungblad & Rinne, 2020). Emilson och Johansson (2018) identifierar att frågan för yngre barns utbildning som engagerar flertalet forskare är hur barns perspektiv, barns rättigheter och influenser tas tillvara i en tid där utbildning alltmer struktureras.

Min ingång till frågan om barns perspektiv, rättigheter och influenser baseras på artiklarnas sammanflätade resultat. Utifrån dessa finns det en möjlighet att diskutera undervisning i yngre barns utbildning utifrån social rättvisa.

Varför social rättvisa? Jag har tre argument för det.

Det första argumentet är att i avhandlingens artiklar används begrepp som det gemensamma, *as commons*, vilket riktar blicken mot likvärdighet i utbildning med demokratiska värden. Med andra ord för att undervisning som människor samlas runt ska identifieras som gemensamt lika viktig behöver den verka engagerande och möjlig att påverka.

För det andra, relationell teori innebär att utbildning öppnar för möten mellan pedagoger, barn, objekt/innehåll vilka kan spela i både takt och otakt. Som jag visar i Artikel III spelar vilken takt egentligen ingen roll, snarare handlar det om att förstå att även otakt, som en krock mellan två handlingar innebär att det händer något. Men för att både otakt och takt ska bli möjligt behöver utbildning förstås utifrån ett socialt rättvist perspektiv där olikheter finns och behöver finnas. Biesta och Säfström (2011) menar att krockar i utbildning behövs eftersom det händer något med oss då, dels förflyttningar och ett öppnande för något människan inte visste tidigare. De argumenterar också för att det är i krocken i mötet i undervisning mellan människor som friheten finns. Social rättvisa utifrån avhandlingen handlar då om friheten att bidra till exempelvis undervisning, att förflyttas i och med undervisning och att få delta i undervisning.

För det tredje, avhandlingen skriver fram kroppsliga och verbala uttryck med lika värde. Det innebär att flera språk för uttryck, handling eller respons blir identifierat som lika signifikant för undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll. I social rättvisa för gemensam undervisning ryms med andra ord pluralism, som i flera språk och flera olikheter. Detta kan härledas till ett demokratiskt samhälle (jfr Emilson & Johansson, 2018).

Emilson och Johansson (2018) visar att forskning om demokrati inom förskolan vilar på tre huvudargument: barns rätt till demokrati, erkännandet av barn som aktiva deltagare och synen på förskolan som ett demokratiskt rum. Tillsammans utgör dessa ett skifte i forskning, från ett i första hand normativt, politiskt och retoriskt ramverk till ett fokus på hur man integrerar och tillämpar demokratiska principer i praktiken (Emilson & Johansson, 2018). Forskning och pedagogik har övergått från ett fokus på praktiska metoder till att utforska och förstå demokratiska processer inom förskoleverksamhet. Att förstå demokratiska processer inom förskolan betonar en mer nyanserad definition av demokrati och kopplar den till delade erfarenheter och pluralism i stället för att bara hålla fast vid föreskrivna inlärningsmetoder (Emilson & Johansson, 2018). Att bygga utbildning på vad barn verkar engageras av handlar inte bara om vad som händer i nuet utan är likt Agenda 2030 inriktat mot en framtid.

Agenda 2030 slår i mål 4.2 fast att alla barn ska ha möjlighet att delta i förskoleverksamhet och barnomsorg av hög kvalitet som förbereder dem för framtiden, både inför kommande skolgång och som samhällsmedborgare. Det finns ett problem med dessa riktlinjer. Att barn inte redan ses som deltagare och bidragsgivare till samhället. Genom att skriva fram social rättvisa för ett pluralistiskt perspektiv på undervisning i yngre barns utbildning i förskola signaleras att barn är deltagare och bidrar till samhället här och nu. Ett

pluralistiskt perspektiv på utbildning för yngre barn kan innebära att det finns en öppning för osäkerhet och för olika åsikter och variationer att träda fram i dialog (Emilson & Johansson, 2018) och möjliggöra gemensam undervisning. Social rättvisa innebär då inte i första hand en grund för innehåll att undervisa om, utan snarare är det praktiken förskola som identifieras som socialt rättvis och kan innebära exempelvis att undervisning kan bli didaktiskt flerspråkande i praktik, teori och metateori.

Min ingång till social rättvisa för gemensam undervisning är att resultatet av avhandlingens tre artiklar visar vikten av att alla deltagare, även innehåll och objekt förstås som aktörer i undervisning. Hytten (2015) beskriver att *teaching for social justice* ofta handlar om innehållet som läraren undervisar om. Det vill säga innehåll som berör frågor om demokrati och hur en demokrati fungerar och upprätthålls snarare än att läraren, som är den som har ansvar för undervisningen, praktiserar *teaching for social justice*. Det kan innebära exempelvis det som artikel I och III visar att vara öppen för att undervisningens innehåll kan framträda och växla mellan pedagoger och barn. Men det innebär också att vara öppen för att innehållet, i form av objekt, kan påverka undervisning mellan pedagoger och barn (artikel II). Det innebär att kroppsliga och verbala uttryck värderas lika. Det kan öppna för social rättvisa för gemensam undervisning med didaktiskt flerspråkande, där pedagoger, barn och objekt/innehåll är aktörer som kan påverka undervisningen. Ett pluralistiskt perspektiv på undervisning i yngre barns utbildning kan bidra till social rättvisa i förskolans praktik vilket i sin tur kan påverka en helhet, exempelvis både text, som styrdokument, och tal om förskolans utbildning.

Ärlemam-Hagsér (2012) argumenterar för en epistemologisk och ontologisk fördjupad begreppsförståelse gällande hållbar utveckling i förskola. I föreliggande avhandling framträder, förutom didaktiskt flerspråkande, hållbar utveckling identifierat i avhandlingens delar som social hållbarhet och mer specifikt en fråga om social rättvisa i förskolans utbildning. I avhandlingens tre artiklar förekommer interaktioner, relationer, *commons*, kroppsliga och verbala uttryck och innehåll identifierade i denna multietnografiska avhandling som centrala för vad undervisning kan bli i yngre barns utbildning i förskola. Att addera social rättvisa till didaktisk flerspråkande kan främja undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll i förskola. Social rättvisa som didaktiskt flerspråkande fokuserar social rättvisa som språkande relation mellan barn, pedagog och innehåll/objekt, mellan aktionsnivå och (meta)teoretisk nivå.

6.5 Metoddiskussion

När jag påbörjade min forskningsprocess och utforskandet av undervisning i förskola pågick det i ett kontinuum, vilket innebar att kurser jag läste, seminarier jag deltog i, konferenser jag presenterade på varit en del i utforskandet och i ett tänkande om undervisning i förskola. Jag misstänker att denna forskningsprocess inte är unik för denna avhandling utan ett förfarande fler inom forskning kan känna igen sig i (Alvesson & Kärreman, 2011). Genom min fysiska förflyttning mellan olika förskolor där samma objekt studerades uppstod flera sätt att förstå och tänka kring vad undervisning kan bli.

I detta avsnitt kommer att jag diskutera mina vetenskapliga val gällande metod, teorier och analysförfarande. Diskussionen inleds med att vända tillbaka till första stycket under rubriken ”Metodologi” (avsnitt 4) och specifikt Sjögren (2024) som beskriver kritisk forskning i förhållande till förutsägbar nytta och oförutsägbar nytta. Dessa två olika positioner placerar forskaren i ett antingen vetande av att forskningen kommer att göra nytta eller ovetande om. När forskningsprocessen drivs av positionen oförutsägbar nytta kan nyttan i stället uppstå i oväntade ögonblick. Inledningsvis beskrevs hur jag följt forskningsprocessen, öppet och nyfiket utforskande. Detta kan tolkas som om jag inte gjort några val men självklart har jag fattat vetenskapliga beslut under forskningsprocessen. De ska jag här redogöra för och kritiskt diskutera. Som tidigare beskrivits genom Krumsvik (2022) kan en kappa i en sammanläggningsavhandling beskriva artiklarnas olika delar där artiklarna förstås som separata från varandra. Men Krumsvik (2022) föreslår också att kappan i sig kan drivas av en övergripande forskningsfråga, särskilt relevant om och när artiklarna hänger samman och följer samma studieobjekt.

Avhandlingens grundas i multietnografi (Marcus, 1998) och Kansanens (1993) pedagogiska nivåer för att bidra med resultat gällande undervisning i förskola. På så vis hänger avhandlingens artiklar samman. I förhållande till att artiklarna hänger samman kan val av form för avhandlingen diskuteras. I början av min doktorandutbildning valde jag att skriva i formen monografi. Valet att studera undervisning i förskola genom etnografiskt fältarbete medförde att monografi var den form som lämpade sig bäst för den sortens vetenskapliga studie och metod. Men år 2 valde jag att skifta till sammanläggningsavhandling då forskningsprocessen ledde mig till ett meta-teoretiskt tänkande om förskolans utbildning. I analysförfarandet av kvalitativa data från förskolepraktiken började jag samtidigt att läsa och intressera mig för pedagogisk filosofi. Detta medförde att jag började att tänka på hur begrepp konceptualiseras och får betydelse i yngre barns

utbildning, vilket ledde till att jag bestämde mig för att utforska på fler och andra sätt än i förskolepraktiken.

I avhandlingens forskningsprocess har jag utforskat undervisning i yngre barns utbildning både empirisk och teoretiskt. Den pedagogiska förskolepraktiken som grund för empiri berättar något om undervisning i förskola vilket ledde till ett teoretiskt utforskande av undervisning i förskolans utbildning. Dahlbeck (2022) beskriver att dessa delar ständigt står i relation till varandra och är beroende av varandra. Pedagogisk teori och pedagogisk empiri kan med andra ord skapa dynamik. Det pedagogiska fältet består av både empirisk och teoretisk navigerad forskning där frågor som ställs påverkar forskningsförfarandet. I stället för en polemik mellan två fält kan då en dynamik uppstå. I min forskningsprocess hände just detta. I det som icke var på förhand bestämt uppstod trådar mellan fältet som studerades, de olika förskolorna, talet om undervisning och pedagogisk teori (jfr Sjögren, 2024). Avhandlingens form som monografi lämnades och arbetet övergick till formen sammanläggningsavhandling.

Med tanke på det rika material som jag fick med mig efter 11 veckor i förskolepraktiken kan en kritisk reflektion gällande val av form i förhållande till avgränsningar i relation till materialet göras. Exempelvis genomförde jag semistrukturerade intervjuer som jag inte direkt använt i avhandlingsarbetet. I stället utgjorde de och bidrog till tänkande om och i artikel III. I en monografi hade kanske det materialet fått plats. Det hade blivit möjligt att ge det plats med tanke på att monografi inte på samma vis som en sammanläggning är reglerande av tid. En sammanläggningsavhandling regleras av tid, på annat vis än en monografi, eftersom artiklar behöver publiceras för att en sammanläggnings-avhandling ska bli godkänd. I förhållande till materialet som fältarbetet genererade reflekterar jag över lämpligheten i förhållande till val av form för avhandling.

I avhandlingen beskriver jag och redogör för aktörer i relationer, vilket innebär att barn och pedagoger som deltar i förskola ska ha möjlighet till att influera undervisning. Samtidigt har jag inte i avhandlingsarbetet frågat de deltagande barnen på samma vis som jag pratat med deltagande pedagoger. Det är ett val jag gjorde men som jag så här i efterhand kritiskt reflekterar över. I ljuset av att så få studier i tidigare forskning bjuder in barn till ett samtal om undervisning i förskola, framstår positioneringen av aktörskap, relationell teori, barn och pedagoger i avhandlingen som en paradox i förhållande till att jag valde bort att inte bjuda in barnen till samtal. Denna kritiska reflektion leder till forskningsfråga för framtida forskning.

Materialet som utgjorde grunden för artikel I och II baserades på videomaterial och i förhållande till material som baseras på video kan dilemman i relation till tid diskuteras. Videobaserat material öppnar för långsam forskning och långsamt tänkande vilket praktiker i förskola inte har möjlighet till på samma vis. Det medför att jag som forskare sitter i en helt annan position vilket jag är ödmjuk inför. Jag kan genom det analytiska förfarandet stoppa tiden i videosekvensen på ett sätt som är omöjligt (men kanske behövligt) i praktiken när mycket går i ultrarapid. Det senare, långsam forskning i praktiken, öppnar för implikationer för mer forskning.

I avhandlingens artiklar används relationell teori, kritisk didaktik och lekresponsiv teori. Den sistnämnda teorin är ett villkor för min doktorandutbildning i forskarskolan (PRECEC_SCS) och jag adderade kritisk didaktik och relationell teori under utbildningen. När jag ser tillbaka på manus för 25%-seminariet framträder öppenheten för forskningsprocessen tydligt. I manus till 25%-seminariet intresserade jag mig för undervisning, lek och litteracitet, tre i sig väldigt breda områden. I förhållande till undervisning, lek och litteracitet fokuserades teorier om social konstruktion i kombination med teorier om litteracitet, då litteracitet var i fokus för utforskandet. Men väl i förskolepraktiken framträdde det som sker mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll i det spontana vara mer relevant och öppna upp för pluralism. Vilket ledde till att jag beslutade mig för att avgränsa studieobjektet till undervisning som ett objekt i sig, utan fokus på lärande men med ett fokus på flera språk. Därav valet av kritisk didaktik och relationell teori vilka båda är väl förenliga med ett utforskande av undervisning mellan pedagoger, barn och objekt/innehåll.

Som jag redogjort för tidigare utgjorde förskolepraktiken en möjlighet för mig att utforska och förstå undervisning i det spontana. Det kvalitativa materialet bildar grund för analys och blir således ”texten” som artikel I och II grundas på. Genom det valet, valde jag också bort att analysera materialet tillsammans med deltagarna. I stället utgör deltagande förskolor en helhet och bildar sammantaget en berättelse om undervisning i yngre barns utbildning i förskola vilka alla bidrar till avhandlingens artiklar. Att analysera materialet i samverkan med deltagarna kan hänföras till en fråga för vidare forskning.

De metodologiska och pedagogiska bidragen från artikel II indikerar att "hur" som metod är lika viktigt som "vad" i pedagogisk praktik. För att underlätta meningsfulla pedagogiska möten mellan pedagoger och barn bör pedagoger och forskare lyssna på vad som förstås, utforska vad som fortfarande är oklart och, viktigast av allt, ges tid för att engagera sig i fiktion och det okända. Potentialen

för att utveckla en aktivitet som lek eller undervisning kan betyda att pedagoger inte alltid behöver förstå allt som fångar barnens intresse. Vad händer om pedagoger är öppna och villiga att följa barnens exempel, även utan att veta resultatet? Detta kan främja improvisatorisk kunskap och en taktfull fingertoppskänsla, vilket för förskolan närmare demokratiska värden som rättvisa (jfr Broström, 2022). Metodologiskt kan potentialen för förändring i forskningsprocessen ligga i att omfamna det okända, som förblir oklart utan att veta vart det i slutändan kommer att leda. Att omfamna lekfullhet och improvisation, både som forskare och utbildare, har potential att åstadkomma förändring i både praktik och forskning.

6.6 Slutsatser

Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om vad undervisning kan bli i förskola utifrån en multietnografisk studie. Avhandlingsarbetet baseras på tre artiklar som utforskar undervisning i yngre barns utbildning i förskola utifrån olika forskningsfrågor. Därtill har avhandlingsarbetet, som tidigare beskrivits, drivits av en övergripande forskningsfråga. Avsnittet är uppdelat genom att jag beskriver avhandlingens slutsatser vilket avslutas med en reflektion om kontexten för avhandlingen. Slutligen leder det in på implikationer för fortsatt forskning, avsnitt 6.7.

Som jag har visat bidrar avhandlingen med kunskap till fältet yngre barns utbildning genom artiklar som fokuserar på undervisning mellan pedagoger och barn i det spontana där det kroppsliga som verbala uttrycket värderas lika, i förståelsen av språk som i flera språk. Kunskapsbidraget grundas såväl på aktions-, teoretisk- som metateoretisk nivå i ett pedagogiskt tänkande om undervisning i yngre barns utbildning i förskola, där både pedagoger och barn kan förflyttas och överraskas. Metodologiskt bidrar avhandlingen till teorin lekresponsiv undervisning genom de olika analytiska verktyg som används. Teoretiskt bidrar avhandlingen till lekresponsiv undervisning genom en förflyttning av begreppen *som om/som är* till att också inbegripa pedagogers didaktiska handlande vilket erbjuder möjligheten att identifiera pedagogers fingertoppskänsla. Avhandlingen bidrar också till en utveckling av begreppet respons genom att tillskriva att kroppsligt uttryck också förstås som respons. Genom att tillskriva objekt/innehåll aktörskap bidrar avhandlingen till en mer komplex förståelse av intersubjektivitet.

Sammantaget utkristalliseras bidrag som identifierar närvaro, öppenhet för det okända och likvärdighet som faktorer viktiga för vad undervisning i förskola kan

bli. I avhandlingens tre artiklar undersöks och utforskas hur undervisning etableras i förskolans utbildning, komplexiteten med intersubjektivitet som ett villkor för att navigera mot gemensamt innehåll och behovet av ett nytt språk för yngre barns utbildning i förskola i vilken lek och undervisning inte polariseras eller polariserar barn och pedagoger. Bidrag från Artikel I befinner sig på aktions- och teoretisk nivå (Kansanen, 1993), det vill säga berättar något om förskolepraktiken, från förskolepraktiken med interaktionsanalys och utvecklar begreppet respons. Bidrag från artikel II befinner sig på alla Kansanens (1993) pedagogiska nivåer genom att utgå från förskolepraktiken som berättar något för praktiken. I artikel II fördjupas begreppet intersubjektivitet i teorin lekresponsiv undervisning till att även inbegripa objekt, samt genom teckning som analytiskt verktyg bidrar artikel II med ytterligare analytiska verktyg för att kunna säga något om pedagoger och barns orientering mot gemensamhet. Artikel III bidrar med ett meta-teoretiskt tänkande om ett nytt språk för yngre barns utbildning i förskola.

Avhandlingen bidrar med empiriska exempel och teoretiskt bidrar artiklarna med:

1) kunskap om undervisning som en gemensam handling grundat i responser där både kroppsliga och verbala uttryck förstås som handling mellan barn och pedagoger,

2) att intersubjektivitet är komplext och oavsett om pedagoger och barn responderar och engagerar/s i en aktivitet behöver objekt och dess eventuellt olika konnotationer förstås som en del av intersubjektivitet,

3) ett nytt språk för yngre barns utbildning presenteras där mötet mellan pedagoger och barn är det väsentliga för talet om frihet i utbildning. Det handlar inte om lekens frihet eller undervisningens icke frihet, utan om möten i utbildning mellan pedagoger och barn som ett öppnande för frihet. Både barn och pedagoger förstås befinna sig i både ett varande och ett blivande.

Slutligen bidrar artiklarna till metodologisk och teoretisk utveckling av lekresponsiv undervisning genom att problematisera utmaning (i) och (iii), vilket leder till synliggörande av flerspråkande som i flera språk där kroppsligt uttryck tillskrivs lika värde som verbalt uttryck och flera språk som i flera sätt att utforska vad undervisning kan bli i förskolans utbildning, samt flera språk för att tala om yngre barns utbildning i förskola. Vidare bidrar avhandlingen utifrån den övergripande forskningsfrågan om vad undervisning kan bli till ett syntetiserat

kunskapsbidrag genom begreppet didaktiskt flerspråkande som rör sig mellan aktionsnivå, teoretisk och metateoretisk nivå.

Utöver detta är det viktigt att framhålla att precis som Olsson et al. (2020) beskriver undervisningens framväxt i förskola utifrån rörlighet och process så är teorin lekresponsiv undervisning rörlig och i process. Sedan 2019 då boken Play Responsive teaching in Early Childhood Education publicerades och som utgjorde grund för forskarskolan PRECEC har Play responsive teaching, Lekresponsiv undervisning, utvecklats och beforskats vilket innebär att utmaningarna kanske växlat och andra utmaningar framträtt. Detta har både med vetenskaplig forskning och politisk styrning att göra.

Avslutningsvis, den här avhandlingen berättar att undervisning i förskola kan bli socialt rättvis genom didaktiskt flerspråkande vilket betyder att pedagoger är lyhörda, responsiva med fingertoppskänsla och där objekt/innehåll förstås som en aktör och barns olikheter får plats i förskolans undervisning. Social rättvisa som didaktiskt flerspråkande kan öppna för dansen, som pedagogen Hanna i inledningen av avhandlingen efterfrågar när hon säger ”Vi måste kunna dansa i ramen”.

6.7 Implikationer för vidare forskning

Utifrån avhandlingens resultat framträder implikationer för vidare forskning. Under metoddiskussionen diskuterar jag paradoxen med att pedagoger och barn förstås som aktörer samtidigt som jag i det etnografiska fältarbetet inte bjöd in barnen till de samtalen. Detta syns också tydligt i tidigare forskning. Majoriteten av de presenterade artiklarna utgår från pedagogers tal om undervisning, antingen genom intervjuer, enkäter eller fokusgruppssamtal. En viss del av tidigare forskning baseras på etnografiskt arbete men inte specifikt ett samtal med barn. Detta tomrum motiverar till framtida forskning. Det gäller inte bara undervisning i förskola utan också lek. Då lek ofta förekommer i tidigare forskning som intresserar sig för undervisning, kan samma fråga behöva utforskas med barn. Vad är lek i förskola för barn? Vad är undervisning i förskola för barn? är frågor som ofta ställs, men sällan direkt till barn i förskola.

