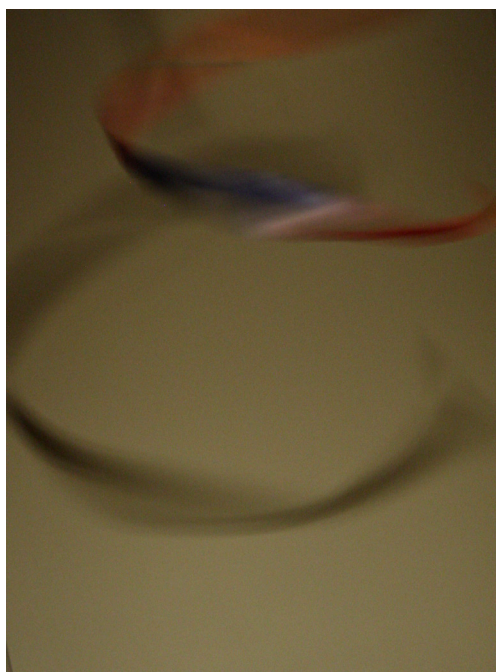


Samskapande rörelser och om(för)handlanden:
undervisningens tillblivelser i förskolans praktiker



Moa Frid

Pedagogik

Samskapande rörelser och om(för)handlanden: undervisningens tillblivelser i förskolans praktiker

Moa Frid

Doktorsavhandling i pedagogik

Avdelningen för pedagogik, språk och ämnesdidaktik

Institutionen för hälsa, lärande och teknik

Luleå tekniska universitet

2025

Moa Frid: Samskapande rörelser och om(för)handlanden:
undervisningens tillblivelser i förskolans praktiker
ISSN: 1402-1544
ISBN: 978-91-8048-763-4 (print)
ISBN: 978-91-8048-764-1 (pdf)

Copyright © 2025 Moa Frid
ORCID-ID: 0000-0002-9233-3309
Publikationer ingår med vederbörligt tillstånd.

Omslagsbild: Love Frid Svenlin

Till mina käraste

ABSTRACT

The overall aim of this thesis is to explore the becomings of teaching in preschool practices, based on local and situated research and development practices, within a practice-based research project. By working closely with preschool practitioners from three different preschools for nearly three years, the issue of teaching in preschool has been explored in various ways, based on questions from the practices. Ethico-onto-epistemological positions (Barad, 2007; Haraway, 2016) and critical action research (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis et al., 2014a;) have been used to combine development and research processes with the aim of producing knowledge in and with the participating preschool practices. Theoretical and methodological foundations are drawn from posthumanist theory, mainly through Barad (2003; 2007), Haraway (1988; 2003; 2008b; 2016), Stengers (2005; 2010; 2018), and Deleuze and Guattari (1987). Together with a multitude of actors such as preschool practitioners, children, documentation, policy documents, clay, and previous research, the becomings of teaching in various practices have been explored through rethinkings, cartographies, collaborative writing, and storytelling. The empirical material produced and analyzed consists of memory notes, transcribed audio recordings, written reflections, and various forms of collectively created documentation. In the thesis, teaching becomes a practice that extends beyond a specific event, encompassing both preparatory planning, subsequent reflections, and the continued processes. Movements, in different directions and speeds, create boundaries around teaching, boundaries produced by the conceptions and traditions of what preschool teaching should be. These boundaries are challenged when preschool practitioners, with their questions and doings, think and act in other ways. Teaching is renegotiated when the exploring becomes a place where different practices meet. This thesis presents multiple stories about, with, and for teaching in preschool practices. Stories that collectively highlights the importance of maintaining the complexity in questions concerning both the purpose and content of preschool education and teaching to not limit children's opportunities to learn, develop, and become. Furthermore, it is argued that preschool teachers and child minders, who can be seen as connoisseurs of preschool practices based on their situated knowledge, should continue to negotiate the becomings of teaching, both in preschool and research practices.

Keywords: critical action research; practices, practice-based research, ethico-onto-epistemology; preschool teaching

ABSTRAKT

Det övergripande syftet med avhandlingen är att, inom ett praktikhärla forskningsprojekt, utforska hur undervisning blir till i förskolans praktiker med utgångspunkt i framväxande lokala och situerade utvecklings- och forskningspraktiker. Genom att under närmare tre års tid arbeta i nära samverkan med förskollärare och barnskötare från tre olika förskolor har frågan om undervisning i förskolan kunnat undersökas på en mängd olika sätt, med utgångspunkt i förskolepraktikernas frågor. Med utgångspunkt i etisk-ontoepistemologiska (Barad, 2007; Haraway; 2016; Stengers; 2005) ställningstaganden och kritisk aktionsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis et al., 2014a) har utvecklings- och forskningsprocesser kombinerats, med sikte på att producera kunskaper i och tillsammans med de förskolepraktiker som deltar. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter hämtas från posthumanistisk teoribildning, främst via Barad (2003; 2007), Haraway (1988;2003;2008b;2016), Stengers (2005; 2010; 2018) samt Deleuze och Guattari (1980/2015). Tillsammans med en mångfald av aktörer så som förskollärare, barnskötare, barn, dokumentationer, styrdokument, lera och tidigare forskning har undervisningens tillblivelse i flera olika praktiker utforskats genom omtänkanden, kartograferanden, kollborativt samskrivande och berättanden. Det empiriska materials som har producerats och analyserats består av minnesanteckningar, transkriberade ljudinspelningar, skriftliga reflektioner och olika former av kollektivt skapade dokumentationer. I avhandlingen framträder undervisning som en praktik vilken sträcker sig bortom en specifik händelse och omfattar både det förberedande planeringsarbetet, de efterföljande reflektionerna och den fortsatta processen. Rörelser, i olika riktningar och hastigheter, skapar gränser kring undervisningen, gränser som visar på föreställningar och traditioner om vad undervisning i förskolan ska vara. Dessa gränser utmanas när pedagogerna med sina frågor och handlingar provar att tänka och göra på andra sätt. På detta sätt om(för)handlas undervisningen när utforskandet blir en plats där olika praktiker möts. I avhandlingen framträder en mängd berättelser om, med och för undervisning i förskolans praktiker som tillsammans visar på vikten av att behålla komplexiteten i frågor som rör såväl syfte med som innehåll i förskolans utbildning och undervisning, för att inte begränsa barns möjligheter att lära sig, utvecklas och bli till. Vidare argumenteras för vikten av att förskollärare och barnskötare, vilka utifrån sina situerade kunskaper kan ses som förskolepraktikens kännare, fortsätter att vara med och förhandla undervisningens tillblivelser både i förskolans praktiker och i forskning.

Nyckelord: kritisk aktionsforskning; praktiker, praktikhärla forskning, etisk-ontoepistemologi; undervisning i förskolan

FÖRORD

När jag börjar skriva detta förord är det första söndagen i mars, för mig och många andra innebär det på ett eller annat sätt Vasaloppet. Under den introduktionskurs till doktorandstudier som jag gick som helt nyantagen doktorand likande jag den doktorandresa som låg framför mig vid ett Vasalopp, och jag måste säga att även så här på slutet ser jag många likheter. Det är långt, det är jobbigt, det är viktigt att inta energi längs vägen och det ger skavsår på ställen som en inte visse fanns. Nu närmar jag mig målet, sista kontrollen i Eldris ligger bakom mig och jag är inne på upploppet. Även om det är jag som tagit vartenda stavgång själv hade denna resa inte varit möjlig utan hjälp från många och till er alla vill jag säga, TACK!

Jag vill börja med att rikta ett varmt tack till de barn och pedagoger som låtit mig delta i era vardagliga praktiker på förskolan, utan er ingen avhandling. Ett särskilt tack till den grupp om tre förskollärare som jag träffat mest. Jag är så tacksam över att ni på ett modigt och nyfiskt sätt tagit er an de möjligheter och utmaningar som vi stött på. Närhelst jag äter en spicy poké bowl kommer jag tänka på er.

Så till mina handledare, STORT TACK! Till huvudhandledare Anna Öqvist, som med stadig hand och ganska många *jobbiga* frågor hjälpt till att hålla styr och driv så att jag inte fladdrat i väg allt för mycket. Biträdande handledare, Susanne Westman, det är nu tio år sedan vi först träffades och du har lett mig från magisterstudier, via masterstudier och till doktorandstudier, vilken fantastisk och svettig resa det har varit. För ditt generösa engagemang, dina utmanande frågor, dina många kommentarer, dina taveltänkanden, dina hejarop och din vänskap är jag så tacksam. Biträdande handledare, Erica Hagström, tack för din härliga energi som går genom rutan i Zoom-rummet. Med frågor och kommentarer har du hjälpt mig att gå på djupet bland svampar och lera, för det säger jag tack.

Jag vill tacka Anna Palmer som var diskutant vid mitt mer-än-mitt seminarium och som med sina kommentarer och samtal hjälpte mig att reda ut viktiga delar. Även till Anna Jobér som var diskutant vid mitt 90 % seminarium vill jag rikta ett tack, din läsning hjälpte mig att knyta ihop avhandlingen.

Tack till alla i forskarskolan PROFS, för seminarier, roliga internat och PROFS-kvällar. Stefan Lundström och Susanne Westman, vilka insatser ni har gjort som föreståndare för denna forskarskola, tänk att vi tog oss hela vägen till Prag och tillbaka. Ett extra tack till Slack-gänget, Agnes, Björn, Denise och Theres, för att ni på många sätt har förgyllt arbetsdagarna, det går alltid att lita på er, inte en fråga som är för stor eller för liten. Vad skulle jag vara utan er? För hjälp med frågor rörande det engelska språket och korrekturläsning av den engelska sammanfattningen tackar jag Denise Bergström. Jag vill även tacka alla kollegor vid avdelningen för pedagogik, språk och ämnesdidaktik, jag är glad att jag har just er som kollegor. Till alla inom forskningsämnet pedagogik vill jag särskilt tacka för de seminarier vi haft där jag fått stöta och blöta både mina egna och andras texter

och inspel, det har varit utvecklande. Jag vill också tacka Maria Hylberg för att vi sedan vi träffades, på en doktorandkurs under pandemin, har haft ett pågående samtal om livet, teorier, metodologier och de utmaningar som en stöter på som doktorand.

Många är de vänner som har hejat på från sidan, tack vänner för att ni tålmodigt lyssnat på mina utläggningar och gett mig perspektiv på saker och ting bortom avhandlingen. Jag ser fram emot att se mer av er nu när avhandlingen är klar. Härmed lovar jag att säga ja till joggingturer, luncher, häng, promenader, middagar och alla andra, små och stora, äventyr ni kan hitta på.

Så har turen kommit till dom allra närmsta. Tack mamma Vera för att du genom ditt sätt att vara och din ständiga görande av kärlek på så många sätt möjliggjort för mig att skriva denna avhandling. Du hängde med Lycke i korridorer och fikarum så att jag, även som nybliven mamma, skulle kunna vara med och bygga relationer till det som skulle komma att bli mitt sammanhang under doktorandstudierna. Otaliga är även de praktikaliteter som måltider, hämtningar och skjutsningar som du bistått med under åren, tack för att du finns i grannhuset.

Tack pappa Dan för hjälp med fix och trix, som när bilar krånglar, ventilationssystem fryser eller lekstugor behöver byggas, mest av allt tack för att du alltid tror på mig. Det var också med dig som jag har åkt det hitintills enda Vasalopp som jag genomfört på plats i Dalarna, vilken upplevelse.

Till min allra käraste syster My, vill jag rikta ett varmt tack, för hejarop, pepp och andra perspektiv på livet som du delar med dig av. Jag inspireras av din energi, den känns hela vägen från Köpenhamn. Jag är också innerligt tacksam för att du My tillsammans med Nikolaj, som önskat mig god arbetslust, har gett mig möjligheten att bli moster till två fantastiska barn. Till dessa barn, Tove och Otto, vill jag säga att jag ser fram emot att hålla i era växande händer när vi ger oss av på äventyr.

Så till mina över allt annat högt älskade barn, Love och Lycke, tack för att jag får dela vardagen och själva livet med er, det gör mig lycklig. Nu är avhandlingen klar och nya möjligheter öppnar sig, vart det bär av får vi se. Till Love vill jag säga, tack för att du dragit mig ut ur min avhandlingsvärld och visat mig på andra världar och universum. Till Lycke, vars ålder vi räknade i dagar när jag fick veta att jag fått min doktorandtjänst, vill jag säga tack för att du oförtrutet bjuder in till höga hopp.

När jag skriver klart detta förord är blåbärssoppa för länge sedan slut, det har hunnit bli april, skidspåren har nästan helt smält bort. Vilken tur att finns andra spår, utanför de redan upptrampade att ge sig ut i, jag hoppas att vi syns!

Moa Frid

Piteå, april 2025

ARTIKLAR I AVHANDLINGEN

- I Frid, M. (2021). Collaboration, movement and change: An intra-active action research approach. *Forskning og forandring*, 4(2), 23–39.
- II Frid, M., & Westman, S. (2024). Entering the assemblage of (un) teaching. *Policy Futures in Education*, 22(5), 970–983.
- III Frid, M., Jonsson E., Johansson L & Pettersson Å. (2024) ”Tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka” – rörelser i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan. *Forskning och utveckling i förskola och skola*, 3(1), 5–21.
- IV Frid, M (2025). Storying teaching together and with preschool practitioners: Re-negotiating shapes of teaching in preschool education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. (publicerad online 7 januari 2025).

Artiklarna publiceras i avhandlingen med tillstånd från respektive utgivare och medförfattare. I de samförfattade artiklarna har Frid agerat huvudförfattare.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INTRODUKTION	1
EN PÅGÅENDE AVSMALNING AV UNDERVISNINGSBEGREPPET	2
ETT TRUBBLANDE OCH KOMPLICERANDE AV UNDERVISNING FÖRSKOLAN	8
SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	13
AVHANDLINGENS DISPOSITION	13
INGÅNG: SAMMANFLÄTA(N)DE MÖTEN I FÖRSKOLANS PRAKTIKER	15
PRAKTIKERS NÄRMANDEN	15
ATT TA PRAKTIKERNASOM UTGÅNGSPUNKT	18
Att öppna upp (för) praktiktära skolforskning	18
Aktionsforskning som avstamp för vidare utforskande av sammanflätande möten	20
Om frågors uppkomst	21
Ett ständigt omprövande av roller och positioner	22
SITUERING AV STUDIEN I TID OCH RUM	24
Inledande sammanflätningar med lokala förskolepraktiker	25
Samverkan tar form och former	26
Ytterligare förtätningar uppstår	28
INGÅNG: UNDERVISNINGEN BLIR TILL OCH BLIR TILL IGEN	31
FÖRSKOLEINSTITUTIONERS FRAMVÄXT I SVERIGE OCH FÖRSKOLANS HISTORISKA RELATION TILL UNDERVISNING	31
Förskola för några få: olika verksamhetsformer och uppdrag	32
Förskola för fler: fostran i demokrati	33
Ropen skalla - förskola åt alla!	34
Förskolan blir en utbildningsinstitution	35
ÖKAD STATLIG STYRNING OCH REGLERING AV DEN SVENSKA FÖRSKOLAN:	
UNDERVISNING BLIR GRADVIS MER FRAMTRÄDANDE	36
Förskolan blir en egen skolform - undervisning ska bedrivas	37
Förskollärares ansvar förtydligas	38
Undervisningsuppdraget skrivs in i läroplanen	40
Undervisningsbegreppet förtydligas i skollagen	41
EN SITUERING AV UNDERVISNING GENOM TIDIGARE FORSKNING	43
INGÅNG: VETENSKAPSTEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER, METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN OCH FORSKNINGSPRAKTISKA GÖRANDEN	53

ETISK-ONTO-EPISTEMOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH	54
MÖJLIGGÖRANDEN	54
ATT BÖRJA MITT I - METODOLOGISKAVAL OCH	58
FORSKNINGSPRAKTISKA GÖRANDEN	58
<i>Omtänkanden</i>	61
<i>Kartografering</i>	62
<i>Samskrivande och kollaborativ analys</i>	65
<i>Berättandepraktiker</i>	68
INGÅNG: AKTIVA ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN OCH GÖRANDEN	73
EN LÅNGTGÅENDE ETIK	73
<i>Ansvar att svara-an</i>	73
<i>Forskningsetiska överväganden och göranden</i>	75
<i>Att installera sig och följa den vardagliga förskolepraktiken bland barn och pedagoger</i>	76
ETIK I RELATION TILL RIKTLINJER OCH ETIKPRÖVNING	79
<i>Informerat samtycke och etikprövning</i>	80
<i>Samförfattande och konfidentialitet</i>	82
ÅTERVÄNDANDEN OCH	85
ÅTER-VÄNDANDEN	85
ÅTERVÄNDANDEN TILL ARTIKLARNA	85
<i>Artikel I</i>	87
<i>Artikel II</i>	90
<i>Artikel III</i>	93
<i>Artikel IV</i>	96
ÅTER-VÄNDANDEN	99
<i>Åter-vändande: Kroppslighet, disciplin och kontroll</i>	100
<i>Åter-vändande: Kontinuum, gränsdragningar och flyktighet</i>	104
<i>Åter-vändande: Giftsvampar, leleksaker och utforskanden</i>	107
<i>Åter-vändande: Skav, om(för)handlanden och utveckling</i>	111
UTGÅNGAR OCH FRAMÅTBlickANDEN	119
ENGLISH SUMMARY	123
REFERENSER	
BILAGOR	
ARTIKLAR	

INTRODUKTION

Det är en helt vanlig onsdag förmiddag. Förskolans gård är fylld av hålllapåanden, möten mellan och tillsammans med barn, stenar, förskollärare, rutschkanor, barnskötare, frågor och spring. Några barn har tråcklat fast ett förgrenat rör i ett klätternät och håller sand genom de olika öppningarna, de förklarar för en förskollärare att de har byggt en sandrenare. Förskolläraren visar engagemang i sandreningsutforskandet med sitt kroppsspråk och frågor om sandrenarens konstruktion och funktion. Barnen visar och berättar om hur sanden blir renare när den åker genom maskinen. De håller på med sandrenaren tills det är dags att gå in och äta lunch, en helt vanlig onsdag.

När jag i efterhand samtalade med förskolläraren som varit med, ställde hon frågan: ”Kan den här situationen med sandrenaren vara undervisning?” Den frågan, och andra, har varit med i ett utforskande där jag tillsammans och med förskollärare och barnskötare undersökt hur undervisning blir till förskolans praktiker. Även om frågan ovan är ställd så att den kan besvaras med ja eller nej har utforskandet bedrivits med en nyfikenhet bortom enkla och en gång för alla fastslagna svar. Osäkerheten kring och upptagenheten av själva definitionen av undervisning kommer sig av att begreppet introducerades i Läroplan för förskolan, Lpfö 18, (Skolverket, 2018) 1 juli 2019, ungefär ett år innan jag påbörjade min studie. När förskolan, i och med införandet av 2010 års skollag (SFS 2010:800), blev en egen skolform blev också undervisning enligt skollagens definitioner en del av förskolans utbildning. De nya skrivningarna gällande undervisning i förskolan, som kom med revideringen av förskolans läroplan, aktualiserade åter igen frågorna om undervisning. Vallberg Roth et al. (2024) beskriver det som att ”Det var i en kontext av otakt mellan styrdokument, tidigare forskning och praktiker som frågan om undervisning i förskola växte fram i Sverige” (s. 307). Otakten framträder

exempelvis i ovan nämnda skillnader mellan att undervisning skrivs fram i skollagen år 2011 och inte förrän 2019 i förskolans läroplan. Regeringen (2017) motiverar översynen, som ledde fram till Lpfö 18, med att förskolans uppdrag behöver uppdateras och förtydligas för att bättre stämma överens med samtiden och framtiden. Målet med förändringarna, där ett förtydligt undervisningsuppdrag var en betydande del, var att öka undervisningens kvalitet så att därmed förskolans måluppfyllelse skulle stärkas. Förskollärarna och barnskötarna, som deltagit i avhandlingsstudien, var när jag mötte dem inne i ett utforskande kring vad undervisning innebar i deras vardagliga görande av förskola. Detta eftersom begreppet undervisning på flera sätt utmanade deras uppfattningar och föreställningar om vad förskolan är, kan och ska vara för en plats, samt vilken roll de som förskollärare respektive barnskötare ska ha i förskolans undervisning och utbildning. Ovissheten kring undervisning i förskolan satte i gång filosofiska frågor om vad som är (förskole)utbildningens syfte och roll i ett vidare perspektiv. Frågor om utbildning är i allra högsta grad frågor om demokrati och politik. Gutmann (1999) förklarar att "when citizens rule in a democracy, they determine, among other things, how future citizens will be educated. Democratic education is therefore a political as well as an educational ideal" (s. 3). Detta gör att såväl grunden för utbildning som utfallet av den samma kommer att variera beroende på i vilket samhälle som den tar form.

En pågående avsmalning av undervisningsbegreppet

Det kan tyckas konstigt att begreppet undervisning skapar så många frågor i en utbildnings-institution som förskolan där syftet med utbildningen, enligt Lpfö 18, är att "barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära" (Skolverket, 2018, s. 5). I skollagen definieras utbildning, vilket även omfattar förskolan, som "den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål" (SFS 2010:800, 3 §). Detta innebär att en av de aktiviteter inom förskolans utbildning som kan leda till att barn inhämtar och utvecklar kunskaper och värden, är undervisning. I skollagen preciseras vad som avses med undervisning i skolväsendet, alltså från förskola till kommunal vuxenutbildning:

processer som på lektioner eller vid andra lärtillfällen leds av lärare eller förskollärare mot mål som anges i förordningar och andra författningar som ansluter till denna lag och som syftar till utveckling och lärande genom att barn eller elever inhämtar och utvecklar kunskaper och värden. (SFS 2010:800, 3 §)

Det är denna formulering som förskollärarna och barnskötarna i förskolans praktiker har att förhålla sig till. De skrivningar som finns i lagar och förordningar deltog aktivt när förskollärarna och barnskötarna i det aktuella projektet funderade kring undervisning i förskolan. Dessa funderingar genererade ytterligare frågor då formuleringarna, i enlighet med idéerna bakom målstyrning, inte säger något om hur undervisningen ska göras. Tolkningsutrymmet är därmed stort, vilket skapar möjligheter för förskolor att själva i hög utsträckning styra undervisningens organisering, form och innehåll. De val som görs inom ramen för detta tolkningsutrymme kan såväl vidga som begränsa barns möjlighet till utveckling och lärande. Det blir därför viktigt att studera de praktiker som skapar ramarna för detta och hur undervisning kan göras. I utforskandet som har skett inom ramen för föreliggande avhandling har undervisning betraktats som en föränderlig företeelse och praktik, något som blir till och ständigt omförhandlas i förskolans praktiker. För att forskning i högre utsträckning ska vara relevant för förskolan och möta praktikernas osäkerhet och funderingar behöver forskningen, enligt Sheridan och Williams (2018a), i högre grad bedrivas i samarbete mellan forskare och förskollärare. Med det i åtanke har jag inom ramen för föreliggande avhandling följt och arbetat tillsammans med olika grupper av förskollärare och barnskötare, i såväl undervisningspraktiker som utvecklingspraktiker, under närmare tre års tid. Med stöd från kritisk aktionsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis et al., 2014a) har utvecklings- och forskningsprocesser kombinerats, med sikte på att producera kunskaper i och tillsammans med de förskolepraktiker som deltar. Förskollärarna och barnskötarna har delat med sig av sina situerade kunskaper, vilka därmed har kunnat bli en del av kunskapsproduktionen kring hur undervisning blir till i förskolans praktiker. Haraway (1988) var den som introducerade begreppet situerade kunskaper och lyfter fram dessa som ”märkta kunskaper” (Haraway, 2008a, s. 143). Den specificitet som det innebär gör dessa kunskaper viktiga eftersom det innebär att de kan vara med att skapa och bibehålla komplexitet i frågor. För

avhandlingsarbetet har detta haft betydelse för vilka frågor som har ställts, hur frågorna har undersökts och därmed vilka svar som har producerats. Kunskaperna som har producerats rör både det fenomen som har utforskats, undervisning i förskolan, samt metodologier och praktiker för att teoretisera och analysera fenomenet. Därför riktar sig mitt forskningsintresse bortom enbart förståelse för fenomenet, mot praktiker som har potential att (om)ska göra ändringar och verkligheter, vilket också ligger i linje med en uppmaning från Lenz Taguchi och Eriksson (2021).

På likande sätt som jag i denna introduktion växlar mellan formella texter, i form av lagar och akademiska texter, och berättelser från en vardaglig förskolepraktik, växlar förskollärarna och barnskötarna mellan föreställningar, uppfattningar och erfarenheter av och om vad undervisning är. Detta gjordes med utgångspunkt i egna erfarenheter av att vara barn och elev i utbildning och nu arbeta i förskolan, men även skrivningar i styrdokument och förskoledidaktisk litteratur. Undervisningsbegreppet skavde, eller fick det att klias och kännas obekvämt för flera, både förskollärare och barnskötare, vilket hänger ihop med hur förskolan tidigare organiserat, bedrivit och benämnt sin verksamhet. Att undervisningsbegreppet utmanar och ger upphov till frågor om vad det kan vara i förskolan, visar också tidigare studier inom området (Jonsson et al., 2017; Westman & Bergmark, 2014). I Skolinspektionens (2018) rapport, där förskolans kvalitet och måluppfyllelse granskades, framkom att både förskollärare och förskolechefer var ambivalenta till användandet av begreppet undervisning i relation till förskolans verksamhet. Lärande var det begrepp som kändes mer bekvämt då det sker hela tiden och under hela dagen, i motsats till undervisning som sker vid specifika tillfällen. Den förskjutning av fokus som begreppet undervisning medför, från lärande hela tiden till undervisning vid speciella tillfällen, kan uppfattas som en avsmalning av förskolans uppdrag.

Genom de revideringar som gjorts av förskolans läroplan, sedan den först infördes 1998 (den betecknades vid denna tid Lpfö 98), har vad som kan ses som andra avsmalningar av förskolans uppdrag gjorts genom att olika ämnesområden allt tydligare pekats ut (Åsén, 2020). Bakgrunden till förändringarna av läroplanen som gjordes 2010 var att förskolan inte till fullo ansågs utnyttja sin potential att främja barns naturliga lust att lära (Utbildningsdepartementet, 2010, s 4). Ökad

pedagogisk stimulans för språklig och matematisk utveckling, anpassad efter varje barns erfarenheter och behov, skulle bättre förbereda barnen för såväl kommande skolgång som för ett livslångt lärande. Detta angavs som skäl till att läroplanens skrivningar förtydligades avseende språk, matematik, naturvetenskap samt förskollärares ansvar. Utmaningarna med förskolans förändrade uppdrag påpekades redan vid dessa revideringar, exempelvis av Pramling Samuelsson och Sheridan (2010, s 226). Dessa utmaningar kan sammanfattningsvis sägas ligga i kombinationen av ett ökat ämnesfokus samtidigt som det ska göras utifrån en tradition av ett holistiskt perspektiv, där förskolan ska lägga grunden till det livslånga lärandet mer än i specifika ämnen. Förskolans tradition av att se utbildning som ämnesövergripande, där omsorg, lek och lärande bildar en helhet, utmanas av ett ökat fokus på ämneskunskaper och i förväg uppställda kunskapskriterier. Axelsson och Qvarsebo (2010) lyfter att den förskjutning som har skett, från omsorgsinriktning till en tydlig inriktning på kunskap och lärande, kan ses som en skolifieringsprocess, i vilken förskolans institutionella identitet, alltså dess värde- och normsystem, utmanas. Utmärkande för detta tillstånd är att gamla traditioner utmanas av nya rörelser och influenser. Frågan om hur undervisning hanteras kan därmed komma att ha stor betydelse för hur framtidens förskola kan komma att se ut. Westman och Bergmark (2014) diskuterar i sin studie hur förskollärare använder sig av olika strategier för att balansera det som de uppfattar som ett allt för stort fokus på kognitiva förmågor när förskollärares pedagogiska uppdrag stärktes vid 2010 års revidering av Lpfö 98. Genom att kombinera ett delvis okänt ämnesområde, som naturvetenskap, med arbetssätt vilka förskollärarna var bekväma med, som att utgå från att hela kroppen deltar i lärandet, kände förskollärarna sig mer självsäkra och stärkta i sin undervisning.

Som jag ovan visat är undervisning är ett omtvistat begrepp i förskolan, översynen av Lpfö 98 motiverades delvis med att kvalitetsgranskningar visat på skiftande utbildningskvalitet bland de granskade förskoleverksamheterna (Regeringen, 2017). Sheridan och Williams (2018a) belyser att det finns en osäkerhet inom förskolan vad gäller både undervisningens form och innehåll som bidrar till att måluppfyllelsen inte är lika hög som önskat. Undervisning och lärande ses ofta som liktydiga begrepp av förskolans personal. Detta är inte förvånande menar Nilsson et al. (2018) eftersom det även i Skolinspektionens rapport (2016)

konstateras att undervisningsbegreppet är otydligt definierat i policydokumenten. I samma rapport görs även underliggande antaganden om att det med undervisning går att säkerställa barns lärande, vilket ligger i linje med motiven till att revidera Lpfö 98. Wenger (1998) understryker i motsats till detta att det inte finns några kausala samband mellan lärande och undervisning, det är inte säkert att det som lärs är vad undervisningen handlat om eller haft som intention att lära. I linje med detta påpekar Biesta (2011) att medan lärande inte förutsätter en lärare gör undervisning det. Genom att på detta sätt se undervisning som ett relationellt begrepp och förespråka dess återkomst vill Biesta (2019) återaktualisera frågorna och utbildningens syfte bortom det som enkelt kan mätas.

I och med införandet av Lpfö 18 har frågor om hur undervisning i förskolan kan göras aktualiserats, och som svar på dessa frågor har ett flertal metodböcker (se exempelvis Björklund och Pramling Samuelsson, 2020; Bäckman, et al., 2020; Eidevald & Engdahl, 2018a; Hjalmskog, et al., 2020; Källhage & Malm, 2018; Pihlgren, 2017) och stödmaterial (Hildén, 2018; Sheridan & Williams, 2018a) publicerats. Även det nationella forskningsområdet har utvidgats vilket syns i ett stort antal publikationer (se exempelvis Berg, 2022; Catucci, 2021; Eidevald & Engdahl, 2018b; Hildén, 2021; Holmberg & Vallberg Roth, 2018; Hultberg Ingridz, 2024; Nilsson, et al., 2018; Olsson et al, 2020; Pramling & Wallerstedt (2019)). Flera studier undersöker undervisning i förskolan utifrån ett specifikt (ämnes)område, exempelvis matematik (Björklund et al., 2019; Helenius, 2018; Stensson, 2022), teknik (Sundqvist, 2019; Svensson et al., 2023), språk och kommunikation (Palla & Vallberg Roth, 2018) hållbar utveckling (Sjöström, 2022) och naturvetenskap (Halvars, et al, 2022; Sjöström, 2019). Att dela in förskolans aktiviteter i olika ämnen och ämnesområden följer skolans logik, en logik som jag velat utmana genom att inte i förväg definiera det innehållsliga området för undervisningen inom avhandlingsarbetet. Detta som ett sätt att utgå från det som är förskolans tradition och därmed inte omedelbart falla in i en annan skolforms uppdelning. Jag har valt att följa de processer vilka barnen och pedagogerna för tillfället höll på med, oavsett ämnesområde. Många förskollärare visar en ambivalens till undervisningsbegreppets giltighet i förskolans verksamhet (Jonsson, et al., 2017). Detta eftersom det kopplas till en bild traditionell skolundervisning som inte överensstämmer med förskollärarnas bild av förskolans verksamhet. Nilsson et al.

(2018) uttrycker att ”valet att inkludera begreppet undervisning i förskolan [kan] peka på en intention om att just skolifiera och utforma förskolans praktik så att den liknar ungdomsskolans strukturer och sätt att undervisa” (s. 10). Eidevald och Engdahl (2018a) påpekar att det finns en risk att förskolans verksamhet reduceras till att bli enbart skolförberedande, i smal bemärkelse, om allt för stort fokus läggs på ämneskunskaper. De poängterar exempelvis att ”även demokratifostran behöver ses som en del i undervisningen” (Eidevald & Engdahl, 2018a, s. 179). Ytterligare en risk med ett allt för smalt undervisningsbegrepp är att barnens möjligheter till frihet och handlande begränsas för att passa in i de av pedagogerna planerade och målstyrda aktiviteterna. Avsmalningen av undervisningsbegreppet, vilket jag ovan ringat in som ett för avhandlingen centralt problemområde, deltar i materialiseringen av förskolan som institution och därmed vad som bör, kan och ska ske inom dess ramar. När undervisning sätts i fokus utmanar det på flera sätt hur förskola görs.

Mitt intresse för undervisning i förskolan, är sprunget ur erfarenheter av att själv ha arbetat som förskollärare och problematiserat frågor om vad utbildning och undervisning i förskolan är, kan och bör vara. Som förskollärare kände jag en stigande frustration av att inte riktigt veta hur jag skulle hantera de nya uppdrag som under min tid i förskolan ständigt kom. Det skapade också ett intresse för området, särskilt för frågor om hur jag och mina kollegor skulle ta oss an det nya uppdraget och vad det på sikt skulle komma att leda till för förskolans olika praktiker. Vid den tid då förskolans reviderade läroplan (Lpfö 18) diskuterades och implementerades arbetade jag på förskollärarytbildningen samt var nyligt antagen som doktorand, vilket gjorde att jag kunde fortsätta vrida och vända på frågorna. Eidevald och Engdahl (2018ab) lyfter vikten av att diskutera styrdokumentens skrivningar och hur de kan bli begripliga i relation till förskolans särdrag. I möten med förskollärare, rektorer och förvaltningsledning, vid denna tid, återkom beskrivningen om undervisning i förskolan som ett problem som måste hanteras och lösas. Resonemangen som jag mötte utgick ofta från, och skapade ett eko av, Skolinspektionens (2016; 2018) skrivningar om att förskolan riskerar att missa tillfällen till undervisning och att förskolan därmed uppvisar brister i fullföljandet av sitt undervisningsuppdrag. Även Hildén (2021) har uppmärksammat genomslagskraften i Skolinspektionens rapport. Det var inledningsvis oklart vad

som räknades in i undervisningen, osäkerheten och ambivalensen kring vad undervisning i förskolan är och kan vara återkom, både när jag mötte verksamma i förskolan och när jag läste forskning. Detta visar att det fanns ett behov av att diskutera på vilket sätt skrivningarna i styrdokumentet skulle kunna fyllas med innebörder som även omhändertar förskolans unicitet.

Ett trubblande och komplicerande av undervisning förskolan

Undervisning är ett begrepp som kan sägas ha varit en aktör under hela den svenska förskolans historia, även om konnotationerna, innehållet och formen har gjorts och uttryckts på olika sätt (Lindgren & Söderlind, 2022; Westberg, 2008). Enligt Skolverkets (2024) statistik är nästan 87 % av alla barn i Sverige mellan 1 och 5 år är inskrivna i någon av de omkring 9100 förskolorna som finns. Förskolan är således en del i de flesta barndomar för barn som växer upp i Sverige idag, vilket medför att det som görs och inte görs i förskolan kan inverka på många, både barn, vuxna och det omgivande samhället. Dahlberg et al. (2014) understryker att förskolor, som institutioner, inte har några ”naturgivna egenskaper, inga inneboende kvaliteter, inga nödvändiga syften. Vad de ska vara till för, frågan om deras roll och syfte är inte självklara frågor. De är vad vi som ’mänskliga samhällsaktörer’ gör dem till” (s. 131). Idag är ett av svaren på frågan om vad förskolan ska vara till för att förskolan med målen i Lpfö 18 som utgångspunkt och riktning ska bedriva undervisning. Nedan vecklas ytterligare aspekter av frågan om undervisning i förskolan ut, vilket jag benämner som ett trubblande och komplicerande, vilket syftar till att visa på områdets komplexiteter.

Utforskandet av undervisningens tillblivelser i förskolans praktiker blir i denna avhandling ett sätt att göra det Haraway (2016) kallar *staying with the trouble*, vilket på svenska kan översättas till att stanna kvar med/i/vid problemet¹. Det innebär att vara aktiv i komplicerandet och berättandet om, för, och med (i detta fall) undervisning i förskolans praktiker, och därmed trubbla det ytterligare. Uttrycket *trubbla* har tidigare använts av exempelvis Dolk (2011), då med koppling till hur

¹ Elkin Postila (2021) visar i sin avhandling hur hon stannar upp hos och håller kvar i problem kopplat till ett vattenutforskande.

kön och genus görs i förskolan. Dolk har i sin tur inspirerats av Butlers bok *Gender Trouble* (1990), på svenska *Genustrubbel*, där trubbla innebär att ifrågasätta och destabilisera normativa antaganden om hur kön, genus, identitet och makt produceras. I linje med trubblandet föreslår Dolk (2011, s. 56) ett komplicerande, av i hennes fall genuspedagogik, genom att exempelvis ställa ”obekväma och/eller kluriga frågor”. Inom ramen för denna avhandling trubblas och kompliceras undervisning. Trubblandet och komplicerandet kopplas till hur jag tolkar Haraways uttryck *staying with the trouble*, med andra ord är det alltså genom att stanna kvar med/i/vid problemet som det blir möjligt att även ifrågasätta och destabilisera ett problem samtidigt som de produktiva aspekterna av det erkänns. Det trubblande som jag gör inom ramen för avhandlingen tar sin vetenskapsteoretiska grund i nymaterialistiska och/eller posthumanistiska teorier².

Denna avhandling tar i linje med dessa teorier utgångspunkt i etisk-ontopistemologiska ställningstaganden. Bindestrecken mellan etisk, ontologi och epistemologi understryker utgångspunkten att det är omöjligt att skilja på etiska praktiker, varandepraktiker (ontologi) och vetandepraktiker (epistemologi), eftersom dessa praktiker är intrasslade med varandra. Tidigare studier inom förskoleområdet visar att dessa perspektiv varit produktiva för att kunna vrida och vända på frågor om utbildning och vad den kan vara med och göra (se exempelvis Elkin Postila, 2021; Gustavsson, 2021; Weldemariam, 2020; Westberg Bernemyr, 2015). Dessa studier fokuserar dock inte undervisning specifikt, utan förhåller sig mer till förskolans tradition av utforskande och det bredare utbildningsbegreppet. För att trubbla frågan om hur undervisning blir till i förskolans praktiker kommer undervisning i kommande stycke att kompliceras ytterligare genom att lyfta fram en mångfald av aspekter på undervisning. Ett sätt att göra det är, i linje med en uppmaning från Lenz Taguchi och Elkin Postila (2023), om att rikta uppmärksamheten mot det Haraway (2008b) benämner som *messmates* – produktiva krafter vilka deltar i att ifrågasätta de pågående kunskapsproduktionerna. Lenz Taguchi och Elkin Postila (2023) förklarar att ”a

² Jag använder mig av benämningarna nymaterialistiska eller posthumanistiska teorier som att de vore utbytbara även om det finns skillnader dem emellan.

messmate also refers to cultural discourse, ideas, notions, works of art, scientific facts, bodies and agents of matter, and living species of various kinds” (s. 230). En *messmate* kan alltså förstås som en icke-mänsklig aktör vilken har kraft att i mötet med andra, mänskliga och icke-mänskliga, aktörer delta i olika praktiker, exempelvis undervisningspraktiker.

Den rådande samhälleliga idén om vad förskolan ska fylla för syften deltar alltså, som en *messmate*, i att avgränsa och möjliggöra vad förskolan ska ha för syften och innehåll. I den globaliserade världen vi lever i är en likvärdig förskola av god kvalitet en viktig målsättning av fler skäl och på såväl individuell som nationell nivå. Tidigare studier visar att deltagande i förskolans utbildning har flera positiva effekter för barn, såsom förbättrade matematik- och språkkunskaper, färre infektioner och psykiska hälsoproblem, högre utbildningsnivå och ökade inkomster i vuxenlivet (Folkhälsomyndigheten och Centrum för epidemiologi och samhällsmedicin, 2017; OECD, 2012, 2013; Persson; 2015; Skolverket, 2025). En UNICEF-rapport (2018) stärker denna bild och visar på ökade klyftor inom utbildningsområdet, inom de rikaste länderna i världen. Rapporten visar att förskolan delvis kan kompensera för det som benämns som riskfaktorer, exempelvis att ha föräldrar med låg utbildningsnivå. Almqvist och Björk (2023) lyfter fram att ”en bra förskola gynnar barns sociala, kognitiva och språkliga utveckling och bidrar till psykiskt välbefinnande på olika sätt. Den kan därmed förebygga psykiska och fysiska hälsoproblem” (s. 2). Förskolans utbildning, av vilken undervisning är en del, presenteras som en lösning på en rad av de samhällsutmaningar som vi idag står inför, såsom integration, jämlikhet och likvärdighet, samt ökad förmåga för enskilda länder att konkurrera på den globala marknaden (Malone et al., 2020; OECD, 2024; Steiner-Khamsi, 2017). Enligt OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) (2024) har länder med höga utbildningsresultat ofta en starkare ekonomi samt högre sysselsättning och innovationskapacitet jämfört med länder som har låga utbildningsresultat. Stark ekonomi, goda sysselsättningsmöjligheter och fokus på innovationer bidrar till att ett land framstår som attraktivt och intressant att verka i och flytta till för många på den arbetsmarknad som numera är global.

Moss (2014) och Vandenbroeck et al. (2022) ifrågasätter inte de positiva effekterna av förskolans utbildning men problematiserar att utbildning, i stort,

kommodifieras – behandlas som en vara – och därmed värderas och utvärderas utifrån ekonomiska aspekter. Denna kommersialisering av utbildning har påverkat nationella prioriteringar, eftersom höga resultat i internationella tester blivit en konkurrensfördel på den globala marknaden. Både hur jämförelserna har genomförts och vad som har räknats som god kvalitet i dessa jämförelser varierar (Landahl och Lundahl, 2017). Försämrade testresultat används som argument för förändringar i utbildningspolitiken och i undervisningen på olika nivåer (Landahl, 2020; Vandenbroeck et al., 2022). Sedan slutet av 2010-talet genomför OECD studier på barn i förskoleåldern, ofta refererat till som Baby-PISA (se exempelvis Eidevald och Engdahl, 2018a). Syftet med studierna är att ta fram ett verktyg med nyckelindikatorer som kan användas för att mäta och jämföra 5-åringars kunskaper mellan olika länder. I mars 2020 publicerade OECD sin första studie där 5-åringars tidiga litteracitet, tidiga numeracitet, självreglering och socioemotionella färdigheter, mäts och jämförs mellan Storbritannien, Estland och USA (OECD, 2020). Kritik har riktats mot detta sätt att försöka göra universella och standardiserade mätningar inom förskolans område, med hänvisning till att förskolan är och bör vara förankrad i det lokala samhället och de lokala kulturerna som där råder (de Vocht et al., 2017). Det stora fokus på mätningar som råder problematiseras av Biesta (2009) som menar att det har gjort att frågan om utbildningens syfte och mål tappats bort. I den rådande diskursen är det i stället frågor om kvalitet som är det intressanta, med kvalitet avses då exempelvis effektivitet och ansvarighet. Biesta (2009) frågar sig ” whether we are indeed measuring what we value, or whether we are just measuring what we can easily measure and thus end up valuing what we (can) measure” (s. 35). Detta leder till att det som är svårt att avgränsa och mäta, som sociala och demokratiska värden, inte tillskrivits samma vikt vilket leder till en avsmalning av förskolans uppdrag, på engelska benämnt som *narrowing of curriculum* (se exempelvis Crocco & Costigan, 2007). I linje med detta visar studier från fler länder än Sverige att det på flera håll skett en formalisering av utbildning för små barn (Fleer & van Oers, 2018; Haggerty et al., 2020; Malone et al., 2020; Moss, 2014; Vandenbroeck et al., 2022). Den anglosaxiska skolförberedande traditionen har fått ökat inflytande över den värdebaserade nordiska socialpedagogiska förskoletraditionen (Alasuutari et al., 2014). Generella pedagogiska modeller, som utgår från att utbildning kan och ska

vara neutral och värderingsfri, vinner mark. Osberg och Biesta (2010) ifrågasätter att utbildning kan och ska vara neutral, och argumenterar för att inkludering och rättvisa inte uppnås genom att alla behandlas lika, i stället krävs olika insatser vid olika tillfällen och situationer eftersom varför-frågan behöver besvaras gång på gång. Det kräver en pedagogik som kan omhänderta och inkludera den komplexitet och mångfald som världen och dess invånare idag besitter (Lenz Taguchi, 2010a). I linje med detta lyfter Colebrook (2017), Malone et al. (2020) och Tesar et al. (2021a; 2021b) argument för att vi behöver tänka på och bedriva utbildning på ett annorlunda sätt, inte enbart tillhandahålla enkla svar eller använda redan kända metoder. Vi behöver engagera oss i att skapa nya världar genom möten med såväl mänskliga som icke-mänskliga kroppar. Att stanna kvar med det svåra, påpekar Haraway (2016), inbegriper att motstå frestelsen att fokusera på idén om en trygg framtid för att vara närvarande i nuet som ”mortal critters entwined in myriad unfinished configurations of places, times, matters, meanings” (s. 1).

Förskolan med dess utbildning och undervisning kan, som jag ovan visat, ses som viktig ur flera olika perspektiv, det som sker i förskolan har betydelse, inte enbart för att de barnen som går där idag kommer att växa upp och bli framtidens vuxna utan också för att det som händer i förskolan idag har betydelse för de barnen som går i förskolan just här och nu. Undervisning i förskolan har betydelse eftersom det berör så många barn samtidigt som det som har betydelse är så mycket mer än vilken undervisning barn möter i förskolan. Förskolan kan vara en plats där det mesta är möjligt, en plats där utforskanden hakar i varandra och vecklar ut sig i olika riktningar samtidigt och böljande. En plats där barn, fantasier, förskollärare, rum, sånger, rutiner, frågor, ting, miljöer, samlingar, barnskötare, material och funderingar pågår, producerar och produceras. Frågan om undervisning i förskolan har flera olika aspekter och kan ses verka i olika praktiker, från en övergripande global och nationell policypraktik till vardagliga praktiker där undervisningen görs tillsammans med barnen. Under arbetet med denna avhandling har jag därför installerat mig i en rad olika praktiker, undervisningspraktiker, planerings- och reflektionspraktiker, vardagliga förskolepraktiker och forskningspraktiker för att nämna några. Tillsammans med en mångfald av aktörer så som förskollärare, barnskötare, barn, andra forskare, dokumentationer, förskolemiljöer, litteratur, lera och tidigare forskning har undervisningens tillblivelse i dessa praktiker utforskats

som en gemensam angelägenhet (jfr. Stengers, 2010). Praktikerna ska inte ses om åtskilda, utan som intrasslade, engelskans *entangled*. Barad (2007) förklarar: ”[t]o be entangled is not simply to be intertwined with another, as in joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence” (Barad, 2007, s. ix). Ur detta perspektiv kan det faktum att undervisningsbegreppet förstärkts i Sverige ses som sammanvävt med globala strömningar inom utbildningsområdet, så som ett ökat fokus på mätbarhet och generaliserbarhet, men även med tidigare policyprioriteringar, så som ett förstärkt pedagogiskt uppdrag för förskollärare i förskolan.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att, inom ett praktisknära forskningsprojekt, utforska hur undervisning blir till i förskolans praktiker med utgångspunkt i framväxande lokala och situerade utvecklings- och forskningspraktiker.

- Vilka berättelser om, med och för undervisning framträder när pedagogiska situationer undersöks gemensamt av forskare och pedagoger i förskolans olika praktiker?
- Hur deltar olika rörelser i tillblivelserna av undervisning och vad produceras?
- Hur och med vad genereras metoder och former för samskapande utveckling och forskning?

Avhandlingens disposition

I denna sammanläggningsavhandling ingår fyra artiklar, tre skrivna på engelska och en på svenska samt en kappatext skriven på svenska. Artiklarna finns att läsa i sin helhet längs bak i kappan. I innehållsförteckningen till kappan presenteras en linjär uppställning av avhandlingen vilket är ett sätt att läsa den, men det finns även andra sätt. Förslagsvis påbörjas läsningen med *Introduktion* för att sedan gå vidare till någon av de fyra olika ingångar som kappan, i linje med de etisk-onto-epistemologiska utgångspunkterna för avhandlingen, erbjuder. Dessa är: *Ingång: Sammanfläta(n)de möten i förskolans praktiker*, *Ingång: Undervisningen blir till och blir till igen*, *Ingång: Vetenskapsteoretiska utgångspunkter, metodologiska överväganden och forskningspraktiska*

göranden, Ingång: Aktiva etiska ställningstaganden och göranden. Ingångarna är tänkta som möjliga dörrar vilka alla riktar sig mot avhandlingens problemområde på delvis olika och sammanflätade sätt, dörrarna kan öppnas och klivas in genom i valfri ordning. I kapitlet som heter *Återvändanden och åter-vändanden*, återvänder jag först till respektive artikel, för att sedan diskuteras avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar, metodologiska val samt tidigare forskning i fyra åter-vändanden. Under rubriken *Utgångar och framåtblickar* formuleras några möjliga riktningar och framtida sammanflätningar samt förslag på vidare studier. Därefter återfinns en sammanfattning på engelska.

INGÅNG: SAMMANFLÄTA(N)DE MÖTEN I FÖRSKOLANS PRAKTIKER

För att, i enlighet med avhandlingens syfte, utforska hur undervisningen blir till i förskolans praktiker, har jag engagerat och installerat mig i pågående och befintliga förskolepraktiker (jfr. Elkin Postila, 2021), vilket även har givit upphov till att nya praktiker skapats. Ibland har praktikerna varit både tidsligt och rumsligt åtskilda men kan trots det ses som sammanflätade. När jag deltagit vid arbetslagsplanering har det oftast tagit plats runt ett bord i kontoret, som rumsligt är avskilt från avdelningens miljöer, samtidigt som de dokumentationer som ligger till grund för planeringspraktiken har producerats i en undervisningspraktik, och det som planeras kommer att delta vid kommande undervisningstillfällen. Att någon annan än de ordinarie pedagogerna var tillsammans med barnen för att de skulle kunna planera var ett villkor som samhandlade med och producerade planeringens rumsliga och tidliga avgränsningar. Planeringspraktiken har även utgjort en del av en forskningspraktik då dessa tillfällen har använts för att generera empiri. Praktikerna är som det beskrivs ovan sammanflätade.

Inledningsvis stannar jag i denna ingång till vid begreppet praktiker för att redogöra för hur det förstås och används i föreliggande avhandling. Sedan följer ett resonemang om att ta praktiken och praktikerna som utgångspunkt i forskning. Därefter situeras studien i tid och rum i relation till de för avhandlingen specifika förskolepraktikerna som deltagit.

Praktikers närmanden

Vad en praktik är kan beskrivas på många olika sätt. Nicolini (2012) understryker att mångfalden är en nödvändighet för att åstadkomma det som de flesta praktikteorier vill, nämligen ”to provide a thicker, not thinner, description of everyday life” (s. 9). Detta skulle motverkas av en allt för avsmalnad och enhetlig definition. I stället för att söka efter en definition av praktiker eller en allomfattande

praktikteori uppmanar Nicolini till att teoretisera praktiker och påpekar att, "naming, defining, and exemplifying practices is already theorizing them" (s. 10). För att teoretisera praktiker nedan engageras utgångspunkter från den kritiska aktionsforskningstraditionen och nymaterialistiska teorier. Detta kan tyckas motsägelsefullt eftersom de vetenskapsteoretiska utgångspunkterna skiljer sig åt mellan dessa. Nedan har jag försökt läsa dessa utgångspunkter med varandra snarare än att ställa dem mot varandra. Detta har gjorts med inspiration av tidigare studier (se exempelvis Gale, et al., 2013; Gunnarsson, 2017; 2018; Kane, 2015; Strand och Sparholt, 2017) som på olika sätt ömsom utgått ifrån, och ömsom tagit spjörn mot och sökt förskjuta, vad aktionsforskning kan vara och hur det kan göras med inspiration av nymaterialistiska perspektiv. Att fortsätta utforskandet av möjliga förskjutningar av aktionsforskning som en utvecklings- och forskningspraktik blir således en del av det som utforskas i avhandlingen.

Ett motiv till att använda aktionsforskning är att den kommit att etableras som ett sätt att kombinera utvecklings- och forskningsprocesser inom exempelvis utbildningsområdet (Anderson et al., 2007; Edwards-Groves et al., 2018; Olin, 2021; Rönnerman et al., 2008; Somekh & Zeichner, 2009). Dessutom liknar aktionsforskningens arbetsgång den i det systematiska kvalitetsarbetet (SKA) på en förskola. Inom aktionsforskning beskrivs processen som "a self-reflective spiral of cycles of planning, acting and observing, reflecting and then re-planning in successive cycles of improvement" (Kemmis et al, 2104a, s. 2). Skolverket (2025-02-25)³ använder sig av den så kallade SKA-cirkeln där frågorna: Var är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? och Hur blev det? namnger de olika faserna i den cykliska utvecklingsprocessen. Dessa likheter fick forskning att framstå som åtminstone delvis begripligt i mina inledande möten med de lokala förskolepraktikerna. Det blev ett sätt att lägga grunden för en gemensam förståelse för vad vi kunde göra tillsammans. De frågor som jag ställde, med syfte att ett närmande mellan våra olika praktiker skulle ske, tycktes relevanta och spännande för pedagogerna. Stengers

³ <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kvalitetsarbete/systematiskt-kvalitetsarbete---sa-fungerar-det>. Den har även tidigare funnits med i olika publikationer om SKA utgivet av Skolverket. Skolverket uppger på sin hemsida att de håller på att uppdatera informationen om systematiskt kvalitetsarbete.

(2005) understryker att det inte finns någon praktik som är den andra lik, vilket medför att det i närmandet av en praktik krävs en varsamhet för att inte ska skapa behov för praktiken att försvara sig.

Approaching a practice then means approaching it as it diverges, that is, feeling its borders, experimenting with the questions which practitioners may accept as relevant, even if they are not their own questions, rather than posing insulting questions that would lead them to mobilise and transform the border into a defence against their outside. (Stengers, 2005, s. 184)

I, det för denna avhandling specifika, närmandet framstod nymaterialistiska teorier, vilka ökat i popularitet inom förskolan de senaste 15 åren (Lenz Taguchi, 2017), som en möjlighet att utmana invanda sätt att tänka och handla i både pedagogisk praktik och forskning. Utifrån etiskt-onto-epistemologiska ställningstaganden⁴ framträdde nya frågor och utmaningar som intressanta, både för pedagogerna och för mig. Exempelvis kunde frågor om vem eller vad som aktivt kan delta i ett samarbete ställas. Det var frågor som kittlade och skapade nyfikenhet, frågor som bidrog till en önskan om att utforska tillsammans. I de framväxande lokala och situerade utvecklings- och forskningspraktikerna gjordes plats för att låta oss informeras av olika teoretiska utgångspunkter.

Teorin om praktikarkitekturer (TPA) är en plats-ontologisk praktikteori som vuxit fram inom en kritisk aktionsforskningstradition och som först beskrevs av Kemmis och Grotenboer (2008). Den förutsätter inte aktionsforskning men har utvecklats av forskare inom utbildningsområdet som även arbetat mycket med aktionsforskning. Inom TPA ses en praktik som göranden, säganden och relateranden, vilka hänger ihop eller "happen together" (Mahon et al., 2017, s. 8). I linje med detta kan förskolans undervisningspraktik beskrivas som genomförandet av undervisning, talet om undervisning samt hur undervisning relateras till exempelvis förskolans utbildningstradition. I förskolan samexisterar och samskapas en rad olika praktiker, exempelvis undervisningspraktiker, omsorgs-

⁴ Mer om detta i Ingång: Vetenskapsteoretiska ställningstaganden, metodologiska överväganden och forskningspraktiska göranden.

praktiker, reflektionspraktiker och dokumentationspraktiker. Praktikerna hålls på plats av strukturer, eller arrangemang, som är kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och sociala-politiska. Arrangemangen ses som invävda i varandra och bildar tillsammans praktikens arkitektur som både möjliggör, hindrar och begränsar vad som kan göras, sägas och relateras inom den. De kulturellt-diskursiva arrangemangen handlar om hur vi talar om och förstår praktiken. Fysiska och ekonomiska villkor för praktiken är det som benämns som materiellt-ekonomiska arrangemang och de socialt-politiska arrangemangen är de maktstrukturer och relationsstrukturer som finns i praktiken. Varken praktiker eller arrangemang ska förstås som förutbestämda utan uppstår i stunden och är därmed föränderliga (Mahon et al., 2017; Rönnerman, 2018).