I analysarbetet med artikel II adderades teckning som analytiskt verktyg och det visade sig vara en metod som få inom förskolepedagogisk forskning använt sig av. Under metoddiskussionen skriver jag att den analytiska processen medförde att analysen stannade upp och blev mer långsam. Det är ett analysförfarande som behöver utforskas vidare. Inte i första hand för att det är en långsam process utan för att den är kreativ, öppnar för det okända och har

potential att förändra forskningsprocessen. Teckning som analytiskt verktyg behöver utforskas vidare, särskilt inom förskolepedagogisk forskning.

Den data som utgjorde grund för artikel I och II har jag analyserat själv och i tidigare forskning är det få studier som utgår från en analys där både deltagare och forskare analyserar. I framtida forskning kan det utgöra en möjlighet till förändring både för forskare och pedagoger i praktiken.

Under arbetet med den här avhandlingen har jag många gånger tänkt på grundskolan. Teorin lekresponsiv undervisning växte fram ur ett empiriskt utvecklingsarbete på förskolor (Pramling et al., 2019). Men vad skulle hända om samma teori används för att förstå undervisning i grundskola? Den forskningen har inte bedrivits än och är ett förslag till framtida forskning.

7. ENGLISH SUMMARY

7.1 Introduction

The focus of this thesis is on what teaching could be in the preschool arena, as explored through a multi-ethnographic study. Central to this exploration is the overarching research question, “What can teaching become in preschool?” I argue that teaching could be perceived as a fluid activity, akin to a dance, particularly considering the revisions to the Swedish preschool curriculum (2018/2025), which has enshrined teaching as a fundamental concept.

This integration has presented significant challenges for both researchers and educators, particularly in terms of timing and teaching methods. There are concerns that changes such as teaching within early childhood education may marginalise children's play and create a tension between the traditional expectations of school and the more spontaneous, playful nature of early childhood education.

Drawing from the works of Biesta and Kansanen, I argue for reimagining teaching as a democratic process that encourages collaboration and emphasises equality, justice, and the development of children’s agency. I distance myself from the problematic scenario of play and teaching and focus on education as a platform for democracy, enabling the subject's opportunity to collaborate with others. What if it were possible to understand teaching as a dance, referring to a pedagogical relationship (Ljungblad & Rinne, 2020; Säfström & Rytzler, 2023) where diverse beats coexist momentarily? Collectively, this provides a foundation for investigating and discussing teaching in early childhood education within preschool settings. Considering the preschool curriculum in Sweden and the absence of individualised knowledge requirements for children—while also

addressing spontaneous teaching—there is an opportunity to examine preschool teaching beyond notions of measurability and efficiency.

Teaching can be instrumental, instructional, carefully planned, spontaneous, and measurable. Teaching within the preschool setting is characterised as an activity that may occur either spontaneously or in a planned way and is mandated without requiring knowledge at the individual level for children. By moving beyond a focus on measurability and efficiency, this thesis encourages a curious exploration of the assumptions underlying preschool teaching. Ultimately, it aims to answer the key research question: What can teaching become in preschool?

7.1.1 Context of the thesis project

This thesis is part of the Swedish National Research School on Play-Responsive Early Childhood Education and Care for Social and Cultural Sustainability (PRECEC_SCS), funded by the Swedish Research Council (grant number 2019-03786).

The research school addresses three challenges in ECEC: (i) the marginalised role of play due to a focus on teaching, (ii) the varied experiences children have with digitalisation before starting ECEC, and (iii) language barriers for children who do not speak the majority language, limiting their participation and learning. This thesis relates to the first and third challenges.

7.1.2 Aim and research questions

The overall aim of this thesis is to obtain knowledge about what teaching can become in preschool settings, based on a multi-ethnographic study.

The following outlines the research questions for each article, which collectively address the overall research question of what teaching can become in preschool. The specific research questions are based on the identified challenges of graduate school, focusing on challenges (i) and (iii), as well as social and cultural sustainability. This thesis is situated within social sustainability, particularly through social justice.

Article I is guided by the following research questions:

What characterises responses in teaching between educators and children? What common content emerges in teaching between educators and children?

Article II is centred around the following research question:

How can a combination of interaction analysis and drawing as an analytical tool enhance our understanding of what hinders or enables intersubjectivity in preschool?

Article III explores the ”talk of” children’s education in preschool, beyond polarisation between play and teaching.

7.2 Previous research

Considering the overarching research question of this thesis - what can teaching become in preschool? previous research is guided by how teaching can be understood and studied. To find prior research, two databases are utilised: EBSCO and Libsearch. EBSCO serves as an umbrella term for several databases, with Education Research Complete (ERC) being the primary resource used. This search yields a wide range and diversity of results, so a strategy is necessary to filter through these findings.

Pramling Samuelsson and Björklund (2022) argue in their article that, despite the abundance of research in preschool education, certain common nodes (intersections) emerge. By focusing on these intersections, it becomes more feasible to navigate previous research. The research presented is influenced by the approach of Pramling Samuelsson and Björklund (2022). The intersections that guide this part arise from a shared focus found in the three articles of this thesis. Through an oscillating approach between articles I-III, I identified the following intersections: play, teaching, and multi-language. Based on these intersections, I mapped out previous research in order explore how early childhood education can be examined and understood, integrating the identified nodes. Using the results of database searches, I selected studies that collectively represent the field of preschool research that focuses on teaching and can provide an overall narrative relevant to this thesis. In addition to the studies generated through ERC and Libsearch, I employed a snowball search to follow references in selected articles. The previous research chosen to initiate the snowballing process is both empirically and theoretically driven.

Vallberg Roth (2018) argues that it is urgent to clarify how teaching is conducted in preschools, as significant differences exist in how Swedish preschools fulfil their educational responsibilities (The Swedish Schools Inspectorate, 2016 a). The binding regulation of teaching in preschools is relatively recent. Since it is derived from the school context, researchers note that some ambiguity surrounds its application in preschool settings (Williams &

Sheridan, 2018). They emphasise that preschool education differs from school education in several ways: there are no strict individual knowledge goals, teaching should be based on children's interests and curiosity, and play is a central component of learning (Eidevald & Engdahl, 2018).

Interpretations of the concept of teaching have various consequences for practice in preschools, including who should carry out teaching, challenges in understanding what teaching in preschools entails, and fears that play may be marginalised (Eidevald & Engdahl, 2018; Nilsson et al., 2018; Olsson et al., 2020; Pramling et al., 2019; Sundstal & Øksnes, 2015; Vallberg Roth, 2018/2020). Previous research presents a discursive field that reflects the conversation about teaching in preschool within society and the science of education.

The risks of teaching are described in relation to instances when the content becomes controlling or instrumental (Broström, 2022). Conversely, research indicates that both controlling and instrumental approaches can coexist alongside non-regulating methods (Nilsson et al., 2018). Broström (2022) notes that educators and children in preschool who engage in play can establish a balance between teaching and play, although further research is needed.

The contradictions between play and teaching are rooted in the tradition of a holistic preschool approach in the Nordic countries, where play and learning are closely intertwined with care (Hedefalk et al., 2015; Nilsson et al., 2018). As a result, tensions emerge between concepts and activities in preschool concerning the idea of teaching. An additional aspect of the issue concerns the interpretation and understanding of teaching as a form of learning (Peterson, 2024). Finally, the complexity of young children's language development becomes evident in empirical research that focuses on interactions between educators and children (Kultti, 2021b).

Previous research shows how a monolingual norm, in where the way children manifest expressions is neglected due to the focus on verbal language as the standard for expression (e.g., Kultti, 2022). Earlier studies, which employed play-responsive theory and interaction analysis as tools for interpreting excerpts, demonstrate that verbal language serves as the foundation for discussing interactions between educators and children (e.g., Pramling et al., 2019). Relying primarily on verbal language can lead to many forms of expression becoming invisible when not all modes of expression are valued equally.

Overall, a paradox emerges between, on the one hand, the importance of taking a starting point on children's needs and play as a base for education, and on the other hand, the difficulty with educators' participation with the risk of taking

over. Teaching is related to play, whether through playful learning or collaborative work. Previous research also indicates that more studies are needed to discuss multiple languages of expression for the participation and empowerment of all children, for example, in teaching. It highlights the importance of broadening the understanding of children's expression in preschool.

Based on the identified challenges and the understanding that teaching in preschool can be both planned and spontaneous, this thesis focuses on spontaneous teaching. Building on previous research, there seems to me a clear need to explore teaching in early childhood education within a spontaneous context. Spontaneous refers to the improvised and moment-to-moment nature of the activity. The challenge in early childhood education seems to be that educators must interact tactfully with children, allowing their multiple languages to emerge. I take this challenge as the starting point for my thesis work.

7.3 Theoretical resources

The current chapter discusses the theories of the thesis, drawing on Kansanen's pedagogical levels (1993). These levels illustrate the development of the theories throughout the researchprocess. They include action level, theoretical level, and meta-theoretical level, which represent different stages a teacher and/or researcher might consider when reflecting on education and its practice. This development in the use of various theories relates to the abductive approach used in the thesis. In the thesis, pedagogy[14] and didaktik are closely linked to preschool education, thereby establishing a foundational framework for interactions among educators, children, and educational content. In relation to the concept of didaktik/didactics, didaktik is the selected term to avoid adopting an Anglo-Saxon understanding of didactics, which often emphasises learning outcomes and children's results (Bennett, 2010; OECD, 2012). In other words, referencing didaktik relates to a continental tradition of teaching and preschool education, within which this thesis is situated. The continental tradition in didaktik implies that content can carry different meanings and significance for individuals.

14 In this thesis, I draw on the European concept of Didaktik as part of the broader tradition of Pedagogy (Pädagogik), understood here in the sense of the continental Science of Education (Erziehungswissenschaft), rather than the Anglo-Saxon meaning of 'pedagogy' as teaching methods. In line with academic usage in many European contexts, Pedagogy is here treated as part of the broader Science of Education (Erziehungswissenschaft), the scholarly field that investigates educational processes through theoretical, historical, and empirical approaches. Unless otherwise stated, all references to “pedagogy” in this work should be read in this Continental sense.

Consequently, teaching and learning do not always have to be directly connected but can follow various paths depending on factors such as people's backgrounds and experiences (Biesta, 2023; Klafki, 1995). Didaktik and pedagogy share that they encompass practical skills and theoretical knowledge, both of which may be necessary, and if we face the choice between them, unnecessary polarisation may occur (Bengtsson, 1997).

Inspired by Biesta's and Säfström's (2011) manifesto on pedagogy, along with Von Wright's (2002) and Todd's (2023) pluralistic views on education, I see pedagogy as a means to promote both compliance and altruism. The idea of pedagogical compliance reflects the title of the thesis, like a dance. This dance can take many forms—tentative, lively, slow, out of rhythm, varied in tempo, and involving both individual and group expressions. Considering pedagogy as a science, the way we participate in this dance—allowing ourselves to express—serves as a metaphorical tool for pedagogical reflection on teaching in preschool settings. Uljens and Nordin (2022) explain that didaktik theory provides ways to navigate the complexities in pedagogical practice, which is both individual and collective. They argue that education should never be reduced to a fixed template or standard procedure; instead, didaktik can significantly improve and broaden the choices practitioners face in their pedagogical work.

The following sections present the theoretical foundations of the thesis, which include Kansanen's pedagogical levels, relational theory, perspective of agency, critical didaktik, and selected concepts from the theory of play-responsive teaching.

Kansanen's (1993) pedagogical levels consist of the action level, the theoretical level, and the metatheoretical level. The action level relates to tangible actions, which in this context can be understood as pedagogical practices found in preschool settings, including interactions between educators and children, as well as their engagement with various objects, all of which may facilitate teaching. The second level encompasses documented theoretical knowledge about teaching, enabling informed discussion of pedagogical practices, such as those occurring in preschool environments. The third level is known as the metatheoretical level and involves reflection on pedagogical practice and the associated theories or actions that have been explored. It is important to recognise that these levels should not be viewed as static or necessarily sequential; rather, they may also be interconnected (Kansanen, 1993/1997).

From an ontological perspective, a relational theoretical framework is adopted, emphasising the importance of relationships between individuals and entities as central to perceiving and understanding the world. This framework also

highlights the promotion of democratic relations within educational contexts (Bingham & Sidorkin, 2004). Sidorkin's (2002) foundational premise for relational ontology is based on the interconnections between individuals and entities within the world, demonstrating that the fundamental reality of this world is relational in nature. Relational theory emphasises the significance of the present moment within educational contexts, asserting that all individuals have unique experiences and that education constitutes an encounter within these diverse experiences. Togheter this fosters an openness to freedom within the educational process (Aspelin 2021; Biesta & Säfström 2011; Todd 2023). Within the framework of relational theory, freedom emerges through and within educational encounters. Interactions with others facilitate linking and intersecting experiences and knowledge, which evolve and transform, ultimately being understood as freedom in and through education (Biesta & Säfström 2011). The primary focus of the thesis does not focus on who possesses or acquires agency but rather argues that agency is inherent to all individuals by virtue of their existence in this world, through interweaving with each other and the world (Sidorkin, 2002).

This indicates that both children and adults involved in the study have the capacity to influence and shape pedagogical practices within preschool environments, particularly concerning the interactions between educators and children (Bergnerh, 2019; Johannesen, 2014).

Critical didaktik emphasises that the content and methods of teaching should occur in accordance with and through dialogue between educators and children (Klafki 1997, 2004). In other words, education in critical didaktik is understood as being aligned with autonomy, equality, and shared responsibility. The dissertation is guided by critical didaktik, with a focus on equality and shared responsibility, referencing Pechtelidis and Kiuopkiolis' (2020) conceptualisation of the common. The idea of the common 'as commons' (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020) reinforces democratic values and fits with the relational approach of the thesis (Ljungblad & Rinne, 2020; Biesta & Säfström, 2011). Consequently, relational theory and critical didaktik are seen as interconnected.

The core of play-responsive teaching lies in the participants' responsiveness to each other (Pramling et al., 2019). Within this framework, the response takes place in turns between educators and children. An important prerequisite is the communication between educators and children, where mutual response is of utmost importance. In this thesis, response refers to the relational aspect and being present in the moment. Based on the focus of the articles on spontaneous teaching and the pace between educators and children, where response is

understood to be expressed both physically and verbally. Response is an important concept in play-responsive teaching, which together with the transitions between the hypothetical and the actual can serve as analytical tools to gain insights into teaching practice. The concepts of ‘as if’ and ‘as is’ in the theory of play-responsive teaching represent the shift between fiction, as if, and as is, accepted knowledge, which includes facts.

In play-responsive theory, the concept of intersubjectivity is used to describe the orientation and responses of participants towards a shared content that can lead to teaching. Pramling et al (2019) cite Barnhart's (2004) definition of the shared content or the commons, while in my thesis, especially in Paper I, I use Pechtelidis and Kiuopkioli's (2020) interpretation of the ‘commons’, a concept based on principles of equality and democracy.

By adopting an alternative understanding of the commons, the thesis highlights the importance of equality as an important concept for how the commons becomes engaging for those who participate in, for example, teaching. Using Pechtelidis and Kiuopkioli's (2020) interpretation of the commons, it is possible to discuss education in terms of social justice. The commons imply not only the existence of shared experiences but also the notion of what is considered common (Pechtelidis & Kiuopkioli, 2020). The basic content of the commons, which can lead to teaching, may vary depending on the participants' responses and the development of sufficient casual intersubjectivity (Pramling et al., 2019).

7.4 Methodology

The thesis is inspired by multi-site ethnography, which involves exploring several (multi) sites (Marcus, 1995; 1998). Multi means that the researcher, instead of limiting to mono, i.e., one site, combines several (Marcus, 1995; 1998). Etymologically, multi means multiple and does not necessarily refer to location; therefore, in the thesis, I will use the term multiethnography. It involves a combination of ethnographic methods to study an object in various ways. Given that preschool practice is inherently complex, involving numerous individuals and a variety of activities occurring simultaneously, I began my exploration within this setting. The investigation focused on the interactions between educators and children, driven by a particular curiosity about teaching dynamics among participants. Four distinct preschools participated in this research; the differences among them stem from their locations, the administrative jurisdictions of their principals, their structural designs, as well as the diverse children and educators present. I conducted ethnographic observations of each

activity, dedicating one week to each over a total span of eleven weeks. This approach allowed me to move from one preschool to the next, enabling a comprehensive examination of the various interactions between children and educators in relation to the focus on how, when and what of teaching. The term "multi" encompasses explorations in various contexts, including preschools, governmental documentation, popular culture, and previous research, where the researcher remains focused on the object of study. Research that includes multiethnography is organised around chains, paths, threads, or juxtapositions through which the researcher explores the narrative, metaphor, individuals, conflicts, or biographies related to the object of study (Marcus, 1998).

These threads can then be woven together to offer insights into the studied subject, resulting in richer and more complex materials. I have openly followed the threads of the teaching object across fieldwork, theory, and previous research. Inspired by the principles of multiethnography, which allow for the pursuit of traces emerging throughout the research process – where nothing is predetermined – I examined teaching in preschool, oscillating between pedagogical practice as preschool (Article I and II) and metatheoretical reflection through relational theory (Article III).

The articles are unified by a common focus of examination and a broad inquiry into the teaching process. In my exploration of spontaneous teaching in preschool practices (Article I and II), I use a video camera as a methodological tool alongside field notes to collect data. In Article III, I employ previous research as a case study to understand the potential nature of teaching within preschool environments. The analysis of data across these articles is guided by different methodological approaches. Article I is driven by interaction analysis, Article II combines interaction analysis with drawing as an analytical tool, and Article III adopts *read with* as method to analyse and interpret existing research as a case study (Johannesen, 2013). It has become clear that teaching in early childhood education is expressed not only through verbal expression but also, as my analyses show, through the bodily expressions of the participants, which play a vital role in the threads I examine. Furthermore, my analysis indicates that objects significantly influence participants' ability to achieve intersubjectivity or act as obstacles, which in turn affects their shared understanding of play or teaching development.

As demonstrated in Articles I and II, which explore spontaneous teaching in preschool practice. The empirical material revealed the potential to analyse and articulate how participants express themselves when the content for teaching between children and educators is not predetermined. By adopting an open mindset, there is an opportunity for the unexpected to emerge, leading to

surprises. Furthermore, this exploration has enabled a departure from the dualism of teaching and play (see Article III).

The preschools that participated in the thesis have implicitly contributed to the overall research, even though not all participating preschools are directly represented by empirical material in the form of excerpts in Articles I and II. Article III stems from a comprehensive overview of the entire research process, which has highlighted the need for meta-theoretical reflection on children's education in preschool. In other words, Article III was developed from an exploration of preschool practices in relation to the discourse surrounding teaching and play in prior research. This exploration involved examining the intersections that emerged during my investigation of teaching, particularly in the spontaneous interactions between educators and children within preschool education, which is traditionally based on children's learning through play (Nilsson et al., 2018).

7.5 Summary of articles

The dissertation comprises three articles, which together provide a foundation to answer the overarching research question: What can teaching become in preschool?, as presented in the beginning of the thesis.

Article I has been published in an international journal, Article II is under review in an international journal, and Article III is published in a national journal. Articles I and II derive from empirical materials generated in participating preschools, while Article III is grounded in relational theory and previous research. Article I is written in Swedish, whereas Articles II and III are in English.

In Article I (Hultberg Ingridz, 2024), the concept of teaching is examined as a collaborative endeavour, focusing on interactions between educators and children. The research questions addressed include:

1. What characterises responses in teaching between educators and children?
2. What emerges as common content in teaching between educators and children?

The study material comprises approximately 24 hours of video recordings from fieldwork carried out at a preschool between February and April 2022 and from September to October 2022. Excerpts from this material form the basis for a comprehensive interaction analysis at the micro level, analysing sequences turn-

by-turn. Both responsiveness and intersubjectivity are crucial in organising conversations and interactions (cf. Goodwin, 2000, 2012; Linell, 2009). This analysis shows that giving equal importance to verbal and embodied responses encourages sensitive interactions that address content-related challenges between educators and children. Additionally, these interactions are linked with themes such as creativity, identity, mathematics, aesthetics, language, and communication.

In Article II (Hultberg Ingridz, under review), the complexity of intersubjectivity and its significance in shaping the common is explored. Article II poses the research question: How can interaction analysis and drawing elucidate the factors that hinder or enable intersubjectivity in preschool settings?