Utifrån ett etiskt-onto-epistemologiskt perspektiv, kan praktiker beskrivas som att de ”produceras i människors och andra aktörers relationella samhandlingar (Elkin Postila, 2021, s. 57). De är alltså framväxande, instabila och möjliga att omforma. Stengers (2005) beskriver det som att praktikerna fungerar tillsammans med varandra i en ekologi av praktiker, vilket gör att den kunskap som produceras alltid är formad av de ingående praktikernas situation. Även om praktiker inom TPA beskrivs som sociala mellanmänniska processer visar arrangemangen, det som håller praktikerna på plats, att de materiella och diskursiva aspekterna samspekar. Relationella samhandlingar kan exempelvis vara göranden, säganden och relateranden. När dessa handlingar läggs bredvid teorier om att även andra materialiteter än människor har agens – kraft att handla – ses även mer än mänskliga aktörer som aktiva i skapandet av praktiker.

Att ta praktikerna som utgångspunkt

Givet den förståelse av praktiker som ringats in ovan blir det viktigt att på olika sätt arbeta för att ta utgångspunkt i de för avhandlingen lokala förskolepraktikerna. Det skulle också kunna sägas vara en *praktiknära* utgångspunkt.

Att öppna upp (för) praktiknära skolforskning

Det finns idag ingen enhetlig definition av vad praktiknära skolforskning är och hur den ska bedrivas. Frågan debatterades i tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige*

under år 2020⁵. Dessutom har diskussioner i offentliga utredningar (SOU 2018:19; SOU 2017:35; SOU 2018:17) och forskning (se exempelvis Bergmark & Graeske, 2022; Carlgren 2011; Wedin et al., 2018) visar sammanfattningsvis på några utmärkande drag. Praktiknära forskning ska utgå från behov och frågor som har identifierats av verksamma inom skolväsendet. Vidare ska forskningen bedrivas *för* och *med* de yrkesverksamma med syftet att förbättra och utveckla undervisningen och utbildningen och i högre grad förankra utbildningen i vetenskaplig grund, i enlighet med skollagen (SFS 2010:800). Med dessa utgångspunkter är tanken att praktiknära skolforskning ska minska glappet mellan forskning och skolans praktik. Rönnerman (2018) påpekar att termen praktiknära forskning aktualiserats av “olika politiska beslut i syfte att påverka en förändring av skolan” (s. 42). Att jag under min doktorandtid tillhört en forskarskola med benämningen praktiknära kan ses som ett tecken i tiden.

Begreppet praktiknära återspeglar delvis den uppdelning mellan teori och praktik som det säger sig vilja överbrygga. Den praktik som forskningen ska vara nära och som ska förändras är skolpraktiken, detta ska göras genom ett möte med teorin och forskningen. Gunnarsson (2018) problematiserar denna uppdelning, med stöd i postkvalitativ metodologi, och vill bidra till att vidga perspektiven genom att ta isär praktiknära till, praktik och nära, för att sedan föra dem samman igen. Det som då framträder är praktiknära forskning som föränderliga göranden, med en strävan att undersöka vad skolpraktikerna kan bli (Gunnarsson, 2018, s. 84). Detta ligger i linje med föreliggande avhandlings fokus på tillblivelser av undervisning som något föränderligt, något som uppkommer i en mångfald av möten med och mellan olika aktörer, så som forskollärare, forskare, policys, och traditioner. Det var med en önskan och ambition om att på detta sätt verka praktiknära som jag gick in i avhandlingsarbetet.

Med praktiknära forskning kommer, i linje med hur jag här beskriver begreppet, en förväntan om utveckling och förändring av den praktik som forskningen säger sig vilja vara nära. Att välja aktionsforskning accentuerar denna förväntan (se exempelvis Kemmis et al. 2014b). I det aktuella projektet fanns det

⁵Debatten kan följas på <https://pedagogiskforskning.se/debatt-2020-praktiknara-forskning/>

en önskan och förhoppning om att utveckla undervisningen, främst den som bedrevs utomhus med hänvisning till att det systematiska kvalitetsarbetet visat att den i huvudsak var spontan och sällan var föremål för gemensam planering. Utifrån ett etiskt-onto-epistemologiskt perspektiv skaver denna utgångspunkt – att det ska vara en framgångssaga – eftersom vi inte i förväg kan veta att ett visst sätt att göra, en viss praktik är den bästa, eftersom förändringar har olika inverkan på olika aktörer. Gunnarsson (2017, s. 679) resonerar om att förflytta fokus från att söka efter de rätta handlingarna till att göra sig mottaglig för de rörelser som uppkommer. På det sättet blir förändring en gemensam fråga i de deltagande praktikerna, en fråga som formas och omformas. Med det som påminnelse har vad förändring är och kan vara aktualiserats återkommande under processen.

Aktionsforskning som avstamp för vidare utforskande av sammanflätande möten

I resonemanget om praktiker som inledde denna ingång presenterades aktionsforskning som en ansats för att bedriva praktikinära skolforskning. Nedan kommer jag att veckla ut hur aktionsforskning har använts som ett avstamp för utforskandet inom ramen för avhandlingens framväxande lokala och situerade utvecklings- och forskningspraktiker.

Det finns en stor bredd av ansatser till, och metoder för, aktionsforskning (se ex. Aagard Nilsen, 2004; Carr och Kemmis, 1986; McNiff, 2013). En uppdelning som görs av Carr och Kemmis (1986) är: teknisk aktionsforskning, där intresset främst ligger i det som blir utfallet av ett visst upplägg; praktisk aktionsforskning, som intresserar sig för att utbilda deltagarna till att göra mer upplysta och klokare val; kritisk aktionsforskning, där intresset ligger på frigörelse av grupper och personer i syfte att skapa en mer rättvis värld. Valet av ansats påverkar vilket som blir innehållet i forskningen, hur den genomförs, likväl som hur resultaten värderas. Vikten av en aktiv diskussion om aktionsforskningens mål och medel, understryks av Noffke (2009) som påpekar att “[a]ction research, un-problematised in terms of its goals, can act to reinscribe existing practices rather than create new forms, which focus on social justice” (s. 20). En påminnelse som också öppnar upp för ett omprövande.

Aktionsforskning beskrivs ofta som en spiralformad process som innefattar steg av att: kartlägga och planera för en förändring; skapa frågor; utföra och

dokumentera aktioner; analysera, granska och reflektera över aktionerna och erfarenheterna från dem; dra slutsatser för fortsättningen; sprida och kommunicera lärdomar – en process som sedan återupprepas (Kemmis, et al, 2014a; McNiff, 2013; Olin, 2021; Rönnerman, 2022). Stegen ska inte förstås som separata delar som alltid sker linjärt, utan som sammanflätade vilket gör att flera olika delar kan pågå samtidigt och därigenom bilda en sammanhängande rörelse. McNiff (2013) visar med en variant av spiralen att, förutom en övergripande rörelse för hela projektet uppstår mindre spiraler vid olika tillfällen som kan leda projektet i olika riktningar. Kemmis et al. (2014a) uttrycker självkritik för att ha fokuserat alltför mycket på aktionsforskning som ett cykliskt tillvägagångssätt för forskning och förändring i sina tidiga arbeten. Problemet med hur spiralen har använts är att det finns en risk för reducering av aktionsforskning till en spiralformad metod, den blir då mer teknisk än kritisk. För att beskriva den process jag tillsammans med pedagogerna varit inne i har spiralen använts som ett tankestöd mer än som en statisk modell. Frågor som uppkommer längs vägen behöver inte sparas för att passa in i rätt steg och utvecklingar behöver inte ses som avsteg från processen utan i stället som en del av den. Spiralmodellen har kunnat synliggöra olika delar i processen och hur de kan hänga samman. Gunnarsson (2018) beskriver forskningsprocessen, med ord från Mol (2002), som ”en rörelse av att pröva-överväga-slita-misslyckas-ompröva” (Gunnarsson, 2018, s 75). En rörelse som upprepas flera gånger under processen.

Rönnerman (2012) belyser att det finns såväl skillnader som likheter mellan utvecklingsarbete och forskning. För att utbyte ska kunna ske krävs att de båda praktikerna möts i respekt för sina respektive olikheter. Det är inte samma sak att bedriva utvecklingsarbete och forskning, däremot kan vi mötas och samverka i ett gemensamt projekt där vi gör delvis olika saker för att vi är del av olika praktiker.

Om frågors uppkomst

Ett sätt att göra utvecklings- och forskningsprocessen relevant för lärare är, att i enighet med en praktikinära forskningsansats, ta deras frågor som utgångspunkt. Alnervik (2019) beskriver hur de i ett praktikinära forskningsprojekt tagit hjälp av utvecklingsstrategier i den aktuella kommunen för att ta reda på vad som är förskolornas behov av praktikinära skolforskning. Detta aktualiserar frågor om hur forskare ska göra för att få tillgång till praktikens frågor samt vilken praktik och

vilka praktiker det är forskningen vill vara nära. Alnervik (2019) reflekterar själv över att de nog fått andra svar om de frågat förskollärare och barnskötare, vilka är andra praktiker i förskolans praktiker, och de som befinner sig närmast utbildnings- och undervisningspraktiken. Betydelsen av frågornas uppkomst kan förstås utifrån att det är praktiken och praktikerna, som ska leda och leva processen, eftersom forskare enbart är där ibland. Olin (2021) framhåller att ”aktionsforskning startar alltid i praktikens frågor” (s. 360), en utgångspunkt som betonas av flera och ofta lyfts som en av aktionsforskningens ledstjärnor (se ex. Kemmis et al, 2014a; Anderson et al., 2007; Somekh, 2005).

Frågan om frågors uppkomst i praktikinära (aktions)forskning problematiseras av Gunnarsson (2018), med stöd i Stengers (2005), genom att synliggöra att det inte är så enkelt som att frågan kommer antingen från den ena eller den andra parten i ett forskningsprojekt. Frågor ”uppkommer i en gemensam undran eller problem som genererar en mångfald av frågor genom olika möten och relationer” (Gunnarsson, 2018, s. 72). Frågor kan, även om de är olika, existera och verka tillsammans (Gunnarsson, 2018, s. 84). Detta ligger i linje med hur det har fungerat i det aktuella projektet. Anledningen till att vi först träffades var vårt gemensamma intresse för frågor kring undervisning i förskolan. I våra möten har vi så formulerat vilka gemensamma frågor vi kan undersöka samt vilka frågor såväl jag som forskare som förskollärarna i sina egna praktiker själva kan gå vidare med. På en gemensam digital arbetsyta har vi haft ett dokument med två spalter där både förskolepraktikens frågor och mina frågor har listats, av detta framkom att frågorna både har likheter och skiljer sig åt.

Ett ständigt omprövande av roller och positioner

En möjlighet som uppstår i samverkan är att både forskningspraktiken samt undervisnings- och utvecklingspraktiken får möjlighet att trubbla förgivettagna gränsdragningar. ”Inte med en förhoppning om att skapa helt jämlika eller utplattade relationer utan för att mötas och arbeta tillsammans med skilda kunskaper och ansvar” (Gunnarsson, 2018, s. 79). Det handlar alltså om att erkänna och försöka förstå de olika praktikernas villkor för att kunna komma till möten som blir något annat och mer än krockar och bekräftanden – ett ställningstagande som förutsätter ett ständigt omprövande av vad det innebär att vara forskare och

att vara i forskning. Rautio (2014) resonerar, i en studie om barn-materia intra-aktioner, om att hon eftersträvat en inkonsekvent forskarroll vilket skapade ett utrymme för studiens alla deltagare att röra sig mellan och inom olika roller. ”While I remained the responsible adult I was not always the knowing adult, the planning adult, the distant observing or the child-like participating adult ” (Rautio, 2014, s. 466). I likhet med detta har jag alltid varit ansvarig men inte alltid agerat likadant i relation till det som uppstått, att prova olika ageranden har i stället varit en del av den framväxande metodologin.

Med begreppet situerade kunskaper vill Haraway (1988) rikta kritik mot en uppfattning om att det finns något som objektiva kunskaper och universella sanningar. I stället är kunskap alltid beroende av den position och sammanhang från vilken kunskapen är producerad, vilket innebär att vi behöver vara medvetna om och erkänna vår partiskhet. Stengers (2018) argumenterar för att de aktuella praktikerna är *connoisseurs*, på svenska *kännare*, och därmed är viktiga för produktionen av de situerade kunskaperna. Kännare är kunniga och erfarna i en specifik kontext, vilket gör att de kan uppmärksamma särskilda aspekter och visa på komplexiteter som går förlorade när generaliseringar görs. Elkin Postila (2021) utgår från Stengers resonemang om kännare och kopplar det till förskolefältet genom att i sin avhandling betrakta barnen som kännare i ett vattenprojekt. Det blir då barnens frågor och problem i de lokala mötena med vatten som blir det som driver vattenprojektet, vilket också bidrar till att uppmärksamma och omförhandla positionerna mellan barn och vuxna. Genom att i föreliggande avhandling se förskollärarna och barnskötarna i de specifika förskolepraktikerna som kännare utmanas den uppdelning och hierarki som finns mellan förskolepraktikerna och forskningsspraktiken.

Stengers (2005) påminner om att alla praktiker är olika vilket måste beaktas i varje möte. Att jag har tidigare erfarenheter av att arbeta som förskollärare i förskolan kan därför skapa både möjligheter och utmaningar. Mina erfarenheter har på vissa sätt gjort det lättare för mig i mötet med förskolepraktikerna. Jag är väl förtrogen med förskolan som företeelse och institution, vilket exempelvis har underlättat för mig att ställa frågor och veta vad som är lämplig klädsel för att kunna vara i praktiken tillsammans med pedagoger och barn. På detta sätt kan mina

tidigare erfarenheter alltså informera mig i olika beslut och val, men kan även bidra till att jag inte *ser* vissa saker, eftersom jag tar de förgivna och inte ifrågasätter.

På ett väldigt konkret sätt är till synes små handlingar, som att jag tagit av mig skorna eller använt blå plasttossorna innan jag går in i förskolelokalerna, ett annat sätt på vilket jag har försökt ta förskolepraktiken som utgångspunkt. Detsamma gäller även för hur jag har placerat mig när jag deltagit i den vardagliga praktiken, oftast på golvet, eller på en rullpall. Jag ser det som ett sätt att visa respekt inför den praktiken jag är på väg att för tillfället installera mig i, detta hänger också ihop med etiska aspekter av att bedriva forskning. Det ligger i linje med Barads (2007) påpekande om att etik är sammanflätat med såväl ontologi som epistemologi, vilket visar sig i benämningen *ethico-onto-epistemology*, eller på svenska *etisk-onto-epistemologi*⁶.

Jag menar att min ambition att ta praktiken som utgångspunkt har visat sig i mina handlingar, men även i val av metoder under olika delar av projektet. Till exempel användes analysmetoder, först beskrivna i relation till pedagogisk dokumentation (Lenz Taguchi, 2012), under en analysworkshop⁷ för att analysera ett material som producerats i utvecklingsprojektets inledning. Detta som ett sätt att låta förskolepraktikens kunskaper och metoder vara med för att destabilisera hierarkin mellan förskolan och akademien i forskningspraktiken. Även valet att kollaborativt samskriva en av avhandlingens artiklar tillsammans med tre förskollärare visar på hur jag har strävat efter att göra praktiken och dessa kännare delaktiga i att producera kunskaper⁸.

Situering av studien i tid och rum

Förskoleområdet som deltagit i avhandlingsprojektet ligger i en större norrländsk kustkommun och består av tre närliggande förskolor. Varje förskola har tre till fyra avdelningar, på varje avdelning arbetar två förskollärare och en barnskötare med 12–22 barn. I området finns omkring 190 barn och här arbetar totalt 33 pedagoger,

⁶ För mer om detta se Ingång: Aktiva etiska ställningstaganden och göranden

⁷ Se avhandlingens Artikel I.

⁸ För mer om detta se Ingång: Vetenskapsteoretiska utgångspunkter, metodologiska överväganden och forskningspraktiska göranden samt avhandlingens Artikel III.

varav 22 är förskollärare och 11 barnskötare⁹, under ledning av en gemensam rektor.

Inledande sammanflätningar med lokala förskolepraktiker

Då en utgångspunkt för avhandlingen var att genomföra ett praktknära projekt söktes förskolor som var intresserade av att delta i någon form av samverkansprojekt kring undervisning i förskolan. Via yrkesmässiga kontakter kom jag under hösten 2020 att möta en grupp med tre förskollärare från ett och samma förskoleområde. De hade ett gemensamt ansvar att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet (SKA) och var intresserade av att utveckla undervisningen i sina förskolor. Utan att veta så mycket mer om varandra än så hade vi några inledande möten för att se om det fanns grund för samverkan. Vi bekantade oss med varandra genom att samtala kring vad vi hade för olika tankar om vad vår samverkan skulle kunna innebära gällande utgångspunkter, innehåll och mål. Vid de inledande mötena deltog även rektorn för förskoleområdet.

Förskollärarna, som kallade sig själva för SKA-gruppen, berättade om det arbete de redan gjort. När SKA-gruppen bildades, innan mitt avhandlingsprojekt startade, fanns ingen formaliserad samverkan mellan de tre förskolorna i förskoleområdet. Målet för SKA-gruppens arbete formulerades till "att utforma nya och likvärdiga arbetsätt och underlag kring SKA" för samtliga tre förskolor. Det första gemensamma utvecklingsområdet blev "Lärande i utemiljön". Till grund för detta fanns en genomförd kartläggning av de aktiviteter som genomfördes under utevistelsen på respektive förskola. Sammanfattningsvis framkom i den kartläggningen, som gjordes när Lpfö 18 nyligen börjat gälla, att mycket av det som sker utomhus inte är planerat utan sker spontant och att aktiviteterna sällan benämndes som undervisning. Denna fråga hade ställts på sin spets eftersom den då pågående Covid-19-pandemin gjorde att de spenderade mer tid utomhus än tidigare och därmed blev en allt större del av undervisningen som bedrevs spontant.

⁹ Dessa siffror gäller när projektet avslutades våren 2023, antalet barn varierar något mellan olika termier därmed också antalet pedagoger, under projektets gång har pedagoger både påbörjat och avslutat sina anställningar inom området, fördelningen mellan förskollärare och barnskötare kan därmed ha skiftat något. Även rektorn har bytts ut under projektet.

Riskerna som de såg med detta var att inte alla läroplanens målområden skulle bearbetas om undervisningen inte i högre grad planerades.

Här började SKA-gruppens intresse för att fortsätta nysta i dessa frågor att vävas samman med mitt intresse för att utforska hur undervisning blir till i förskolans praktiker. Jag presenterade min prelimära forskningsplan och hur jag såg på vad praktisknära forskning skulle kunna innebära och hur det skulle kunna göras. Inledningsvis identifierades frågor om vad undervisning är, kan vara och bli i förskolans praktiker som centrala och intressanta att utforska, både för SKA-gruppen och för mig.

Samverkan tar form och formger

Med aktionsforskning som grund har utvecklingsarbete kombinerats med forskning – i avhandlingen utgör alltså förskoleområdet och deras utvecklingsarbete de lokala förskolepraktiker som mina forskande praktiker möter. Utvecklingsarbetet har letts av SKA-gruppen tillsammans med rektorn, de har ansvarat för planering, utformning, genomförande och dokumentation. SKA-gruppen har planerat genomförandet av aktionerna med stöd av mig och ibland har jag även deltagit vid själva genomförandet av aktionen, bland annat har jag lett olika workshops och haft kortare föreläsningar. Dokumentationerna har sedan analyserats av oss mig och SKA-gruppen gemensamt. Det som framkommit har blivit en del av den fortsatta processen eftersom fortsatta cykler av planering, utformning, genomförande, analys, reflektion har tagit vid i enlighet med arbetsformer inom aktionsforskning (Kemmis, 2014a; Bergmark & Viklund, 2021). Aktionerna har genomförts i olika konstellationer såsom i arbetslag, på förskoleenheterna eller i hela kollegiet, beroende på vad som varit möjligt och önskvärt. Tidigt i processen togs beslutet att både förskollärare och barnskötare skulle delta i utvecklingsarbetet för att skapa en gemensam grund att bygga vidare på. Detta ansågs viktigt även om ansvaret för undervisningen vilar på förskollärarna och undervisning i enlighet med Lpfö 18 ”ska ske under ledning av förskollärare” (Skolverket, 2018, s. 19). Utifrån att olika konstellationer av förskollärare och barnskötare har deltagit vid olika tillfällen beroende av förutsättningar och syfte med det specifika tillfället, ingår såväl förskollärare som barnskötare i mitt forskningsprojekt. För att inte peka ut enskilda individer har benämningen

pedagoger använts som en gemensam beteckning på både förskollärare och barnskötare när detta har behövts. SKA-gruppen har löpande gjort en projektdokumentation där de olika aktionerna och vad de ledde till har lats till.

Formerna för den samverkan som skedde under pandemin fick anpassas till det rådande tillståndet. I enlighet med de för projektet valda teoretiska utgångspunkterna kan pandemin ses som en aktiv deltagare i projektet, den var med och konstruerade hur projektet tog form och vad som var möjligt att göra eller inte vid specifika tillfällen. Utifrån Haraway (2008b;2016) kan virus sägas vara en *messmate*, alltså en produktiv och samtidigt destruktiv kraft som deltar i, rör om och trubblar de pågående världsskapande praktikerna. Oavsett vi vill det eller inte är vi sammanflätade med andra arter och organismer i ett kaotiskt ekosystem (Haraway, 2016). Jag samverkade inledningsvis främst med de tre förskollärarna i SKA-gruppen, ibland deltog även rektorn. I enlighet med de rådande restriktionerna begränsades antalet fysiska möten och när vi sågs fysiskt var vi i andra lokaler än förskolans egna där det fanns möjlighet att hålla avstånd. Arbetsplatsträffar och dagar för planering och utveckling för hela förskoleområdet genomfördes digitalt. Inledningsvis var tekniken, både tillgången till den och kunskaperna om hur digitala plattformar fungerar och kan användas för samverkan, begränsande men efter några tillfällen och viss handledning fungerade det efter omständigheterna väl.

Denna avhandling har som tidigare poängterats skett inom ramen för en mängd olika praktiker, och en variation av arbetssätt har använts för att utforska hur undervisningen blir till, i såväl undervisningspraktikerna som i utvecklingspraktikerna och i forskningspraktikerna. De genomförda aktionerna har exempelvis innehållit litteraturläsning, konstruerandet och användandet av olika underlag för dokumentation och reflektion samt workshops på olika teman. Dessutom har verktyg för att arbeta i kollegiala former introducerats, exempelvis har gruppdiskussioner strukturerades såväl innehållsligt, med tydliga frågor/uppgifter att bearbeta, som formmässigt, med funktionärer som tidshållare och antecknare.

Överlappningen och avgränsningen mellan de olika praktikerna har inte sett likadan ut hela tiden utan omskapats i relation till olika aktiviteter och skeenden, beroende på vilka grupper och konstellationer som deltagit i de olika aktiviteterna

har intensiteten varierat. Allt eftersom deras utvecklingsarbete fortskred, likväl som mitt avhandlingsarbete, uppstod bekräftanden av att de aktioner som genomfördes kändes meningsfulla men också krockar när förändrade krav på dokumentation ledde till stress. För att omhänderta det som har uppstått har förändringar och förtydliganden gjorts. När aktiviteter har använts för att generera och producera empiri har detta specificerats för deltagarna, likväl som att det har förtydligats vad som ska hända med det material som då genererats. Detta blev viktigt då jag även deltog vid tillfällen då ingen empiri genererades.

Ytterligare förtätningar uppstår

Efter att jag hade arbetat tillsammans med SKA-gruppen ett tag uppstod intresset hos mig att även komma närmare den delen av undervisningspraktiken som involverar barn. Arbetslagen tillfrågades om samverkan med fokus på utveckling av undervisning. Ett arbetslag visade intresse för detta och det inleddes därför ett tätare samarbete med detta arbetslag, ett samarbete som pågick i olika former under två läsår. En av förskollärarna i SKA-gruppen arbetade i detta arbetslag som bestod av tre pedagoger, två förskollärare och en barnskötare. Under det första läsåret som jag samverkade med dem var den ena av de två förskollärartjänsterna tillsatt med vikarie som byttes ut flera gånger, dessa vikarier deltog inte i det fördjupade samarbetet.

Samarbetet med det specifika arbetslaget har inte strikt följt aktionsforskningens olika faser eftersom vi vid våra inledande möten identifierade att det skulle bli svårt att genomföra då förutsättningarna rent tidsmässigt inte fanns. Den huvudsakliga arbetsgången har ändå legat nära det som tidigare beskrivits om aktionsforskning. Vid våra gemensamma möten har vi både retrospektivt tittat på det som har hänt i undervisningen och analyserat det, samt blickat framåt och planerat kommande undervisning. Pedagogerna har tagit med sig dokumentationer och reflektioner från sin undervisning och jag har tagit med mig frågor och delar av transkriptioner från föregående möte¹⁰. På detta sätt har även våra frågor mötts och genererat ytterligare frågor i både vår gemensamma och våra olika praktiker.

¹⁰ Mer om de olika delarna och vilka metoder som har använts finns i Ingång: Vetenskapsteoretiska utgångspunkter, metodologiska överväganden och forskningspraktiska göranden.

Däremot har vi i denna konstellation inte ägnat tid till att reflektera kring formerna för vår samverkan eller formulera ett resultat som är möjligt att dela och sprida till andra, vilket också är en del av aktionsforskningsprocessen. Genom inspiration från aktionsforskning har vi kunnat arbeta med utveckling och forskning samtidigt i enlighet med aktionsforskningens ansats.

Frånvaron bland pedagogerna och barnen var i perioder under pandemin stor och svår att förutse eftersom minsta symtom ledde till att en vara tvungen att stanna hemma. Det var under denna tid svårt att få tag i vikarier när det behövdes, vilket av pedagogerna upplevdes som stressande och enligt dem även skapade otrygghet hos barnen. Även oron för sin egen och andras hälsa lyfts av pedagogerna som stressande. Pedagogerna beskrev att allt detta sammantaget gjorde det svårt att bedriva planerade aktiviteter, däribland undervisning. Denna bild är samstämmig med den rapport om pandemins konsekvenser för skolväsendet som Skolverket (2022) publicerat. Även efter att pandemi-restriktionerna hävts och läget återgick till mer likt som det varit innan pandemin upplevdes och uttryckets från flera pedagoger inom området att det fanns en trötthet och att det nu behövdes tid till återhämtning. Den ovan gjorda beskrivningen visar hur pandemin har varit en följeslagare till projektet genom att vara med och konstruera vissa praktiker som möjliga medan andra blev omöjliga, potentiellt farliga och förbjudna.

Jag har i huvudsak träffat pedagogerna, förutom den tid jag varit tillsammans med dem i barngrupp, vid tillfällen som var avsatta för reflektion och planering, på det sättet gjorde inte min närvaro att pedagogerna var utanför barngrupp mer än vad de hade varit annars. Däremot hade de kanske använt tiden på ett annat sätt om jag inte varit där. Detta kan sägas gälla även för projektet i stort, alltså att genom att mina forskningspraktiker har mött förskolans utvecklingspraktiker har vissa frågor och aspekter med koppling till undervisning i förskolan aktualiserats. Dessa frågor är inte de enda tänkbara utan de som växte fram som intressanta, spännande och möjliga att utforska i mötena mellan våra olika praktiker.

Under den tiden som jag jobbade nära ett av arbetslagen fortsatte jag även att regelbundet träffa SKA-gruppen vid återkommande reflektionsmöten eftersom det områdesövergripande utvecklingsprojektet fortlöpte. Som ett sätt att avsluta utvecklingsprojektet samskrev vi kollaborativt det som i avhandlingen benämns som Artikel 3. Artikeln är i sig ett sätt att sprida kunskaperna som producerats under

projektet, vilket ligger i linje med aktionsforskningens arbetssätt, där spridningen är en viktig del (Kemmis, 2014a; Bergmark & Viklund, 2021). Under arbetet med artikeln presenterade vi den gemensamt vid ett digitalt seminarium med ett 50-tal deltagare från olika kommuner.

INGÅNG: UNDERVISNINGEN BLIR TILL OCH BLIR TILL IGEN

I denna ingång situeras området undervisning i förskolan i relation till policy(dokument) och tidigare forskning. Utbildningens innehåll och form, uttryckt i nationella policydokument och lagar, har under lång tid varit frågor på den politiska agendan både internationellt och nationellt (Carr & Hartnett, 1996; Englund, 2005; Lindgren & Söderlind, 2022; Malone et al., 2020; Vallberg Roth, 2011; Westberg, 2008) även om det specifika innehållet har varierat. Influenser från olika teorier och filosofier har format och styrt vilket uppdrag förskoleverksamheter har haft, hur de har organiserats och fungerat. Undervisning, som en del av utbildningen inom förskolan, kan sägas ha blivit till på en mängd varierande sätt vid olika tidpunkter och i olika sammanhang genom historien.