The study examines interactions between an educator and two children over 45 hours of fieldwork, conducted across 21 sessions, with video recordings used for detailed analysis. Both verbal and bodily expressions are evaluated equally. Drawing is employed as a key analytical tool, providing insights into intersubjectivity that might not be apparent through interaction analysis alone. Guided by the theory of play-responsive teaching, this research emphasises that interactions between educators and children collaboratively construct shared content. The findings indicate that intersubjectivity is shaped not only by individual perspectives but also by the significance attributed to the objects involved. Combining interaction and drawing analysis highlights the challenges educators and children face in developing intersubjectivity. Methodologically, the results offer valuable insights into drawing as an analytical method, allowing researchers to slow down time and engage with the material in an embodied way, enabling new discoveries. This has implications for change not only within the research community but also for play-responsive teaching, where interactions are usually analysed through interaction analysis (Pramling et al., 2019). In preschool practice, the findings reveal the complexity of intersubjectivity, which influences shifts in interactions between educators and children. Therefore, what facilitates or hinders intersubjectivity can involve not only the interactions themselves but also the objects associated with different meanings.

Article III (Hultberg Ingridz, 2025) examines the conceptualisation of teaching and play in early childhood education within preschool settings, emphasising a linguistic challenge related to their conceptualisation. Article III that is based on a case study, analyses how the conceptualisation of play and teaching creates a divide between children and educators, referred to as a logical distinction, which is grounded in Bourdieu's (1984) framework. This distinction differentiates entities based on perceived value, a division reinforced through language and structural frameworks.

The case study uncovers a prevalent belief that play signifies a free space for children, whereas teaching is perceived as a restricted domain for educators (Nilsen 2021; Pramling et al. 2019). This perspective presents challenges within preschool environments, arising from a historical separation between preschool and formal schooling (Vallberg Roth, 2020). Inspired by Dewey (1902), this study proposes an alternative approach to discussing education in Early Childhood Education and Care.

By examining previous research on play and teaching in preschool through the lens of relational theory and the concepts of being and becoming, the study contributes to a language that describes being and becoming as mutually dependent on each other. When relational theory and the concepts of being and becoming are emphasised in preschool, the issue of freedom shifts from being dependent on play to being determined by pedagogical encounters between children and educators. This alternative language highlights the freedom of pedagogical interactions between children and educators, thus distancing itself from the traditional dichotomy seen in the conceptualisation of play and teaching in preschool.

7.6 Results and discussion

This section is where the results are presented, and an exploration of how the findings can be beneficial for those working in preschool who face challenges regarding their teaching practices.

The structure of the section is arranged so that, firstly, a synthesis addressing the overall research question is provided in order to inform the thesis. Secondly, I will discuss the results of the articles in relation to the research questions and outcomes presented in each individual article. As the findings from the articles are, of course, interconnected, the discussion focuses on the main results of the thesis, which are organised under four headings: Multiple Languages, Sensitivity to Spontaneous Teaching, Objects in Teaching, and Social Justice as Didaktik Multilanguaging [Didaktiskt flerspråkande].

7.6.1 Synthesis of the articles in relation to the overall research question

As explained, the articles in the thesis are linked to the overarching research question of what teaching can be in preschool. Krumsvik (2022) describes that an overarching research question, much like an umbrella, can form the basis for the inquiries presented in the articles. The following sections synthesise the results

of these articles. Considering multiple language as a theme discussed and in relation to Kansanen's pedagogical levels, the results are integrated into a response to the thesis's overall research question.

Throughout Articles I-III, multiple languages play a vital role in the concept of teaching within early childhood education. Connected to Kansanen's levels, the theme of multiple languages can be expressed as the thesis contributing to the transition among.

1) the language of action, 2) theoretical language, and 3) meta-theoretical language, as well as methodological language in analysis. Following this synthesis, multiple languages emerge to signify pluralism, thereby addressing the overarching research question of what teaching can become in preschool. According to the articles, teaching can be approached as didaktik for, with, and including multiple languages. Didaktik Multilanguage imply that teaching in early childhood education is dynamic, continuously adapting to future possibilities, and depends on the children, educators, and the objects/content involved. In other words, there is a fluid movement where what and how teaching can be is contingent upon and influenced by the educators, children, and the objects/content.

7.7 Multiple languages

As I have presented through the respective articles of the thesis, 'multiple languages' in this context refers to multiple languages as expressions or actions of the subject (Article I), multiple languages as the methods of conducting and analysing research (Article II), and finally multiple languages in discussions about young children's education (Article III). This indicates the use of abductive language in both theoretical and empirical research. It involves analysing words, gestures, actions, and signs that illustrate the teaching reality in transcripts and drawings, which then interact with theoretical concepts, ultimately leading to the development of new, integrated concepts such as Didaktik Multilanguage.

The intertwined results of the articles in relation to previous research and the theory of play-responsive teaching will show that multiple languages imply a pluralistic perspective where multiple, multi, opens up both languages, methods, theories and perspectives.

7.7.1 Multiple languages for teaching in preschool

The preschool curriculum emphasises the importance of all children's expression (Swedish National Agency for Education, 2018). However, research shows a discrepancy between children's right to express themselves and their language development (Hildén, 2021). In preschool, language use often centres mainly on verbal aspects, with a tendency to prioritise verbal communication in Swedish. Researchers highlight that preschool education should recognise children's entire language repertoire (Kultti, 2022; Novosel, 2024). Focusing too narrowly on verbal communication risks making many children invisible. Kultti (2021) notes that studies on children's language tend to appear complex and uniform. The importance of language increases with the rising demand for research into its various meanings, especially in preschool teaching. In analysing empirical data in Articles I and II, I utilise concepts from play-responsive teaching to generate insights into effective pedagogical practices. The notion of response facilitates the examination of how educators and children interact with shared content (Pramling et al., 2019). Initial analyses reveal that verbal expressions are perceived as modalities of action (Pramling et al., 2019). Play-responsive theory (Pramling et al., 2019) lacks studies exploring the interpretation of responses; within this thesis, expressions are understood to encompass multiple languages as means of communication, thereby valuing both verbal and bodily expressions equally. This perspective aligns with research that emphasises the importance of children's communicative competence, which incorporates various physical and verbal modes of expression that are crucial for preschool education (Cekaite & Evaldsson, 2019; Johannesen, 2013; Kultti, 2021).

The interconnected findings of Articles I and II show that multiple forms of responsive actions are crucial for understanding how teaching and its content can be seen as shared. By making bodily expressions visible as part of the concept of response in the analysis of empirical data from Articles I and II, children's actions and agency become clear in what happens during teaching among educators, children, and various objects or content.

Through micro-level analysis in Articles I and II, where details have been carefully examined, the findings show that both verbal and bodily responses should be valued equally to give children the chance to participate and contribute according to their circumstances. The results of Articles I and II not only offer the opportunity to clarify and assign meaning to children's bodily and verbal expressions, but also, through this process—both methodologically (transcription and analysis) and theoretically (theory development)—children's agency emerges

across all articles. Within the framework of play-responsive teaching (Pramling et al., 2019), educators' responsiveness is recognised as a factor contributing to children's agency; however, the findings, especially from Articles I and II, and with a particular focus on bodily expression, reveal that children have agency independent of educators.

I emphasise the vital importance of understanding, interpreting, and analysing children's diverse expressions, including the use of multiple languages; it is only through this understanding that we can discuss whether and how children contribute to teaching in preschool. This understanding is crucial for broadening our perspectives on what teaching can involve, especially when children's multiple languages are considered equally important.

7.7.2 Multiple languages for analysing teaching

Besides interaction analysis, using drawing as an analytical tool leads to surprising outcomes that did not initially emerge from solely interaction analysis. Under the methodology section, I explained how the research process was open, meaning I remained flexible in my research approach and allowed empirical data to surprise me during analysis within an abductive framework. An abductive analysis as a methodological strategy enables not only the study of teaching reality in young children's education in the 'here-and-now' (Pierce, 1903/1990/2020, p.31). Article II, which carries both pedagogical and methodological implications for preschool practice, introduces drawing analyses as an analytical tool. Drawing as an analytical tool has not been previously tested in PRECEC and can indeed strengthen the analytical framework. This approach allows the researcher to engage physically with the material, enabling verbal narratives to recede into the background and facilitating the emergence of the obscure through drawing analysis.

Following Hultman and Lenz Taguchi (2010), the traditional anthropocentric view was challenged when the analysis incorporated materiality. They emphasise that materiality, such as photographs, as part of the analytical data influences how content is understood and how the researcher interacts with the material (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Elfström Petterson (2017) describes a similar approach, emphasising that drawing analyses provide valuable insights both as productions and products of preschool documentation, including educators, children, and materials. By incorporating drawing as an analytical tool in Article II, the findings of that article contribute to a methodological research language expressed through drawing. This outcome is connected to multiple languages, representing various

methods of exploration. Drawing analyses can illuminate the unknown, revealing what is hidden and offering an opportunity to not only analyse the spoken word.

7.7.3 Multiple languages as in the" talk of" teaching

The Swedish preschool curriculum provides guidelines for Early Childhood Education, emphasising the teaching role (Swedish National Agency for Education, 2025). Previous studies show that preschool teachers struggle to balance play and instruction (Catucci, 2021; Jonsson et al., 2017). The tension between the two stems from the Nordic tradition that links play and learning to care (Nilsson et al., 2018). A challenge identified in previous research is allowing children to play freely while educators teach without restricting them (Fleer, 2011; Van Oers & Duijkers, 2012). Past discussions about preschool teaching reflect societal concerns, particularly about the risk of controlling content (Broström, 2022) and the marginalisation of free play (Sundstal & Øksnes, 2015).

In Article III, I demonstrate that it is possible to discuss young children's education using a different language. That is, both researchers and early childhood educators can transform the way young children's education is talked about in early childhood education. Article III contributes with a language that does not polarise teaching and play, and indirectly, not polarise educators and children. The multiple languages in Article III offer, ontologically, a different way to speak about young children's education in ECEC—one that does not separate play and teaching or children and educators. Through relational theory and the concepts of being and becoming, a language is proposed where the encounter between educators and children is fundamental for discussing freedom in education. It is not about the freedom of play or the lack of freedom in teaching, but rather about meetings in education between educators and children as openings for freedom. Consequently, both children and educators are understood to be in both a state of being and a process of becoming.

7.8 Fingertip feel for spontaneous teaching

Previous research highlights the complexity of preschool teaching, emphasising the need for further studies (Olsson et al, 2020, p. 2). Engaged educators are vital in recognising children's expressive modes and interests, thereby shaping educational activities (Donner et al., 2023; Neergaard, 2019; Samuelsson, 2019). Bredikyté (2022) states that educators find it difficult to engage with children in their activities. This challenge arises from the potential to disrupt children's play (cf. Sundsdal & Øksnes, 2015). Research describes three approaches: following

closely, staying nearby despite conflicts, or observing from a distance. Articles I and III emphasise the educator's fingertip feel in facilitating spontaneous teaching, which is essential for effective interaction between educators, children, and content. The fingertip feel is crucial for fostering democratic values in educational relationships (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020). Article I emphasises that educators must be present and attentive to enable all children to engage at their own pace and according to their abilities.

Theoretical concepts of as if and as is manifest in interactions between educators and children, serving as didaktik tools in preschool. Article I further refines these concepts, enhancing understanding of their application in spontaneous teaching. Article III, as previously mentioned, examines new language concerning children's education in preschool, grounded in relational theory which emphasises the importance of relationships in educational settings. This does not absolve educators of responsibility; instead, it reiterates that their approach varies based on their practice or research focus. Relational theory promotes a tactile approach, where pacing and synchronicity, as experienced through fingertip feel, can facilitate spontaneous teaching.

The findings enrich understanding of spontaneous teaching, a vital aspect of preschool practice that occurs momentarily. Past research often focuses on planned teaching, despite the Swedish preschool curriculum incorporating both spontaneous and planned elements without specifying individual knowledge requirements. Educators' fingertip feel enables improvisational content in spontaneous teaching.

7.9 Objects in teaching between educators and children

Responses between educators and children are fundamental to play-responsive teaching, where intersubjectivity influences both play and teaching development. The theory (Pramling et al, 2019) emphasises participant interactions over objects.

Article II demonstrates that responses to content and method are essential for establishing intersubjectivity, emphasising that responses must include objects and content in play-responsive theory. It clarifies the role of objects through both verbal and bodily interactions. Combining interaction analysis with drawing shows that differing object connotations impede intersubjectivity. Studies by Areljung et al. (2021) and Vuorisalo et al (2014) highlight the significance of materiality in educator-child interactions. Article II illustrates the complexity of

shared activities based on shifting fictions, underscoring the importance of objects in fostering intersubjectivity to establish teaching a shared endeavour. It reveals that attaining common understanding through temporary intersubjectivity is complex and extends beyond mere participant orientation. The analysis indicates that divergent interpretations of objects create dissonance, obstructing intersubjectivity and the potential for activity development. Therefore, it emphasises the importance of recognising objects as crucial to how teaching as commons can evolve between children and educators.

7.10 Social justice as Didaktik Multilanguaging

In the introduction, I propose: "What if it could be possible to understand teaching as a dance?" referring to a pedagogical relationship (Ljungblad & Rinne, 2020; Säfström & Rytzler, 2023) where diverse beats coexist momentarily. Biesta (2003, p.65) states that democracy allows individuals to become subjects with equal rights to participate in common issues. Despite a diminished understanding of society's pluralism and protection for minorities, the need for democracy in education endures (Wahlström, 2022). Can preschool teaching become a democratic and socially just situation? Considering the introduction and reflections on teaching in early childhood education, as well as the interconnected findings of the articles, the following section discusses social justice as a key perspective for practising and contemplating teaching as Didaktik Multilanguaging.

The thesis discusses the role of teaching in early childhood education, emphasizing the influence of objects and content on educators and children. It adopts a pluralistic perspective on content, educators, children, and language, highlighting their collective importance in preschool teaching (cf. Ljungblad & Rinne, 2020). Emilson and Johansson (2018) note that the main concern in early childhood education is how children's perspectives, rights, and influences are utilized in a structured educational environment. My approach to children's perspectives, rights, and influences is grounded in the article findings. These findings discuss children's education in preschool through the lens of social justice. Why social justice? I have three arguments for adopting the lens of social justice.

First, the thesis employs concepts like the commons, focusing on equality in education alongside democratic values. For teaching to be considered a commons, it must seem engaging and achievable to influence. Second, relational theory suggests education enables interactions among educators, children, and

content at different paces. Recognising differing opinions indicates engagement. Third, the results of the thesis values bodily and verbal expressions equally, identifying multiple languages of expression as essential for interactions among educators, children, and content.

Social justice, seen through social sustainability, embraces pluralism, reflecting a democratic society (cf. Emilson & Johansson, 2018). Research on democracy in preschool is based on three main arguments: children's right to democracy, recognising children as active participants, and viewing preschool as a democratic space. Together, these indicate a shift in research from a normative, political framework towards a focus on applying democratic principles in practice (Emilson & Johansson, 2018). Writing about social justice from a pluralistic teaching perspective signifies that children are current participants contributing to society, not primarily for a future. A pluralistic education for children in preschool opens the dialogue for different opinions and variations (Emilson & Johansson, 2018). My approach to social justice shows that the articles' findings demonstrate the importance of viewing all participants, content, and objects as actors in teaching. A pluralistic teaching perspective can foster social justice in preschool practice, affecting both policy documents and discourse about preschool education.

Ärlemalm-Hagsér (2012) calls for a deeper understanding of sustainable development in preschool. This thesis equates sustainable development with social sustainability, with a focus on social justice in preschool education. The articles identify interactions, relationships, commons, bodily and verbal expressions, and content as central to teaching young children in preschool.

Integrating social justice into Didaktik Multilanguaging can enrich teaching between educators, children, and objects/content in preschool settings. Social justice, as emphasised by Didaktik Multilanguaging, focuses on the relationship between the child, educator, and content/object, linking the action level with the (meta)theoretical level.

In conclusion, this thesis argues that preschool education can become socially equitable through didaktik multilanguaging, which means that educators are attentive, responsive and tactful, and that objects/content are understood as having agency and children's differences are accommodated in preschool education. Social justice as didaktik multilanguaging can open up for dance, which Hanna calls for in the introduction to the thesis when she says, ‘We must be able to dance within the framework.’

8. BILAGOR

Bilaga 1.

Hej,

Jag heter Kristine Hultberg Ingridz och jag är doktorand i pedagogik på Malmö Universitet. Jag är en del av forskarskolan lekresponsiv undervisning och i min studie utforskar jag innehåll i barns lek som leder till undervisning. Är ni intresserade av att delta i studien och vill veta mer får ni gärna kontakta mig.

Studien är tänkt att genomföras med etnografisk metod, där jag är delaktig genom observation. Jag undrar om jag kan få mejla information om studien till er så att ni kan ta ställning till om ni kan tänka er att delta?

Med vänlig hälsning,
Kristine Hultberg Ingridz
(211014)

MALMÖ UNIVERSITET

Information om studien

Vi vill fråga dig om du vill delta i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får du information om projektet och vad det innebär att delta.

Hej, jag heter Kristine Hultberg Ingridz och jag ingår i forskarskolan PRECEC_SCS som handlar om (i) att bedriva forskning inom och bidra till att vidareutveckla teori i form av lekresponsiv undervisning (LRU), samt (ii) inom denna ram tematisera frågor rörande flerspråkighet och/eller digital teknologi med bäring på social och kulturell hållbarhet. Jag som kommer arbeta med att samla in material är lärare i botten som arbetat i förskolan, grundskolan och handlett inom läslyftet för Skolverkets regi. Jag arbetar även påförskollärarprogrammet på Malmö Universitet och ingår i kursen Literacy och didaktik.

Information om forskarskolan:
https://mau.se/forskning/forskarutbildning/forskarskolor/lekresponsiv-undervisning-i-forskolan/

I studien intresserar jag mig för förskollärarnas och pedagogers praktik i relation till lek och undervisning med fokus på litteracitet. Projektet kommer att pågå från och med september 2021 till år 2024. I projektet kommer jag att studera hur förskollärare med personal arbetar med barns språk(litteracitet) i förskolan.

Jag vill genom denna studie beskriva och bidra med kunskap om hur förskollärare arbetar med barns språk(litteracitet) inom ramen för lekresponsiv undervisning, vilket innebär att både barn och förskollärare responderar på ett innehåll i en lek som kan leda till undervisning när ett nytt innehåll förstås. Jag planerar att delta i förskolan och följa er tillsammans med barnen som ni arbetar med. Planen är att genomföra en etnografisk studie vilket innebär att jag kommer att vara på förskolan under en längre tid och generera material både med videokamera och fältanteckningar. Som deltagande i studien förväntas barnen inte utföra några

specifika uppgifter. De förskolor, förskollärare och barn som medverkar i studien kommer vara anonyma. Jag planerar att närvara på förskolan två dagar i veckan. Jag informerar gärna er vårdnadshavare vid tillfälle, innan studien påbörjas.

Information om personuppgifter och samtycke:

Information om personuppgifter till forskningspersoner som deltar i doktorand Kristine Hultberg Ingridz projekt i forskarskolan PRECEC_SCS.

Huvudansvarig forskare är Professor Ann-Christine Vallberg Roth.

All behandling av personuppgifter måste ha en rättslig grund. Etikprövnings-myndigheten har vid granskning av etikansökan informerat att de inte har några etiska invändningar mot forskningsprojektet (210923).

Alla insamlade data, det vill säga videofilmer, fältanteckningar och semistrukturerad intervju kommer att förvaras på hemkatalogen genom Malmö Universitet. Inom ramen för denna studie har detta beslutats i samråd med dataskyddsombudet på Malmö Universitet. Vid transkribering av data kommer pseudonymisering att användas och en kodnyckel att förvaras på en separat mapp i forskningslagringsmappen på hemkatalogen. Kodnyckel och data kommer att sparas i minst 10 år sedan är det huvudmannen, Malmö Universitet, som får avgöra vad som kommer att ske med data, om de skall förstöras eller arkiveras. Dokument i pappersform kommer att förvaras i ett låst utrymme där endast behöriga har tillträde.

Ansvarig för dina personuppgifter är Malmö Universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta huvudhandledare: Ann-Christine Vallberg Roth.

Dataskyddsombudet nås på dataskyddsombud@mau.se.

Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att lämna klagomål till integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Informerat samtycke angående lagring av personuppgifter för forskning inom forskarskolan PRECEC_SCS vid Malmö Universitet

Risker som det kan medföra att medverka i projektet:

Projektet avser att följa en väletablerad arbetsgång så risken för fysisk eller psykisk skada bedöms som i princip obefintlig.

Hur får jag information om resultatet av studien?

Resultatet av denna forskning kommer att presenteras i forsknings-, undervisnings- och skolutvecklingssammanhang, vilket omfattar nationella och internationella publikationer i Kristines avhandlingsarbete och kan även användas i andra pedagogiska sammanhang.

Deltagande är frivilligt och deltagare kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om en väljer att inte delta eller vill avbryta sitt deltagande behöver en inte uppge varför. Om deltagare vill avbryta sitt deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien (se nedan).

Forskningshuvudman för projektet är:

Malmö Universitet, Institutionen för barndom, utbildning och samhälle. Telefon: 040- 6657000

Frågor om datahantering:

dataskyddsombud@mau.se

Ingen ekonomisk ersättning kommer att utgå till forskningspersonerna.