I den tillbakablick som görs nedan och som inleder denna ingång ligger fokus på hur undervisning som begrepp behandlats fram tills att förskolan fick sin första läroplan. Därefter följer en genomgång och ett trubblande av styrdokumentens formuleringar gällande undervisning i förskolan. Ingången avslutas med en inramning av undervisning genom tidigare forskning.

Förskoleinstitutioners framväxt i Sverige och förskolans historiska relation till undervisning

Förskolans framväxt har präglats av motsättningar, av såväl teoretisk och ideologisk som politisk karaktär (Martin Korpi, 2015), vilket frågan om undervisningens roll i förskolan är ett exempel på. Inom utbildning för barn i förskoleåldern, där verksamhetsformerna har skiftat, är undervisning inte ett nytt begrep.

Förskola för några få: olika verksamhetsformer och uppdrag

Under 1800-talet och fram till mitten av 1950-talet fanns tre parallella verksamhetsformer för barn innan den obligatoriska skolan, småbarnsskolor, barnkrubbor och barnträdgårdar, vilka hade delvis olika bakgrund, uppdrag, drift och innehåll. Småbarnsskolorna, som drevs av frivilliga föreningar ofta med kristen grund, var till för barn mellan 2–7 år och erbjöd både undervisning, i exempelvis räkning, skrivning och läsning, och lek under tiden föräldrarna arbetade. Barnkrubborna var inriktade på barnpassning, för barn i åldrarna 1–7 år med ensamstående mödrar och erbjöd omsorg under hela dagen, ibland även nattetid. Den tredje verksamhetsformen, barnträdgårdarna, var till för de välbärgade och hade en tydlig pedagogisk idé med inspiration från Friedrich Fröbel. Eftersom barnpassning inte var i fokus, utan i stället barnens behov av stimulans i lek och utbildning erbjöds som regel halvdagsverksamhet (Lindgren & Söderlind, 2022). Till skillnad från dagens förskola där likvärdighet betonas fanns det vid denna tid en tydlig och medveten skillnad mellan de olika verksamhetsformerna som återspeglar en samhälls syn på barn, barndomar, klass och kön.

En stor förändring av hur samhället såg på och organiserade skolverksamhet för barn skedde i samband med införandet av allmän folkskola år 1842, vilket på sikt kom att få betydelse även för förskoleverksamheterna. Westberg (2008) beskriver en omvälvande förändring av den svenska förskolan från ca 1835 till 1945, en förändring som innebar en övergång till förskolepedagogik och en rörelse bort från undervisning. "I stället för läsning, skrivning, räkning, geografi och historia fick barnen leka med klossar, läggspel eller dockor och deras dag fylldes också av olika slags pyssel och handarbeten" (Westberg, 2008, s. 185). Skiftet har, enligt Westberg (2008), sin grund i att småbarnsskolorna lades ner till förmån för andra verksamhetsformer med argument från företrädare för folkskolan om att undervisningen inte höll måttet och att den undervisningen som bedrevs i stället för att stödja den fortsatta skolgången skulle motverka densamma. Motståndet mot undervisning kom vid denna tid alltså inte från företrädarna för småbarnsskolorna. De hävdade i stället att undervisningen var anpassad till barnen genom att tillfällena var korta, 20–30 minuter, samt att innehållet varierades för att passa barnen (Westberg, 2008). Detta är en skillnad i jämförelse med hur motviljan och

ambivalensen hos förskolans pedagoger har framställts i samband med införandet av undervisningsbegreppet i Lpfö 18 (se exempelvis Jonsson, et al., 2017).

Förskola för fler: fostran i demokrati

Undervisning, som begrepp och till innehåll, diskuterades av verksamma inom förskolorna under 1960-talet (Lindgren & Söderlind, 2022). Vid denna tid fanns resonemang om ett närmande mellan förskolan och grundskolan. Då med argumenten att förskolan skulle kunna verka mer skolförberedande samtidigt som skolan skulle lära sig och i högre utsträckning anamma förskolans pedagogik. Vissa förordade att förskolan och skolan, redan vid denna tid, skulle ingå i ett sammanhållet skolsystem, vilket också kom att ske under slutet av 1990-talet. I direktivet till Barnstugeutredningen (SOU 1972:26; SOU 1972:27) underströks dock att ett närmande mellan förskolan och skolan inte skulle ske, tvärt emot vad "aktörer inom förskolefältet såg som en önskvärd utveckling" (Lindgren & Söderlind, 2022, s. 130). I samband med detta blev således frågan om undervisning i förskolan inte längre lika aktuell, i linje med det som presenterades i utredningen.

Barnstugeutredningen var starkt präglad av en demokratiseringsanda, en viktig roll för förskolan var därmed att fostra demokratiska medborgare. Detta skulle göras genom dialogpedagogik, en ny pedagogisk modell som "skulle öppna upp för dialog mellan barns världar och samhället i stort" (Lindgren & Söderlind, 2011, s. 111). Att gå i dialog med omvärlden skulle enligt utredningen ske genom såväl lek som vardagliga rutiner, barnens intresse skulle vara ledande både för vad och när olika innehåll skulle behandlas. Detta innebar inte en avsaknad av planering och att en låt-gå-metodik skulle råda, i stället förespråkades en "omsorgsfull planering" (1972:26, s. 181) för att kunna stimulera barnens intressen och utforskande. Vetenskapligt stöd hämtades vid denna tid främst från utvecklingspsykologin via Erik Homburger Eriksson och Jean Piagets teorier. Verksamheten skulle, enligt utredningen, gärna bedrivas i ämnesövergripande och tematiska arbetsformer. Vidare beskrivs arbetslaget som navet i arbetet med barnen, medan förskollärarna skulle leda det pedagogiska arbetet, och då framförallt i relation till de äldsta barnen som snart ska börja skolan. Ulla-Britt Bruun, då redaktör för tidskriften *Förskolan* reflekterar, i Lindgren och Söderlind (2022, s. 111), över att skillnaden mot tidigare inte direkt handlade om innehållet i sig utan låg i att "man mer medvetet arbetar

igenom olika områden och strukturerar undervisningen något mer än vi kanske gjort tidigare”. I citatet ovan används begreppet undervisning även om det inte finns med i utredningens beskrivningar av förskolans verksamhet, vilket visar på att begreppet på olika sätt har funnits med i relation till förskolans verksamhet även när det inte har uttryckts i styrdokument.

Ropen skalla - förskola åt alla!

Likt i flera andra länder ökade antalet förskolor markant i Sverige med start på 1970-talet. Socialstyrelsen, som sedan 1940-talet varit tillsynsmyndighet för de svenska förskoleinstitutionerna, tog år 1975–1979 med stöd i Barnstugeutredningen fram sex råd- och stöddokument kallat *Arbetsplan för förskolan*. I dessa råd beskrevs hur förskolan skulle byggas ut och organiseras samt vad som skulle utgöra dess pedagogiska innehåll. Utifrån sju olika aktivitetsstationer, med basmaterial som barnen själva skulle kunna välja att jobba med, skulle barnen ges möjlighet att utvecklas till självständiga individer, redan från tidig ålder (Socialstyrelsen, 1975–79). Efter ett flertal politiska beslut byggs förskolan ut och blir en rättighet för alla barn vars vårdnadshavare förvärvsarbetar eller studerar, även om det kom att dröja innan det i praktiken fanns tillräckligt med förskoleplatser för alla barn.

Varken i *Arbetsplan för förskolan* (Socialstyrelsen, 1975–79) eller i 1987 års *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) används undervisning som begrepp. Det 86 sidor långa ramprogrammet behandlar förskolans uppgifter och innehåll avseende den pedagogiska verksamheten samt de stöd- och utvecklingsinsatser som kommuner ska bistå med. Programmet anger fem principer för den pedagogiska verksamheten: anknytning till barnens egna erfarenheter och kunskaper; inläring och utveckling sker hela tiden; omvårdnadens pedagogiska betydelse; lek och temainriktat arbetssätt; utveckling i grupp. Innehållet i förskoleverksamheten struktureras i tre områden, natur, kultur och samhälle (Socialstyrelsen, 1987). I programmet beskrivs att personalen ska organiseras i arbetslag, som bör ”ledas av förskole-pedagogiskt utbildad personal” (Socialstyrelsen, 1987, s. 72), förskollärare nämns inte specifikt. Det pedagogiska programmet utvidgades 1990 med ett ökat fokus på lärande, speciellt med inriktning på de äldsta barnen, sexåringarna i förskolan (Socialstyrelsen, 1990).

Lindgren och Söderlind (2022) argumenterar för att detta innebar ”att ett barndomsideal med lek som den mest centrala barnaktiviteten nu luckrades upp genom att inläringens betydelse i barns liv framhävdades” (s. 121).

Frågan om undervisningens vara eller icke vara i förskolan, då likväl som idag, kan således kopplas till rådande diskurser om barn och barndomar, vilket påverkar hur omsorg av barn styrs och organiseras i ett samhälle. Den svenska förskolans radikala förändringar, sedan mitten av 1900-talet, sammanfattas av Granbom (2011) med att förskolan har gått från att vara ”ett nödvändigt ont för barnen vars mödrar av olika anledningar tvingades ut i arbetslivet” (s. 27) till att ”ses som det första steget i utbildningssystemet och något som alla barn bör få tillgång till” (s. 27).

Förskolan blir en utbildningsinstitution

Den 1 juli 1996, övertog Utbildningsdepartementet ansvaret för förskolans verksamhet från Socialstyrelsen, samtidigt blev också förskoleklassen en ny och egen frivillig skolform för sexåringar. Förskolans uppdrag var inledningsvis nästan samma som tidigare eftersom de styrande formuleringarna överfördes mellan myndigheterna. Den stora skillnaden kom med införandet av Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 1998). Ett argument som användes för att göra förskolan till en tydligare del av utbildningssystemet var att den då i större utsträckning skulle bli en förskola för alla, en idé från tidigare utredningar som inte realiserats. Förskolan, som tidigare hade varit regelstyrd, blev nu målstyrd. Målen som anges i läroplanen är inte uppnåendemål för enskilda barn utan strävansmål som anger en riktning för verksamheten. Lpfö 98 bestod av 16 sidor och hade gemensamt upplägg med andra skolformers läroplaner, helt i enlighet med Barnomsorg- och skolkommitténs förslag (SOU 1997:157). I utredningen med namnet *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157), som ligger till grund för Lpfö 98, finns en stark framtidsorientering, förskolan ska göra barnen till lärande individer och förbereda dem för detta genom att de på olika sätt erbjuds att just erövra världen.

I förskolans första läroplan, (Lpfö 98), används inte begreppet undervisning. Det framgår att “förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande” (Skolverket, 2016, s. 6). Vidare lyfts ett tematiskt arbetssätt fram som betydelsefullt för möjligheten att

bidra till ett mångsidigt lärande. Arbetslaget ska ge stöd och stimulans så att alla barn ges möjlighet att utveckla olika förmågor i relation till lärande och utveckling. I den översiktliga tillbakablicken som ovan gjorts framträder att undervisning aktualiseras i relation till förskolan på olika sätt i olika tidsperioder. Relationen till begreppet och företeelsen kan beskrivas som skiftande och på det hela taget ambivalent, argument för så väl vikten av, som riskerna med undervisning framkommer. I det kommande avsnittet, som intresserar sig för de förändringar som gjorts de senaste 15 åren får undervisningen en mycket mer framträdande roll än på länge.

Ökad statlig styrning och reglering av den svenska förskolan: undervisning blir gradvis mer framträdande

Utbildningens innehåll och roll samspelar med de politiska svängningarna i samhället, vilket Vallberg Roths (2011) analys av de styrdokument som från 1800-talets mitt och fram till omkring år 2010 reglerat de svenska förskoleverksamheterna visar. Det som görs gällande är att förskolan till en början var en verksamhet tydligt styrd av kristet religiösa tankar, vilket förändrades till förmån för tankar om att förskolan skulle fostra för det ”goda hemmet” och för välfärdsstatens bästa. Från slutet av 1990-talet är förskolan en verksamhet baserad på tankar om att barn är kompetenta och att deras rättigheter och intressen därför ska vara vägledande, detta i den förskola som nu är en del av den globaliserade världen. Ett ökat fokus på lärande och ett stort inslag av dokumentation och bedömning präglar förskolan under 2000-talet. Undervisningen kan sägas bli till i relation till både tidigare och nuvarande uttryck, uttryck som framträder i såväl policy, som i beskrivningar och erfarenheter av förskolepraktik.

Inom ramen för denna avhandling, under arbetet tillsammans med pedagogerna, har formuleringar från rådande styrdokument verkat som aktörer – aktivt deltagit i processen. Det har även formuleringar från tidigare styrdokument eftersom de kommit upp som jämförelser och i pedagogernas beskrivningar om hur de gjort och tänkt tidigare. En genomgång av hur undervisning uttryckts i skollag, läroplaner och allmänna råd, samt förarbeten kopplade till dessa, som varit gällande de senaste 15 åren görs nedan som en språngbräda in i det vidare utforskandet av undervisningens tillblivelser.

Förskolan blir en egen skolform - undervisning ska bedrivas

I och med införandet av den nya skollagen (SFS 2010:800) den 1 juli 2011 blir förskolan en egen skolform och därmed också den första delen av skolväsendet. Förskolan har ett eget kapitel i lagen, kapitel 8, med 24 paragrafer som reglerar exempelvis utbildningens syfte, hur och till vem utbildningen ska erbjudas, stödinsatser och vilka avgifter som kan tas ut. Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap 8, § 2) är syftet med förskolans utbildning att "stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet" (SFS 2010:800, kap 8, § 2). Vidare ska förskolan "främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning" (SFS 2010:800, kap 8, § 2). Propositionen (Prop. 2009/10:165) som ligger till grund för skollagen tar utgångspunkten att förskolans pedagogiska uppdrag behöver stärkas eftersom förskolans roll har förändrats, "för att stärka kvaliteten och bättre ge uttryck åt den pedagogiska utveckling som präglar förskolan i dag bör förskolans reglering i skollagen förstärkas ytterligare" (s. 344). En tydligare reglering och styrning av förskolan ska alltså stärka kvaliteten på förskolans utbildning och undervisning.

En viktig utgångspunkt för den nya skollagen var att den i möjligaste mån skulle vara gemensam för alla skolformer och huvudmän samt ha en enkel och tydlig struktur (Prop. 2009/10:165). Traditionellt sett skiljer sig terminologin mellan olika skolformer, exempelvis används i förskolan barn medan det i skolan talas om elever. I propositionen (Prop. 2009/10:165) framhålls att förskolan inte "saklöst kan överta skolans terminologi" (s. 345) utan att begreppen behöver anpassas till de olika skolformerna. Som exempel på en anpassning till såväl skolan som förskolan ges att definitionen av undervisningsbegreppet kompletterats med utveckling och lärande. När skollagen (SFS 2010:800, kap 1§3) införs definieras undervisning som "sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden". Utbildning är då "den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål" (SFS 2010:800, kap 1§3). Inom ramen för utbildningen sker alltså undervisning. Tidigare skollag hade inte definierat undervisning utan den skolformsberoende definitionen som här skrevs fram blev

den första. I förarbetena (Prop. 2009/10:165) till den nya skollagen understryks att undervisningsbegreppet ska ges en vid tolkning i förskolan och fritidshemmet, som är de verksamheter som inte tidigare använt sig explicit av begreppet. Det är också vid införandet av skollagen som formuleringen om att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800, kap 1§5) skrivs fram. Vid tiden för införandet av den nya skollagen fanns inga formuleringar kring undervisning i Lpfö 98. Här uppstår ett glapp mellan å ena sidan skollagens formulering om att utbildningen, vari undervisning är en del, ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, och å andra sidan avsaknaden av ett formulerat undervisningsuppdrag i Lpfö 98. Vallberg Roth et al. (2024) lyfter fram detta glapp som en otakt och påpekar att det fanns en brist på både tidigare forskning och beprövad erfarenhet inom området, vilket innebar svårigheter i relation till skollagens skrivningar.

Förskollärares ansvar förtydligas

När Lpfö 98 (Skolverket, 2010) reviderades 2010 gjordes under riktlinjer en uppdelning mellan *förskollärare ansvarar för* och *arbetslaget ska*, en uppdelning baserat på yrke som inte tidigare gjorts. Exempelvis framgår av Lpfö 98/2010 (Skolverket, 2010) att ”förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen ges förutsättningar för utveckling och lärande och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga” (s. 11) respektive att ”arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling” (s.11). Ett nytt kapitel där förskolechefens ansvar tydliggjordes lades också till vid revideringen. Målen kring matematik, naturvetenskap och teknik, lek, skapande samt språk kompletterades och tydliggjordes. Det lades även till skrivningar om uppföljning, utvärdering och utveckling (Utbildningsdepartementet, 2010). Utbildningsdepartementet (2010) tydliggör bakgrunden till de förändringar som gjordes:

Förskolans potential att stimulera barns naturliga lust att lära har inte utnyttjats fullt ut. Förskolan bör i högre utsträckning ge tidig pedagogisk stimulans för barns språkliga och matematiska utveckling, utifrån det enskilda barnets erfarenheter, intressen, behov och förutsättningar. Ett förstärkt pedagogiskt arbete kan också förbereda barn för deras framtida skolgång och livslånga lärande (s. 4).

Målen blev, efter revideringen, både fler och mer specifika än tidigare, vilket förstärker en mer framträdande ämnesdidaktisk inriktning på förskolan. I revideringen av läroplanen som gjordes 2016 låg fokus på ett förtydligande av övergången mellan förskola, förskoleklass och fritidshem (Skolverket, 2016).

I Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan¹¹ (Skolverket, 2017) formuleras råd med utgångspunkt i skollag och läroplan. Skolverket riktar sig med de allmänna råden till såväl huvudmän som rektorer, förskollärare och annan personal i förskolan. Här framgår vad som bör göras för att öka måluppfyllelsen i förskolan följt av en kommentar till rådet. Avseende undervisning framgår att förskollärare bör beakta hur undervisningen stimulerar och utmanar barnens utveckling och lärande, gällande exempelvis arbetssätt och förhållningssätt, både i planering och analys av den undervisning som bedrivs. Vidare framgår att ”det får anses ligga i en legitimerad förskollärares yrkesroll att utifrån sina kunskaper tolka de nationella målen” (Skolverket, 2017, s. 20) och göra bedömningar hur undervisningen bäst bedrivs i den aktuella barngruppen. Genom att bedriva undervisning under hela dagen anses måluppfyllelsen kunna öka.

De förändringar som gjordes förtydligade förskollärares ansvar i relation till andra yrkesgrupper i arbetslaget, samtidigt som målen i läroplanen smalnats av och fått en allt tydligare ämnesdidaktisk inriktning. Skolinspektionens (2016; 2018) granskningar av förskolan kvalitet visade att kvaliteten på förskoleverksamheten var skiftande. Förskollärare ges inte förutsättningar att ta ansvar för undervisningen utifrån läroplanens intentioner och riktlinjer. Den skiftande kvalitet som framkom i granskningarna var ett av motiven till en revidering av Lpfö 98/2016 med hänvisning till att likvärdigheten i förskolan är en grundläggande förutsättning för en jämlik skola. Ytterligare motiv är att Lpfö 98 behöver moderniseras för att bättre svara mot hur samhället ser ut i dag och kan komma att se ut i framtiden. Det inbegriper att undervisningsuppdraget behöver förtydligas med målet att öka undervisningens kvalitet så att därmed förskolans kvalitet och måluppfyllelse stärks (Regeringen, 2017). Andra specifika områden som skulle ingå i revideringen var

¹¹ Eftersom dessa allmänna råd kom år 2017 är de inte uppdaterad i relation till Lpfö 18.

digitalisering, jämställdhet, hållbar utveckling, barns delaktighet och inflytande samt teckenspråk och minoritetsspråk.

Undervisningsuppdraget skrivs in i läroplanen

Det är i och med införandet av den reviderade Läroplan för förskolan [Lpfö 18] (Skolverket, 2018) den 1 juli 2019 som begreppet undervisning för första gången skrivs fram i förskolans läroplan. Eftersom förändringarna av Lpfö 98/2016 blev så pass omfattande blev det en ny förordning, inte enbart en revidering av den tidigare, därav namnet Lpfö 18¹². Dokumentet, som har likheter med sin föregångare men är uppdaterat både till form och innehåll, består av 20 sidor på vilka de skrivs fram 33 målområden och 51 riktlinjer. Under rubriken *Förskolans uppdrag* och underrubriken *Helhetssyn* presenteras utgångspunkter för undervisningen i förskolan. Undervisningen ska vara "saklig, allsidig och icke-konfessionell" (Skolverket, 2018, s. 6). Enligt Lpfö 18 (Skolverket, 2018) innebär undervisning att "stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen" (s. 7). Basen i undervisningen ska vara "såväl att barnen lär tillsammans och av varandra som samspelet mellan vuxna och barn" (Skolverket, 2018, s. 11).

I linje med de tidigare förtydligandena om att förskollärare har ett specifikt ansvar framgår av Lpfö 18 att ansvarig för undervisningen, som kan vara både planerad och spontan, är förskollärare men även att andra yrkesgrupper kan medverka i dess genomförande. Rektorn ansvarar för att skapa förutsättningar för undervisningens genomförande. Förskolläraren särskilda ansvar i undervisningen innefattar att i såväl planering som genomförande utgå från både läroplanens mål och barnens kunskaper och erfarenheter. Dessutom föreligger ett ansvar att se till att spontant uppkomna tillfällen av vardaglig och rutinmässig karaktär blir en del av undervisningen samt att didaktiskt utveckla både pedagogiskt innehåll och miljöer som inspirerar och stimulerar barnens intresse och nyfikenhet. I tidigare läroplaner användes begreppet verksamhet för att beskriva helheten, men i Lpfö 18

¹² Däremot var varken uppdraget eller resultatet en från grunden ny läroplan varför jag har behållit benämningen reviderad.

benämns helheten i stället som utbildning, i linje med skollagen. I och med att Lpfö 18 infördes finns nu förskolans undervisningsuppdrag framskrivet i såväl skollag som läroplan och har på så sätt blivit till i en specifik policyform.

Undervisningsbegreppet förtydligas i skollagen

Den tidigare framskrivna skollagsformuleringen om undervisning gällde fram till och med december 2022, men från och med januari 2023¹³ (SFS 2022:1315) definieras undervisning som:

processer som på lektioner eller vid andra lärtillfällen leds av lärare eller förskollärare mot mål som anges i förordningar och andra författningar som ansluter till denna lag och som syftar till utveckling och lärande genom att barn eller elever inhämtar och utvecklar kunskaper och värden.

Vidare definieras utbildning som den “verksamhet som bedrivs av en huvudman enligt denna lag inom vilken barn eller elever deltar i undervisning och andra aktiviteter” (SFS 2022:1315, kap 1 § 3). Dessa nya definitioner avser att vara ett förtydligande till de tidigare definitionerna som ska göra det lättare att skilja på utbildning och undervisning (Prop. 2021/22:157).

I den nya formuleringen understryks att undervisningsprocesser sker under specifika tillfällen, lektioner eller andra lärtillfällen, till skillnad från i den första definitionen när undervisningen sker under eller i en process men inte mer specificerat till vissa tillfällen. Denna nya definition utmanar förskolans tradition av att organisera och bedriva arbetet. Även om formuleringen *andra lärtillfällen* öppnar för att undervisningen tar andra former än avgränsade lektioner är det ett utpekande av specifika tillfällen, till skillnad från att i enlighet med förskolans tradition se att omsorg, lärande och utveckling sker i en helhet. Att på detta sätt förena utbildning, på engelska *education*, med omsorg, på engelska *care*, har lett till benämningen *educare*, vilken ofta använts för att beteckna den nordiska

¹³ Det innebär att förändringen av skollagens definition kom under tiden som utvecklingsprojektet pågick. Beroende på när olika delar av projektet har genomförts och artiklarna skrivits kan det därför finnas referenser till båda versionerna.

förskoletraditionen. För förskolor, som ofta har öppet 10–12 timmar per dag, omfattar utbildningen omkring 3000 timmar på ett år, varav undervisning är en del. Det kan jämföras med de tidiga åren i grundskolan där utbildningen omfattar 5 timmar per dag, totalt omkring 900 timmar på ett år, dessa timmar innehåller både undervisning och raster (Eidevald et al., 2024). Jämförelsen mellan skolformerna synliggör att förutsättningarna för att bedriva undervisning ser olika ut i dessa två skolformer, som båda styrs av samma definition av undervisning.

Dom nya skrivningarna om utbildning och undervisning kom till för att tydliggöra gränsdragningen mellan utbildning och undervisning. Förslaget återfinns i en proposition med namnet *Tydligare krav på fristående förskolor, skolor och fritidshem med konfessionell inriktning* (Prop. 2021/22:157) som i enlighet med namnet i huvudsak behandlar konfessionell inriktning i fristående förskolor, skolor och fritidshem. Frågan om konfessionella inriktningar och inslag aktualiserar gränsdragningen mellan utbildning och undervisning eftersom “utgångspunkten för utbildningen inom skolväsendet är att den ska vara saklig och allsidig samt icke-konfessionell” (Prop. 2021/22:157, s. 14), samtidigt som det får förekomma konfessionella inslag i utbildningen, men inte i undervisningen, i ovan nämnda fristående verksamheter. För verksamheter med offentlig huvudman gäller att hela utbildningen ska vara icke-konfessionell.

I propositionen som ligger till grund för ändringarna framgår att det inte finns någon intention att förändra förskolans tradition av att betrakta omsorg, utveckling och lärande som en helhet. “Utifrån detta perspektiv kan all tid – liksom samtliga situationer, aktiviteter och innehåll i förskolan – göras till föremål för undervisning. Exempelvis kan det förekomma sådana möjligheter vid lek, måltider, påklädning och utomhusaktiviteter” (Prop. 2021/22:157, s. 34). Formuleringarna i de nya definitionerna av utbildning och undervisning är gjorda med hänsyn till att definitionerna omfattar hela skolväsendet. Förskolan lyfts i propositionen fram som den skolform där det är svårast att skilja på begreppen och förtydligandet ska bidra “till fokus på de strävansmål som finns i läroplanen för förskolan” (Prop. 2021/22:157, s. 34). Kopplingen till en konfessionell inriktning av utbildningen används för att tydliggöra skillnaden mellan begreppen utbildning och undervisning, vilket följande exempel i propositionen visar:

om en förskollärare i en fristående förskola tar initiativ till en bön, t.ex. i samband med en måltid, så är det visserligen fråga om en process som leds av en förskollärare, men då den inte leds mot mål som anges i författningar som ansluter till skollagen är det fråga om en annan aktivitet än undervisning som initieras av huvudmannen, dvs. en annan aktivitet i utbildningen. Om läraren under måltiden lär eleverna hur de ska hantera bestick eller något om innehållet i den mat de äter är det fråga om undervisning. (Prop. 2021/22:157, s. 34)

Det är alltså tänkt att utbildning och undervisning ska ske växelvis i förskolan. Förändringen av *under ledning* av lärare eller förskollärare till *leds av* lärare eller förskollärare kommenteras inte specifikt i propositionen. Detta trots att den utmanar förskolans tradition av att arbeta med en platt organisation, där skillnaden avseende arbetsuppgifter är liten mellan förskollärare, med 3,5 årig universitetsutbildning och barnskötare, med 3 årig gymnasieutbildning. I skollagen anges vem som får undervisa i förskolan, "Endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen" (SFS 2010:800, kap 2 § 13). Undantag från denna §13 kan göras i förskolan och fritidshemmet då § 14 fastslår att om det finns "annan personal med sådan utbildning eller erfarenhet att elevernas eller barnens utveckling och lärande främjas" kan dessa vara med i undervisningen. I förarbetena till skollagen framgår att det inte är nödvändigt att en lärare eller förskollärare är närvarande hela undervisningssituationen men att denne ändå har det övergripande ansvaret.

En situering av undervisning genom tidigare forskning

Utifrån skollagens definition och läroplanens formuleringar framträder ett förhandlingsutrymme i fråga om hur undervisning i förskolan kan framträda och göras. Genom nedanstående situering av området undervisning i förskolan, i en svensk kontext, riktas utforskandet och trubblandet i föreliggande avhandling mot detta förhandlingsutrymme. Ett urval av olika kunskaps- och forskningsöversikter, tidigare forskning samt förskoledidaktisk metodlitteratur skriven av forskare som publicerats i tidlig närhet till införandet av Lpfö 18 presenteras för att ytterligare situera avhandlingen.