Medverkande forskare är:

Kristine Hultberg Ingridz, Doktorand vid Forskarskolan PRECEC_SCS på Institutionen för barndom, utbildning och samhälle vid Malmö universitet. kristine.hultberg-ingridz@mau.se 0708-936972

Ann-Christine Vallberg Roth (huvudansvarig), Professor i pedagogik, Institutionen för barndom, utbildning och samhälle vid Malmö universitet. ann-christine.vallberg-roth@mau.se 040-6658327

Camilla Löf, Universitetslektor i barn- och ungdomsvetenskap, Institutionen för barndom, utbildning och samhälle vid Malmö Universitet. camilla.lof@mau.se 040-6658147

Jag har tagit del av informationen om denna forskning. Härmed ger jag mitt samtycke till att mina personuppgifter lagras:

Underskrift:

Namnförtydligande (texta):

Datum:

Information och samtycke till vårdnadshavare

□ Jag samtycker till att delta i, och att personuppgifter behandlas i studien Litteracitetsundervisning och didaktik responsiv på lek:

(O)väntade förväntningar i förskola? på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformationen och denna samtyckesblankett

Underskrift vårdnadshavare 1

Underskrift vårdnadshavare 2

Datum:

Bilaga 3.

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

?	Ohörbart tal
[	Överlappande tal bryts av en annan
]	Två överlappande yttranden avslutas
^	Med höjd röst
v	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

9.REFERENSLISTA

Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life.* Duke University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1131d2g

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

Alvesson, M., & Kärreman, D. (2011). *Qualitative Research and Theory Development: Mystery as Method*. California: Sage Publications.

Andersson, S., & Balldin, J. (2023). Introduktion till temanummer om abduktion i pedagogisk forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 27*(4), 5–16. https://doi.org/10.15626/pfs27.04.01

Areljung, S., Due, K., Ottander, C., Skoog, M., & Sundberg, B. (2021). Why and how teachers make use of drawing activities in early childhood science education. *International Journal of Science Education*, *43*(13), 2127–2147. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1953186

Aspelin, J. (2021). Teaching as a way of bonding: A contribution to the relational theory of teaching. Educational Philosophy and Theory, 53(6), 588-596.

Baker, S. T., Le Courtois, S., & Eberhart, J. (2021). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education, 31*(2), 372–384. https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1997726

Barnhart, R.K. (Ed). (2004). *Chambers dictionary of etymology*. Edinburgh, Scotland: Chambers.

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 ad Education, 3,* 16–21.

Bergnerh, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk och kritikk, 5,* 49–61. https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373

Biesta, G., & Säfström, C.A. (2011). Ett manifest för pedagogik [A manifesto for pedagogy]. *Utbildning & Demokrati, 20*(3), 83-95.

Biesta, G. (1999). Radical Intersubjectivity: Reflections on the ”Different” Foundation of Education. *Studies in Philosophy and Education. 18*, 203–220. https://doi.org/10.1023/A:1005241611742

Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12 (1), 59–80.

Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur.

Biesta, G. (2010). Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, *29*, 491–503. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x

Biesta. G. (2014). *The Beautiful risk of Education.* Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2023). Outline of a Theory of Teaching: What Teaching Is, What It Is For, How It Works, and Why It Requires Artistry. In AK, Praetorius., C.Y., Charalambous, (Eds.), *Theorizing Teaching, (9),* 253-280. Springer, Cham.

Biesta, G., & Säfström, C.A. (2011). Ett manifest för pedagogik [A manifesto for pedagogy]. *Utbildning & Demokrati, 20*(3), 83-95.

Bingham, C., & Sidorkin, A. (Ed.). (2004). *No Education Without Relation*. Peter Lang Publishing.

Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play : Shadowing and crossing as interactional resources. Journal of Pragmatics, 39(12), 2133–2158. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.05.010

Björk-Willén, P., Pramling, N., Simonsson, M (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn forskning - om barn og barndom i Norden, 36*(3–4), 39–57.

Björklund, C., & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande, 7*(1), 64–85.

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *16*(3), 357–369. https://doi.org/10.1080/13502930802291777

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: The social critique of the judgement of Taste.* Harvard Press.

Brėdikytė, M. (2022). Adult participation in the creation of narrative playworlds: Challenges and contradictions. *International Journal of Early Years Education, 30*(3), 595–609. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2107895

Bremer, S., & Olovsdotter Lööv, A. (2024). Multi-situerad etnografi för en sammantrasslad värld. I M. Kolankiewicz., M. Liinason & M. Sager, (red), G*enusvetenskapliga forskningsmetoder*. (ss.181–195). Nordic Academic Press. https://doi.org/10.37852/oblu.260

Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordisk barnehageforskning*, *5*, 1–14. https://doi.org/10.7577/nbf.419

Broström, S. (2022). Didaktik in preschool: Critical-democratic and play-oriented. *Educare*, *2*, 21–57. https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.2

Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal, 40*(4), 519–531.

Catucci, E. (2021). Responsibility for teaching: A missed opportunity? *Journal of Early Childhood Education Research., 10*, 120–139.

Causey, A. (2017). *Drawn to see: Drawing as an ethnographic method*. University of Toronto press

Cekaite, A., & Evaldsson, A.-C. (2019). Stance and footing in multilingual play: Rescaling practices and heritage language use in a Swedish preschool, *Journal of Pragmatics*,144,127–140. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.011.

Christensen, P. M., & James, A. (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. Taylor & Francis.

Coffey, A. (2018). *Doing Ethnography*. SAGE Publications.

Davies, C.-A. (2008). *Reflexive Ethnography.* Routledge.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Liber AB.

Dahlbeck, J. (2022). Den pedagogiska filosofins återkomst? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *27*(2), 167–169. https://doi.org/10.15626/pfs27.02.09

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

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press

Donner, P., Lundström, S., & Heikkilä, M. (2023). A case study of young children's play negotiations in free play. *Early Years*, 44(3–4), 889–902. https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2266590

Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, *36*(3–4). https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2905

Einarsdottir, J., & Wagner, J. (Eds). (2006). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. IAP-Information Age Publishing.

Eldén, S. (2020). *Forskningsetik: Vägval i samhällsvetenskapliga studier* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Elfström Pettersson, K. (2017). *Production and Products of Preschool Documentation: Entanglements of children, things, and templates* (PhD dissertation, Linköping University Electronic Press). https://doi.org/10.3384/diss.diva-136694

Emilson, A., & Johansson, E. (2018). Values in Nordic Early Childhood Education: Democracy and the Child's Perspective. I: M. Fleer, B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Springer International Handbooks of Education. 929-949. DOI 10.1007/978-94-024-0927-7_48

Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. I: J. L. Green., G., Camilli & P.B. Elmore (Eds.). (2006). *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203874769

Farahani, F. (2010). On Being an Insider and/or Outsider: A Diasporic Researcher's Catch-22. I: L. Naidoo (Ed.), *Education without borders: diversity in a cosmopolitan society.* Nova Science Publishers.

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 (Original work published 2011)

García, O., & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal, 95*(3), 385–400. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x

Gregory, E., & Ruby, M. (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. 10.1177/1476718X10387899.

Giamminuti, S., Merewether, J., & Blaise, M. (2022). Pedagogical documentation and the refusal of method: Troubling dogmas and inviting collective obligations. *European Early Childhood Education Research Journal, 30*(2), 213-226. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046834

Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers.* Academic Press.

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

Goodwin, C. (2012). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics, 46,* 8–23. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003

Goffman, E. (1981). *Forms of talk.* PENN.

Güettler, K.,Helmsdal, R., & Jónsdóttir, A. (2018). *Monster i knipa*. Opal förlag.

Halvars, B., & Moberg, E. (2022). Jordbundna erfarenheter, kunskaper och kopplingar om väder och klimat : förskolan i Antropocen . *Pedagogisk Forskning I Sverige , 27*(3), 72–95. https://doi.org/10.15626/pfs27.03.05

Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research*. SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781526435385

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice.* Routledge.

Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling.* DISS. Uppsala universitet

Henriksson, J. (2022). *Kontextuella förståelser och sociala konstruktioner i förskollärares tal om undervisning i förskolan*. LIC. Göteborgs Universitet. Hämtad från: https://gup.ub.gu.se/publication/320894

Hedefalk, M., Almqvist, J. & Lundqvist, E. (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Educatio,. 35*, 20–36. 10.18261/ISSN1891-5949-2015-01-03.

Hildén, E. (2021). *Uppdrag undervisning: Bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan* (DISS, Karlstads universitet). Hämtad från https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-83502

Hjelmér, C., Rönnlund, M., & Olausson, A. (2025). Analys av undervisning i spontant uppkomna situationer i förskolan. *Educare*, (2), 75–101. https://doi.org/10.63310/edu.2025.2.54821

Holmberg, Y., Vallberg Roth, A.-C., & Stensson, C. (2023). Lyssnandets didaktik som grundton i flerstämmig undervisning – exemplet rytmatik. *Nordisk barnehageforskning*, *19*(4), 183–205. https://doi.org/10.23865/nbf.v19.236

Hultberg Ingridz, K. (2014). Pedagogen ser sig själv - genom kameran. I B. Riddersporre & B. Bruce (red.), *Berättande i förskolan* (ss. 249-269). Natur & Kultur.

Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging Anthropocentric Analysis of Visual Data: A Relational Materialist Methodological Approach to Educational Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *23*(5), 525–542. https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628

Hytten, K. (2015). Ethics in Teaching for Democracy and Social Justice. *Democracy and Education*, *23*(2).

Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, *11*(1), 27-44. https://doi.org/10.1177/0907568204040182 (Original work published 2004)

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I: G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (pp.13–23). Johan Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef

Jellema, P., Annemans, M., & Heylighen, A. (2023). Drawing the researcher into data: Drawing as an analytical tool in qualitative research. *Qualitative Research, 23*(5), 1398-1417. https://doi.org/10.1177/14687941221079530

Johannesen, N. (2013). Owerflowing every idea of age, very young children as educators. *Studies in Philosophy and Education, (3*2), 285-296. https://doi.org/10.1007/s11217-012-9351-2

Johansson, E., Emilson, A., Einarsdottir, J., Puroila, A.-M., & Piskur, B. (2024). The politics of belonging in early childhood contexts: A comprehensive picture, critical factors and policy recommendations. *Global Studies of Childhood*, *15*(1), 9-24. https://doi.org/10.1177/20436106241260079

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. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-16593

Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences, 4*(1), 39–103.

Kansanen, P. (1993). On outline for a model of teachers´pedagogical thinking. I: Kansanen, P. (Ed.), *Discussion on some Educational issues IV*. Research report 121. Helsinki: University of Helsinki, Department of teacher Teaching.

Kansanen, P. (1995). Teachers' pedagogical thinking – What is it about? In C. Stensmo, & L. Isberg (red.), *Omsorg och engagemang* (s. 32–45).

Kansanen, P. & Hansén, S.-E. (2017). Lärares pedagogiska tänkande. I S.-E. Hansén & L. Forsman (red.), Allmändidaktik – vetenskap för lärare (ss. 341–360). Studentlitteratur.

Kashanipour, J. (2021). The Gradual Gaze: Drawing as a Practice of Ethnographic Description. *Anthropology and Humanism, 46*, (1), 81–94. https://doi.org/10.1111/anhu.12325

Klafki, W. (1995). On the problem of teaching and learning contents from the standpoint of critical constructive didaktik. I: S.,Hopmann, & K., Riquarts (Red,). *Didaktik and/or Curriculum.* Kiel: IPN. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

Klafki, W. (1997): Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (red): Didaktik – teori, reflektion och praktik, s 215-228. Studentlitteratur.

Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive didaktik. I: B.B., Gundem, & S., Hopmann. *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue (ss. 307-330).* Peter Lang.

Klafki, W. (2004): *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundmaessig kontekst*. Hans Reitzels Forlag.

Kowal, S., & O´Connell, D. (2015). Ragnar Rommetveit's Approach to Everyday Spoken Dialogue from Within. *Journal of psycholinguistic Research, 45*(2), 423–446.

Krumsvik, R. J. (2022). Academic writing in scientific journals versus doctoral theses. *Nordic Journal of Digital Literacy, 17*(2), 78–94. https://doi.org/10.18261/njdl.17.2.1

Kultti, A. (2021b). Teaching responsive to play and linguistic diversity in early childhood education: considerations on theoretical grounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(8), 3037–3045. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001426

Kultti, A. (2022). Globalising early childhood education (GECE). *International Journal of Multilingualism, 21(*1), 548–558. https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2074013

Lahman, M. K. E. (2018). *Ethics in social science research:Becoming culturally responsive.* Thousand Oaks, California: SAGE.

Lenz Taguchi, H. (2009). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203872956

Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood, 1*(1), 36-50. https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.36

Lenz Taguchi, H. (2012). Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik. Gleerups

Lindstrand, S., Lecusay, R. & Mrak, L. (2023). Lyssnande undervisning i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, *19*(4), 206–226, https://doi.org/10.23865/nbf.v19.294

Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Forskningsrapport 95: 12, SKOBA, Högskolan i Karlstad. Stockholm/Sweden: Almqvist & Wiksell International, 1995. (The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in Education 62)

Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically? Interactional and contextual theories of human sense-making* (1:a uppl.). https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-65498

Ljungblad, A.-L., & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk, 6 (s.158-173)*. https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883

Lyndon, H. (2023). Embracing the breadth of ethical complexities in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal, 31*(2), 143–146. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2208469

Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen.* Malmö Universitet: Doktorsavhandling

Löf, C., & Vallberg Roth, A.-C. (2021). Minding the gap: Dilemmas in a didactic and pragmatically informed teaching approach in preschool. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik, 7*(1), 38–54. https://doi.org/10.57126/noad.v7i1.6595

Löf, C., & Vallberg Roth, A.-C. (2023). Med värden i fokus: om den didaktiska vad-frågan i pragmatiskt informerad undervisning i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning, (4)*, 63–79. https://doi.org/10.23865/nbf.v20.413

Magnusson, M., & Pramling, N. (2017). In 'Numberland': Play-based pedagogy in response to imaginative numeracy. *International Journal of Early Years Education, 26*(1), 24–41. https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1368369

Magnusson, M., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. *Forskning om undervisning och lärande, 7*(1), 23–43.

Magnusson, M., & Pramling Samuelsson, I. (2023). *Den lekande undervisande förskolläraren: Lekresponsiv undervisning i praktiken.* Studentlitteratur.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, *24*, 95–117. http://www.jstor.org/stable/2155931

Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through Thick and Thin*. Princeton University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1j666sm

Markström, M., & Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, *23*(2), 112–122. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x

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*, 6(1), 64–86. https://doi.org/10.61998/forskul.v6i1.27412

Melander Bowden, H., & Gustafson, K. (2021). Embodied spatial learning in the mobile preschool: the socio-spatial organization of meals as interactional achievement. *Children's Geographies, 20*(2), 234–250. https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1936454

Månsson, N., & Nordmark, J. (2015). Den allmänna didaktikens gränser: Om möjligheter och begränsningar för en samhällsomvandlande didaktik. *Utbildning och Demokrati, 24*(3), 65–82. https://doi.org/10.48059/uod.v24i3.1043

Nergaard, K. (2019) Empathic expressions among three-year-olds in play and interaction in ECEC institutions in Norway: bodily empathic expressions purposed for peers' well-being and confirming relationships. *Early Child Development and Care, 189*(9),1444-1456, DOI: 10.1080/03004430.2017.1387782

Nord, M., Altman, D., Angiolillio, F., Fernandes, T., Good God A. & Lindberg, S. (2025). *Democracy Report 2025: 25 Years of Autocratization – Democracy Trumped?* University of Gothenburg: V-Dem Institute.

Novosel, Y. (2024). *Transspråkandets villkor i en supermångfaldig förskola: En konstruktivistisk grundad teori*. PhD dissertation, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. Hämtad från https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-228525

Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik, K (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati, 27* (1), 9-32. https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1090

Ochs, E. (1979). Transcription as theory. *Developmental pragmatics, 10* (1), 43-72.

Ohlsson, A. (2024). *Undervisningsstrategier och praktiker i förskolans undervisning för hållbar utveckling*. DISS: Högskolan Dalarna

Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., Lindqvist, G (2020). Undervisning i förskolan- en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige, 25*(4), 1-27. https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02

OECD (2012). Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. Paris: OECD.

Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community. *Democracy & Education*, 28 (1), Article 5. Available at: https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5

Peirce, C- S. (1903/1990/2020). *Pragmatism och kosmologi*: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen. Daidalos.

Peterson, C. (2024). Förskollärares balansgång mellan att undervisa ett kunskapsinnehåll och att tillvarata barns intresse. *Paideia*, (25), 48–57. https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/144046

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 Education.* Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om Undervisning och lärande, 7*(1), 7–22. https://doi.org/10.61998/forskul.v7i1.27289

Pramling Samuelsson, I., & Björklund, C. (2022). The relation of play and learning empirically studied and conceptualised. *International Journal of Early Years Education, 31*(2), 309–323. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2079075

Prior, L. (2003). *Using documents in social research.* SAGE Publications Ltd, https://doi.org/10.4135/9780857020222

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language, 50*(4), 696–735. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-623550-0.50008-2.

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, *15*, 163–191. http://www.jstor.org/stable/2155759

Shamoo, A., & Resnik, D. (2015). *Responsible Conduct of Research*. (Third edition) Oxford University Press.

Sidorkin, A. M. (2002). Chapter 7. Ontology, Anthropology, and Epistemology of Relation. *Counterpoints*, *173*, 91–102. http://www.jstor.org/stable/42977063

Sjögren, H (2024). Om värdet av kritisk forskning och oförutsägbar forskningsnytta inom utbildningsvetenskapen. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk, 10*(4). https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6468

Skeggs, B. (1997). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön.* Daidalos.

Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 1.* https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89

Sundberg, D. (2015). *Pedagogik som vetenskap: Analys och argument.* Hämtad från https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-46420

Skolinspektionen (2016a). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015–2017*: Delrapport. https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2016/forskolerapport1.pdf

Skollagen (2010). *SFS 2010: 800*.

Skolverket (2018/rev.2025). *Läroplan för förskolan.* Utbildningsdepartementet.

SOU 2020:67. *Betänkande av utredningen om fler barn i förskolan för bättre språkutveckling i svenska.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sotevik, L. (2021). *Barbiebröllop och homohundar: Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. DISS: Göteborgs Universitet

Säfström, C.A., & Rytzler, J. (2023). Teaching as Improvisation. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 35*(2), 1–18. https://doi.org/10.14201/teri.30155

Säfström, C.A. (2011). Rethinking Emancipation, Rethinking Education. *Studies in Philosophy and Education* 30 (2), 199-209. https://doi.org/10.1007/s11217-011-9227-x

Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report, 27*(5), 1410-1421. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340

Todd, S. (2002). Utbildning som en praktik för rättvisa - Ett Lévinas-perspektiv. Utbildning & Demokrati, 11 (1), 121-130. https://doi.org/10.48059/uod.v11i1.720

Todd, S. (2002): Pedagogy as transformative event: Becoming singular present in context. Paper presented at PESGB conference, Oxford, March 26–28, 2010.

Todd, S. (2003): *Learning from the other*. State University of New York Press: Albany

Todd, S. (2007). Promoting a Just Education: Dilemmas of rights, freedom and justice. Educational Philosophy and Theory, 39(6), 592–603. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00310.x

Todd, S. (2023): *The touch of the present.* State University of New York Press.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), (837-851). https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.

Uljens, M., & Nordin, A.& (2022). Introduktion. I A. Nordin, & M. Uljens (Red.), *Didaktikens språk - om skolundervisningens mål, innehåll och form* (ss. 11–20). Gleerups.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter.* https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen

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

Van Oers, B., & Duijkers, D. (2012). 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

Vallberg Roth, A. C. (2018). What May Characterise Teaching in Preschool? The Written Descriptions of Swedish Preschool Teachers and Managers in 2016. Scandinavian *Journal of Educational Research, 64*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301

Vallberg Roth, A.-C. (2020). What may characterise teaching in preschool? : The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301

Vallberg Roth, A.-C. (2022). Teaching in preschool: Multivocal didaktik modelling in a collaborative conceptual replication study. *Educare*, (2), 1–20. https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.1

Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Palla, L., Stensson, C., & Tallberg Broman, I (2018). *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016.* Malmö Universitet: Malmö.

Vallberg Roth, A-C., Aasa, S., Ekberg, J-E., Holmberg, Y., Sjöström, J. & Stensson, C. (2021). *Flerstämmig undervisning i förskolan, 2021:4*. Ifous.

Vallberg Roth, A.-C., Hansen, H., & Persson, M. (2024). Undervisning i förskola – enligt skriftliga beskrivningar i samverkansforskning åren 2016 och 2023. *Nordisk barnehageforskning*, *21*(3), 306–329. https://doi.org/10.23865/nbf.v21.624

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningsed.* Vetenskapsrådet.

von Wright, M. (2002). "Narrative imagination and taking the perspective of others". *Studies in Philosophy and Education. 21*(4–5), 407–416. https://doi.org/10.1023/A:1019886409596

Vuorisalo, M., Rutanen, N., & Raittila, R. (2014). Constructing relational space in early childhood education. *Early Years, 35*(1), 67–79. https://doi.org/10.1080/09575146.2014.985289

Wahlström, N. (2022). Didaktik – att utbilda demokratiska medborgare. I A. Nordin, M. Uljens (Red.), *Didaktikens språk – om skolundervisningens mål, innehåll och form*. Gleerups.