Som framgår av den tidigare gjorda historiska tillbakablicker är undervisning ett begrepp som har blivit till och betonats olika i relation till förskolans praktiker.

Sheridan och Williams (2018a) lyfter, i linje med det helhetsperspektiv som utmärker förskolan, att ”all tid, liksom samtliga situationer, aktiviteter och innehåll i förskolan, [kan] göras till föremål för undervisning” (s. 6). Exempelvis beskriver Dalgren (2017) att undervisningen sker inbäddad i vardagens många göranden, så som måltider och lek. Detta perspektiv utmanar gränserna mellan vad som är omsorg, lek, utforskande, lärande och undervisning i förskolans utbildning. Att förskolan inte enbart har ett undervisande uppdrag understryks också av Vallberg Roth och Tallberg Broman (2018), de betonar att utveckling, lärande, lek, och omsorg genom undervisning bildar en sammansatt helhet. Det betyder inte att undervisning är detsamma som utveckling, lärande, lek och omsorg utan att undervisning är ”ett begrepp där tecken på barns utveckling, lärande, lek och omsorg kan flätas samman på olika sätt” (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018, s. 74). Som tidigare poängterats med referens till Wenger (1998) och Biesta (2011) är undervisning inte detsamma som lärande, i förskolan är undervisningen en del av utbildningen, vilka båda syftar till ett lärande. Lindström och Pennlert (2019) uttrycker sambandet mellan undervisning och lärande på följande sätt, ”undervisning handlar om att sätta kunskaper i rörelse, att starta och utveckla läroprocesser och att leda lärande där olika innehåll i relation till läroplanens mål bearbetas” (s. 29).

I linje med att undervisningsbegreppet har aktualiserats i förskolan har även användningen av didaktikbegreppet ökat (se exempelvis Catucci, 2021) och det är numera även ett bärande begrepp i förskolläroplaner för att lära sig att förhålla sig till och göra undervisning. Didaktiken ger en inramning av undervisningens aspekter, ofta formulerat som didaktiska frågor, de mest klassiska är vad, hur och varför – där vad handlar om undervisningens innehåll, hur om undervisningens metoder, arbetssätt och lärarens undervisningsstrategier samt varför som fokuserar undervisningens syfte. Dessa kan kompletteras med ytterligare reflekterande frågor exempelvis utifrån Klafkis (1997) kritisk-konstruktiva didaktik, som kopplar undervisningen innehåll till ett vidare samhällsperspektiv. Den didaktiska triangeln är en klassisk modell som belyser hur lärare, barn(elever) och innehåll samspelar (Lindström & Pennlert, 2019). Denna har utvecklats i relation till förskolans specifika förutsättningar och utbildnings- och undervisningsuppdrag fått formen av en pyramid där fler relationer synliggörs (Hjälmeskog et. al, 2020, Bergmark et

al., 2024). Även teoretiska perspektiv påverkar de didaktiska valen, synen på lärande, kunskap, människa och värld får implikationer för hur utbildning och undervisning bör göras (Vallberg Roth & Holmberg, 2019), vilket är mer eller mindre synliggjort i studier och forskningsöversikter.

Undervisning i förskolan har tidigare studerats ur många olika perspektiv, så väl didaktiska och ämnesdidaktiska som pedagogiska och utbildningsvetenskapliga. Flera studier genomförda i närtid till när begreppet undervisning infördes i Lpfö 18 fokuserar begreppet undervisning i sig och hur det tolkas och uppfattas av förskollärare, barnskötare och rektorer (Jonsson et al, 2017; Nilsson, et al., 2020; Olsson et al., 2020). Osäkerheten kring vad undervisning är och hur den ska bedrivas leder till svårigheter på fler plan med att organisera, styra och leda verksamheten för både förskollärare och förskolans chefer (Öqvist & Cervantes, 2018). Undervisningsbegreppet anses bidra till att höja statusen både för förskolan och för förskollärare, vilket i sin tur leder till ökad kvalitet i utbildningen samt stärker den vetenskapliga grunden (Jonsson et al, 2017). Även Tallberg Broman, (2020) diskuterar att förtydligandet av undervisningsuppdraget i svensk förskola har resulterat i nya krav på förskollärares ledarskap, vilket kan ses som en professionalisering av förskolläraryrket. Hildén (2021) beskriver hur förskollärare och rektorer har förhandlat innebörden i begreppet undervisning genom kollegiala processer. Här lyfts förskolifiering av undervisningsbegreppet som en motkraft mot skolifiering av förskolan, som ett sätt att bevara förskolans särart (Hildén, 2021, s. 70).

I samband med att Lpfö 18 skulle implementeras publicerade Skolverket år 2018 en kunskapsöversikt om undervisning i förskolan med förskoleforskarna Sheridan och Williams (2018a) som redaktörer, i syfte att stödja implementeringen av Lpfö 18. I översiktens första del lyfts tre perspektiv fram som centrala och utmärkande för förskolans undervisning: barnperspektiv, förskolläraperspektiv och undervisningsperspektiv. Barnperspektivet står för barns delaktighet och inflytande samt vikten av att barns röster räknas. Förskolläraperspektivet behandlar kompetens, ansvar och uppdrag samt etisk medvetenhet hos förskollärarna. Det tredje perspektivet, undervisningsperspektivet, omfattar en helhetsbild av vad undervisning medför i förskolan.

I kunskapsöversiktens andra del ges ett flertal utvalda forskare inom förskoleområdet utrymme att ur olika teoretiska perspektiv skriva fram hur undervisning kan förstås och implementeras. Beroende på vilka perspektiv som anläggs av forskarna framträder olika aspekter av undervisning med varierande betoning. Sheridan och Williams (2018a) sammanfattar: ”undervisning som relationell, interaktiv och kommunikativ är det dominerade perspektivet i de texter som ingår i kunskapsöversikten” (s. 10). Exempelvis beskriver Eidevald, et al., (2018) att, ”undervisning i förskola [kan] ses som en relationell aktivitet som kan sammanfattas som ett handlandets, tänkandets och känslornas praktik” (s. 85). Utifrån detta betonas att förskolans uppdrag är större än enbart undervisning, och vikten av den bredare utbildningen lyfts fram.

En annan beskrivning av undervisning i förskolan som visar på hur olika aspekter flätas samman ges av Sandberg et al., (2018), vilka uttrycker att undervisningen ses uppkomma i tvärsnittet mellan ”samhällets krav, förskolans traditioner och den pedagogiska verksamheten” (s. 92). Ytterligare en annan betoning av undervisning i förskolan görs av Sheridan och Williams (2018b) samt Björklund och Pramling Samuelsson (2018), vilka riktar sig mot förskollärares didaktiska och relationella kompetenser för att visa barnen i riktning mot de målområden som finns i läroplanen.

Även Skolforskningsinstitutets forskningsöversikter kan ses som ett stöd avseende undervisning i förskolan då forskning i dessa översikter paketeras för att bli tillgänglig för yrkesverksamma i förskolan med begränsad tid att läsa forskningsresultat. Bland annat tydliggörs olika undervisningsstrategier avseende de områden som fokuseras. Skolforskningsinstitutet har publicerat två systematiska forskningsöversikter med underrubriken undervisning i förskolan, en med fokus på lek och barns sociala förmågor (Skolforskningsinstitutet, 2019) och en med fokus på naturvetenskap (Skolforskningsinstitutet, 2021). I båda översikterna ingår studier från både Sverige och övriga västvärlden. I Skolforskningsinstitutet (2019) lyfts att undervisning inte enbart är ett genomförande, i stället kan undervisning ses ”som en kedja av relaterade handlingar som sker [om] och om igen: planera, förbereda, introducera, genomföra, observera, reflektera” (s. 17). Tre kategorier av handlingar, vilka kan ses som undervisningsstrategier, lyfts specifikt fram som centrala för att stödja och stimulera barns sociala förmågor genom lek: regissera,

delta samt observera och dokumentera. Regissera handlar om att arrangera tid och plats för lek samt utveckla lekens ramar, och även att tillföra material. Delta innebär att mer eller mindre aktivt närvara i leken, samt att guida för att stimulera eller styra om fokus och medla när behov uppstår. Observera och reflektera är den sista kategorin handlingar och syftar till att utifrån det som framkommit planera och iscensätta kommande situationer (Skolforskningsinstitutet, 2019). Även om översikten har fokus på att utveckla lek och sociala förmågor så kan de undervisningsstrategier som där presenteras användas med annat innehåll.

Ytterligare forskning som länkar samman lek och undervisning är den lekresponsiva didaktiken och undervisningen (LRU) (se exempelvis Pramling et al. 2019), vilket är en vidareutveckling av utvecklingspedagogiken. Inom LRU ses undervisning som en aktivitet där förskollärare och barn gemensamt intresserar sig för och är engagerade i ett innehåll. Förskolläraren ska även vara responsiv i relation till de lärande, alltså barnen. Det innebär att både följa med i leken, och att erbjuda visst motstånd genom att ibland rikta leken mot ett annat innehåll. Detta kräver ”öppenhet för vad som kan räknas som lekaktiviteter och för att dessa ständigt kan skifta mellan lek och icke-lek” (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 18). Björklund och Palmér (2019) poängter att en lekresponsiv didaktik inte innebär att all lek i förskolan ska göras till undervisning eller tvärt om. Ett annat skifte som är centralt i LRU är det mellan fiktion, *som om*, och verklighet, *som är*. Genom att växla mellan att engagera sig i verkligheten som den är och att söka vidga den mot det som inte är kan barn och vuxna utmana varandra i undervisningssituationer (Hultberg Ingridz, 2024). Undervisningens innehåll i förskolan är och ska vara brett, ”vilket innehåll för undervisningen som tar form kan variera mellan att lära sig en lek (form och struktur, kulturell praktik) och att lära specifika färdigheter (tyda symboler och begreppsliga innebörder) (Björklund & Palmér, 2019, s. 83). Genom att inte enbart studera verbala handlingar utan även barn och pedagogers förkroppsligande handlingar visar Hultberg Ingridz (2024) att ett gemensamt innehåll i undervisningen kan uppstå mellan barn och pedagoger. Innehållet i undervisningen förhandlas i linje med detta relationellt och responsivt.

Även inom föregångaren till LRU, utvecklingspedagogiken, var en central tanke att barn leker och lär samtidigt. I denna beskrevs lärandet som en process där objekt och handlingar var oskiljaktiga. Objektet för lärande var den förmåga,

förståelse eller kunskap som barnet skulle utveckla och inlärningshandlingen det sätt på vilket barnet lär sig. Lärares uppgift var då att rikta barnens medvetenhet mot kunskapsinnehållet utifrån barnens varierade erfarenhet. De huvudsakliga undervisningsstrategierna var att ställa frågor, visa på variation och synliggöra lärandet för barnen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Utvecklingspedagogiken beskrivs vara förankrad i fenomenografi, variationsteori och sociokulturella perspektiv och beskrevs av Persson (2008) som en av de två vanligaste pedagogiska inriktningar under den tiden tillsammans med Reggio Emilia-inspirationen, till vilken jag återkommer nedan.

Studier som beskriver undervisning ur ett variationsteoretiskt perspektiv har ofta haft innehållligt fokus på matematik (se exempelvis Björklund et al., 2019) och naturvetenskap (se exempelvis Gustavsson och Thulin, 2017). En viktig utgångspunkt i variationsteori är ett tydligt och gemensamt lärandeobjekt (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018), därför lämpar sig denna typ av utgångspunkter ämnen som matematik och naturvetenskap. Förskollärares didaktiska kompetens ska användas för att visa barnen i riktning mot läroplanens målområden. Med utgångspunkt i matematiken som ämnesområde argumenterar Björklund et al. (2019) för nödvändigheten av undervisning i förskolan. Enligt dessa forskare är undervisning som är systematiskt planerad med utgångspunkt i läroplanens mål är ett sätt att möjliggöra för alla barn oavsett bakgrund och tidigare erfarenheter att lära sig matematik i förskolan, vilket i sin tur underlättar för ett framtida lärande i och utanför skolan. Sheridan och Williams (2018b) likväl som Björklund och Pramling Samuelsson (2018) betonar även den vikten av förskollärares didaktiska och relationella kompetenser för att visa barnen i riktning mot de målområden som finns i läroplanen.

Andra exempel på forskning som diskuterar didaktikens och undervisningens koppling till läroplanens mål är Nilsson et al., (2020) och Olsson et al. (2020). Deras forskning bygger på andra teoretiska perspektiv och beskriver och betonar därför också andra dimensioner av undervisning och pedagogiska praktiker. Som ett sätt att tolka och förstå undervisningsbegreppet i relation till förskolans tradition av att arbeta med lek och utforskande föreslår Nilsson et al. (2020) en holistisk ansats till förskoledidaktik. Det innebär en syn på förskolan och dess praktiker som att de ska förstås som en viktig del av livet, inte något som ska förbereda barnen för livet.

Detta görs utifrån vad som av författarna beskrivs som en Reggio Emilia-inspirerad förståelse för utforskande, vilket innebär att ta utgångspunkt i och visa respekt för i barnens tankar, frågor och perspektiv. Detta synsätt och den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiska filosofin har haft stort inflytande inom svensk förskola (Lundgren et al., 2010; Lenz Taguchi, 2023) och har rötter i många olika teoretiska perspektiv, allt från pragmatism, sociokulturellt, postmodernism och socialkonstruktionism till att nu även inspireras av posthumanism. Det är den pedagogiska inriktning som av Persson (2008) beskrevs som en av de två viktigaste inom den svenska förskolan, jämte den tidigare beskrivna utvecklingspedagogiken. Kännetecknade för Reggio Emilia inspirerad pedagogisk filosofi är att barns delaktighet och inflytande är centrala delar i den demokratiska praktik som förskolan ska vara. Den undervisningsform som framträder är de utforskande och skapande projekten, där barns möjligheter till meningsskapande och blivande tillsammans med miljö, material, människor och olika fenomen står i fokus. Detta bidrar till att förskolans pedagogiska miljöer ges stor betydelse och benämns ofta som ”den tredje pedagogen”. Ur denna tradition har den pedagogiska dokumentationen vuxit fram samt det som har formulerats som en lyssnandets pedagogik (Åberg & Lenz Taguchi, 2005/2018)¹⁴.

Lyssnandets pedagogik har uppdaterats och fördjupats under de 30 år som den funnits i Sverige (Andersen, Aronsson & Lenz Taguchi, 2022; 2023) och används idag på många olika sätt. Exempelvis föreslår Palmer (2023) ett *lyssnande-berättande* och Palmer et al. (2023) *lyssnandet som didaktisk metod*, vilka båda visar på delvis nya metoder för att göra utbildning och undervisning. Enligt Palmer (2023) innebär ett lyssnade-berättandet hos pedagoger ett uppdaterat lyssnande där pedagoger ”övar upp konsten att uppmärksamma barns lyssnande-berättande och på så sätt få syn på de många olika verkligheter som produceras parallellt och ihop med annat och andra och därigenom vidga tänkandet om nutida och kommande kriser” (s. 24). Bindestrecket mellan lyssnande och berättande visar på att dessa sker samtidigt.

¹⁴ I ett temanummer i Nodisk barnehageforskning (Andersen, Aronsson & Lenz Taguchi (red), 2022) samt i en boken *Höj hörstyrkan! Lyssnande pedagogik idag och i framtiden* (Andersen, Aronsson & Lenz Taguchi (red), 2023) samlas texter där lyssnandets pedagogik uppdateras, breddas och fördjupas.

Lyssnandet som didaktisk metod (Palmer et al., 2023) tar sin utgångspunkt i arbetssättet SEMLA¹⁵, socioemotionellt och materiellt lärande. Det är ett utforskande arbetssätt, och ett sätt att undervisa, grundat i vetenskapliga teorier om lärande, lek och utvecklingsvetenskap där aktuell utvecklingspsykologi, kognitionsvetenskap och ny hjärnforskning används tillsammans, med uppmärksamhet ritad mot det individuella barnet. En viktig utgångspunkt är att det inte räcker med en teori eller en metod för att samtidigt möta och stötta, såväl barngrupp som alla individuella barn. Pedagogerna ska aktivt lyssna, och uppmärksamt stötta, med det som barnet behöver i den specifika situationen. När situationen ändras, som den ofta gör i förskolan, kan vad som är stöttade förändras, vilket gör att det behövs ett flertal olika metoder för att fortsätta stötta. Pedagogisk dokumentation av olika slag kan fungera tillsammans med det uppmärksammande, stöttande lyssnandet. Med koppling till ovanstående kan tilläggas den neuropedagogik som Aronsson (2019; 2021) presenterar. Hon problematiserar förskjutningen av individualiseringen och det kollektiva, vilken bidrar till utmaningar gällande att uppmärksamma och stödja enskilda barns behov och förutsättningar i relation till barngruppen som helhet. Dessutom lyfter hon hur förskollärare i sin undervisning kan ta intryck av hur hjärnan och nervsystemet fungerar för att tydligare stödja varje barns utveckling och lärande.

Att erbjuda en mångfald av teorier och metoder för att bedriva undervisning betonas av flera forskare (Andersen, Aronsson & Lenz Taguchi, 2022; Eidevald & Engdahl, 2018a; Vallberg Roth et al, 2021), för att komma bortom idéer om att det finns en teori för undervisning som kan erbjuda allt. Exempelvis understryker Andersen, Aronsson & Lenz Taguchi (2022) att det finns många olika kunskapsteoretiska inriktningar som kan ligga till grund för en lyssnandets pedagogik. Genom att kombinera strategier från olika inriktningar formulerar Eidevald och Engdahl (2018a) en undervisning som är omsorgsfull och lekfull, och Vallberg Roth et al. (2021) argumenterar för en flerstämmig undervisning. I forskning när den flerstämmiga undervisningen har modellerats fram används olika teoriinformerade didaktiska upplägg vid planering, exempelvis variationsteori till

¹⁵ För mer om arbetssättet SEMLA se Lenz Taguchi och Palmer (2017).

matematik som i Stensson (2022) och ett poststrukturellt perspektiv när matematik och musik kombineras som i Holmberg et al. (2022). En flerstämmig undervisning betonar vikten av att låta flera perspektiv, stämmor, integreras i undervisningsprocessen. Löf och Vallberg Roth (2023) beskriver flerstämmighet, nu i själva undervisningssituationen, som att öppna för att ”barnens olika erfarenheter, reflektioner och ställningstaganden vägs in” (s.74), med syfte att få nyansskillnader att framträda i exempelvis frågor om rättvisa och likvärdighet. I relation till den flerstämmiga undervisningen lyfts didaktisk takt och otakt upp som ett spänningsfält (Vallberg Roth et al, 2021; Vallberg Roth och Palla, 2020). Den didaktiska takten utgörs av att förskollärarna i undervisningen på omsorgsfullt sätt stimulerar och utmanar barnen att delta i både kända och tidigare okända aktiviteter, på så sätt anpassas undervisningen till barnens intressen, erfarenheter och behov genom att använda olika didaktiska modeller. Att hamna i otakt innebär således att samordningen mellan de olika stämmorna inte fungerar, en stämma kanske överbetonas trots brist på intresse hos barnen. Genom att uppmärksamma otakter kan undervisningen utvecklas. Svårigheterna med att både följa barnens intressen och i samtidigt utmana har även problematiserats tidigare av Jonsson (2013). I det som beskrivs som nuets didaktik följs barnens intressen, däremot är det mer ovanligt att utmana och öppna upp mot det som ännu inte är känt för barnen.

Av speciellt intresse för denna avhandling är tidigare förskoledidaktisk forskning som har likande vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Här återfinns exempelvis Elkin Postila (2021) som tillsammans med barn och vattenexperter utforskar frågor om och med vatten, vilket öppnar upp för det okända och (o)ändliga. Fokus ligger inte på undervisning per se utan tar fasta på den tradition av utforskande som finns i förskolan, och bidrar därigenom med förslag till hur pedagogisk praktik, där undervisning är en del, kan göras utifrån en onto-epistemologisk grund. Det som lyfts fram är ett utforskande som tar för barnen angelägna frågor om komplexa miljöproblem som utgångspunkt och där vetenskapliga fakta, kunskaper och metoder introduceras.

INGÅNG: VETENSKAPSTEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER, METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN OCH FORSKNINGSPRAKTISKA GÖRANDEN

De etisk-onto-epistemologiska utgångspunkterna i denna avhandling har betydelse för hela avhandlingsprojektets genomförande, från problemformulering, via planering och genomförande av studien till analys av resultat och diskussion. Utifrån de valda utgångspunkterna kan det ifrågasättas om det är möjligt att avgränsa dessa olika delar i en forskningsprocess, eftersom synen på varandets praktiker (ontologi) och vetandets praktiker (epistemologi) ses som sammanvävda. Denna sammanvävning understryker vikten av det första ledet i begreppet etisk-onto-epistemologisk, etiken¹⁶, som får betydelse för att vi är i ständig samtillblivelse med världen. Med Barads (2007) ord: "We need to meet the universe halfway, to take responsibility for the role that we play in the world's differential becoming" (s. 396).

I denna ingång presenteras studiens teoretiskt-metodologiska ramverk – de etisk-onto-epistemologiska utgångspunkter som engagerats för avhandlingsarbetet där begrepp och tänkande, främst från Barad, Haraway, Stengers samt Deleuze och Guattari har använts. Denna ingång inleds med en redogörelse för de vetenskapsteoretiska utgångspunkterna, vilka leder vidare till metodologiska överväganden. Därefter presenteras hur dessa överväganden iscensatts i forskningspraktiska göranden inom avhandlingsprojektet.

¹⁶ Mer utförligt om etik finns att läsa i Ingång: Aktiva etiska ställningstaganden och göranden

Etisk-onto-epistemologiska utgångspunkter och möjliggöranden

Med utgångspunkt i etisk-onto-epistemologi är som tidigare nämnts den materiella världen med och producerar kunskap samtidigt som de kunskapande processerna producerar materiella varandevillkor och därmed möjliga tillblivelser, vilket gör etiska frågor aktuella (Barad, 2007)¹⁷. Inom den agentiska realism som Barad formulerar är det sammanvävda, på engelska *entangled*, en beskrivning av hur världen ständigt uppkommer, som just sammanvävd. Det innebär att det inte är möjligt att dela upp världen i tydligt avgränsade entiteter med en fast kärna eller essens som kan avbildas, representeras, i ett 1:1 förhållande. Världen och verkligheten blir till om och om igen i ständigt nya versioner, en process som Haraway (2016) benämner som *worlding*. Detta sker genom relationella processer där såväl människor som mer-än-mänskliga aktörer ingår och i ömsesidigt beroende av varandra samskapar världar. Detta sätt att släppa den antropocentriska blicken handlar om att erkänna att vi alltid deltar i relationella ekosystem där människan inte ensamt är den som har kraft och makt att agera. Braidotti (2019) uttrycker detta som att "We-Are-(All)-In-This-Together-But-We-Are-Not-One-And-The-Same" (s. 52). Ett etiskt-onto-epistemologiskt ramverk ger begrepp för att benämna dessa komplexiteter och sammanflätningar och att ta dessa som utgångspunkt för att formulera relevanta frågor och veckla ut nya frågor (jfr. Juelskjaer, 2020; Lenz Taguchi, 2010b).

Inom förskoleforskning, både i Sverige och i andra länder, har etisk-onto-epistemologi tagits som utgångspunkt i många olika studier med varierade intresseområden. I Sverige introducerades Barads teorier av Lenz Taguchi (se exempelvis 2010ab; 2012; 2017). Bland annat har Lenz Taguchi visat hur ting och material verkar som medaktörer, vilka samarbetar och samhandlar med barn och pedagoger i att skapa förskolepraktiker. Därtill visar Lenz Taguchi (2012) att den

¹⁷ Andra forskare som i likhet med Barad skriver fram och på det sättet bidragit till att bygga upp och vidareutveckla de etikst-onto-epistemologiska vetenskapsteoretiska positionerna är Haraway (2003;2008ab; 2016) och Stengers (2005; 2010; 2018).

dokumentationsform som används blir en agent – en aktiv medskapare – i de kunskapande processerna och i mötet med andra mänskliga och icke-mänskliga aktörer. Detta aktualiserar ytterligare begrepp som får betydelse i den här avhandlingen, *intra-aktion* och *intra-aktiv*. Intra-aktioner betecknar de relationer där de ingående agenterna ej tydligt kan skiljas från varandra eftersom de påverkar och samtidigt påverkas av varandra, agenterna samkonstituerar varandra. Intra-aktionerna kan sägas föregå agenterna eftersom agenternas konstitution bestäms av intra-aktionen. Med detta som en utmanande utgångspunkt skisseras i avhandlingens första artikel en intra-aktiv aktionsforskningsansats¹⁸. Det intra-aktiva synsättet blir då ett sätt att rikta blicken mot samhandlandet och samkonstituerandet mellan olika praktiker och det som då produceras.

Intra-aktioner är både materiella och diskursiva på samma gång och Barad (2007) understryker att: ”Discursive practices and material phenomena do not stand in a relationship of externality to each other; rather, the material and the discursive are mutually implicated in the dynamics of intra-activity” (Barad, 2007, s. 152). Detta medför att de tankar, idéer och föreställningar som deltar i intra-aktionerna får stor betydelse samtidigt som de också kan påverkas av intra-aktionerna, de kan alltså betraktas som materiellt-diskursiva. Utifrån detta resonemang kan förskolan ses som ett materiellt-diskursivt fenomen, där materialieringsprocesserna är impregnerade med de rådande normerna och föreställningarna inom de pedagogiska diskurserna och därför påverkar exempelvis vad undervisning är och kan bli. I intra-aktionerna produceras fenomen som av Barad (2007) beskrivs som “*differential patterns of matter*” (s. 140). Ett fenomen skulle då exempelvis kunna vara undervisning. Fenomenet är inte beständiga, de är att betrakta som relationella processer, vilket innebär att fenomenet är baserat på de omständigheter det uppstod ur, dessa omständigheter är alltid fenomen av tidigare intra-aktioner. Detta innebär att det är möjligt att betrakta undervisning som intra-aktiv när den görs i förskolan, samtidigt som undervisningen även produceras som ett fenomen.

¹⁸ För mer utförligt om den intra-aktiva ansatsen till aktionsforskning se Artikel I.

För att även omfatta materialitetens makt och deltagande i kunskaps- och verklighetsskapandet bygger Barad (2003; 2007) vidare på Butlers performativitetsbegrepp, där upprepanden av tal och handlingar skapar identiteter och verkligheter. Barad föreslår en posthumanistisk performativitet vilken ska förstås som materiellt-diskursiva processer där vi genom återkommande handlingar av både tal och agerande vänjer oss vid att betrakta oss själva och andra/annat på ett visst sätt, vilket visar sig i olika förkroppsliganden och materialiseringar. Vid varje repetition finns det en möjlighet till förskjutningar som skapar nya och alternativa sätt att bli till på ett materiellt diskursivt sätt, de möjligheter som finns i varje situation styrs av de rådande diskurserna (Barad, 2003; 2007). "Performativity is actually a contest of the unexamined habits of mind that grant language and other forms of representation more power in determining our ontologies than they deserve" (Barad, 2003, s. 802). Genom att rikta uppmärksamhet mot, och synliggöra de performativa agenter som deltar i sammanvävningarna kan makt och andra fenomen som produceras studeras. För denna avhandlings fokus på undervisning innebär detta en syn på att undervisning kan förstås som ett materiellt-diskursivt fenomen som blir till på olika sätt, beroende på de situerade omständigheterna och tidigare materialiseringar samtidigt som den uppkommer i nya versioner. Att sitta ner på en cirkelformad matta vid ett undervisningstillfälle är i förskolans praktik inte något uppseendeväckande, snarare tvärt om, men ett rum möblerat med skolbänkar skulle däremot väcka uppståndelse i relation till förskolans tradition av att se på barn och lärande (jfr. Dahlberg et al., 2014; Nordin-Hultman, 2004). Möbleringen av ett rum är följaktligen med och skapar inte enbart vad som blir möjligt eller omöjligt i ett detta rum utan också hur det som sker där uppfattas, eller framstår som begripligt.