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

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2023). *Att arbeta lekresponsivt*. Gleerups.

Wedin, Å. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken.* DISS: Linköpings Universitet

Williams, P., & Sheridan, S. (2018). Förskollärarkompetens – skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden, 36*(3–4). https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. L. (2005/2018). *Lyssnandets pedagogik: Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Liber.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder - och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 6*(4), 270–292.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). Lärande för hållbar utveckling i förskolan: Kunskapsinnehåll, delaktighet och aktörskap kommunicerat i text. *Nordisk barnehageforskning, 5*. https://doi.org/10.7577/nbf.417

Ärlemalm-Hagsér, E., Engdahl, I., & Samuelsson, I. P. (2023). Förskollärares mångfasetterade motiv för undervisning om hållbarhet. *Nordisk barnehageforskning*, 20(3), 104–124. https://doi.org/10.23865/nbf.v19.345

Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research, 23*(2), 272-289. https://doi.org/10.1177/14687941211027444 (Original work published 2023)

I

nordisk barnehageforskning
nordic early childhood educational research

Forskningsartikler | Vol. 21, No. 3, 2024, s. 165–185 | ISSN: 1890-9167

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

©2024 Kristine Hultberg Ingridz. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (https://creativecommons.org/licenses/BY/4.0/).

Citation: Ingridz, K. H. (2024). Responser som grund för gemensamt innehåll. Om undervisning i förskola. *Nordisk barnehageforskning*, *21*(3), 165–185. https://doi.org/10.23865/nbfv21.554

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 Pechtelidis & 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 responser 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 responser mellan pedagoger och barn, samt hur gemensamt innehåll framträder i interaktion mellan barn och pedagoger. Följande forskningsfrågor ställs:

1) Vad kan karaktärisera responser 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 mellanmänskliga 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 prövas *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 samtalets 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 responser 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 godkänts[1] 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 arbetat 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.

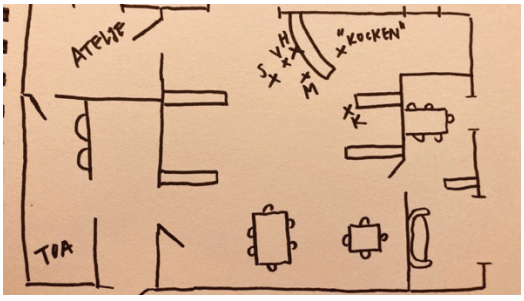
Analys och resultat

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 pendling 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" – Tärt^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. Responsen 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-- riktiga ↓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 samtidigt som hon pratar. // - Vi kan klippa↑.
10	Hanna	((samtidigt// pekar hon med pekfingret 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 såhär 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 mellanmänskliga 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

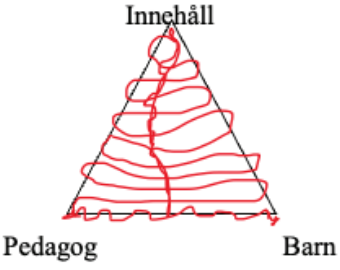
runt-- det ska ju vara en cirkel runt om. (.)" och nästa andetag; "Ska du göra det (.) så det blir en peng?" I exemplet förstås cirklarna för det *Som är,* samtidigt uttrycker Hanna att det är så papperslappen blir en peng. Vilket i tolkningen förstås som fiktion och ett *Som om* det är pengar som de faktiskt gör. I skiftet undervisar de varandra (se tur 3–5) genom att respondera 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 pedagogen 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 responser 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. Responserna 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 for pedagogikk 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 earning. *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

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 vidarutveckla 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. & Kioupkiolis, 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 collaberative 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 activties 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

II

Drawing as a tool to explore the complexity of intersubjectivity in Early Childhood Education and Care

Kristine Hultberg Ingridz
Malmö University

ABSTRACT: This study explores the complexity of intersubjectivity in Early Childhood Education and Care (ECEC) by focusing on both interaction and drawing analyses. It highlights the interactions between a teacher and two children, emphasising the mechanisms that either hinder or facilitate intersubjectivity. Employing micro-level ethnographic methods, data from video observations are critically analysed using theoretical concepts from the theory of play-responsive teaching. This research carries significant methodological and pedagogical implications for the field of Early Childhood Education and Care (ECEC). The aim is to deepen the understanding of intersubjectivity's complexity, and by utilising drawing as an analytical tool, it contributes to both pedagogical practice and methodological research. The integration of drawing and interaction analyses shows that differing interpretations of objects by children and educators markedly impact the establishment of intersubjectivity. This finding prompts a discussion on potential changes in preschool practice. Additionally, the study argues that drawing analyses enrich engagement with the data and transform the research process into a more creative endeavour.

Keywords: Responses, interaction analysis, drawing analysis, *As if*/*As is*

Introduction

This study initially began as an inquiry into how children and educators foster intersubjectivity through interaction analyses. However, during the analyses, I creatively engaged with the material and began using drawing as an analytical tool. Jellema et al. (2023) argue that conducting qualitative research with visual methods, such as drawing, often involves engagement whereby the researcher explores uncharted territory. An unexpected shift occurred during my processing of video data using interaction analysis. While reviewing the footage, I paused the video upon noticing both on the screen and in the transcriptions that the participants were chafing against each other, and I began to draw to understand what hindered the participants from comprehending one another.

The transcriptions and the still images together formed a basis for further analysis, combining drawing and interaction analysis. The present article is primarily methodological; however, through the method of analysing data via drawing, interesting results are identified that are significant for enabling intersubjectivity. Thus, the article adopts a methodical approach and has pedagogical implications (cf. Hvid Thingstrup et al., 2021).

Hvid Thingstrup et al. (2021) discuss how methodological and pedagogical aspects can be intertwined when the research process reveals that researchers' actions also contribute to pedagogical practice. They argue that methodological discussions cannot be separated from discussions regarding the focus of research processes. This highlights that the 'how', as method, is equally important as the 'what' in pedagogical practice. Inspired by Hvid Thingstrup et al. (2021), this study explores the concept of change on two levels. As Todd (2023) explains, change involves noticing something or someone with curiosity and affection, which alters our relationship with it and transforms the nature of the encounter.

In the present study, drawing is an analytical tool that assists in exploring the complexities of intersubjectivity. Firstly, I will review previous research involving drawing, followed by studies focusing on intersubjectivity. Together, they establish the groundwork for the purpose and research question. Subsequently, a section outlining the theoretical and methodological framework will be presented, followed by the analysis, results, and discussion.

Drawing

The present study offers methodological and pedagogical implications for Early Childhood Education and Care (ECEC) (cf. Hvid Thingstrup et al., 2021). This section will elucidate previous research that employs drawing as an analytical tool. Drawing analyses stem from ethnographic fieldwork, serving as a form of transcription employed in cultural anthropology (O'Dell & Willim, 2013). Kashanipour (2021) describes drawing as an analytical tool that enables the exploration of a place. Accuracy is not important when drawing; instead, Kashanipour (2021) argues that it is the exploration of the place that is in focus, with the researcher's gaze directed towards a specific location while drawing simultaneously. By incorporating drawings as an analytical tool, physical engagement with the material emerges, which Kashanipour (2021) describes as the dimensions of the analysis gradually shifting as we see things in slow motion (p.87). This is in line with O'Dell and Willim (2013), who argue that drawing emphasises the role of the embodied ethnographer as a means of presenting the analyses when participants' utterances are insufficient. Jellema, Annemans, and Heylighen (2023) explain drawing analysis as an emergent process of initiated qualitative analysis that can lead to the researcher developing new perspectives regarding the theory. In other words, it is

something that occurs during the analytical process. O'Dell and Willim (2013) term it a sensory transcription and refer to Alvesson and Kärreman (2011), who argue that analysing material aspects, bodily and sensorial, is understood as a craft within research. Understanding drawing as a craft is further developed by Jellema et al. (2023, p.5) into a question of ontology as the material and the artisan are not separable [-] this raises for us the question of not so much what the material does or is, but what the interaction means, and what becomes in the relationship. Furthermore, Jellema et al. (2023) suggest drawing can help the researcher critically engage with the material.

Drawing in ECEC has predominantly been employed in pedagogical documentation as a means of dialogue between educators and children (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Lenz Taguchi, 2012) or as a mode for children to express themselves, as a substitute for writing (Areljung et al. 2021). Lenz Taguchi (2012) and Areljung et al. (2021) describe two approaches to using photos, video sequences, and drawings: both relate to tools used in practice. Sparrman (2005) does not utilise drawing for analysis; rather, video cameras and still images serve as the foundation for examining preschool practices. The research highlights significant ethical and power-related concerns surrounding the use of video cameras and still images (Sparrman, 2005). She posits that although such materials can illustrate established knowledge, the researcher invariably shapes all research. There are critical perspectives to consider when researchers rely on video cameras and still images to generate data (Sparrman, 2005). Despite the critical viewpoint on using video cameras and still image data, these tools can still serve as a foundation for drawings that illustrate what the video camera or still image depicts. Elfström Petterson (2017) employs drawing to analyse video material and illustrates how drawing, as a tool, facilitated the intertwining of body and mind during the analysis. By drawing the material, the participants' intra-actions became the focus. Moreover, drawing has been utilised in research, such as in studies analysing and comprehending children's early literacy through pupils' or children's drawings examined via social semiotics (see Norling & Magnusson, 2019; Westlund, 2018). Flewitt (2006) argues that drawing can also be understood as a tool for anonymization, as a practical formality. Elfström Petterson (2017) argues that drawings provide insight into the interactions between various entities, including educators, children, and materials. The introduction and the above-presented previous research imply the basis and need for further exploration of what a combination of interaction analysis and drawing analysis can contribute as a method in research.

Between subjects in pedagogical practices

In recent decades, Early Childhood Education and Care has faced challenges regarding the implementation of teaching. As ECEC exists across diverse countries, numerous curriculums guide when, how, and what of teaching (cf. Wood, 2014; Fleer, 2011;

Pramling et al., 2019). The push for a more structured educational framework for children has heightened the need for education to remain aligned with their interests (Williams & Sheridan, 2018). However, despite intentions to harmonise education with children's interests, research reveals a struggle between the effective execution of curricula, children's interests, and educators' goals (Broström, 2022; Peterson, 2023). This challenge mirrors broader democratic values and issues of equity within education (Broström, 2022; Vandenbroeck & Bie, 2006; Murris, 2013). Dilemmas emerge when there is a conflict between children's interests and the content that educators have planned. Educators often face the challenge of selecting material that resonates with what children are currently engaged in (Lewis et al., 2019; Löf & Vallberg Roth, 2021). Nathan et al. (2007) argue that coherence, or shared understanding, involves dynamic interactions and actions that go beyond merely finding a solution for intersubjectivity. During interactions that promote intersubjectivity, we engage in discussions informed by our varied experiences with objects or topics, which influence how we interact and share understandings (Nathan et al., 2007). Intersubjectivity, defined as the sharing of experiences between individuals, relates to the dilemma that arises in children's education. This situation can lead to the perception that children are merely subjects who need to adapt to engage in shared activities or phenomena (cf. Broström, 2022; Vandenbroeck & Bie, 2006; Murris, 2013). In a preschool setting, this can involve participating in an activity together, where both educators and children develop a mutual understanding of the activity in which they are engaged. Historically, Uljens (2001) identifies two distinct philosophical positions regarding intersubjectivity. Firstly, there is the traditional view, in which the "other" is defined through the first individual's experience of them as being like oneself. Secondly, there is an alternative perspective that suggests that the self is shaped by the experience of the other (Uljens, 2001, p 91). Research by Löf & Vallberg Roth (2021) demonstrates that the way teaching is conducted in early childhood education and care (ECEC) is influenced by individual educators' knowledge, values, and interests. One can argue that their results align with Uljens's (2001) description of the second position of intersubjectivity, where the self (children) is shaped by the experiences of the other (educators' knowledge). Lewis et al. (2019) highlight in their study—along with Broström (2022) and Peterson (2023)—the tension between educators' beliefs that nurture children's conceptual development and the necessity of focusing on activities that children find interesting. Further emphasising this complexity, Nergaard (2019) highlights the significance of recognising the various actions and interactions of children in educational settings, especially during play. Nergaard (2019) argues that educators must understand and acknowledge the different ways in which children acquire knowledge and engage in educational activities. One approach for educators is to actively participate in children's play (cf. Henriksson et al., 2023).

Building on Broström's (2022) assertions regarding children's education, which emphasise democratic values and equity, it can be argued that the challenge lies in creating educational practices that align with children's interests whilst also promoting intersubjectivity. The problem is rooted in intersubjective complexity, particularly the complexity inherent in the interactions between subjects or the temporary yet sufficiently coordinated perspectives between children and educators known as intersubjectivity. The dilemma regarding children's education serves as the foundation for the study's investigation into the factors that can hinder or facilitate intersubjectivity. This exploration is anchored in the interactions between two children and an educator in a preschool setting, with the analysis and findings derived from drawing as an analytical tool and interaction analysis. The aim is to contribute knowledge on how drawing analysis may deepen our understanding of the complexities of intersubjectivity. This contribution to knowledge has the potential to drive changes in both practice and research. The exploration is guided by the question: How can a combination of interaction analysis and drawing analysis contribute knowledge regarding what prevents or enables intersubjectivity in ECEC?

Theory

The analysis is grounded in the theory of Play-Responsive Teaching, which emphasises that interactions between educators and children shape the shared content that can be further developed together (Pramling et al., 2019). This article delves into the complexity of intersubjectivity, a foundational concept in play-responsive teaching. Intersubjectivity refers to the mutual understanding that children and educators share during an activity, enabling them to advance the activity and introduce new elements.

The level of understanding between children and educators depends on their interactions and the context they share. In play-responsive teaching, the responsiveness of all participants is essential for establishing intersubjectivity. This means that both children and educators must be attuned to each other to further develop activities such as play and teaching (Pramling et al., 2019; Lagerlöf et al., 2019). According to Pramling et al. (2019), it is crucial for educators to respond to children's initiatives while also introducing them to new knowledge and innovative ways to engage in play. This dual responsiveness enhances the learning experience.

Intersubjectivity, as defined by Pramling et al. (2019, p. 61), involves participants working together to find common ground, which enables them to coordinate their actions into a shared activity or project—such as a play project. This coordination relies on participants alternating between *As if* (fiction) and *As is* (established knowledge), concepts that influence the interactions that foster intersubjectivity (Lagerlöf et al.,

2019). Lagerlöf et al. (2019) argue that combining play and teaching presents a challenge for educators, as they must navigate the dimensions of *As if* (fiction) and *As is* (established knowledge). This dynamic interplay between these perspectives, alongside responsiveness, maintains the pedagogical process as vibrant and evolving, although it also presents challenges.

The concept of *As if* refers to fiction, while *As is* relates to established knowledge. The alternating experience of *As if* and *As is* serves as an analytical tool to understand the interactions between children and educators in terms of intersubjectivity. In these collaborative activities, educators and children continuously transition between the perspectives of *As if* (fiction) and *As is* (established knowledge) (Pramling et al, 2019). Responsiveness among all participants is essential for fostering intersubjectivity and can be understood as oscillating between *As if* and *As is* (Pramling et al., 2019). When educators respond to children's play, Pramling et al. (2019) suggest that their responses can create a shared imaginative space, leading to unpredictable outcomes. The interactions among participants in the play are intertwined, as they connect the external world with those involved in negotiating the content of the play and exploring how it can evolve. Through the lens of fiction, individuals can envision possibilities and engage in seemingly impossible actions, as fiction allows for greater openness (Pramling et al., 2019; Magnusson & Pramling Samuelsson, 2018). Lagerlöf et al. (2019) note that shifts between *As if* and *As is* can occur in any educational activity, encompassing both free exploration and more structured activities.

Methodology

The following study is based on an ethnographic method that employs a video camera as a tool. The use of a video camera enables the study of bodily expressions and nonverbal interactions involving humans and objects (cf. Goodwin, 2000; 2012). The video camera is employed in ethnographic fieldwork to facilitate microanalysis (Derry et al., 2010; Hadfield & Haw, 2012). Albon and Huf (2021) argue that the ethnographic method can capture the complex everyday life shared between children and educators in preschool, as it involves the researcher being on-site for an extended period. The analysis is anchored in the content of the transcripts presented through excerpts 1.1-1.3, along with images drawn during the analytical process, focusing on interactions among one educator, two children, and objects. Engaging in microanalysis directs the researcher's gaze towards details within a broader context, aiming to describe actions as richly as possible, as these are crucial for analysis and results. Kashanipour (2021) explains how details become central when the researcher draws the analysis. By drawing the analysis, the researcher's gaze is drawn to aspects of the material that signify a critical point that stand out and require understanding. A critical point in the material may be something that recurs and appears relevant to the interaction between participants; however, it

can also be a source of disagreement among them (Kashanipour, 2021). Drawing analyses, according to Kashanipour (2021, p.3), serves as a "metaphor for knowledge, for particular ways of knowing the world." By pausing the video, I began drawing the still image, identified as a critical point, displayed on the screen. At this moment, the analytical process evolved and changed. I started to alternate between the transcriptions of bodily and verbal expressions and my drawings. The following passage will describe the data generation method, analytical tools and ethical considerations in greater depth.

Interaction analyses (IA)

Interactions between children and educators are analysed with the support of interaction analysis and drawings in an abductive process to explore the complexity of intersubjectivity. This involves an oscillation between empirical data and theory. The focus is on interactions and actions between the participants, where turns between them are analysed jointly with drawings, which form the foundation for a result. The process of transcription has been carried out in three steps. First, I transcribed all verbal turns, and second, I transcribed all participants' bodily expressions. This means sequences are analysed turn by turn or action by action (cf. Goodwin, 2000, 2012; Linell, 2014). In step 3 (See heading drawing analyses), I started to draw video sequences, which became part of the analysis and prominence results.An assumption made within interaction analysis is that knowledge and actions are socially organised and situated (Jordan & Henderson, 1995; Goodwin, 2000; Linell, 2014). The actions performed are situated within the context of the specific location that the participants in this study inhabit. The analysis occurs at a micro-level, where pauses, silence, glances, and bodily directions become as central as what is expressed verbally (Goodwin, 2000; 2012; Linell, 2014). A transcription key (see Appendix 1) has been employed in the coding and analysis of the material. With the support of the transcription key, markups in the excerpts have facilitated microanalysis (Jefferson, 2004; Ochs, 1979). For instance, a one-second pause is indicated by (.), which expresses the interactions and actions between participants and how they are situated in relation to each other, the location, and the objects (Goodwin, 2000; 2012; Linell, 2014). Using the transcription key, the transcription is unpacked turn by turn.

Drawing analyses (DA)

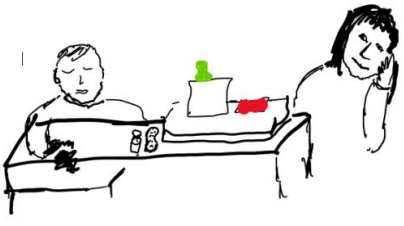
In the present article, the ethnographic method involves a process whereby the material upon which the analysis is based is developed in different steps. The video material acted as the foundation for selecting a two-minute sequence from a nineteen-minute film, which was produced from a total of forty-five hours of fieldwork spread over 21 occasions. The selection is founded on an analytical process during which all material has been transcribed. Since the two-minute video sequence comprises numerous images that are assembled, I revisited the film while analysing the excerpt. I paused at an image,

identified as a critical point, capturing the interaction between the child and educator at the precise moment I was observing. I began to draw to engage with the material both physically and creatively during the analytical process (see Kashanipour, 2021; Causey, 2017). Kashanipour (2021) describes this careful analysis as a slow, drawn process that creatively uncovers details in a material, acting as a bodily means of understanding the world where new knowledge emerges through drawing. By employing drawing as an analytical tool, a delay is induced, allowing things to be observed in slow motion while gradually shifting the time dimension (Kashanipour, 2021).

By drawing analyses, the researcher actively engages with the material, fostering a creative process. This contrasts with interaction analysis, which scrutinises participants' turns with precision (cf. Kashanipour, 2021; Causey, 2017). Creativity involves allowing background noise to fade away and exploring the spaces between participants' bodily and verbal expressions, without fixating on accuracy. I oscillated between the still image and the excerpt; excerpt 1.1 commences with the educator, Bella, asking if the monsters are going shopping. I followed Alex's bodily movements, simultaneously pointing towards the green monster as he responded with a negative "no". At this critical point, I paused the video and commenced drawing:

1.Bella	What do the monsters do in the store (.) are ^they going to shop?
2.Alex	// Turns around facing Bella
3.Shanti	Turns her head towards Bella//
4.Alex	- (.)No (He turns his body towards the cash register/steering wheel.(.) swipes his arms in the air across cash register/steering wheel

I started to draw because something in the interaction between educator Bella and the children, Alex and Shanti, was chafing. I began to follow their directions towards the object, a green monster, as the participants' actions seemed to revolve around it as both an important and critical point in their interactions.