I likhet med Barads sammanvävningar betecknar begreppet rhizom, som Deleuze och Guattari (1980/2015) hämtat från biologin, det sammanflätade och tilltrasslade men bjuder också fler kopplingar för att tänka kring komplexiteten i det sammanflätade. Rhizom användes först som en benämning på rotssystem, hos exempelvis kvickrot och ingefära, som förgrenar sig åt flera håll, detta till skillnad från stamrötter, som enbart förgrenar sig i ändarna och alltid går tillbaka till huvudroten. I Deleuze och Guattaris rhizomatiska tänkande är rhizomet en benämning på de kopplingar och tillblivelser som uppstår i föränderliga nätverk

mellan människor, idéer, saker och/eller tankar¹⁹. Ett rhizomatiskt tänkande möjliggör för att tänka processer som icke-linjära och trassliga samt att uppmärksamma det som bryter av mot det invanda. Det visar tidigare studier inom förskolefältet som har använt dessa begrepp och teorier (se exempelvis Aronsson, 2019; Gustafsson, 2021; Olsson, 2014).

Begreppet rhizom är nära knutet till ett annat av Deleuzes och Guattaris centrala begrepp, assemblage²⁰. Om rhizom används för att beteckna ett nätverk av kopplingar där spridning och förändring sker, är assemblage tillfälliga sammansättningar av relationer där en mängd olika delar ingår och som tillsammans bildar en helhet. Vad som ska ingå i ett assemblage styrs, enligt Deleuze och Guattari, av begär. Med begär avses här inte något som en individ har eller ett intresse av att medvetet uppnå något för att fylla ett tomrum, utan begär förstås som omedvetna produktionskrafter, vilka producerar verkligheter. ”Desire is primary; it is desire that selects materials and gives them properties that they have in the assemblage” (Buchanan 2021, s 56). I avhandlingens andra artikel erbjuds läsaren att kliva in i ett förskoleundervisningsassemblage, som är en tillfällig och brokig samansättning där pedagoger, styrdokument, forskare, undervisningstraditioner, teorier om lärande och dokumentationer är något av det som ingår. Deleuze och Guattari (1980/2015) beskriver att det i assemblage, och i allt annat, finns linjer som har olika rörlighet. Så kallade artikulationslinjer, som kan uttrycka normativa uppfattningar och tankegångar vilka, om de upprepas tillräckligt ofta, kan bli segmentära. De segmentära linjerna ordnar, strukturerar, sätter gränser och visar på dominerande tankediskurser, om exempelvis barn, pedagoger och undervisning. När ett assemblage på detta sätt stelnar skapas ett

¹⁹ Deleuze och Guattari (1980/2015, s. 22) skriver: Det mångfaldiga *måste göras*, inte bara genom att alltid lägga till en överordnad dimension, utan tvärt om i all enkelhet, i kraft av nykterhet, i förhållande till de dimensioner man förfogar över, alltid $n - 1$ (det är bara så det ena har del i det multipla, genom att alltid subtraheras). Att subtrahera det unika från den mångfald som ska konstitueras; att skriva $n - 1$. Ett sådant system skulle kunna benämnas ”rhizom”.

²⁰ I den svenska översättningen av Tusen plåtar (Deleuze och Guattari, 1980/2015) översätts assemblage till anordning, jag har dock valt att ha kvar assemblage.

territorium. Enligt Deleuze och Guattari är territorialisering en process av världsskapande. Dessa processer motiveras av ett behov av att hantera kaoset i tillvaron. I relation till avhandlingens intresse för av undervisning i förskolan kan territorialisering i linje med detta bli ett sätt att hantera den obekvämheter förskollärarna och barnskötarna inledningsvis kände inför att benämna de aktiviteter de iscensatte som just undervisning. Buchanan (2020) uttrycker att:

We territorialise because we need to and we need to territorialise because we have to confront chaos, both in its originary form and in the form of black holes. The territory transforms not only the elements constituting it but its inhabitants as well (as both the territory's creator and primary beneficiary). (s. 289)

Rörelser av territorialisering, vilka sätter upp gränser och skapar något som känns hemtamt, kan också störas, eller deterritorialiseras. Det kan ske via en flyktlinje, vilken bryter av och avviker från de ordnande, segmentära linjerna. Flyktlinjer har produktiva krafter och möjlighet att störa det förväntade men om flyktlinjerna inte erkänns och uppmärksammas, släcks de ut, vilket innebär både möjligheter och risker (Deleuze & Guattari, 1980/2015). Att ifrågasätta sina förgivettaganden om undervisning och hur den ska organiseras blev en produktiv flyktlinje i arbetet med kartograferingen, i avhandlingens andra artikel. Buchanan (2021) förklarar att, "The territory transforms forces of chaos into forces of the earth" och påminner oss om att "it is not merely the ground beneath our feet but an intense center, a "natal" where we feel at "home" (s.105). Att deterritorialisera kan därför vara skrämmande, eftersom det innebär att lämna det som känns bekvämt och hemtamt, för att återupprätta viss kontroll sker därför ett återtagande, en reterritorialisering (Buchanan, 2021). De territoriella rörelserna skapar och omskapar således ständigt den framväxande kartan.

Att börja mitt i - metodologiska val och forskningspraktiska göranden

I linje med min praktikinära aktionsforskningsambition, att ta förskolepraktikernas frågor som utgångspunkt, och det jag ovan skrivit fram som etisk-onto-epistemologiska ställningstaganden har jag på olika sätt strävat efter att försätta mig

mitt i²¹. Detta kombineras med teoretiskt-metodologiska påminnelser om att möta universum halvvägs (Barad, 2007) och att rhizom ”varken [har] början eller slut utan alltid en mitt, genom vilken det skjuter fram och svämmar över” (Deleuze & Guattari, 1980/2015, s. 43). Med inspiration i detta har jag placerat mig mitt i förskolans olika undervisningspraktiker med mina forskningspraktikers. I linje med de teorier och begrepp som ovan presenterats finns inga konkreta metoder eller tillvägagångssätt beskrivna av teoretikerna själva även om de principer om rhizom som Deleuze presenterar öppnar för möjliga vägar som sedan av forskare har utvecklats till forskningspraktiker (se exempelvis Aronsson & Lenz Taguchi, 2018; Lenz Taguchi, 2016). Masny (2013) benämner ett engagemang där Deleuzes filosofi används i forskning som att ’göra Deleuze’ (s. 339, min översättning).

Teorier, metoder, och forskare uppkommer i sammanvävda praktiker, om och om igen (Barad, 2007), som ett assemblage (Deleuze & Guattari, 1980/2015) i en ekologi av praktiker (Stengers, 2005). Inom det som i Sverige kommit att benämnas post-kvalitativ metodologi, finns en mångfald av iscensättanden där etiskt-ontopistemologiska utgångspunkter engagerats för att producera framväxande vetenskapliga göranden, metoder (se exempelvis Gunnarsson & Bodén, 2021; Elkin Postila, 2021; Eriksson, 2020; Lenz Taguchi & Elkin Postila, 2023). Dessa teoretisk-metodologiska utgångspunkter får konsekvenser för synen på det som brukar avgränsas som empiri och data. Data blir till, omvandlas och vävs ihop av mig som forskare, i relation till praktiker, teorier och begrepp. Det som skapas är en verklighetsproduktion, men inte densamma verklighet som rådde när empirin genererades. I linje med detta är alltså data inte något som kan samlas in, utan som produceras eller uppstår i intra-aktiva möten. Detta får konsekvenser för hur jag som forskare kan göra mig tillgänglig för och på det sättet vara med att producera, presentera och diskutera, såväl data som resultat tillsammans med förskollärare, vilket i sin tur bidrar till att nya data och nya resultat genereras (jfr. Gunnarsson & Bodén, 2021).

²¹ I Ingång: Sammanfläta(n)de möten i förskolans praktiker skriver jag om hur jag utvecklingsprojektet tog sin början vilket också kan sägas knyta an till att försätta sig mitt i.

I enlighet med ett etisk-onto-epistemologiskt tänkande kommer valet av specifika dokumentationsverktyg tydligt att påverka vilken typ av kunskap som produceras (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010b; 2012). Under hela tiden som jag har samverkat med SKA-gruppen och det specifika arbetslaget har jag fört minnesanteckningar, för hand i en bok eller i ett kollegieblock. Vid tillfällen då det inte varit möjligt att göra anteckningar under det pågående mötet, har dessa gjorts i direkt anslutning. När ett gemensamt samtal har mynnat ut i en gemensam mindmap har ett foto av denna blivit en anteckning. Anteckningarna har jag sedan gått tillbaka till inför nästa möte, ibland har de renskrivits för att lättare kunna följas, speciellt när det är något specifikt som jag vill lyfta med pedagogerna. Vid återkommande tillfällen har jag med ljud spelat in planerings- och reflektionsmöten. Valet att göra detta motiveras med att jag även ska kunna vara aktiv i själva mötet och inte även hantera att anteckna i stor omfattning. En ljudinspelning fångar givetvis inte allt som händer i en situation men motiveras av att det även ska vara möjligt att bearbeta. Inspelningarna har sedan transkriberats, ett tillvägagångsätt som har problematiserats ur ett post-kvalitativt perspektiv av Gunnarsson och Bodén (2021) eftersom det kan sägas frångå det situerade. Men i likhet med dessa forskare väljer jag att se det som en del av analysen ”en process i vilken både praktiken och forskaren blir till” (s. 56).

En konsekvens av de etisk-onto-epistemologiska utgångspunkterna är att forskningsmetodologin inte på förhand är helt bestämd utan växer fram under arbetets gång i förhandlingar mellan de ingående praktikerna (jfr. Elkin Postila, 2021). Det har i det aktuella avhandlingsprojekt inneburit att de olika delarna har tagit form med och genom idéer och tankar som har väckts under processen. Öppenhet inför att projektet inte är fast och fixt i början stämmer också väl överens med en praktiktäna ansats²², vilket i föreliggande avhandling exempelvis inneburit att innehållet och genomförandet i utvecklingsprojektet har förhandlats längs vägen, i relation till de aktioner som genomförts och de praktiker som skapats²³. I

²² Se mer i Ingång: Sammanfläta(n)de möten i förskolans praktiker.

²³ Se mer i Ingång: Sammanfläta(n)de möten i förskolans praktiker. under rubriken Aktionsforskning som avstamp för vidare utforskande av sammanflätande möten

och genom alla dessa metodologiska val framträder en rad etiska aspekter och frågor, dessa diskuteras och fördjupas i en annan av kappas ingångar²⁴. Nedan redogör jag för hur projektets olika delar växt fram i relation till varandra och vilka metoder, specifika tillvägagångssätt, som har aktiverats i respektive del.

Omtänkanden

I den första studien görs ett omtänkande av kritisk aktionsforskning (Kemmis, 2009; Kemmis et al., 2014ab; Rönnerman, 2011), tillsammans med nymaterialistiska teorier, främst Barad (2007)²⁵. Att omtänka kan utifrån etiskt-onto-epistemologiska utgångspunkter ses som en praktik för att ifrågasätta, förskjuta och omförhandla begrepp och koncept. Exempelvis har Lenz Taguchi (2010a) omtänkt pedagogiska praktiker i förskolans utbildning och föreslår, som tidigare nämnts, en intra-aktiv pedagogik²⁶. När begrepp ses som verktyg för tänkande kommer varje försök till definition göra att begreppet förändras, vilket visar på möjligheter till föränderlighet (Deleuze & Guattari, 1980/2015). Eftersom ett begrepp aldrig existerar isolerat utan är alltid kopplat till andra begrepp som rhizomatiska assemblage, blir begreppen produktiva i att konstruera andra, kanske ännu imaginära system. Genom det specifika omtänkandet i avhandlingens första artikel riktas intresset mot hur ett projekt kan designas. En genomförd analysworkshop återbesöks, och de praktiker av både utveckling och forskning som uppstår blir ett lekfullt utrymme att (om)pröva samverkan och forskning för utveckling av undervisning i förskolan. I analysworkshopen deltog de tre förskollärarna i SKA-gruppen²⁷, det som analyserades var de inledande workshops som gjorts med respektive förskola. Analysworkshopen spelades in med ljud och delar av den transkriberades, återbesöken gjordes sedan till både ljudfilen och transkripten.

Behovet av att förändra och omtänka aktionsforskningens teori och praktik i relation till de specifika sammanhangen inom vilken den ska praktiseras lyfts av

²⁴ Se Ingång: Aktiva etiska överväganden och göranden.

²⁵ Se Artikel I.

²⁶ Detta förslag har sedan kommit att utvecklas, se exempelvis Lenz Taguchi & Palmer, 2017.

²⁷ För mer om olika grupper se Ingång: Sammanfläta(n)de möten i förskolans praktiker.

Somekh och Zeichner (2009) som att, "action research theories and practices are remodelled in local contexts and used to support educational reform" (s. 5). De specifika omtänkandena presenteras som en intra-aktiv ansats till aktionsforskning, vilken bygger på etiskt-onto-epistemologiska utgångspunkter. I samspel med en inbjudan från en tidskrift, att skicka in abstrakt, valdes kollaboration, rörelser och förändring ut som startpunkter för omtänkandet. Olika teoretiska texter lästes sedan tillsammans med återbesöken till analysworkshopen, och i den framväxande artikeltexten lyftes såväl krockar som bekräftanden fram. Den intra-aktiva ansatsen till aktionsforskning som presenteras i avhandlingens första artikel har under avhandlingsarbetet fortsatt att omformats.²⁸

Det empiriska material som genererats specifikt för omtänkandet består av en ljudinspelning, på tre timmar, från den analysworkshop som återbesökts. Delar av ljudupptagningen har transkriberats, transkriptionen omfattar 47 A4-sidor.

Kartografering

Uppmaningen från Deleuze och Guattari (1980/2015) om att: "skapa en karta, inte en kalkering" (s. 30) har följts i den studie som är ett kollaborativt utforskande av hur undervisningen blir till i planerings- och reflektionspraktik²⁹. En kalkering är en avbildning av "någonting som man tror sig kunna finna fixt och färdigt" (Deleuze & Guattari, 1980/2015, s. 30) medan en karta är ett experimenterande för att navigera och producera verkligheter, inte en avbildning av desamma. Inspiration till kartograferandet har hämtats från en tidigare studie där Aronsson och Lenz Taguchi (2018) använt en kartograferande metodologi för att tillsammans med pedagoger i förskolan utforska vad som uppstår när kunskaper från neurovetenskap möter pedagogisk praktik. I studien lyfts den kollaborativa kartografin som ett sätt att börja mitt i och skapa utforskanden som påverkar såväl forsknings- som förskolepraktik. Lenz Taguchi (2017) jämför kartan med en öppen spelplan, vilket ligger i linje med avhandlingens syfte att utforska hur undervisningen blir till i förskolans praktiker och när dessa möter andra praktiker.

²⁸ Mer om detta i kapitlet Återvändanden och åter-vändanden.

²⁹ Se avhandlingens Artikel II

En kartograferande metodologi (jfr. Aronsson, 2019) utgår från de sex principer för rhizomet som beskrivs av Deleuze och Guattari (1980/2015), de beskrev dock enbart principerna, inte metodologin. Rhizomets sex principer är: sammankoppling, heterogenitet, mångfald, icke-betecknande brytning, kartografi och dekalcomani. Den första principen innebär att ”vilken punkt som helst i ett rhizom kan vara sammankopplad med vilken annan punkt som helst, och måste så vara” (Deleuze & Guattari, 1980/2015, s. 22). Rhizomet har alltså möjlighet att koppla ihop varje punkt av strukturen, både med sig själv och med annat, vilket gör förgreningar i alla riktningar möjliga. Dessa typer av kopplingar görs under kartograferandet, som när pedagogerna som deltar i studien ansluter en text vi läst med erfarenheter från sin egen undervisningspraktik. De kopplingar, av texter och undervisningspraktiker, leder vidare till den andra principen, heterogenitet, det vill säga ett sammankopplande av olika kunskapspraktiker. Detta leder vidare till den tredje principen, mångfald eller multiplicitet, vilket Aronsson (2019) beskriver som ”att den sammansatta och sammankopplade helheten är unik på ett sätt som inte summan av enskilda delar kan bli” (s. 31). Den fjärde principen, icke-betecknande brytning, innebär att ”rhizom kan brista eller slitas sönder på vilken plats som helst, för att sen börja om på nytt efter någon av sina egna, eller andra, linjer” (Deleuze och Guattari, 2015, s. 26). Detta sker i kartograferingspraktiken när de kopplingar som pedagogerna gör leder in på en ännu utforskad linje som i sin tur skapar möjligheter till nya kopplingar. Princip nummer fem är den om kartografi, alltså att det är möjligt att rita upp en karta men att den är ständigt föränderlig och har många olika möjliga ingångar. Det sjätte principen, dekalcomani, hänger ihop med det som brukar benämnas som de dubbla rörelserna av både spårande och kartograferande. Lenz Taguchi (2016) använder uttrycket spåra-och-kartera för att understryka den dubbla rörelsen i den kartografiska metodologin – vikten av att både spåra artikulationerna och kartera för att skapa potentialer för nya tillblivelser. Spåra, eller kalkera, handlar om att reproducera i genetisk bemärkelse, alltså återupprepa en bestämd struktur, spårningen kommer därför alltid tillbaka till samma sak medan kartering handlar om att producera något nytt, något oförutsägbart, att vrida och vända samt använda olika entréer.

Mer konkret har kartograferingen gjorts tillsammans med två grupper av pedagoger, dels SKA-gruppen, dels ett arbetslag från en förskoleavdelning. Under

en period av sex månader genomfördes sju kartograferings-sessioner med de två grupperna, två med SKA-gruppen och fem med arbetslaget. Jag deltog i alla kartläggningssessioner, medan min medförfattare, deltog i två sessioner med varje grupp, en i början och en slutet av perioden. Varje kartograferings-session varade cirka två timmar. Samtliga sju kartograferings-sessioner spelades in med ljud och transkriberades, transkriberingarna lades till den framväxande kartan.

Till det första tillfället, med respektive grupp, ombads pedagogerna att ta med sig material och litteratur som varit betydelsefullt för dem i deras undervisning, jag och min medförfattare deltog också med material till detta. På en stor bordsduk turades vi om att placera material, med snören och post-it-lappar gjordes kopplingar, förbindelser och tillägg. Denna framväxande kartografi dokumenterades med stillbild för att kunna tas med i det fortsatta kartograferandet.

Vanligtvis började sessionerna med en retrospektiv del, där vi återbesökte både den föregående sessionen och diskuterade vad som hade hänt i förskolepraktiken sen sist. Pedagogerna hade med sig reflektioner, frustrationer, dokumentationer och material som tillfördes kartan. Kartan är inte en fysisk representation av våra samtal och det var enbart inledningsvis som vi faktiskt gjorde en fysisk karta på bordet. Valet att göra detta motiverades med att det skulle bli ett sätt för oss att tänka och experimentera tillsammans. Post-it-lappar användes för att lägga till begrepp, frågor och tankar, snören för att markera kopplingar och sammanflätningar. I syfte att ytterligare trubbla undervisning som begrepp och praktik försökte vi forskare skapa friktioner eller kreativa provokationer. De kreativa provokationerna kunde bestå av att ställa kritiska och störande frågor och komma med förslag, som att dokumentera undervisningsfrekvensen under en vecka, läsa en teoretisk text eller pröva en undervisningsstrategi. Vad avser friktioner inspirerades vi av Tsings (2005) diskussion om friktion som en produktiv kraft, alltså inte enbart motstånd. Vi som forskare var transparenta med när vi avsåg att provocera för att också visa på hur sessionerna och kartan var öppna för ett experimenterande och många potentiella sammankopplingar. Relaterat till Lenz Taguchi (2016), handlade det om att skapa mötesplatser för att producera många olika kunskaper kring undervisning.

Vid de avslutande sessionerna med respektive grupp gjordes en provokation i form av att vi som forskare la utvalda delar av transskript och en tankekarta till den gemensamma kartan som ett sätt att ställa frågor och öppna upp för reaktioner och

kopplingar till det som för oss framträtt som intressant i relation till studiens syfte. Detta var ett sätt att ge pedagogerna en möjlighet att komma med synpunkter på det som skulle komma att bli artikeln. Kartan förändrades sedan i och med att jag och min medförfattare skrev artikeln och därmed fortsatte använda den som en spelplan för att utforska hur undervisningen blir till i förskolans praktiker.

Det empiriska material som utgjort underlag för det som blev avhandlingens andra artikel är transkriptioner av ljudinspelningar från de sju kartograferings-sessionerna, totalt 227 sidor samt 24 fotografier tagna vid de inledande tillfällena för kartograferingen i respektive grupp.

Samskrivande och kollaborativ analys

Samskrivande, enligt Deleuze och Guattari (1980/2015), handlar inte enbart om att flera personer skriver tillsammans, utan om att texten blir en plats för omförhandlingar av språk, subjekt och makt. Texten som en gemensam plats för omförhandlingar blir viktig utifrån denna avhandlings praktisknära ansats och en viktig anledning till att det som kom att bli avhandlingens tredje artikel är samskriven med de tre förskollärarna i SKA-gruppen. Samskrivande är i linje med denna ansats om att låta fler och andra röster än enbart forskarens bli hörda (se exempelvis Bergmark & Graeske, 2022). Inom den kritiska aktionsforskningstraditionen betonas att det kollektiva görandet, som exempelvis samskrivande, kan leda till utveckling för både individer, professioner och praktiker (Carr & Kemmis, 1986; Noffke, 2009). Att samskriva och publicera forskning på det sätt som ovan beskrivs relaterar även till Stengers (2018) som uppmuntrar till att göra vetenskap på andra sätt, tillsammans med dem som forskningen berör, i detta fall förskolans praktiker³⁰.

Efter att vi, förskollärarna i SKA-gruppen och jag, formulerat ett syfte och forskningsfrågor påbörjades det kollaborativa analysarbete som låg till grund för artikeln. Analysarbetet, som inspirerats av reflexiv tematisk analys (Braun & Clark, 2022), inleddes med att sammanställa och ordna allt material i en tidslinje, detta för att skapa en överblick av allt det som gjorts under de nästan två åren som vi jobbat

³⁰Vilket togs till förskolefältet av Elikn Postila (2021) som erkänner barnen som kunnare.

tillsammans (jfr. Bergmark & Viklund, 2021). Den reflexiva tematiska analysen som nedan beskrivs utgör ett brott mot det jag tidigare skrivit om exempelvis kartografering utifrån en etisk-onto-epistemologi. Detta gör att det uppstår en friktion mellan den reflexiva tematiska och konstruktionistiska logiken att det är möjligt att i ett material söka efter mening och tolka teman (Braun & Clark, 2022), och Deleuze och Guattaris rhizomatiska tänkande (1980/2015) där en avbildning av verkligheten inte låter sig göras. Valet av reflexiv tematisk analys grundar sig i behovet av ett stöd för analysen som kändes begriplig för alla inblandade och praktiskt genomförbar, men samtidigt med öppenhet för det material vi hade till hands. Erfarenheter från det tidigare arbetet med kartograferande hade visat att det var svårt för pedagogerna att känna att de *ägde* den processen. En känsla av att det var förskollärarna som, trots ovana och osäkerhet inför att skriva, ägde processen var en viktig utgångspunkt för samskrivandet. Braun och Clark (2022) erkänner de situerade kunskaperna, hos den eller de som genomför analysen, som viktiga för de teman som konstrueras, vilka i förlängningen blir en del av vad som skrivs fram som ett kunskapsbidrag. Inom de ramar vi hade för samskrivandet fanns inte möjlighet för förskollärarna att lägga omfattande tid på att läsa in sig på teorier och analyser. Reflexiv tematisk analys hade de redan kommit i kontakt med via den bok (Bergmark & Viklund, 2021) vi läst om aktionsforskning. Den förståelsen var förskollärarnas grund och till vilken jag som forskare kunde länka i analysens olika steg. Lenz Taguchi (2017) lyfter fram att ett problem med att använda de posthumanistiska teoribildningarna är att det är svårtillgängliga och inte enkelt låter sig förklaras eller användas, vilket blev tydligt i relation till den kollaborativa samskrivningspraktiken.

Vi utgick främst från redan tidigare genererat material, så som projektdokumentation, minnesanteckningar från gemensamma möten, mindmaps och transkriptioner från samtal om undervisning i förskolan som pedagogerna gjort förskolevis vid utvecklingsprojektets inledning. Från slutskedet av utvecklingsprojektet fanns sex kollektivt skapade kollage över vad undervisning är och kan vara i förskolans praktiker. Det enda material som generades specifikt inför samskrivandet var skriftliga reflektioner gjorda av SKA-gruppen med fokus på att arbeta med förändrings- och utvecklingsarbete.

Till första träffen för samskrivande inbjöds förskollärarna att komma till universitetet, dels för att vi skulle ha tillgång till ett stort rum, dels för att ett resonemang från Gunnarsson (2018) hade gjort mig uppmärksam på vikten av att inte förutsätta att forskaren alltid ska komma till skolpraktiken. Skiftet av plats blev också ett sätt att undersöka en potentiellt sett ny form av praktik, i form av en samskrivande praktik. Vad den praktiken skulle komma att innebära visste vi inte. Eftersom en praktik enligt Stengers (2005; 2010) är framväxande och alltså inte i förväg kan definieras är det i mötet med andra praktiker om den tar form. Här kunde vi som kännare av olika praktiker bidra på delvis olika sätt. Förskollärarna var inledningsvis väldigt nära det vi rent praktiskt gjort vid olika tillfällen, kom med exempel och anekdoter, jag försökte utifrån min forskarroll att spegla och ställa frågor för klargöra processen och länka ihop olika delar, på detta sätt formade vi kollaborativt den tidslinje som växte fram.

Eftersom tidslinjen bestod av olika typer av material, blev den inte helt kronologisk, vissa dokument hade växt fram över tid genom att skrivas och byggas på, prövas och omprövas. Tidslinjen blev en slags spårande översikt, även om vi alla var medvetna om att den inte var komplett så till vida att den innehöll allt, vilket heller aldrig var avsikten. Skapandet av tidslinjen var ett sätt att bekanta oss med materialet, vilket är det första steget, av sex, i analysen enligt Brown och Clark (2022).

I det andra steget, kodade vi materialet utifrån forskningsfrågorna, vilket innebar att vi markerade det vi uppfattade som rörelser, såväl små som stora, med färgpennor och post-it-lappar i materialet. Därefter, i det tredje steget, förde vi ihop de olika rörelserna till teman eller det vi i artikeln har kallat för övergripande rörelser. Dessa teman kom i det fjärde steget att granskas ytterligare med syfte att förfinas. Vi flyttade om och drog nya pilar innan vi kom fram till de fyra temana vi sedan skriver fram i artikeln. Temana eller de övergripande rörelserna formulerades sedan som ett resultat med citat och kopplingar till det empiriska materialet, vilket blev det femte steget. I det sjätte och avslutande steget, formulerades analysen i ord som en löpande text vartefter resultatet lästes tillsammans med tidigare forskning.

Vid den första skrivträffen var vi som jag tidigare nämnt på universitetet. De efterföljande träffarna skedde på en av förskolorna, alternativt digitalt, utifrån det som passade bäst för förskollärarna. Rent praktiskt gick skivandet till så att vi hade

ett delat dokument som alla kunde se och skriva i samtidigt. Vi pratade högt om vad vi skulle skriva och skrev sedan ner det och ändrade tills vi blivit nöjda. Mellan träffarna läste vi igenom utvalda stycken och filade på formuleringar. Ibland delade vi upp ansvaret för olika stycken, exempelvis skrev förskollärarna om sitt förskoleområde medan jag skrev på etikdelen. Även dessa stycken bearbetades i hela gruppen sedan, ett tillvägagångssätt som liknar den praktiktäna skrivprocess som beskrivs av Manderstedt et al. i Bergmark och Graeske (2022). Eftersom jag hade mer tid och kunskap, både om att skriva artiklar och om forskning inom området, har jag fungerat som huvudförfattare på det sättet att jag tagit övergripande ansvar för skrivprocessen och drivit den framåt. Innan artikeln skickades in till den utvalda tidskriften läste och kommenterade en senior forskare texten, som en förgranskning. Dels för att få verifierat om texten var begriplig för en forskare med intresse för praktiktäna forskning men som inte varit med i projektet, dels för att få möjlighet att få exempel på vilka kommentarer som kan komma och hur dessa kan bearbetas. Efter att artikeln genomgått peer-review fick vi kommentarer som vi gemensamt gick igenom och hanterade innan artikel lämnades in igen.

Det empiriska material som utgjort underlag för den samskrivande process som är avhandlingens tredje artikel består av: minnesanteckningar från möten med SKA-gruppen, 50 handskrivna A5-sidor. En dokumentation av projektet i form av en powerpoint, 30 sidor. Transkriptioner och tankekartor från inledande workshops, 20 A4-sidor. Kollegialt producerade kollage över vad undervisning är och kan vara i förskolan, 6 stycken. SKA-gruppens skriftliga reflektioner, 6 A4-sidor.

Berättandepraktiker

Vikten av berättelser och berättandepraktiker som metoder för att producera kunskap lyfts av flera feministiska teoretiker, så som Haraway (2003; 2016), Tsing (2015) och Stengers (2010; 2018). De argument för berättelsernas betydelse som framförs handlar om ett uppmärksammande och ifrågasättande av vilka berättelser som skrivs fram och vems röster som görs hörda. I denna avhandling lyfts förskollärares och barnskötarens berättelser om sina förskolepraktiker, mer specifikt undervisningspraktikerna. I den artikel som kom att bli avhandlingens fjärde görs

detta genom engagemang i berättandepraktiker inspirerade främst av Haraway (2003; 2016). I linje med etisk-onto-epistemologiska utgångspunkter är dessa mångfaldiga praktiker vilka har potential att omförhandla forskningspraktiker och kunskapsproduktion eftersom de är praktiker av verklighetsproduktion, av världsskapande (Haraway, 2016)³¹. Inspiration till att använda berättandepraktiker har även hämtats från Elkin Postila (2021) samt Lenz Taguchi och Elkin Postila (2023). Den berättandepraktik som Haraway (2003) själv kallar bag-lady storytelling beskrivs som en praktik av att ”putting unexpected partners and irreducible details into a frayed, porous carrier bag” (s. 127)”. Eftersom föremål, vilka inte behöver vara fysiska ting, kommer att falla ut ur den glesa påsen är både samlande och förlust en del av berättandet, vilket jag har låtit mig påminnas av under arbetet.

Erfarenheterna av att arbeta med kartograferande var att det hade varit produktivt på flera sätt men att det inte var något som pedagogerna själva drev och använde sig av, vilket jag tidigare resonerat om. Vid kartograferingsessionerna som vi genomförde tillsammans var de engagerade och aktiva, exempelvis genom att göra kopplingar och lägga till frågor. Mellan de gemensamma tillfällena tycktes det dock inte hjälpa dem i deras process, kartograferandet gav inga konkreta verktyg som de själva kunde använda. Därför uppstod ett behov av att hitta metoder som var produktiva och generativa för såväl pedagogerna som för mig som forskare. Genom att engagera Haraways berättandepraktiker (2003; 2016) ville jag öppna upp för och erkänna de många berättelser som produceras i relation till undervisning i förskolans praktiker och som anknyter till förskollärarnas och barnskötarnas redan pågående arbete med pedagogisk dokumentation. I linje med Stengers (2018) och Elkin Postila (2021) betraktas förskollärarna och barnskötarna som kännare. Denna utgångspunkt överensstämmer med den praktiknära ansats som betonar vikten av att arbeta *tillsammans* och *med* praktiker snarare än på avstånd (jfr. Bergmark, 2019).

Under arbetet med studien var jag under en period av sju månader, vid totalt 21 tillfällen, med i den vardagliga verksamheten på en förskoleavdelning, där 19 barn, två förskollärare och en barnskötare gjorde förskola. Dessutom deltog jag vid

³¹ Haraways vetenskapsteorier och berättandepraktiker har även använts tidigare i förskolefältet av exempelvis, Elkin Postila (2021) samt Lenz Taguchi & Elkin Postila (2023)

fem planerings- och reflektionsmöten med arbetslaget, som varade mellan 45–90 minuter. Under den första tiden som jag deltog i de vardagliga praktikerna var fokus på hur pedagogerna organiserade sin utbildning och undervisning under en dag. Utifrån det planerade vi sedan vid vilka tillfällen det kunde vara lämpligt för mig att närvara, både i potentiella undervisningspraktiker där barn deltar och i planerings- och reflektionspraktikerna. Detta för att skapa en hanterbar avgränsning både för mig och pedagogerna då tiden vi har haft att arbeta gemensamt varit begränsad. För mig som forskare var det viktigt att planera för att vara närvarande i potentiella undervisningspraktiker, utifrån att en praktik enligt Stengers (2005) uppstår när något undersöks och genereras, vilket innebär att jag inte i förväg kan veta att de undervisningstillfällen jag planerar in blir just undervisningspraktiker. Planeringen fick sedan justeras något på grund av frånvaro, både min och pedagogernas. När jag deltagit i praktikerna där även barn deltar har jag alltid kommit en stund innan och stannat en stund efter det planerade tillfället. Under min tid på avdelningen har jag fört anteckningar som sedan har renskrivits och kompletterats med frågor, funderingar och kommentarer som jag kunnat ta med sig till nästa tillfälle. Vid de tillfällen som det inte har varit möjligt att skriva precis när något har hänt har jag gjort det i nära anslutning.

Som praktikens kännare har pedagogerna avgjort vad som har varit undervisning, vilket ligger i linje med den praktisknära ansatsen jag valt där pedagogernas frågor är en viktig utgångspunkt. De har dokumenterat sina undervisningspraktiker på valfritt sätt. Exempelvis fritt med papper och penna, med spaltdokumentation, med kamera och/eller med rörlig bild inspelat med en digital platta. Min närvaro kan ha gjort att de dokumenterat på ett annat sätt än vanligtvis eftersom de visste att jag skulle vara involverad. Att dokumentera med rörlig bild var något de kom att göra i högre utsträckning än tidigare utifrån de samtal vi hade om vad olika dokumentationsverktyg kan synliggöra (jfr. Lenz Taguchi, 2012). Jag har betraktat pedagogernas dokumentationer som deras egna, om än kollektiva när de förs samman, och därför inte som empiriskt material i min forskning. Däremot har de deltagit i de kollaborativa utforskanden som har gjorts vid planerings- och reflektionsmötena, vilka jag har spelat in med ljud. Om jag velat titta på situationerna som filmats har jag fått göra det på förskolan, på en digital platta som jag tillfälligt lånat.

Vi började planerings- och reflektionsmötena med att pedagogerna lyfte något från en planerad undervisningssituation de lett. Eventuella filmer hade jag, vid de tillfällen jag inte närvarade när de spelades in, sett i förväg i syfte att kunna följa med i samtalet lättare. Pedagogernas dokumentationer användes vid reflektionstillfällena för att skapa en berättelse om den undervisning som skett. De olika tillfällena har vävts samman till en sammanhängande process. Det som har hänt vid tidigare tillfällen har gett uppslag till vad som kan vara intressant att arbeta vidare med. Under en del av tiden jag var på avdelningen introducerades barnen till att arbeta med lera. I dokumentationerna framträdde barnens olika utforskanden av och med lera och utifrån dessa planerades för vilka utmaningar, frågor och tekniker som skulle tillföras. Bilder från föregående tillfällen användes som inspiration för barnen att prova om och om igen och att prova nytt. Via transkriptioner och minnesanteckningar har jag återvänt till det som hände för att producera berättelser (jfr. Elkin Postila, 2021; Hylberg, kommande). Berättelserna tog form både under tiden som jag fortsatte att besöka förskolan men även tidligt efter mina besök som en del av det fortsatta analysarbetet. De tidiga berättelserna togs tillbaka till pedagogerna och lästes upp för att ge en möjlighet för reaktioner. Berättelserna har bearbetats ett flertal gånger för att skapa ett flöde eller för att betonas vissa ord.

Eftersom dokumentationerna som användes vid planerings- och reflektionsmötena kommer från planerade undervisningstillfällen fick dessa mest plats under mötena. Som ett sätt att rucka på och utmana detta provade jag att formulera korta berättelser från det som benämns som spontan undervisning. När dessa berättelser lades på bordet framför oss blev det möjligt att utforska även dessa spontana undervisningssituationer på liknande sätt som de planerade. Exempelvis kunde innehållsliga aspekter lyftas vilket också kopplade ihop olika undervisningstillfällen med varandra, oavsett om de var i förväg planerade eller spontant uppkomna – förskolans olika praktiker vävdes samman. Pedagogerna provade även att lägga berättelser från spontana tillfällen på bordet.

Planerings- och reflektionsmötena spelades in med ljud och transkriberades, för att i valda delar återföras till pedagogerna vid kommande tillfällen. Att återföra allt transkriberat material har inte varit möjligt då det inte funnit tid för oss att gemensamt arbeta med den stora mängd material som har genererats. Jag har därför

gjort ett urval utifrån vad jag funnit vara relevant och intressant i relation till de frågor och områden vi för tillfället intresserat oss för. Det empiriska material som utgjort underlag för det som blev avhandlingens fjärde artikel är transkriptioner av ljudinspelningar från fem planerings- och reflektionsmöten, totalt 81 A4-sidor samt mina minnesanteckningar, omkring 300 A6-sidor handskrivna anteckningar vilket blev 40 A4-sidor datorskrivna anteckningar.

INGÅNG: AKTIVA ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN OCH GÖRANDEN

I denna ingång redogör jag för den aktiva etik som följer av de etisk-onto-epistemologiska utgångspunkter³² som har valts för avhandlingen. Nedan beskrivs de etiska ställningstaganden, överväganden och göranden som avhandlingsarbetet påkallat, inledningsvis i relation till det jag beskriver som en långtgående etik och sedan i relation till riktlinjer och etikprövning.

En långtgående etik

Att verkligheter eller världar utifrån ett etisk-onto-epistemologiskt perspektiv produceras hela tiden aktualiserar ständigt frågan om etik, inte minst i relation till ett avhandlingsarbete som skriver fram en, om än mångfaldig, verklighet. Barad (2007) understryker med begreppet ”*ethico-onto-epistem-ology*” (s. 185), på svenska etisk-onto-epistemologi, att etiska överväganden inte är ett tillägg som kan göras i efterhand utan i stället är något som ständigt behöver pågå.

Ansvar att svara-an

Titeln på Barads verk *Meeting the Universe Halfway*, understryker det Barad anser att den agentiska realismen påkallar, nämligen att möta upp universum genom att omhänderta och erkänna alla de varierade samtillblivelser som hela tiden uppstår. Haraway (2008b) uttrycker i likhet med detta vikten av en pågående lyhördhet, ett görande, där en viktig del är att bli berörd.

³² För mer om dessa se Ingång: Vetenskapsteoretiska, metodologiska utgångspunkter och forskningspraktiska göranden.

Touch does not make one small; it peppers its partners with attachment sites for world making. Touch, regard, looking back, becoming with—all these make us responsible in unpredictable ways for which worlds take shape. In touch and regard, partners willy nilly are in the miscegenous mud that infuses our bodies with all that brought that contact into being. Touch and regard have consequences. (Haraway, 2008b, s. 36)

I linje med detta har Haraway omformulerat ansvar, på engelska responsibility, som response-ability, vilket av Elkin-Postila (2021, s.18) översätts till ansvar att svara-an. Utifrån Haraways resonemang är ansvar en ömsesidig och relationell process, som innefattar såväl mänskliga som icke-mänskliga aktörer. Att vara an-svarig innebär att vara medveten om hur vi som människor är intrasslade i bredare nätverk och allianser, men även har kapacitet att handla, att svara-an på de sårbarheter, krav och utmaningar som uppstår (Haraway, 2016). Som forskare är jag ansvarig att svara-an i relation till de kunskaps- och verklighetsproduktioner om/med/för undervisning i förskolan som pågår i projektet. Det innebär inte att jag ska ha svar på alla frågor utan att jag behöver vara lyhörd, uppmärksamma och omhändertada de frågor som uppstår. Deleuze (1988) understryker att ansvar inte är något som vi enbart har i vissa positioner, exempelvis som forskare eller förskollärare, utan att det är något som kommer av att leva, det ingår att både påverka och bli påverkad. Lenz Taguchi (2012) förtydligar vad detta innebär:

Ansvaret är således fördelat och distribuerat över flera performativa agenter, och alla dessa måste förhålla sig till vilket ansvar som är möjligt för just *mig* att ta i förhållande till ett upplöst tidsperspektiv där historia, samtid och framtid möts. Med andra ord blir inte ansvaret mindre av att det är distribuerat utan snarare större! (s. 136)

När en tänker med etisk-onto-epistemologiska teorier sammanflätas etik, vetande, varande och görande med varandra vilket får konsekvenser för mig som forskare som sträcker sig bortom formella dokument och samtycken, även om dessa givetvis är viktiga. En praktisknära ansats, oavsett vetenskapsteoretiska anspråk, aktualiserar även den många etiska frågor, exempelvis gällande roller och positioner (Bergmark, 2019) samt ägarskap till det material som produceras (Grape, 2023). Det innebär att etiskt ansvar kräver en hög grad av lyhördhet genom hela forskningsprocessen,

något som jag har arbetat med på olika sätt. Nedan beskriver jag några av de etiska övervägandena som har aktualiserats under avhandlingsprojektet samt vilka göranden dessa har påkallat.

Forskningsetiska överväganden och göranden

I linje med Haraway (2016) och Barad (2007), som uppmärksammar att forskningen ständigt behöver trilskas med våra tidigare förgivettaganden och brottas med redan gjorda gränsdragningar, har jag både följt med i rörelser som uppstått och sökt motrörelser eller tittat efter det som inte vid första anblicken är mest iögonfallande. Det har skapats en mängd olika och möjliga positioner för mig som forskare. Beroende på hur jag uppfattat situationen har jag vid vissa tillfällen gått in för att provocera genom att visa på motbilder till det som lyfts, vid andra tillfällen har jag kommit med mer försiktiga frågor eller varit tyst. Eftersom jag arbetat tillsammans med pedagogerna under en längre tid har det både för mig och pedagogerna varit möjligt att komma tillbaka till frågor och funderingar som tagits upp vid tidigare tillfällen. Detta ser jag som en viktig del av att svara-an eftersom det inte alltid i stunden är uppenbart varken för mig eller pedagogerna vad som produceras och blir till, vilket kan göra att tänkanden och handlingar behöver omprövas.

Inledningsvis i projektet var frågan om undervisningens vara eller icke vara i förskolan uppe och det framkom farhågor om att ett ökat fokus på undervisning skulle göra att andra områden, som lek och omsorg, skulle få stå tillbaka vilket upplevdes som problematiskt. Detta är farhågor som även lyfts fram i tidigare forskning (Jonsson et al., 2017; Westman & Bergmark, 2014). Farhågorna gjorde att vi stannade till och inte gick vidare lika snabbt som först var tanken. Med *vi* avses här jag och SKA-gruppen, som kontinuerligt fick göra anpassningar i relation till det som framträdde som intressant, viktigt och svårt under processen. Vikten av ömsesidighet i förhandlingarna av roller inom ett aktionsforskningsprojekt understryks av Bergmark (2019), ett valt tillsammansskap blir då ett sätt att utmana förgivettagna hierarkier och roller. Detta gör regler otillräckliga för att hantera de etiska situationer som uppstår i en forskningsprocess, i stället krävs ett pågående

samtal. Gillberg (2009) påpekar att etik, i feministisk aktionsforskning³³, inte enbart kan ses som en aspekt att beakta i forskning utan som en inbäddad del av metodologin och därför ständigt är pågående.

McNiff (2013, s.66) beskriver i en bild aktionsforskningsprocessen som en oregelbunden spiral med flera små spiraler som knoppas av längs vägen, vilket ligger i linje med den process vi upplevde. Genom samtal och att vi tittade mer på vad såväl läroplanen samt litteratur erbjöd för olika perspektiv på vad undervisning i förskolan kan vara, sänktes armarna som tidigare hade varit korsade över bröstet. Farhågorna försvann inte utan omhändertogs och blev en del av den fortsatta processen, i stället för att hänvisas till det icke-önskvärda och avvisas. Här framträdde också pedagogernas ansvar att svara-an, för att det ska bli en process som (be)rör har även de ett ansvar att utifrån sina omständigheter utforska de frågor som de finner intressanta (jfr. Elkin-Postila, 2021).

I utvecklingsprojektet har den gemensamma digitala arbetsytan varit en del i att skapa öppenhet och transparens så att alla pedagoger i hela området har möjlighet till insyn i processen. Utifrån ett etiskt-onto-epistemologiskt perspektiv produceras och omskapas delaktighet relationellt. Den gemensamma arbetsytan blir i linje med detta, ett sätt att skapa förutsättningar för delaktighet (jfr. Gillberg, 2009). Jag som forskare kan aldrig ge delaktighet till någon, men jag kan skapa förutsättningar för ett deltagande som erkänner olika aktörers kraft och möjlighet att skapa kopplingar och förändringar.

Att installera sig och följa den vardagliga förskolepraktiken bland barn och pedagoger

Under en period av totalt sju månader deltog jag i den vardagliga praktiken på en förskoleavdelning³⁴. Här arbetade två förskollärare och en barnskötare tillsammans med 19 barn i åldrarna 2–4 år. Att även delta i praktiker där barn närvarar aktualiserar andra etiska aspekter än när jag enbart mött förskollärarna och barnskötarna i planerings- och reflektionspraktik. Exempelvis att förklara för

³³ Gillberg hänvisar exempelvis till Brydon-Miller, Maguire & McIntyre (2004) för den feministiska aktionsforskningen.

³⁴ För mer om detta läs Ingång: Sammanfläta(n)de möten i förskolans praktiker samt avhandlingens fjärde artikel.

barnen vad jag gör på deras förskola och varför jag är där, samt att visa och förklara att de har rätt att avstå från att bli dokumenterade på ett sätt som de kan förstå. Jag pratade upprepade gånger om varför jag var på förskolan, både med barn och vuxna. Den första gången jag var med presenterade jag mig för alla barn och berättade på samlingen varför jag var där. Det gick också ut ett mejl till vårdnadshavarna som även sattes upp i hallen med en kort presentation av mig och mitt projekt samt en bild på mig. Frågorna från barnen om varför jag var på förskolan var mest frekventa i början, även om vissa barn ställde den frågan varje gång jag kom. Jag svarade på barnens frågor vid varje tillfälle och försökte att på olika sätt tydliggöra varför jag var där och vad jag skulle göra.

Min tanke har varit att jag ska framträda som forskoleforskare både i förhållande till förskollärarna, barnskötarna och barnen, även om detta i början inte var lätt för någon av oss. Med forskoleforskare menas i detta avseende något annat än en förskollärare, alltså att jag inte är ansvarig för den vardagliga verksamheten men engagerad och intresserad av vad som händer i de pågående praktikerna. Strategierna jag har använt mig av har involverat materiella aspekter som en namnskylt, inomhusskor, praktiska kläder och även aspekter vart jag placerat mig i för att följa pågående praktiker utan att styra dem. Namnskylten, med mitt namn och logotypen för universitetet jag arbetar på, markerade för såväl mig själv som för barnen, förskollärarna, barnskötarna, vårdnadshavarna och andra personer, att jag inte var där som en del av ordinarie personal. Däremot ville jag kunna följa vad som hände både inomhus och utomhus så lämpliga kläder-efter-väder behövdes, vilket fick mig att se ut som de andra vuxna. Det är självklart inte så att alla vuxna är klädda likadant, men på den aktuella förskolan har arbetsgivaren de senaste åren delvis utrustat pedagogerna med arbetskläder vilket bidrar till en viss likriktning av klädseln. I linje med min ambition att följa pedagogerna och den undervisning de planerat och genomfört har jag vid planerade undervisningstillfällen placerat mig i utkanten av aktiviteten. I de spontant uppkomna tillfällena för undervisning har det varit svårare att i förväg styra min placering, vilket gjort att den följsamt fått justerats efterhand.

Förutom min klädsel fanns fler likheter mellan mig och förskolans pedagoger, såsom att vi alla skriver olika saker på papper, vilket gjorde att min ständiga följeslagare anteckningsboken väckte liten uppmärksamhet. Förskollärarna och

barnskötarna bekräftade att de ofta dokumenterar med papper och penna, ibland i kombination med kamera eller digital platta. Barnen kunde också själva efterfråga att få dokumentera något de byggt eller skapat, vilket de alltid fick men de hade inte själva tillgång till att hämta en enhet för att dokumentera. Dokumentationerna användes sedan antingen digitalt i plattan eller projicerades på en stor duk alternativt sattes upp på väggen. När en digital platta skulle användas för dokumentation av ett planerat undervisningstillfälle monterades den på ett stativ, barnen ville gärna kolla vad de kunde se i bilden men verkade sedan sällan ta notis om att den var där. När inspelningen startades påtalades detta så att alla skulle vara medvetna om att det skedde. Inte vid något tillfälle kommenterades filmandet av barnen, detta kan förstås som att bli dokumenterad numera är en vardaglig del av att vara (förskole)barn (Lindgren & Sparrman, 2003).

Mitt val att inte själv dokumentera med kamera under tiden i barngrupp grundar sig i att jag har velat följa förskollärarna och barnskötarna i sin undervisning, vara nära och inte vara den som är gömd bakom kameran, och som med sitt riktande styr vad som tas med av situationen. Riktandet har i stället gjorts av praktikens kännare³⁵. Pedagogerna har dokumenterat sina undervisningspraktiker på olika sätt, fritt med papper och penna, med spaltdokumentation, med kamera och/eller med rörlig bild inspelat med en digital platta. Att pedagogerna själva dokumenterar sin undervisning blir även en fråga om att de ska äga sin utvecklingsprocess. Det innebär också att om jag velat titta på situationerna som filmats har jag fått göra det på förskolan, på en digital platta som jag tillfälligt lånar.

Jag har ibland hjälpt till att sätta på en väst eller fixa med en sko när det har behövts och om jag stått närmast en situation där ett barn gjort sig illa eller jag bedömt riskerar att göra sig illa har jag ingripit och sedan lämnat vidare till de ordinarie pedagogerna. Vid de tillfällena barnen har vänt sig till mig för att fråga om praktiska saker, som när vi ska gå in eller vad det är för mat har jag svarat att inte vet och hänvisat till deras ordinarie pedagoger. En gång började en farfar till ett av

³⁵ För mer om hur begreppet kännare används i avhandlingen se i Ingång: Sammanfläta(n)de möten i förskolans praktiker.

barnen prata med mig angående sitt barnbarn vid lämning vilket jag snabbt styrde över till en av pedagogerna.

Vid inbjudningar från barn att delta i lek eller från vuxna att gå och fika har jag tackat ja till inbjudan. Här har jag strävat efter att bemöta alla barn likvärdigt, oavsett om barnens föräldrar har samtyckt till deltagande i studien eller inte. Det innebär att en situation som börjat som en lek, där en pedagog sedan har anslutit och med sitt agerande gjort denna situation till undervisning inte har kunnat utgöra empiri i de fall barn vars föräldrar inte samtyckt till studien deltagit. När barnen delades in i grupper valde jag att närvara i de grupper där alla barn hade vårdnadshavare som samtyckt. Mitt agerande ligger i linje med hur Günther-Hanssen (2020) resonerar om att bemöta alla barn på ett liknande sätt genom att rikta uppmärksamhet men utan att generera empiri om detta inte är möjligt.

Utifrån mina erfarenheter av att arbeta som förskollärare och av mina doktorandstudier har jag, både avsiktligt och oavsiktligt, ställt utmanande frågor till praktikerna i vardagliga samtal och arrangerade möten. Vid ett tillfälle frågade ett barn mig om pennor för att skapa en skylt till sin monsterfälla som hen gjort under en utevistelse, jag frågade därför en av pedagogerna vart pennorna som får användas ute finns, övertygad om att det fanns en färdig burk med sådana pennor, vilket det inte fanns. Pedagogen fanns sig snabbt i situationen och plockade fram papper och pennor. Vid planerings- och reflektionstillfällena då jag deltagit har jag ställt frågor, svarat på frågor och kommit med förslag när det har efterfrågats. Jag är medveten om att min närvaro påverkat både det som sägs och görs. Det kan vara så att både undervisnings- och reflektionstillfällena har blivit av för att jag har varit där, i annat fall kanske de hade förhandlats bort till förmån för annat.

Etik i relation till riktlinjer och etikprövning

Som jag tidigare i denna ingång visat är etik utifrån ett etisk-onto-epistemologiskt perspektiv en pågående process. Vetenskapsrådet (2017) ³⁶ lyfter i skriften God forskningssed att: "[...]nya etiska problem aktualiseras när nya vetenskapliga frågor

³⁶ Under majoriteten av avhandlingsarbetet var det God forskningssed från 2017 som var aktuell, därför refereras denna här även om det kommit en ny hösten 2024.

ställs, när nya metoder används och när nya material analyseras” (s. 7), vilket påvisar att etiska frågor aktualiseras i takt med att en forskningsprocess fortgår.

Informerat samtycke och etikprövning

I början av avhandlingsarbetet stod det inte klart vad samverkan med SKA-gruppen skulle komma att innebära och vilken form den skulle ta, varken för mig eller för dem. Vid de inledande mötena samtalade vi om hur en samverkan skulle kunna se ut och vad det skulle innebära för oss i våra olika roller, i dessa samtal medverkade även rektorn. När vi enats om att samverka i ett utvecklings- och forskningsprojekt, informerade jag, både skriftligt och muntligt, om min forskning i enlighet med forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017). I informationen framgick vad deltagande i studien innebär, att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas, hur data kommer att hanteras samt hur resultaten kommer att spridas (Se Bilaga 1). Vid första tillfället som jag träffade hela kollegiet delades samma information ut och vid de tillfällen då jag genererat data har informationen återaktualiserats och förnyat samtycke har efterfrågats. På detta sätt har jag även säkerställt att pedagoger som inte tidigare deltagit har fått informationen och kunnat ta ställning till sitt eventuella deltagande. Precis i början av projektet fanns en del osäkerhet om vad det skulle innebära att delta i forskning, exempelvis om det skulle innebära en ökad arbetsbelastning.

Eftersom inga känsliga personuppgifter skulle samlas in gjordes bedömningen, av mig i samråd med mina handledare, att projektet inte skulle skickas in för etikprövning. Den första delstudien i projektet genomfördes och Artikel I publicerades. I detta läge var inte samtliga delar av projektet planerade, exempelvis var det inte klart att forskningen skulle involvera barn. När det stod klart att forskningen skulle involvera barn och att dokumentationer från förskolans praktiker skulle användas för att generera data gjordes bedömningen att kommande delstudier skulle etikprövas³⁷. Även den då pågående debatten om etikprövning inom utbildningsvetenskaplig forskning (se exempelvis Skarsgård, 2022) bidrog till

³⁷ För redogörelse för de olika delarna i projektet se Ingång: Sammanfläta(n)de möten i förskolan praktiker.

beslutet om etikprövning. Vetenskapsrådet (2023) synliggör det som jag uppfattade som en av svårigheterna, nämligen att det är omöjligt ”att på förhand veta exakt vad intervjupersoner kommer att berätta eller exakt vad observationerna gör synligt” och vidare ”när väl data finns på plats är det för sent att etikpröva projektet” (s. 18). Jag kan också känna igen mig i det som påtalas om att ”den nuvarande situationen kan medföra att forskare och medelsförvaltare tenderar att i det osäkra rättsläget ta ‘det säkra före det osäkra’ och begära etiktillstånd för alla undersökningar som inkluderar människor, även sådana som inte faller under lagen om etikprövning” (Vetenskapsrådet, 2023, s. 18). Det var inte helt tydligt om mitt projekt föll under etikprövning eller inte, vilket bidrog till att etikprövning skickades in. Etikprövning genomfördes och godkändes av Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2022-00490-01).

Förnyat informerat samtycke (se Bilaga 2) har sökts från pedagogerna för deltagande i de senare delarna av projektet. I den del av projektet som blev avhandlingens fjärde artikel och som innebar att jag deltog i den vardagliga verksamheten på en av avdelningarna, efterfrågades även samtycke av barnens vårdnadshavare (se Bilaga 3). 16 av 19 barn hade vårdnadshavare som samtyckte till deltagande i studien. Jag styrde mina placeringar vid både måltider och andra delar av utbildningen i förhållande till dessa samtycken och när barn delades in i grupper togs detta i beaktande. Dessutom efterfrågade jag samtycke från barnen vid upprepade tillfällen, både verbala och icke-verbala avvisanden som till exempel att gå i väg eller visa en *stopphand* har tolkats som att barnen inte velat delta. Dessa avvisanden har varit få, delvis beroende på att jag inte har hållit i undervisningen och därmed sällan varit i fokus, när barnen har markerat att de inte velat vara med om något har detta inte gjorts i relation till mig utan i relation till pedagogerna.