Example 1. Alex sits in front of a table, a casheer and the object green monster stand on it. The educator, Bella, sits to the right of the table. Both are facing the objects.

When applying drawing as an analytical tool, the central aspects of the interaction analysis based on the transcription can evolve into something new or reveal a critical point which enhances the analysis (Anderson, 2017; Jellema et al., 2023; Kashanipour, 2021). At this moment, drawing was introduced as an analytical tool, and by incorporating drawings into the analytical process, the qualitative data analysis is founded on an oscillation between the transcription and the drawings. The creative drawing process resulted in a scientific discovery grounded in video recordings and transcriptions.

Ethical considerations

In the following paragraph, I will describe the ethical approach in relation to the conduct of this study. In the final discussion of the article, I will return to ethics and discuss ethical reflections concerning the results.

This study involves participation in preschool, alternating between proximity and distance to the department at the preschool. To study interactions between participants, it is essential to make visible all expressions as actions between educators and children (Albon & Huf, 2021; Bergnerh, 2019; Coffey, 2018; Hammersley & Atkinson, 1983/2007). Everyone in the study is understood as a participant with the agency to organise, structure, and communicate content that enables intersubjectivity (cf. Bergnerh, 2019).

The ethnographic method using a video camera as a tool implies that the researcher makes ethical considerations concerning the site and the people involved. The following study has been ethically reviewed and approved[1], and all participants have provided written informed consent through themselves or a guardian. The children in the study, just like the educators, have been informed about the study through emails and visits to the preschool department. Guardians have had the opportunity to contact me if they have any questions. All participants and sites in the study are anonymised according to guidelines for scientific research (Swedish Research Council, 2024).

The above is one dimension of ethics in research. Within the same dimension are consent forms and access to the field, such as being transparent to all participants, regardless of age, regarding who I am, what I will do and what tools I use (cf. Lyndon, 2023). The latter dimension of ethics incorporates the researcher's approach to participants in practice. For example, the video camera was sent around during morning

[1] DNR 2021-03573

gatherings to all the children who could try filming or photographing if they wished. It also meant that I showed what it can look like when I am sitting or standing with the camera and that they can say no at any time if they do not want to participate.

Analysis and results

This section will present three excerpts and five drawings (Figures 1-5), with subsequent analyses and results provided between each excerpt. In the present study, pausing a video led to a further exploration of the participants' actions connected to the object of the green monster (Figures 1-5). The results are discussed in the following paragraph. Before the excerpts are presented, the context of the preschool department is described.

Context

The department at the preschool has been working thematically on Monster Book2 for the past year. It is a series of books featuring monsters of different colours and moods, with each book exploring different themes, such as saying no, feeling sad, or feeling happy. The books help develop the children's language skills and emotional understanding. The children are encouraged to tell and act out the stories themselves, and discussions during morning gatherings often revolve around the themes from the books. Sometimes, the children incorporate the monsters into their play activities. In the following excerpt, two children, Alex and Shanti, have been playing for a while, using one of the monsters as an object in their play when an educator, Bella, sits down behind the children. She holds a pen and a pad on her knee. As a researcher holding the camera, I have been sitting there for quite some time, listening to the children as they draw up the rules for the play. As the educator enters (excerpt 1.1-1.3), the children have built up a scene for a police car using materials such as a cash register, a monster figure, a few bricks, and a phone. The cash register has become a steering wheel in the children's police car. The object monster is represented to be a warning light in the police car, and the red bricks signify soap. In the following excerpts, the use of *As if* and *As is* and the concept of response is employed to explore what prevents or enables intersubjectivity and how the method of drawing analysis can deepen the understanding of what prevents or enables intersubjectivity?

[2] By: Kalle Güettler, Rakel Helmsdal and Áslaug Jónsdóttir, Kabusa publ.

Turns

1. Bella *–What do the monsters do in the store (.) are ^they going to shop?*

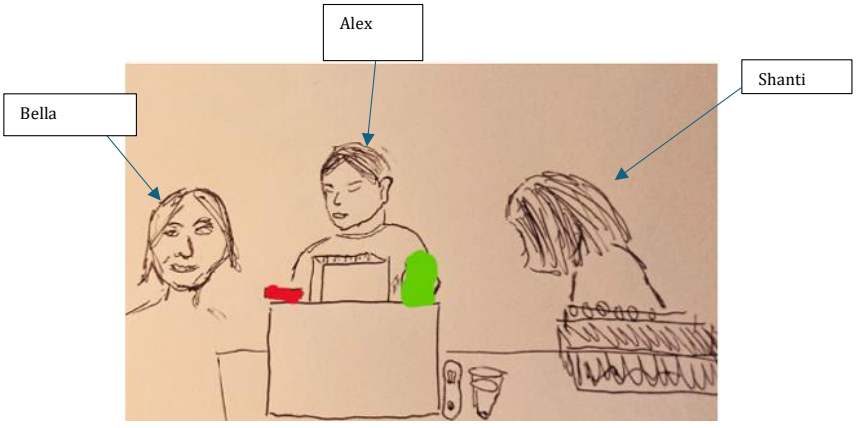


FIGURE 1 shows a representation of a store: Bella sits on the left, Alex in the middle, and Shanti to the right. The figure includes a cash register on the table and a green monster beside it.

2.Alex *// Turns around facing Bella*

3.Shanti *Turns her head towards Bella//*

4.Alex *- (.)No (He turns his body towards the cash register/steering wheel. (.) swipes his arms in the air across cash register/steering wheel*

5.Bella *(Shakes her head and look towards) what Alex is pointing at. //*

6.Shanti *(Gets up from the chair and walks to a shelf behind them.)*

7.Alex *- We are the cops. A(.)nd he does (pointing with his right arm to the objects he is explaining) ^ding ding and it makes ^pip pip and it is to (.) to(.) wash his hands.*

8.Shanti *(Comes back and sits down besides Alex)*

(Excerpt 1.1: 8.29-08.50)

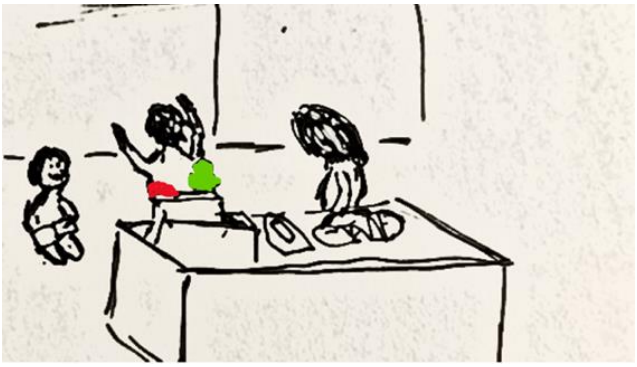


FIGURE 2 Alex turns around from the table towards Bella. Using his body language, with arms in the air, to emphasise their play. Shanti stands behind Alex.

The combination of drawing and interaction analysis suggests that the objects used in play hold significance for the participants, enabling intersubjectivity. As illustrated in Figure 1, there is a connection between their responses (turns 1-4) and the objects used in the play, particularly the green monster. Jellema et al. (2023) note that the objects cannot be separated from how participants engage with and respond to one another. Figure 1 shows a representation of a store, indicating that the children are role-playing as storekeepers. Alex and Shanti are positioned in front of the table, looking at the objects, each other, and around the room. The scene includes a cash register on the table and a green monster beside it. The participants' bodily and verbal responses are intertwined with these objects (turns 1-4). In turns 2 and 4, Alex responds to Bella's question with a verbal "no," and then gestures by sweeping his arm over all the objects, *as if* the fictional meaning of the objects is clear to Bella. Bella responds by shaking her head (turn 5), followed by Shanti (turn 6), who hesitates, gets up, and stands behind them. In Turn 7, Figure 2, Alex demonstrates the meaning of each object using both his body language and verbal explanations. Through drawing as a form of analysis, it becomes clear how Alex uses his physical expressions to help clarify these meanings for Bella. The illustration emphasises how the objects, depending on the concepts of *As if* and *As is,* influence the participants' responses and their potential for shared understanding. Bella's question (turn 1) implies that the children are playing store. Through a combination of drawings, as shown in Figures 1 and 2, and the participants' interactions, it can be seen that, from the perspective of *As is* the objects in front of the children are interpreted as representing "playing store" for Bella. This interpretation contrasts with the children's fictional notions (*As if*) about the objects, which include associations such as a police car and playing cop (turn 7). The analysis indicates that the objects in play significantly affect their responses, thus hindering intersubjectivity.

10.Alex *(Turns to Bella)//- And it's about killing the monsters//*

11.Shanti *// Turns towards Bella*

12.Bella *- No^ (Face in one hand, blinking with her eyes)*

13.Alex *- Yes, this is (.) killing the monsters (Turn back to the cash register/ steering wheel)*

14.Shanti - *and everything becomes dead (walks towards Bella)*

15.Bella *-””Don't kill the monsters (Shakes her head)*

16.Shanti *(standing next to Bella)*

17.Alex *(Turns around facing Bella, shrugs his shoulders) – you can (.)kill them.*

18. Bella *- No^. They are really nice.*

19. Alex *- It doesn't mean those monsters that have different colours (points to the object green monster)*

(Excerpt 1.2: 8.50-9.20)

FIGURE 3 Both Alex and Shanti turn from the table, facing Bella, explaining their narrative of the play.

In the analysis of Excerpt 1.2, the object "monster" is shown to have multiple meanings. In turn 10, Alex turns to Bella to explain the motivation behind their play, which revolves around killing monsters. This indicates that the object "monster" has additional

meanings. Throughout turns 10, 13, 14, and 17, supported by *As if* identifies that children's fiction in play is elaborated. Figure 3 illustrates that their play pauses and shifts away from the action to clarify its meaning to the educator. This can be seen as an effort to establish intersubjectivity as the participants communicate the frames of their play. However, Bella's responses in turns 15 and 18 indicate a clash between her experience of monsters and the children's playful intent. Using the concept of '*As is* Bella is identified to connote her experience of monsters when she says, "Don't kill the monsters; they are really nice," which is connected to her established understanding of the books they share at morning gatherings. As a result, the participants appear to drift further away from intersubjectivity due to the diverse connotations of the green monster.

Bella's reference is highlighted by Alex's response to her in turn 19. Based on Bella's reactions, she appears to draw from previously shared experiences with monster books. Although she seems curious about what the children are doing, her perception of the role of the monster in their play conflicts with the children's fictional representation. Thus, the object of the monster, along with its various connotations, impedes the development of intersubjectivity. By showing how the participants interact with one another and interpret the green monster, it becomes evident that this object serves both as a tangible aspect of the play and as a fictional element within the narrative. This dual role complicates the participants' ability to achieve a shared understanding. Excerpt 1.2 highlights how the varying interpretations of the green monster obstruct the quest for intersubjectivity.

19.Bella	*(Bella gets up on her knees and hurries her knees towards the cash register/steering wheel and points to the green monster standing on the appliance)* *-what does the monster do (.) what will he buy?*
20.Alex	*–No(.) v. this is going to do ding ding(.) this clock is doing ding ding// (Pointing and Waving his hand back and forth over the green monster, like a pendulum)*

FIGURE 4 Alex and Shanti stand in front of the table. Alex uses his whole body by waving his hands and pointing to the different objects used in their play.

21.Shanti *(Looking at Alex` s hand)*

22.Bella *- yes yes(.) so then customers come and they press here ///(Bring her hand forward and pressing the top of the green monster)*

23.Shanti *///(Pressing on the top of the green monster)*

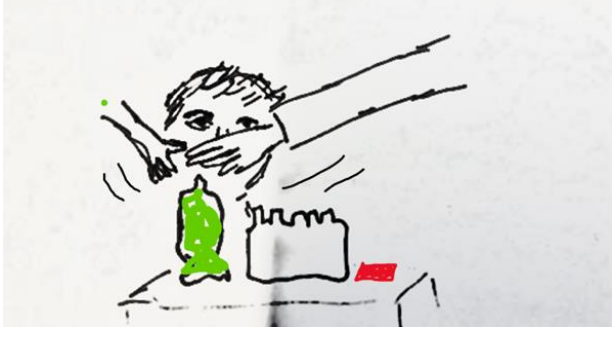


FIGURE 5 Alex is facing the table and the object green monster. Shanti and Bella's hands press on top of the green monster.

(Excerpt 1.3: 11.06-11.30)

At the beginning of excerpt 1.3, Bella is making a new attempt to understand what the children are doing during their play. The green monster is identified as playing an essential role in Bella's response to the children (turn 19). The drawings (Figure 4) illustrate how Alex uses his entire body when interacting with Bella (turn 20). The drawing shows how Alex attempts to clarify the objects in play by drawing lines as movements. In Figure 4, it is visualised how Alex responds with his whole body by waving his hands and pointing, trying to clarify the objects in their fictional play which are not visible. This can be interpreted as a movement towards intersubjectivity, with Alex inviting Bella to engage further in his explanation to reach a shared understanding.

However, in turn 22, Bella appears to hold onto Alex's description of the green monster making sounds (turn 20). This is noted in the drawing in Figure 5, alongside Bella's response in turn 22. Bella seems to assume they share an understanding based on Alex's explanation of the green monster. The drawings (Figure 5) and turns 22 and 23 not only highlight Bella and Shanti's actions but also render Alex's actions visible. Jellema et al. (2023) refer to this process as emergent, as the analysed drawing material enables the visualisation of emergent interactions. Even though Alex is not verbally expressing anything at this moment, his attempts to explain their play become more complex. The drawing captures this moment, allowing us to visualise the intricacies of intersubjectivity. Thus, establishing intersubjectivity does not solely rely on how participants verbalise their responses but also on understanding the different connotations of an object.

While Bella is curious and persistent (turn 22) in her efforts to grasp what the children are doing, the green monster complicates matters by possessing multiple connotations. By the end, Bella acts *As if* the green monster is a bell (figure 5) that customers would use when entering a store. In Figure 5, the drawing emphasises Alex's shift in action, with his body still and his gaze directed forward. The analysis demonstrates that fostering intersubjectivity is complex and entails human interaction, the significance of objects and experience, and predetermination.

Discussion

In this article, I use a combination of drawing and interaction analyses to explore what can hinder or enable intersubjectivity in ECEC. Through oscillation between video material, still pictures, and transcriptions, interactions between participants have been analysed. From a micro perspective using a combination of interaction analyses and drawing analyses results emerge. The results show that drawing analyses highlight specific aspects of the complexity of intersubjectivity, aspects that were not visible using only interaction analyses. Through the analysis, critical points related to the understanding of intersubjectivity arise.

Jellema et al. (2023) point towards ontology when discussing drawings as an analytical tool, arguing that the material and the artisan become a unit and are not separable. It is not solely a question of material but rather what the interaction entails between the researcher and the material being drawn (Jellema et al., 2023; Alvesson & Kärreman, 2011). In the drawings, once the background fuzz was removed, the green monster emerged as a significant symbol, as a critical point representing how or what can either foster or hinder intersubjectivity. This observation demonstrates that intersubjectivity is shaped not only by individual perspectives but also by external factors, such as objects and their varying connotations, as participants perceive these objects both as fiction (*as if*) and as established knowledge (*as is*). In this article, the green object monster is crucial and inseparable from participants' interactions in excerpts 1.1-1.3, as illustrated in the drawings, Figures 1-5.

FIGURE 6 The object of the green monster

The connotations of the green monster as an object vary and depend on the participant's experience, whether it pertains to a fictional object or an established one. This indicates that the concepts of *as if* and *as is* also change depending on whether the participants interact with an object as established (*as is*) or as fictional (*as if*). In the analysis, five connotations of the object emerge:

A monster (as part of a narrative that the kids are chasing)

A bell (in a store)

A police siren (in a police car)

A customer (in a store)

A monster from a book (specific content from a book in the department)

Together, they enhance the complexity of promoting potential intersubjectivity. The interplay between interaction and analysed insights clarifies the challenges that educators and children may encounter in cultivating intersubjectivity, which can establish a foundation for further development in childrens education. Williams and Sheridan (2018) argue that what children seem to be interested in is crucial for Early Childhood Education and Care (ECEC), though it presents a challenge. As both Lewis et al. (2019) and Löf and Vallberg Roth (2021) point out, children's early education in

preschool is often primarily driven by educators. Broström (2022), Vandenbroeck (2006), and Murris (2013) contend that this reflects broader democratic issues. Through drawing analyses, this study demonstrates that even if educators respond and express an interest in what the children are doing to facilitate intersubjectivity, the situation is far more complex than merely asking, "What are you doing?"

On a meta-level, the drawing analyses make time visible as an essential factor hindering or enabling the participants' intersubjectivity. Time and its usage differ between the participants and the researcher. This necessitates a critical reflection on ethics, with the researcher entangled and engaged with the material through drawing (cf. O'Dell & Willim, 2013). The analysis of the video permitted me to pause the film, facilitating a detailed examination of a still image over time. By drawing still images, I can capture elements that may be difficult for participants to comprehend in practice at that moment. The ethical dilemma arises within preschool settings where participants engage with one another amidst the rush of time. This is where a researcher can utilise the material, pressing pause to analyse without the constraints of time pressure (cf. Sparrman, 2005). Through drawing analyses, opportunities and obstacles for intersubjectivity emerge, which can be challenging to capture in the immediacy of pedagogical practice within preschools due to the lack of time, as decisions must be made within a split second. However, as Happio-Kirk (2020) contends from an ethical perspective, research-produced drawings can unveil new avenues for understanding. This aligns with Alvesson and Kärreman (2011), who describe drawing as integral to a creative process that can uncover previously unidentified results.

Previous research shows that drawing in ECEC has predominantly been employed for pedagogical documentation (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Lenz Taguchi, 2012) or as a means for children to express themselves (Areljung et al., 2021). Methodologically, the results of this exploration contribute knowledge regarding drawing as an analytical tool for researchers, which slows down time and provides an opportunity to engage with the material, allowing the unknown to become known. Drawing analysis serves as a creative tool for exploring what initially appears to be invisible. However, as with all research, a critical reflection on drawing and critical points is necessary to acknowledge the researcher's and participants' differing positions. As Alvesson and Kärreman (2011) argue, the researcher engages bodily with the material and identifies what constitutes a critical point. In this article, the primary focus is on the green monster. My insider knowledge of the department (cf. Farahani, 2010) identified the green monster as a critical point. An outsider (cf. Farahani, 2010) might have identified a different critical point, potentially leading to varied outcomes.

Conclusions

As shown in the study drawing still images from video material offers the opportunity to analyse and explore in multiple languages. It changed the analysis process, rendering it more creative, complex, and slower, shifting the focus from merely the participants to how the participants altered the representation of the green monster between *As if* and *As is*. The results have implications for change not only within the research community but also contribute to knowledge for play-responsive teaching, where interactions between participants are usually analysed through interaction analyses. (Pramling et al., 2019).

The results indicate that not only *how* children and educators orient themselves towards intersubjectivity influences the potential for further developing an activity together, but also with *what*. In preschool pedagogical practice, the results offer insights into the complexity of intersubjectivity, which has implications for a change in interactions between educators and children; hence, it can also entail objects with diverse connotations. The result provides an opportunity to comprehend intersubjectivity as dependent on three parties: children, educators, and objects. Furthermore, it promotes openness and attentiveness to what objects signify, whether fiction (*as if*) or established knowledge (*as is*).

At the beginning of the article, reference is made to Hvid Thingstrup et al. (2021) concerning the study's methodological and pedagogical contributions. The methodological and pedagogical contributions indicate that the 'how', as method, is equally important as the 'what' in pedagogical practice. Educators and researchers should listen to what is understood, explore what remains unclear, and, most importantly, allow time for engaging with fiction and the unknown to facilitate meaningful educational encounters. The potential for change in ECEC may arise from the notion that educators do not always need to understand everything that captures children's interest fully. What if educators are open and willing to follow children’s lead, even without knowing the outcome? This could have implications for fostering improvisational knowledge and a tactful fingertip approach, moving ECEC closer to democratic values such as equity (cf. Broström, 2022). For researchers, the potential for change in the research process may reside in embracing the unknown, which remains nebulous without knowing where it will ultimately lead. Embracing playfulness and improvisation, both as a researcher and educator, has the potential to bring about change in both practice and research.

References

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

Alvesson, M., Kärreman, D. (2011). *Qualitative Research and Theory Development. Mystery as Method.* Sage Publications: California

Anderson, G. (2017). *Drawing as a way of knowing in art and science*. Bristol: Intellect

Areljung, S., Due, K., Ottander, C., Skoog, M., & Sundberg, B. (2021). Why and how teachers make use of drawing activities in early childhood science education. *International Journal of Science Education, 43(13*), 2127–2147. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1953186

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk och kritikk, 5*,49–61. https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373

Broström, S. (2022). Didaktik in preschool – critical-democratic and play-oriented. *EDUCARE, (5),* pp. 21–57. https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.2

Causey, A. (2017). *Drawn to see: drawing as an ethnographic method*. Toronto: University of Toronto press

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press

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. (2019). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Barn, 36(3–4*), 5–19. https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2905

Elfström, P.K. (2017). *Production and Products of Preschool Documentation. Entangelements of children, things and templates*. Department of social Welfare Studies, Linköping University: Thesis

Farahani, F. (2010). On Being an Insider and/or Outsider: A Diasporic Researcher's Catch-22. I: Naidoo, Loshini (ed.). *Education Without Borders: Diversity in a Cosmopolitan Society*. Nova Science Publishers Inc. (18 s.).

Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. Visual Communication, 5(1), 25-50.

Goodwin, C. (2012). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics, (46),* pp. 8–23. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003

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

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

Haapio-Kirk, L. (2020) *Illustrating Anthropology - Learning Pack*. Available at: https://illustratinganthropology.com/about/ (accessed 15 July 2021).

Henriksson, A., Leden, L., Fridberg, M., & Thulin, S. (2023). Play-Activities with scientific content in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. https:// doi. org/ 10. 1007/s10643- 023- 01593-6

Hvid Thingstrup, S., Prins, K., & Boje Smidt, M. (2021). "It is not that I didn't already know these places, but I never thought of them like this." Methodological approaches to community research in early childhood education in Denmark. *Forskning og forandring, 4(2),* 40–61. https://doi.org/10.23865/fof.v4.3288

Jefferson, G (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I: G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation*. 13–23. Amsterdam/Philadelphia: Johan Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef

Jellema, P., Annemans, M., & Heylighen, A. (2023). Drawing the researcher into data: drawing as an analytical tool in qualitative research. *Qualitative Research, 23(5),* 1398-1417. https://doi.org/10.1177/14687941221079530

Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences, 4(1),* 39–103

Kashanipour, J. (2021). The Gradual Gaze: Drawing as a Practice of Ethnographic Description. *Anthropology and Humanism, 46*(1), pp 81–94, https//doi.org/10.1111/anhu.12325

Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik.* Malmö: Gleerups.

Lewis, R., Fleer, M., & Hammer, M. (2019). Intentional teaching: Can early-childhood educators create the conditions for children's conceptual development when following a child-centred programme? *Australasian Journal of Early Childhood, 44(1),* 6-18. https://doi.org/10.1177/1836939119841470

Linell, P. (2014). *Rethinking language, mind and world dialogically*. Information Age Publishing

Lyndon, H. (2023). Embracing the breadth of ethical complexities in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal, 31(2*), 143–146. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2208469

Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö Universitet: Doktorsavhandling

Löf, C., & Vallberg Roth, A.-C.(2021). Minding the gap: Dilemmas in a didactic and pragmatically informed teaching approach in preschool. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik, 7(1),* 38–54. https://doi.org/10.57126/noad.v7i1.6595

Magnusson, M., & Pramling, N. (2018). In 'Numberland': Play-based pedagogy in response to imaginative numeracy. *International Journal of Early Years Education, 26(1),* 24–41. https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1368369

Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0

Magnusson, M., & Norling, N. (2019). *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan: flerdimensionella perspektiv*. Liber: Stockholm

Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Studies in Philosophy and Education 32 (3):* 245-259. https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9

Nergaard, K. (2019) Empathic expressions among three-year-olds in play and interaction in ECEC institutions in Norway: bodily empathic expressions purposed for peers' well-being and confirming relationships. *Early Child Development and Care, 189(9),*1444-1456, DOI: 10.1080/03004430.2017.1387782

O'Dell, T., & Willim, R. (2013). Transcription and the Senses: Cultural Analysis When it Entails More than Words. *The Senses and Society, 8(3),* 314–334. https://doi.org/10.2752/174589313X13712175020550

Ochs, E. (1979). Transcription as theory. *Developmental pragmatics, 10(1),* 43–72.

Peterson, C. (2024). Förskollärares balansgång mellan att undervisa ett kunskapsinnehåll och att tillvarata barns intresse. *Paideia*, *(25),* 48–57. https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/144046

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. Dordrecht, the Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0

Sparrman, A. (2005). Video recording as interaction: participant observation of children's everyday life. *Qualitative Research in Psychology*, *2*(3), 241–255. https://doi.org/10.1191/1478088705qp041oa

Swedish Research Council (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Todd, S. (2023). *The touch of the present*. State University of New York Press: New York

Vandenbroeck, M., & Bie, M. B.-D. (2006). Children's Agency and Educational Norms: A tensed negotiation. Childhood, 13(1), 127-143. https://doi.org/10.1177/0907568206059977

Westlund, E. (2018). Visual formation of science content in young students' multimodal compositions – seven content representations. Journal of Visual Literacy, 37(4), 294–316. https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1532761

Appendix 1.

Transcription key (inspired by Ochs, 1979; Jefferson, 2004; Löf, 2011)

?	Inaudible speech
[	Overlapping speech is interrupted by another
]	Two overlapping utterances end
↑	In a raised voice
↓	In a lowered voice
””	Speech made up
(())	Transcriber's explanations
//	Overlapping speech or bodily expression
=	No interruption or silence
(0.0)	Seconds
--	Pause in the utterance
(.)	Micro pause
-	Line of speech

III

Utbildning & Demokrati 2025, vol 34, nr 1, 29–48
DOI: 10.48059/uod.v34i1.2337

Educational Encounters as Emancipatory

Children and Educators as Beings and Becomings

Kristine Hultberg Ingridz

This article explores how teaching and play are conceptualised in Early Childhood Education and Care (ECEC). It draws upon previous research to highlight a linguistic challenge related to "the talk of" and the prevalent logic of distinction. Specifically, it addresses how play and teaching, as fundamental concepts in ECEC, tend to create a division between children and educators, known as a logical distinction. To address this concern, the article uses relational theory and the concepts of being and becoming to provide an alternative way of discussing play and teaching in ECEC that transcends this logic of distinction. This alternative language emphasises freedom in the educational interactions between children and educators, thus moving away from the conventional dichotomy observed in the conceptualisation of play and teaching in ECEC.

Keywords: being and becoming, Early Childhood Education and Care, education, emancipation, encounters, relational theory.

Introduction

The Swedish Education Act (2010:800, chapter 1, section 3) outlines the educational mission for all schools in Sweden. This implies that education is an overarching concept encompassing both play and teaching in preschool. A key distinction of preschool education in Sweden is that children are not required to meet specific knowledge standards (Eidevald et al. 2018). Early childhood education in the Nordic Region is based on a holistic tradition in which play, learning

Kristine Hultberg Ingridz är doktorand i pedagogik vid Institutionen för barndom, utbildning och samhälle, Malmö universitet. E-post: kristine.hultberg-ingridz@mau.se

and care are fundamental (cf. Einarsdottir & Wagner 2006). Since 2010, teaching has been included in Sweden's Early Childhood Education and Care (ECEC), which can challenge the holistic tradition by positioning teaching and play as opposites. Inspired by the concept of Scholé (Masschelein & Simons 2013), which encompasses rest and freedom in education for both teachers and pupils, I explored the possibility of a new language for play and teaching within ECEC. In this article, I aim to explore the meaning of the terms play and teaching in the ECEC field to contribute a new perspective.

In the conceptualisation of play and teaching in Early Childhood Education and Care (ECEC), a dominant language emerges that distinguishes play from teaching and children from educators as a logic of distinction.[1] Ann-Christine Vallberg Roth (2020) describes the logic of distinction in relation to the history and tradition of preschool (cf. Einarsdottir & Wagner 2006) as marking a boundary to the school. It is worth considering whether this logic, rooted in the tradition and ideology of ECEC, limits rather than opens up the unknown (Vallberg Roth 2020). The foundation of education on being open to the unknown and accepting risk-taking (cf. Biesta 2004, 2014) decreases when ECEC is based on traditions. Alistair MacIntyre (1977) elaborates on the concept of tradition, describing it as a paradox because referencing tradition also implies maintaining and adhering to it. MacIntyre argues that a tradition is only alive if it allows itself to be fundamentally questioned. He maintains that when tradition ceases to be questioned, it becomes dogma as a belief. This article argues that the tradition, as the conceptualisation of play and teaching in ECEC, is a problem concerning children and educators and their possible encounters. As John Dewey (1902) formulated: "a significant problem involves conditions that, for the moment, contradict each other. Solutions come only by getting away from the meaning of terms already fixed upon and seeing the conditions from another point of view, and hence in a fresh light" (p. 7). This article explores the question posed by Gunilla Dahlberg, Peter Moss and Alan Pence (2014): "What other languages can we speak?" (p. 3). The inquiry emphasises that language shapes the narratives we construct around play and teaching, thereby influencing the interactions between children and educators in ECEC.

Judith Butler (1988) describes language as a construct rooted in our experiences, establishing limitations on how we understand and analyse the phenomena we encounter. Viewing language as a means of narrative construction encompasses spoken communication and written forms, such as research articles and popular science literature (cf. Dahlberg, Moss & Pence 2014, Butler 1988). This perspective

encourages exploration of play and teaching in ECEC to discover new ways of integrating children and educators. Ultimately, the objective is to highlight the interactions and connections rather than the divisions. These concepts can be redefined by recognising language as a creator of meaning in play and teaching within ECEC.

By applying relational theory (Sidorkin 2002, Biesta & Säfström 2011, Todd 2002, 2023) and the concepts of being and becoming (Uprichard 2008), this article explores the relationship between teaching and play, as well as the interactions between educators and children in ECEC, to contribute a new language. Relational theory and the concepts of being and becoming acknowledge a person in their presence, who they are here and now, as a being with experience and history entering education. In this setting, they become through both risks and opportunities in education (cf. Aspelin 2021, Biesta 2014, Säfström 2011, Todd 2002, 2023). Together, the concepts of being and becoming and relational theory offer an opportunity to change the language used to discuss play and teaching in ECEC, shifting away from a dualism grounded in logical distinctions. Exploring children's education through relational theory and the concepts of being and becoming presents a new perspective on children's education and their freedom. This new perspective aims to contribute to a language that views ECEC as an open and risk-taking venture for both children and educators. Exploring children's education through relational theory and the concepts of being and becoming is essential for making education expansive and risk-taking (cf. Biesta 2014), and for viewing ECEC as emancipatory for both children and educators:

> We would suggest that if one wants to speak for education in a pedagogical way, it means expressing an interest in freedom and, more specifically, an interest in the freedom of the other – the freedom of the child, the freedom of the pupil, the freedom of the student. Freedom is not a license. It is not a question of "let go", nor is it a matter of personal preference. Freedom is relational and, therefore, tricky. Pedagogical freedom is not about the absence of authority but about the authority that carries an orientation of freedom within itself. (Säfström & Biesta 2011, p. 84)

Exploring freedom and its existence in education between children and educators implies that educators are ascribed presence and autonomy. This perspective challenges the division of ECEC into a place for play, where freedom exists for children, and a place for teaching, where adults (educators) rule and freedom does not exist. First, the methodological approach will be presented. Thereafter, the theory

and previous research will be used as a case study to explore another possible language.

Reading with as a method

The empirical material forming the basis for this case study consists of selected articles and political discussions, where play and teaching in ECEC constitute a problem concerning educators and children. The inspiration to use "read with" as an analytical tool is drawn from Nina Johannesen (2013), aiming to contribute a new language for discussing play and teaching in ECEC. The case method is informed by Mats Alvesson and Dan Kärreman (2011), who describe the case-study approach in the context of theory development. The case study consists of examining materials as they are, without any preconceived notions of where the analysis will lead (Alvesson & Kärreman 2011). In this initial reading, the researcher oscillates between the material, their thoughts, notes and theory (Alvesson & Kärreman 2011). New ideas and insights emerge from this iterative process.

Relational theory

The following paragraph describes and discusses relational theory as an introduction to pedagogical relationships in education. The theory is then aligned with previous research exploring "the talk of" play and teaching in ECEC.

The relationship between people and between people and objects is at the heart of relational theory (Bingham & Sidorkin et al. 2004). Ontologically, relational theory assumes that what primarily exists is a relation rather than entities such as things and individual human beings. According to Alexander Sidorkin (2002), entities cannot know or be unknown, nor can they change or be changed outside of the relation. Sidorkin's starting point for relational ontology is thus based on the interweaving of people and things in the world, thus demonstrating that the fundamental reality of this world is relation. Relations cannot belong to one thing: they are the joint property of at least two things joined in a relationship. The relational theory emphasises the significance of the present moment in education, seeing it as a facet of experiencing freedom (Aspelin 2021, Biesta & Säfström 2011, Todd 2023). With this understanding, the relations between educators and children are central. However, as Sidorkin (2002)

explains, this understanding of education entails not only human-to-human relationships but also objects (cf. Todd 2023).

As shown through the lens of Sidorkin (2002), relational theory is centred on relationships and understanding the world through these relationships. For Moira Von Wright (2002) and Sharon Todd (2023), relational theory is closely linked to a pluralistic understanding of the world, which opens the door to an altruistic rather than an egocentric understanding:

> Thinking from the perspective of somebody else, from the standpoints of homines aperti, as an open self rather than an egocentric closed self, makes it possible to feel compassion and understanding without falling into limitless empathy and losing respect for the otherness of the other. (Von Wright 2002, p. 4)

Von Wright argues that we construct and are constructed in our conception of other people. Instead of starting from an egocentric point of view, Von Wright argues that we should try to understand others with openness, thus creating conditions for non-egocentric encounters. In a pedagogical relationship, being part of education with others and objects involves being observant of their performance and allowing the person with whom we interact to be present as they are (cf. Todd 2023). In this way, we are interwoven and moved in our encounters with others (cf. Sidorkin 2002, Todd 2023). The pedagogical relationship, as described, enables what Carl-Anders Säfström (2011) refers to as the "order of truth" and the disturbance of that order. Säfström (2011) argues: "Emancipation, which I understand to be central for any conception of 'education', always happens in the interplay between 'the order of truth' and the disturbance of that order" (p. 300). He locates emancipation within education, viewing education as a disturbance between humans or between humans and objects, which relates to relational theory.

In relational theory, freedom arises in education and through educational encounters. In interaction with others, experiences and knowledge can connect and collide but simultaneously be moved and changed, understood as freedom in and through education (Biesta & Säfström 2011). Education is then about being present with others in a specific context (Todd 2002), for example, in a preschool with children of different ages and adults working as their educators. Identifying freedom or emancipation as part of education, located between people and their encounters, indicates that the context is essential for how the relations can emerge, given that different contexts represent different languages in how education is understood. The context and

relational theory acknowledge the nuanced understanding, diversity, and pluralism of the pedagogical relationships. Relational pedagogy is a process in education that begins with who we are and extends to who we can become in the world. This exchange signals that the person is transferring:

> As it focuses on process and exchange, pedagogy enables us to think about how our becoming someone is necessarily transformative. That is, it does not assume that we exist outside of these exchanges by virtue of our birth; instead, each one of us is engaged in a process of becoming that is relational and ongoing. (Todd 2002, p. 5)

Todd argues that using the term pedagogy highlights the significance of relational encounters for our becoming. It does not primarily focus on achievements but, as Sidorkin (2002) states, places relations at the heart of how we understand the world. Relational theory aligns closely with Emma Uprichard's (2008) notion of a child as simultaneously being and becoming by focusing on both the future and the present.

Being and becoming

Although Uprichard (2008) does not begin with relational theory, her concept of being and becoming aligns with Todd's (2002, 2023) ideas on process, movement and presence. Uprichard critiques the idea of the child as perpetually in a state of becoming, arguing that this excessive focus on the child's future – whether as an adult or a citizen – shifts attention away from the present. Instead, she argues for recognising the child's present state – the here and now – as interwoven with becoming rather than opposing it. Children, she suggests, alternate between being and becoming based on contexts and interactions (Uprichard 2008). Recognising both being and becoming in children and educators highlights their equal importance in the educational relationship. This equality does not extend to the question of responsibility, which lies with the educator who interacts with the children. However, both children and educators can transfer and adapt knowledge within the educational process. This dynamic involves the risks of openness and the unknown, as Gert Biesta (2006) described. The pedagogical relationship is characterised by altruism and a pluralistic approach, as it develops in the presence of others.

The key aspect of this relationship is the contributions of others, which make the pedagogical relationship open and unknown (Von Wright 2002, Todd 2002, Biesta 2006). Uprichard (2008) emphasises

understanding the child not just as a static being, but as a dynamic individual in the process of becoming. This process includes interactions with others and various elements involved in education. In Biesta's (2014) description of education, neither the child nor the adult is specified; education involves interaction where both an opening and risk-taking are possible, leading to emancipation and a flow between being and becoming.

Using Uprichard's (2008) conceptualisation of being and becoming a child and adding relational theory, this article identifies educators as adults who can be and become in education. Relational theory offers a language of education that exists between people in ECEC. It suggests that interaction between educators and children, encompassing both being and becoming, can occur regardless of age, play, or teaching. This article identifies being and becoming interwoven with relational theory.

"The talk of" play and teaching as a case

The following section presents a case study (cf. Alvesson & Kärreman 2011) that can serve as a basis for exploring and enabling the contribution of another language to play and teaching in ECEC. The aim is not to present all research within the field of ECEC concerning play and teaching. Ingrid Pramling Samuelsson and Camilla Björklund (2022) discuss the large amount of research that explores play in preschool and highlights some common positions, which makes it possible not to present all the research. Instead, they focus on common features.

> The large body of research that explores play in ECEC has origins in different perspectives and different theoretical cornerstones, based on what the particular study aims at developing understanding of. However, the research has, in common, some features that may help outline what constitutes the so-called play-based pedagogy in ECEC. First, the child is an agent in his/her learning. Second, the role of the teacher has been redefined by many, deprecating from the traditional role of an instructor, based on the idea that the context of ECEC cannot include giving instructions and at the same time preparing for an exploring-friendly environment. Nevertheless, there is still debate about if, how and why teachers should involve themselves in play for educational purposes. (Samuelsson & Björklund 2022, p. 310)

Considering the numerous ECEC studies, the present article's exploration is built upon a case study continuing what Pramling Samuelsson

and Björklund (2022) call a debate. It focuses on "the talk of" play and teaching, drawing on examples from previous research and political discussions. As Ulla Lind (2001) proclaims in *Positions in Swedish Child Education Research, a Knowledge Overview*, the texts forming the basis of a case study are selected because they provide a foundation for exploration.

Almost three decades ago, the Swedish government decided to re-organise childcare from the Ministry of Social Affairs to the Ministry of Education (Eidevald & Engdahl 2018). The shift was part of political discussions that later led to the inclusion of the concept of teaching in the revisited preschool curriculum of 2018 (Swedish National Agency for Education 2018). In recent years, research on children's play in ECEC has increased in response to curriculums emphasising goal orientation and teaching (cf. Edwards 2017, Fleer 2011, Pramling et al. 2022, Vallberg Roth 2018, Wood 2014). The identified challenge is how children can continue to play freely while educators teach without compromising children's free play (Fleer 2011, Nilsson et al. 2018, Van Oers & Duijkers 2013).

Early debates reveal concerns about what the concept of teaching in Swedish preschool might mean for children if the focus shifts from play to teaching, with a curriculum regulating the content (Dahlberg et al. 2014, Pramling Samuelsson & Björklund 2022). Teaching is thus associated with schoolification, referring to the more regulated, goal-oriented curriculums (Brogaard Clausen 2015, Wahlgren 2023). Political debates indicate that the shift from the Ministry of Social Affairs to the Ministry of Education risks undermining children's play as a foundation for their development and their right to be children. A curriculum may be suitable for older children and those about to start primary school, but what purpose does it serve for a 1-, 2- or 3-year-old? The politician Britt-Marie Danestig addresses this concern in Speech 134 of Bill 1997/98:93:

> Understanding children's play was one of the foundations of Fröbel's pedagogy. I think he said something like this: "Play is the heart leaf of life to come." That is so nice. Because it is through play that children develop socially, emotionally, motorically and intellectually. Moreover, it is important that children have the right to be children. Therefore, the idea of an early childhood school where children are forced too early into learning situations determined by adults is discouraging. We believe that preschool must not be "schooled" in a negative sense. (http://data.riksdagen.se/dokument/GL09115 last accessed 2023-09-11, translation by the author)

Above, Danestig emphasises that preschool must not be "schooled" in a negative sense. She points out that a curriculum could force children to learn in situations determined by adults. In other words, schoolificaction can be interpreted as threatening children's development on their terms, thus contrasting with a holistic tradition of play, learning and care (cf. Brogaard Clausen 2015, Wahlgren 2023). However, the concept also contributes to a division of children and educators in ECEC. The quote emphasises play as being at the heart of children's development; as Laura Camas Garrido (2018) notes, play is a place where children have the right to be children.

Previous research presents different views regarding play and teaching, focusing on the importance of children's free play (cf. Wood 2014, Sundsdal & Øksnes 2015) and exploring the potential integration of teaching and play (cf. Björklund & Palmér 2019, Pramling et al. 2019, Fleer 2011). Terms such as "open," "free," "goal-oriented" and "formal" are used to distinguish between play and teaching in ECEC research. Camas Garrido's (2018) article, "Children's Play and Democratic Culture," questions the teacher's role in children's play and free play. The article highlights how teachers support children's play, the educational strategy they use and the protection of free play. It also emphasises that children's free play is an essential part of experiencing the richness of childhood. In their theoretical exploration of a distinct preschool pedagogy, Ingrid Pramling Samuelsson and Maj Asplund Carlsson (2008) connect play and learning as the foundation for preschool pedagogy.

> Young children are different from school children, not just because they have yet to learn to be school children, which for many children means taking instructions and waiting for their teacher to give a response. Young children are active "by nature." They are constantly "on-going!" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008, p. 16)

They state that play and learning are natural components of a child's life. When asked what they like to do best, children unanimously respond: play.

Camilla Björklund and Hanna Palmér (2019) describe play and teaching in ECEC as a meeting between the openness of play and goal-oriented teaching. They highlight advocates who describe the importance of allowing children to play undisturbed from adults, thus contrasting with those who support the integration of teaching into play (Doverborg et al. 2017, Pramling et al. 2019). Previous research reveals a relationship between play and freedom, where "free" is often

considered "free from adults," a concept accredited to children's play (Sundstal & Øksnes 2015, Van Oers & Duijkers 2013). The importance of being free differs in the context of play and teaching, as well as for children and educators. Children's freedom is associated with their ability to play independently. Bert Van Oers and Debbie Duijkers (2013) describe the debate as follows:

> The debate on adult participation in play is primarily based on play rhetoric, advocating freedom, pleasure, fantasy, and purposelessness. The discussion often concentrates on whether children's activity can be called play when rules or goal-directed actions *constrain it*. (p. 6)

Torill Strand (2006) examines the epistemological foundations of ECEC in Norway, where these foundations, termed "educational beliefs," are actively shaped, reconfigured and justified through social practices and representations within the field. The study reveals certain shared myths that underpin the description and understanding of ECEC, underlining discussions and what constitutes a "good childhood" as an integral aspect of ECEC in Norway. Interestingly, the researchers involved chose not to use the term Early Childhood Education as a collective label for their focus. Instead, they suggested terms like "play pedagogy" or "the education and upbringing of children before school age" (Strand 2006). In the Nordic ideology and tradition, key ideas such as democracy, freedom and emancipation coexist with the notion of a "good childhood" (Wagner & Einarsdottir 2006). However, this tradition may unintentionally create a distinction between children and educators, as well as between teaching and play. This distinction arises from the emphasis on children's freedom, specifically related to playing without adult intervention.

The idea that children cannot truly be children if they are not allowed to play freely without educators identifies two key points: first, a lack of trust in educators' actions, and second, the belief that children's agency – the ability to make choices and act independently – only exists in play that is free from educators' intervention (cf. Sundstal & Øksnes 2015, Van Oers & Duijkers 2013). In other words, integrating teaching into play risks undermining children's play and increasing adults' control. Previous research has linked the curriculum and governance to the complex relationship between play and teaching in ECEC (Eidevald & Engdahl 2019, Nilsson, Lecusay & Alnervik 2018).

A common conceptualisation is that play is a space for children, while teaching is a space for educators (Nilsen 2021, Pramling et al.

2019). The challenge with this conceptualisation in ECEC can be argued to stem from a tradition of separating it from the school system (Vallberg Roth 2020). In an effort to foster pedagogy or didaktik for ECEC, a distance is created from the school system (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008).[2] Descriptions of play highlight this distancing as a free space or a place for children's creativity, which is seen as a central starting point for preschool development (Van Oers & Duijkers 2013). At the same time, teaching is often described as instructive and managed by adults (Johansson & Pramling 2006, Strand 2006). The problem with this conceptualisation is that it stems from a dualistic perception, which contributes to a division between children and educators. As a result, a dichotomous relationship emerges, not only regarding play and teaching but also between children and educators, thus affecting their encounters and the concept of freedom in ECEC. The contradiction presents a complex educational situation for both educators and children in ECEC. It is not merely about play or teaching but the ontological understanding of education in ECEC. In the next section, the ontological foundation of this article will be interwoven with previous research that is explored through the lens of relational theory and the concepts of being and becoming.

Exploring and reading with relational theory and being and becoming

In light of the question regarding what alternative language can be used for discussing ECEC, this article uses previous research as a case study to contribute a new perspective. The introduction references Dahlberg, Moss and Pence (2014), who raises the question of how to talk about education in ECEC differently. They argue that how preschool education is presented and created depends on how education in ECEC is written or talked about. Through language, the relationships among those involved in preschool education shape the understanding of what education in preschool means (Butler 1988). This understanding is then connected to the relations between objects (such as research), people (such as practitioners or researchers) and reality (education in preschool), all of which are interconnected (cf. Sidorkin 2002, Butler 1988).

Therefore, exploring play and teaching in ECEC through relational theory suggests that education aims to foster multiple interactions and relationships, thereby creating a bundle that includes the self and emancipation (Biesta & Säfström 2011, Todd 2003). Education is

about creating different relationships to understand the world and its people, which Sidorkin (2002) identifies as the true aim of education. According to Sidorkin, a key skill in understanding education through relational ontology is the ability to hear what has yet to be said, to articulate what children (students) cannot articulate, and to engage in dialogue when the other party may not be willing or ready. Understanding human relations relies heavily on the heightened ability to listen and respond without preconceived notions of truth (Todd 2003).

When applied to ECEC, this understanding of education brings a perspective in which separating play and teaching is pointless, given that relationships need people and things to engage and challenge each other (Biesta & Säfström 2011). As Todd (2003) argues, education is about listening, seeing and responding to each other. This suggests that the recognition of emancipation or freedom is embedded in the educational context and manifests through relationships and interactions involving individuals, entities and our engagement with the world (cf. Biesta & Säfström 2011). Within ECEC, such interactions may transpire within preschool settings as sites for relational engagements between children and educators. Adopting a relational perspective allows for exploring how ECEC can facilitate a connection between educators and children, irrespective of factors such as play, teaching or age (cf. Biesta & Säfström 2011, Biesta 2014). This perspective acknowledges the fluid and interrelated nature of being and becoming within the pedagogical relationship (Uprichard 2008, Todd 2002).

This acknowledgement stems from the understanding that one's current state of being, when juxtaposed with others or educational content as an object, can generate dynamics that lead to a progression toward becoming. This perspective contrasts with previous research, which often focuses on children's development and future in ECEC, thus neglecting the concept of educators as beings in the process of becoming. By integrating the concepts of being and becoming with relational theory, this article recognises the intertwined influences of these concepts on both children and educators. The educational relationship is where emancipation arises, as it offers both risks, such as openings, and the opportunity to act, regardless of age (Biesta & Säfström 2011). Therefore, being and becoming are equally relevant to children and educators in ECEC.

Relationships affect interaction and content in different ways. This implies that everyone involved in education has the opportunity to influence the content, with each person's individual experience playing a role in how the content is understood or how it can be challenging (Biesta & Säfström 2011, Todd 2023). The open and unknown are

acknowledged when both children and educators are considered equally important in education.

Understanding freedom in education as relational and ethical between educators and children means that being and becoming are interconnected with educational encounters (Todd 2023, Uprichard 2008). This article suggests that, rather than having an education system that separates children from educators through play and teaching, what is essential for preschool education is the development of relationships that encourage openness and risk-taking between children and educators. Drawing on relational theory and the concepts of being and becoming, it emphasises the importance of fostering educational movements and promoting educational freedom. As Todd (2023) suggests, education occurs through the connections formed in encounters:

> Through these lenses, my intent is not to tell educators (or artists or activists or anyone else for that matter) what they/I should be doing but to open up questions that might inform what encounters can become in educational settings, what they can lead to, and how they inform a central element in any educational practice. In this, I am not interested in offering a theory of encounter (in the singular) that can then be applied to education but to take seriously what transpires in and through encounters (in the plural) to better understand what education is capable of. (p. 9)

The relational theoretical perspective and concepts of being and becoming offer a new language for children's education in ECEC. Here, play and teaching are not the primary focus; instead, the focus is on how educators and children engage together within an educational framework where freedom is encountered through a curriculum.

Towards another language

There is a need for a new perspective – a fresh light on play and teaching in ECEC. This fresh light is necessary because the conflicting elements, free and open, are ascribed to play and children being on their own (cf. Sundsdal & Øksnes 2015, Van Oers & Duijkers 2013, Wood 2014). Conversely, teaching is described as instrumental and adult-driven (cf. Johansson & Pramling 2006, Strand 2006, Vallberg Roth 2020). The current positioning of play and teaching conflicts with an understanding of education as a harmonious process where emancipation and freedom arise in interactions between people and their encounters with the world.

Previous research situates the discourse of children's autonomy within the context of play, underscoring that children are free when they play (Sundstal & Øksnes 2015, Van Oers & Duijkers 2013). In the Nordic tradition, ECEC has placed significant value on play, connecting it to children's well-being and their preferences (Pramling et al. 2008, Einarsdottir et al. 2006). However, suppose the understanding of freedom or emancipation continues to be tethered to a traditional framework (cf. Vallberg Roth 2020), which suggests these phenomena only arise when children and educators are separated. In that case, there is a potential risk of perpetuating a distinct categorisation of play, teaching, children and educators in ECEC, reinforcing existing logic and dogma. Such a logical distinction not only divides play and teaching but also segregates children and educators, leading to the emergence of otherness. This manifests in children's freedom during play, instrumental teaching and educators' control. However, as Dewey (1902) points out: "Solutions come only by getting away from the meaning of terms already fixed upon" (p. 7).

Given this, the present article posits that adopting a language rooted in relational theory and the concepts of being and becoming places the interaction between educators and children in ECEC at the forefront. This approach helps us move beyond the traditional meanings of play and teaching. By delving into and interpreting previous research through relational theory (Sidorkin 2002, Biesta & Säfström 2011, Todd 2003, 2023) and the concepts of being and becoming (Uprichard 2008), a new language emerges for discussing play and teaching in ECEC. Relational theory asserts that freedom is not inherent in a specific action but arises within the educational interactions and encounters (Biesta & Säfström 2011, Säfström 2011).

Through exploring and interpreting previous research using relational theory and the concepts of being and becoming, this article contributes a language that situates the freedom of education within the interactions between children and educators. Freedom is not engendered by the separation of children and educators but through their collaborative engagement in education (Biesta & Säfström 2011, Sidorkin 2002). By identifying the central role of encounters between children and educators, freedom is attributed to both groups, as education, through relational theory, affects all participants. The previous conceptualisation of children as beings and becomings (Uprichard 2008) also involves educators when employing a relational language in ECEC. Both children and educators are integral to education and bring diverse experiences (Todd 2023). Thus, educators and children are identified as beings and becomings in ECEC.

Relational theory offers a pedagogical relationship where freedom is encountered through education and is contingent on the interactions between children and educators (Biesta & Säfström 2011, Biesta 2004, 2014, Todd 2002). This perspective recognises children and educators as beings but also as becomings. Both groups oscillate between being and becoming, depending on their educational encounters. Through a reading with relational theory and the concepts of being and becoming, it is identified that neither play nor teaching in isolation contributes to emancipation. Instead, emancipation is related to the relations and interactions between educators, children and their surroundings in ECEC. The language of relational theory acknowledges the plurality of experiences for both children and educators, regardless of age. Individuals enter education as beings with pre-existing experiences, and these diverse experiences may conflict or harmonise through encounters in education.

The present article recognises being and becoming as interconnected, as one's identity can transform and oscillate between these educational states. Instead of adhering to preschool traditions that divide education for children and educators into play and teaching, we can explore ECEC to reconcile both groups. When children's freedom is solely associated with play in preschool, where children play independently without educators, and teaching is seen as goal-orientated and instrumental without freedom and educators in control, it conflicts with the concept of educators and children as beings and becomings. This perspective underlines the importance of educational encounters as freedom within education.

Discussion

The present article commenced with a call for an alternative language to discuss Early Childhood Education and Care (ECEC), aiming to move away from the logic of distinction. The objective was to explore previous research and political discussions as a case study through the lens of relational theory and the concepts of being and becoming. The intention is to contribute an alternative language for addressing the notions of play, teaching, children and educators in ECEC. Critically, the present article does not address all the literature on play and teaching in the field of ECEC. Instead, it selectively includes works that offer insights into developing a new language to discuss play and teaching. However, as with all research, selections are made based on identified problems, juxtapositions and other factors. Exploring previous research on play and teaching in ECEC through the lens of

relational theory proposes a language where being and becoming are described as interdependent. When relational theory and the concepts of being and becoming are prioritised in ECEC, the question of freedom shifts from being dependent on play to relying on educational encounters between children and educators.

Notes

1. In the following article, the logic of distinction is based on Bourdieu's (1984) definition, where he argues that no one in a society can escape distinction. The logic of distinction arises in groups and between groups to distinguish between groups and objects in a society, which implies that something or someone is understood to have a higher value than something else. The distinction appears and is maintained, through language and/or structures, by those who are part of the same context, thus becoming logical.
2. I use the German word "Didaktik" (with a "k"), which is common in the Didaktik tradition in the continental Europe and the Nordic countries, rather than the Anglo-Saxon term "didactics".

References

Alvesson, Mats & Kärreman, Dan (2011): *Qualitative Research and Theory Development. Mystery as Method*. California: Sage Publications.

Aspelin, Jonas (2021): Teaching as a way of bonding: A contribution to the relational theory of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 588–596.

Biesta, Gert & Säfström, Carl-Anders (2011): *Ett manifest för pedagogik [*A manifesto for pedagogy*]. Utbildning & Demokrati*, 20(3), 83–95.

Biesta, Gert (2004): Mind the Gap! Communication and the educational relation. In: Charles Bingham & Alexander Sidorkin eds., *No Education Without Relation*, pp. 11–23. New York: Peter Lang Publishing.

Biesta, Gert (2006): *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. New York: Routledge.

Biesta, Gert (2014): *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge.
Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander (eds.) (2004): *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing.
Björklund, Camilla & Palmér, Hanna (2019): I mötet mellan lekens frihet och målorientering i förskolan [In the meeting between the freedom of play and goal orientation in preschool]. *Forskning om undervisning & lärande* 7(1), 64–85.
Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. The social critique of the judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Press.
Brogaard Clausen, Signe (2015): Schoolification or early years democracy? A cross-curricular perspective from Denmark and England. *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(4), 355–373.
Butler, Judith (1988): Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal* 40(4), 519–531.
Camas Garrido, Laura (2018): Children's play and democratic culture. *International Journal of Play* 7(3), 308–321.
Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (2014): *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan [*From quality to meaning-making. Postmodern perspectives – the example of preschool*]*. Stockholm: Liber.
Dewey, John (1902): *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
Doverborg, Elisabeth; Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017): *Att undervisa barn i förskolan [*To teach children in preschool*]*. Stockholm: Liber.
Edwards, Susan (2017): Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood* 42*(2),* 4–11.
Fleer, Mariann (2011): 'Conceptual play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(3), 224–240.
Eidevald, Christian & Engdahl, Ingrid (2018): Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan [Introduction to theme number about teaching in preschool]. *Barn* 36(3–4), 5–19.
Eidevald, Christian; Engdahl, Ingrid; Frankenberg, Susanne; Lenz-Taguchi, Hillevi & Palmer, Anna (2018): Omsorgsfull och lekfullutbildning och undervisning i förskolan [Caring and playful education and teaching in preschool]. l. In: S. Sheridan. & P. Williams (eds.), *Undervisning i förskolan:*

En kunskapsöversikt [Teaching in preschool: A knowledge overview], pp. 81–91. Stockholm: Skolverket.
Einarsdottir, Johanna & Wagner, Judith T (eds.) (2006): *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich: IAP-Information Age Publishing.
Johannesen, Nina (2013): Overflowing every idea of age, very young children as educators. *Studies in Philosophy and Education* 32, 285–296.
Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2006): *Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskolan och skolan*. Gothenburg: Acta Universitatis Götenburgenis.
Lind, Ulla (2001): *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning - En kunskapsöversikt*. [Positions in Swedish Child Education Research - A Knowledge Overview] Stockholm: Liber.
MacIntyre, Alisdair (1977): Epistemological crises, dramatic narrative and the philosophy of science. *The Monist* 60(4), 453–472.
Masschelein, Jan & Simons, Maarten (2013). *In Defence of the School: A public issue*. E-ducation, Culture & Society Publishers.
Nilsson, Monica; Lecusay, Robert & Alnervik, Karin (2018): Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande [Teaching in preschool: Holistic preschool didactics based on play and exploration]. *Utbildning & Demokrati* 27(1), 9–32.
Nilsen, Tine (2021): Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating childrens play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment. *International Journal of Child Care and Education Policy* 15(1), 1–16.
Pramling, Niklas; Wallerstedt, Cecilia; Lagerlöf, Pernilla; Björklund, Camilla; Kultti, Anne; Palmér, Hanna; Magnusson, Maria; Thulin, Susanne; Jonsson, Agneta & Pramling Samuelsson, Ingrid (2019): *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer.
Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2008): The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52, 623–641.
Pramling Samuelsson, Ingrid & Björklund, Camilla (2022): The relation of play and learning empirically studied and conceptualised. *International Journal of Early Years Education* 31(2), 309–323.

Todd, Sharon (2002): *Pedagogy as transformative event: Becoming singular present in context*. Paper presented at PESGB conference, Oxford, March 26–28, 2010.
Todd, Sharon (2003): *Learning from the Other.* Albany: State University of New York Press.
Todd, Sharon (2023): *The Touch of the Present*. New York: State University of New York Press.
Strand, Torill (2006): The social game of Early Childhood Education. In: Einarsdottir, Johanna & Wagner, Judith T eds., *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*, pp. 71-101. Greenwich: IAP-Information Age Publishing.
Sidorkin, Alexander M (2002): Chapter 7. Ontology, anthropology, and epistemology of relation. *Counterpoints* 173, 91–102.
Skollagen [Swedish Educational Act] (2010). SFS 2010: 800.
Skolverket (2018): *Läroplan för förskolan [*Curriculum for preschool]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Sundsdal, Einar & Øksnes, Maria (2015): "Til forsvar for barns spontane lek" ["In defence of children's spontaneous play"]. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk* 1, 1–11.
Säfström, Carl-Anders (2011): Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophy and Education* 30(2), 199–209.
Uprichard, Emma (2008): Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society* 22, 303–313.
Von Wright, Moira (2002): Narrative imagination and taking the perspective of others. *Studies in Philosophy and Education*. 21(4–5), 407–416.
Wahlgren, Catarina (2023): *En bild säger mer än tusen ord. Barns perspektiv, positioner och påverkansmöjligheter i förskolans dokumentationspraktik [*A Picture is Worth a Thousand Words. Children's perspectives, positions and opportunities for influence in preschool documentation practice]. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 207. 153 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
Vallberg Roth, Ann-Christine (2018): What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and ,anagers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(1), 1–21.
Vallberg Roth, Ann-Christine (2020): Didaktik. In: Vallberg Roth, A.-C., Holmberg, Y., Löf, C. & Stensson, C. eds., *Didaktik –*

*flerstämmig undervisning i förskolan [*Didactics – polyphonic teaching in preschool*],* pp. 43-62. Lund: Studentlitteratur.
Van Oers, Bert & Duijkers, Debbie (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.
Wood, Elisabeth Ann (2013): Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education* 22(1), 4–18.

Copyright Hultberg Ingridz 2025. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Den här avhandlingen utforskar vad undervisning kan bli i förskola. I avhandlingen utgår jag från ett nyfiket utforskande för att förstå undervisning utifrån förskolepraktikens premisser där pedagogiska relationer är centrala. Det innebär specifikt att undervisning utforskas med förskolevardagen som utgångspunkt. Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om vad undervisning kan bli i förskola utifrån en multietnografisk studie. Avhandlingen grundas på tre artiklar och en kappa. Två av artiklarna grundas på empiriska studier genomförda i förskola med en videokamera som verktyg för att generera empiri. Avhandlingens tredje artikel drivs av ett teoretisk tänkande om yngre barns utbildning i förskola.

Med anknytning till Kansanens pedagogiska nivåer, bidrar avhandlingen med kunskap om undervisning i förskola som innehar en rörelse mellan 1) aktionsspråk 2) teoretiskt språk och 3) meta-teoretiskt språk och metodologiskt analysspråk. Kappan drivs av en övergripande forskningsfråga som besvaras genom en rörelse mellan Kansanens pedagogiska nivåer vilket erbjuder ytterligare bidrag genom begreppet didaktiskt flerspråkande. Undervisning i förskola såväl i praktik som i teori kan vara både i takt och otakt och inkludera pedagoger, barn och objekt/innehåll och kan vara mycket mer än att hitta verktyg för att mäta kunskap. Avhandlingen bidrar till fortsatta diskussioner om hur undervisning utifrån förskolans premisser kan ha en möjlighet att bli socialt rättvis genom didaktiskt flerspråkande i förskolans utbildning. Social rättvisa som didaktiskt flerspråkande fokuserar social rättvisa som språkande relation mellan barn, pedagog och innehåll/objekt, mellan aktionsnivå och (meta)teoretisk nivå.

MALMÖ UNIVERSITY PRESS
205 06 MALMÖ, SWEDEN
MAU.SE

ISBN 978-91-7877-661-0
ISSN 1651-4513
DOI 10.24834/isbn.9789178776627

Printed by Media-Tryck, Lund 2025 NORDIC SWAN ECOLABEL 3041 0903