För att ett aktionsforskningsprojekt ska komma till stånd krävs att jag som forskare har etablerat någon form av grund för samverkan redan innan projektet, vilket går emot formuleringar om att projektet inte får inledas innan etikprövning i aktuella fall har gjorts och godkänts. Zeni (1998) argumenterar för att aktionsforskning kräver delvis andra etiska överväganden än traditionell forskning och visar att dessa överväganden kan vara svåra att förena med traditionella mallar för forskningsetik. Detta stämmer överens med mina erfarenheter av att genomföra etikprövning. För att verka etiskt i linje med ambitionerna och traditionerna inom

aktionsforskning ska frågorna komma från eller åtminstone produceras i samverkan med praktiken vilket innebär ett förarbete för att veta att projektet blir av. Att det krävs förarbete är inte unikt för aktionsforskning utan gäller även andra former av samverkansforskning.

Transkriptionerna och övrigt digitalt material så som minnesanteckningar, mindmaps, och fotografier förvaras bakom lösenordsskydd vid Luleå tekniska universitets lokala servrar. Fysiskt material, så som kollektiva minnesanteckningar, mindmaps, och kollage förvaras inlåst vid Luleå tekniska universitet. Därmed har hänsyn tagits till EU:s allmänna dataskyddsförordning GDPR (EU 2016/679) och forskningsetiska principer enligt Vetenskapsrådet (2024) avseende förvaring och lagring av data.

Samförfattande och konfidentialitet

För att hantera konfidentialiteten har inga namn använts, varken under projektets gång, i presentationer för hela kollegiet eller i några publikationer. I ljudinspelningarna av pedagogernas samtal kan specifika barns namn förekomma men de ändras direkt vid transkriberandet. Formuleringarna som används i såväl artiklar som kappor är främst förskollärare/barnskötare /pedagog/praktiker i stället för fingerade namn. Tillsammans med SKA-gruppen har jag skrivit det som i avhandlingen benämns som Artikel III. Detta innebär ett avsteg från konfidentialiteten då SKA-gruppen i den framträder med sina namn och sin arbetsplats. Denna fråga diskuterades innan artikeln påbörjades och tid gavs för alla i SKA-gruppen att enskilt ta ställning till sin medverkan. Detta i linje med hur Vetenskapsrådet (2024) beskriver att former för samverkan behöver etableras i inledningen av ett projekt, men även kan behöva omprövas. Via den samförfattade artikeln går det att spåra vilka förskolor som har varit med, något vi resonerade om innan arbetet med artikeln. Förskollärarna såg att artikeln skulle kunna bidra till ett lärande, både för de själva och andra och eftersom det inte går att urskilja enskilda pedagogers uttalanden gjordes bedömningen att artikeln inte skulle kunna skada någon eller äventyra någons anseende. Förskollärarna i SKA-gruppen är stolta över sitt arbete med projektet och det som de satt i gång, både hos sig själva och i kollegiet. Att sprida sina resultat för en bredare publik ingår som en viktig del inom den kritiska aktionsforskningstraditionen (Kemmis 2014a). SKA-gruppen

resonerade också kring att om det arbete vi gjort tillsammans kan inspirera andra så är det positivt, skrivandet blev också, enligt dem själva, ett sätt att stärka sin professionella röst.

Jag har i linje med hur jag förstår mitt ansvar som forskare, i enlighet med god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017;2024), bibehållit formuleringar där enskilda förskolor och personers namn inte framgår i de andra artiklarna samt i kappan (jfr. Gillberg, 2009). Frågan om att använda deltagarnas egna namn eller inte har även problematiserats av exempelvis Lenz Taguchi (2000) och av Grape (2023, som kom fram till olika beslut. Medan Lenz Taguchi valde att publicera namnen med hänvisning till att det var just dessa specifika medkonstruktörer som hade deltagit, gjorde Grape (2023) valet att inte publicera namnen på de deltagande förskollärarna. Dock resonerar Grape om att genom att inte nämna deltagarna vid namn så fortsätter deras röster som förskollärare att bli ohörda tvärtemot ambitionerna inom den kritiska aktionsforskningen att praktikerna själva ska ges formuleringsföreträde. Detta samtidigt som det finns de som inte direkt ingått i projektet och därför inte tillfrågats om samtycke men som ändå indirekt påverkas av en namnpublicering. Att förskolorna själva berättar om det projekt de deltar i är i förekommande fall deras val. Tidigare under samarbetet hade en artikel publicerats på intranätet för kommunen, vilket är brukligt när det pågår ett utvecklingsprojekt, både för att sprida kunskap och inspirera andra att jobba med utveckling.

ÅTERVÄNDANDEN OCH ÅTER-VÄNDANDEN

I detta kapitel både återvänder och åter-vänder jag, med referens till Barad (2014; 2017), (till) de artiklar som ingår i avhandlingen. Barad (2014) gör en skillnad mellan att återvända (return), som i att reflektera över det som har varit, och att åter-vända (re-turn), som i att vända något om och om igen för att få syn på något nytt³⁸. De olika delarna i forskningsprocessen fokuserar och aktiverar delvis olika teoretiska och metodologiska begrepp i relation till det övergripande syftet för avhandlingen och bidrar således med olika och överlappande resultat och diskussioner.

Inledningsvis ges nedan fyra återvändanden, ett till respektive artikel, artiklarna finns att läsa i sin helhet längst bak i avhandlingen. Därefter följer fyra åter-vändanden där artiklarna, med inspiration från Barad, åter-vänds såväl innehållsmässigt som metodologiskt tillsammans med andra aktörer, som exempelvis tidigare forskning.

Återvändanden till artiklarna

Avhandlingens övergripande syfte är att, inom ett praktiktäna forskningsprojekt, utforska hur undervisning blir till i förskolans praktiker med utgångspunkt i framväxande lokala och situerade utvecklings- och forskningspraktiker. Artiklarna har växt fram i relation till varandra och de bidrar på olika sätt, enskilt och sammantaget, till resonemang kring de tre övergripande forskningsfrågorna.

³⁸ Se även Günther-Hanssen (2020) som i sin avhandling använder åter-vändanden i linje med citatet som ett experimenterande med syftet att ”skapa något nytt” (s 112).

Relationen mellan forskningsfrågorna och artiklarnas resonemang redogörs för i Tabell 1, nedan.

Tabell 1 Översikt forskningsfrågor och artiklar

Forskningsfråga	Artiklar
Vilka berättelser om, med och för undervisning framträder när pedagogiska situationer undersöks gemensamt av forskare och pedagoger i förskolans olika praktiker	Artikel II Artikel III Artikel IV
Hur deltar olika rörelser i tillblivelserna av undervisning och vad produceras?	Artikel II Artikel IV
Hur och med vad genereras metoder och former för samskapande utveckling och forskning?	Artikel I Artikel II Artikel III Artikel IV

Den första artikeln skrevs under våren 2021, när Covid-19-pandemin gjorde att det var oklart vad som skulle vara möjligt att genomföra tillsammans med och på så vis närmare de vardagliga praktikerna i förskolan. Det var dock möjligt att under denna tid hitta former för att mötas och arbeta tillsammans med pedagoger i planerings- och reflektionspraktiker, som därmed även blev forskningspraktiker. Dessa praktiker utgör sammanhanget för de två första artiklarna. Den tredje artikeln, som är samförfattad med tre av förskollärarna som deltagit i utvecklingsprojektet, utgör ett återblickande på och ett avslutande av projektet. Det kollaborativa utforskandet som ligger till grund för den fjärde artikeln tar plats i de vardagliga praktikerna tillsammans med barn och pedagoger på en av de förskoleavdelningar som deltagit i projektet.

De fyra artiklarna är publicerade i tidskrifter som har olika inriktning, och som därför adresserar delvis olika och överlappande kunskapsfält. Som gemensam nämnare för de valda tidskrifternas intresseområden återfinns frågor som rör utveckling och förändring i utbildningssammanhang, och hur detta kan studeras. Artiklarna I, II och IV är skrivna på engelska, medan artikel III är skriven på svenska.

Artikel I

Frid, M. (2021). Collaboration, movement and change: An intra-active action research approach. *Forskning og förändring*, 4(2), 23–39.

Denna första artikel är ett sätt att inom en framväxande design av ett praktiktäna projekt, med förskolans undervisning i fokus, utforska metodologiska överväganden och implikationer för samskapande utveckling och forskning. Syftet med artikel är att bidra till en diskussion om hur praktiktäna forskning och utveckling, för förändring, kan ta form. I artikeln görs ett omtänkande av kritisk aktionsforskning tillsammans med nymaterialistiska perspektiv, främst utifrån Barad (2007).

Aktionsforskning, i dess kritiska tappning, lyfts fram som en ansats för att bedriva utvecklings- och förändringsarbete tillsammans med yrkesverksamma i skola och förskola (se exempelvis Kemmis et al., 2014a; Rönnerman, 2012). En viktig utgångspunkt är att starta med praktikens egna frågor i förändringsarbetet, där olika aktioner prövas och dokumenteras för att sedan reflektera över och ompröva dessa. Syftet är att på detta sätt skapa förändring och förbättring i praktiken, samt möjligheter till frigörelse för de som deltar. I artikeln utmanas den kritiska aktionsforskningens utgångspunkter, med avsikten att utforska möjliga förskjutningar genom användandet av ett nymaterialistiskt perspektiv med etisk-onto-epistemologiska utgångspunkter. Detta presenteras och diskuteras som en intra-aktiv ansats till aktionsforskning och är ett utforskande som bygger vidare på tidigare studier (se exempelvis Gale et al., 2013; Gunnarsson 2017, 2018; Kane, 2015; Strand & Sparholt, 2017).

Ett nymaterialistiskt perspektiv innebär en syn på världen där varande (ontologi) är sammanflätat med vetande (epistemologi), vilket medför att de inte går att skilja på den som lär sig något och det som lärs (Barad, 2007). Kunskapande processer begränsas därmed inte till mellanmänskliga relationer, materiella objekt och sociala praktiker ses som sammanvävda vilket exempelvis påverkar vad och vilka som ses som aktiva i en process. Helt centralt i artikelns omtänkande är begreppet intra-aktion, som skrivs fram av Barad (2007), och används för att uppmärksamma att entiteter, subjekt eller objekt inte är väl avgränsade och förutbestämda innan de möts utan att de i stället samskapas och samhandlar i mötet. Med detta som

utgångspunkt blir de verkligheter som produceras både situerade och multipla, öppna för förändring och utveckling.

I artikeln görs återbesök till en analysworkshop, som genomfördes med en grupp forskollärare, där frågor informerade av olika teorier sattes i rörelse i relation till dokumentationer av de inledande aktiviteterna som gjorts i utvecklingsprojektet. Nedan återges kortfattat hur *kollaboration*, *rörelse* och *förändring* använts som utgångspunkter för att utforska en intra-aktiv ansats till aktionsforskning.

Kollaboration, vad det kan vara och vem eller vad som kan delta i det är något som utmanas i mötet mellan kritisk aktionsforskning och nymaterialistiska perspektiv. Detta eftersom även andra än mänskliga entiteter erkänns som aktörer med kraft att verka och förändra, oavhängigt mänsklig inblandning. För designen av ett utvecklingsprojekt innebär detta att det blir fler aktörer som involveras och erkänns ha kraft att delta i och förändra praktikerna aktivt, performativt. Vid en policyförändring, lik den som föreliggande avhandling intresserar sig för, blir den förändrade policyn inte enbart ett styrdokument, en definition, den materialiseras och tar form. I analysworkshopen producerades "läroplansviftare" när Lpfö 18 fysiskt viftades i luften som för att understryka att det faktiskt står i läroplanen att det ska bedrivas undervisning i förskolan. Detta fick läroplanen, som en mer-än-mänsklig aktör att tydligt framträda som aktiv. Men det påpekade också att roller och positioner återkommande behöver omprövas eftersom nya tillblivelser möjliggörs i de intra-aktiva samarbeten som uppstår.

Rörelse som utgångspunkt för laborerandet i artikeln blev produktivt på flera sätt. Rörelser hänger ihop med hur aktionsforskning brukar beskrivas som en spiralformad rörelse, där kopplas rörelsen till det upprepande och föränderliga i processen. I analysworkshopen användes rörelser mer specifikt och teoretiskt. Den inleddes med att cirkulära och horisontella rörelser identifierades, med inspiration av Delueze och Guattari, utifrån Lenz Taguchis (2010b; 2012) arbete om och med pedagogisk dokumentation i förskolan. Den pedagogiska dokumentationen beskrivs som bestående av två rörelser, en cirkulär och en horisontell, vilka båda kan delta i ett utforskande och en omprövning av metoder. I analysworkshopen framträdde hur detta även kunde bli produktivt i forskningspraktiker. Genom den cirkulära rörelsen möjliggörs återbesök till tidigare händelser, som skapar en fördröjning mellan perception, tanke och handling vilket ger utrymme för

kreativitet och omtänkanden. Den horisontella rörelsen accelererar och skyndar på, vilket jämnar ut redan gjorda spår och skapar möjlighet för nya tankar att uppstå i form av flyktlinjer. De två rörelserna, som här har beskrivits som separata, kuggar i varandra och är sammanlänkade. Att sakta ner gjorde motståndet mot undervisning i förskolan synligt, och att accelerera visade att det inte var möjligt att avfärda detta motstånd som oönskat, i stället kom det att bli det som ledde processen vidare. Vi behövde veta mer om vad motståndet stod för, vrida och vända mer på grundläggande begrepp som lärande och kunskap, inte enbart hasta vidare. Genom att använda en metod och tradition, pedagogisk dokumentation, som pedagogerna redan var bekanta med blev analysworkshopen produktiv på flera sätt. Ett underlag för den fortsatta processen i utvecklingsprojektet tog form, som ett antal förslag och frågor att jobba vidare med, samt en bild av vad som framkommit i den inledande fasen.

Förändring och förbättring för de deltagande praktikerna är en central del av syftet med kritisk aktionsforskning. Med ord från Kemmis et al. (2014a) kan processen beskrivas som ”a self-reflective spiral of cycles of planning, acting and observing, reflecting and then re-planning in successive cycles of improvement” (s. 2). Utifrån ett intra-aktivt perspektiv ifrågasätts inte att förändring är en viktig process, däremot påpekas att det inte i förväg går att veta vad som händer i en process, det går med andra ord inte att förutsätta att det blir framgångsrikt. Ett alternativt skillnadsbegrepp gör att förändring ses som en horisontell förskjutning snarare än ett vertikalt brott. Enligt Deleuze (1994) kan detta förstås som skillnad i sig själv, inte skillnad i relation till något yttre. I de intra-aktioner som ständigt äger rum sker kontinuerliga tillblivelser, vilket gör att möjligheter till förändring ständigt produceras, i alla praktiker, inklusive forskningspraktiken.

De potentialer som diskuteras i artikeln lyfter det gemensamma laborerandet, ett valt tillsammansskap, som viktigt för möjligheten till differentiering och förändring, för både förskolepraktikerna och forskningspraktikerna. När praktiker samarbetar är det svårt att definiera de olika praktikernas gränser eftersom de (om)skapas i relation till varandra. Genom att erkänna mötena mellan de olika praktikerna kan fokus flyttas från gränsdragningsprocesser till ett gemensamt skapande, vilket öppnade för ifrågasättande och underminering av tidigare förgivettaganden men också ett utrymme att börja något nytt.

Artikel II

Frid, M., & Westman, S. (2024). Entering the assemblage of (un)teaching. *Policy Futures in Education*, 22(5), 970–983.

Avhandlingens andra artikel bygger på en Deleuze–Guattari-inspirerad kartografi över undervisningens tillblivelse i förskolan, som är genomförd under sju månader tillsammans med två grupper av pedagoger från de deltagande förskolorna. Syftet med artikeln är att utforska hur undervisning blir till i förskolans planerings- och reflektionspraktiker, genom att följa rörelser av territorialisering och re-/deterritorialisering. Frågan om vad undervisning är och kan vara i förskolans praktiker, både på ett praktiskt och filosofiskt plan, följer med genom hela artikeln.

I artikeln betraktas undervisning som ett assemblage, en föränderlig sammansättning och av materiella, diskursiva, sociala och affektiva element (Deleuze & Guattari, 1987). Assemblage drivs av begär, här förstått som en produktiv kraft. Artikeln bjuder ingångar till ett förskole-undervisningsassemblage bestående exempelvis av förskolemiljöer, pedagoger, barn, tidigare förskoleforskning, tider, farhågor, traditioner och skogsutflykter. I enlighet med Deleuze och Guattaris (1987) geografiska filosofi sker territorialiseringar, tillfälliga stabiliseringar, genom upprepning, som ett sätt att hantera kaos och skapa begriplighet. Det som pedagogerna i den aktuella studien försöker förstå och hantera är ett förstärkt undervisningsuppdrag, som de upplever får stora konsekvenser för många av förskolans praktiker. Deterritorialiserande rörelser, såsom ifrågasättanden av traditioner och antaganden, kan lösa upp stabiliseringarna och göra nya kopplingar möjliga, vilket kan ses som ett expanderande och re-territorialiserande.

När förskolans undervisningsassemblage undersöks i artikeln framträder tre territorier: Undervisning-sker-i-alla-situationer-och-hela-tiden; Undervisning-utgår-från-barnens-intressen; Förskollärare-undervisar-medan-de-lär-sig-tillsammans-med-barnen. Olika kontinuum – bortom antingen eller – av (o)undervisning vecklas ut, såsom (o)plats, (o)tid, (o)arrangemang, (o)kunskap och (o)mål. I utvecklandet framträder undervisning som ett spänningsfält där de ovan nämnda aspekterna bidrar till en diskussion om vad undervisning kan vara i förskolans praktiker. Nedan ges en kort redogörelse för de tre territorierna.

Att *undervisning-sker-i-alla-situationer-och-hela-tiden* upprepades av pedagogerna, men detta blev också något som de kom att ifrågasätta. De nya policyformuleringarna utmanar förskolans tradition av likhet mellan pedagoger, oavsett utbildning, en tradition som materialiseras i rullande scheman och jämn arbetsfördelning utifrån en idé om numerär rättvisa. Förskollärarna är ovana vid att se sig själva som ledare, didaktik upplevs som ett utmanande begrepp och de har svårt att identifiera vad en undervisningsstrategi kan vara. Detta skapar osäkerhet kring vem som ska bedriva (o)undervisning och hur. Ytterligare frågor dök upp: Är varje planerad aktivitet per se undervisning? Blir fyndet av småkryp utomhus alltid ett naturvetenskapligt utforskande i linje med läroplanens mål?

I sitt prövande och utforskande av vad undervisning kan vara uppstod frustration hos pedagogerna då de upplevde att de körde fast och inte lyckades fånga barnens intressen. Idealet uttrycktes som *undervisning-utgår-från-barnens-intressen*. För att undervisningen ska bli en plats för ett gemensamt utforskande behöver pedagogerna hitta och närma sig det som är barnens intressen. Ett kunskapsinnehåll inrymmer fler aspekter än fakta, men vad med exempelvis svampen, är det som intresserar barnen?

Att utforska tillsammans med barnen utifrån tanken om att *förskollärare-undervisar-medan-de-lär-sig-tillsammans-med-barnen* kan vara ett sätt att hantera eventuella kunskapsluckor, men även att sakta ner processen och skapa utrymme för en gemensam kunskapsproduktion. Under kartograferingen uppstod friktioner mellan att vara en kunnig undervisande lärare och en genuint nyfiken medutforskare av världen tillsammans med barnen.

Territorierna ovan beskriver invanda mönster kopplat till förskolans undervisning. I utforskandet av undervisningens territorier uppstod även brott mot det invanda, som ledde in på nya och delvis utforskade stigar. Under en kartograferingssession kom plötsligt ett tänka-högt-förslag, som öppnade upp för att lämna, *determinisera*, den inslagna vägen: Vi skiter i kompisgrupperna! Kompisgrupperna var den form som pedagogerna valt att organisera den planerade undervisningen i, och bestod av att barnen delades in i mindre grupper. Detta för att ge alla barn utrymme att komma till tals och bli sedda. Determiniseringen bestod i att ifrågasätta den vardagliga och rutinbundna organiseringen av utbildningen och undervisningen – inte idén om att det var bra att dela upp

barngruppen i mindre grupper. Buchanan (2021) påpekar att: ”In its fullest sense, deterritorialization means functioning without territory, that is, freefalling into chaos without a safety net or harness, which is why whenever we de-territorialize we immediately seek opportunities to reterritorialize” (s. 89). Som ett sätt att gå vidare, *reterritorialisera*, presenterades idén, från en av pedagogerna, om att planera utbildningen som helhet mer genomgående, alltså inte enbart undervisningen. Detta för att möjliggöra för fler meningsfulla tillfällen för både planerad och spontan undervisning under en dag. Eftersom den valda formen för utforskandet innebar att vi träffades återkommande gånger och utspritt över tid gavs möjlighet att stanna upp vid det som på något sätt brände till och låta det bli en drivkraft.

Avslutningsvis, diskuteras i artikeln, hur undervisning, både i förskolepolicy och praktik, kan ses som i ständig utveckling via multipla sammanflätningar – med nuet, det förflutna och framtiden – där så väl globala trender som lokala och situerade rörelser deltar. De olika territorierna beskriver tre berättelser om vad undervisning kan vara i förskolans praktiker, något som sker hela tiden, startar i barnens intressen och där förskollärare lär sig samtidigt som de undervisar barnen. I dessa territorier framträder även andra berättelser som på olika sätt knyter an till redan påbörjade berättelser om vad (o)undervisning är och kan vara i förskolans praktiker. Policyförändringar sker inte i ett vakuum utan i pågående sam(för)handlingar med världen, vilket ger upphov till olika policyprioriteringar vid olika tidpunkter (Haggerty et al., 2020). Artikeln argumenterar för att införandet av undervisning i Lpfö 18 har haft påverkan på förskolors institutionella identitet, förskollärares (syn på sin) professionella identitet samt görandet av undervisning, och därmed barns möjlighet att vara och bli till både nu och i framtiden.

Artikel III

Frid, M., Jonsson E., Johansson L & Pettersson Å. (2024) ”Tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka” – rörelser i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan. *Forskning och utveckling i förskola och skola*, 3(1), 5-21.

Den tredje artikeln är samförfattad med en grupp av tre förskollärare, benämnda SKA-gruppen, som är de jag arbetat närmast och mest med under projektet. Artikeln blickar tillbaka på det genomförda utvecklingsprojektet. Syftet med artikeln är att, utifrån ett praktiktäna perspektiv, beskriva de utvecklande rörelser som kan uppstå i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan. Dessutom diskuteras i artikeln hur de utvecklande rörelser som uppstod kan förstås i relation till förändrings- och utvecklingsarbete. Artikeln blev ett sätt för oss, mig och SKA-gruppen, att knyta ihop allt det som vi gjort tillsammans under nästan tre års tid. I linje med en praktiktäna ansats kan samförfattandet ses som en mångfaldig praktik, både som en kunskapsprocess i sig för de som samskriver och ett praktiktäna kunskapsbidrag som kan spridas vidare.

En av pedagogerna som deltagit i utvecklingsprojektet uttrycker att ”En förändringsprocess börjar med att det är något som skaver...något som man vill förändra, något som inte känns bra eller något som man vill göra på ett annat sätt”. I det här fallet var det frågor om undervisning, dess former och plats i förskolan som var orsaken till skavandet. Artikeln har praktiker av utvecklingsarbete, kring undervisning i förskolan, i fokus, alltså inte undervisningspraktikerna själva även om de finns med via att pedagogerna tog med sig sina erfarenheter och dokumentationer av undervisning in i utvecklingsarbetet. De aktioner som genomfördes riktades både mot undervisningspraktikerna, genom läsning av förskoledidaktisk litteratur som sedan omsattes i pedagogiskt arbete, och de kollegiala praktikerna, exempelvis genom fler tillfällen för gemensam reflektion samt introduktion av former för kollegiala samtal.

Teorin om praktikarkitekturer (TPA) (Rönnerman, 2018) används i artikeln för att förskollärarna i SKA-gruppen fann det fruktbart och begripligt att med hjälp av denna teori diskutera och förstå hur olika praktiker i förskolan, som exempelvis undervisning, reflektion, kompetensutveckling och dokumentation,

hänger ihop och samskarar varandra. Praktiker ses inom TPA som göranden, säganden och relateranden, vilka hänger ihop och omgärdas av strukturer, eller arrangemang, som håller praktiker på plats och utgör dess arkitektur. Arkitekturen skapar både möjligheter och begränsningar för vad som kan ske inom den.

Fyra övergripande rörelser lyfts fram i artikeln: Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas; Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen; Från tyckande till vetenskap – förankring, fördjupning och ökad professionalism; samt Motstånd, vilja och utveckling – att stanna kvar i det komplexa och skapa förändring. Dessa rörelser ska förstås som lägesförändringar, av människor, tankar och sätt att organisera praktiker, vilket alltså är ett annat sätt att se på rörelser än i de territoriella som beskrivs i avhandlingens andra artikel. Nedan ges en kortfattad beskrivning av de fyra rörelserna.

I projektets inledning uppehöll sig pedagogerna mycket kring gränsdragningar i relation till vad som var, och inte var undervisning. Lärande var ett bekant och bekvämt begrepp medan undervisning inledningsvis upplevdes som obekvämt. I rörelsen *Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas* synliggörs hur pedagogerna genom kollegialt arbete erövrade allt fler begrepp och kom att uttrycka sig mer precist i relation till den utbildning och undervisning som bedrevs, vilket synliggjorde vad som var undervisning och vad som vara andra delar av utbildningen.

Avsaknaden av tillfällen för planering och reflektion synliggjordes tydligt i och med att utvecklingsprojektet innebar att pedagogerna skulle genomföra olika uppgifter, vilket ledde till ett ökat behov av planering och reflektion. Den tid som fanns avsatt till detta blev inte alltid av och behoven av att mötas tillsammans i arbetslaget tillgodosågs inte med den rådande organisationen. I rörelsen *Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen* framträder att planering och reflektion har gått från att vara enskilda processer till att i högre utsträckning görs tillsammans i arbetslaget. Vidare etablerades även former för att jobba kollegialt mellan förskolorna i området. Inom dessa nya arenor kunde frågor om likvärdighet mellan förskolorna lyftas, vilket i sin tur påverkade utbildningen och undervisningen.

Tidigare forskning (exempelvis Bergmark & Westman, 2022) visar att det kan vara utmanande att förstå vad vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan vara i förskolans praktik. I rörelsen *Från tyckande till vetenskap - förankring, fördjupning och ökad professionalism* gör oklara kriterier för ett bokval att, val av litteratur för kollegiala samtal framträder som ett konkret exempel på vad vetenskaplig grund kan innebära i förskolans praktik. Att i utvecklingsarbetet föra in vetenskapliga texter förankrade processerna i tidigare forskning, och dialogiska former i det kollegiala lärandet fördjupade samtalen. Genom att jobba i en lång(sam) process blev det möjligt att komma försöka bortom de enkla svaren och återkomma till frågor flera gånger.

Genom att fokusera praktikerna, och inte individerna, blev det möjligt att omhänderta motståndet som uppstod under utvecklingsprojektet som en kraft i förändringsarbetet. Något som framträder i rörelsen *Motstånd, vilja och utveckling – att stanna kvar i det komplexa och skapa förändring*. En av förskollärarna i SKA-gruppen uttryckte att utvecklingsarbete handlar om att ”tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka”, vilket också blev artikelns titel eftersom den understryker att det inte är en enkel och linjär process. Undervisning i förskolan, framträder enligt Olsson et al. (2020) snarare ”som en rörelse som formas i interaktion med barn, kollegor och läroplansmål, än som något som låter sig fixeras” (s. 40), vilket också understryker att undervisning och dess processer är föränderliga. I artikeln diskuteras och förstås, med stöd av Kemmis (2009), förändringar i praktiken som förändringar av: praktikernas praktik; praktikernas förståelse av praktiken; villkoren för praktiken.

Utifrån detta resonemang framträder i artikeln förändringar inom alla tre områden, inte som fristående utan som sammanflätade. Pedagogerna förändrade både sin undervisningspraktik och sin förståelse för den praktiken. De uttrycker att de gör undervisning annorlunda samt tänker och reflekterar på ett annorlunda sätt kring sin undervisning. Införandet av undervisning i Lpfö 18 (Skolverket, 2018) samt skollagens (SFS 2010:800) formuleringar om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan ses som förändrade villkor för förskolans praktiker, vilket skapade behovet av ett delvis nytt språk för att kunna förstå och kunskapa kring de pedagogiska praktikerna i det vardagliga förskolearbetet. Villkoren för undervisningspraktiken förändrades även när

planerings- och reflektionsarbetet gick från att vara främst individuella praktiker till att i allt högre utsträckning bedrivs i kollektiva former. Detta gjorde att undervisningssituationer genomförda av olika pedagoger kunde länkas till varandra i sammanhängande processer.

De rörelser av utveckling som framträder i artikeln är intrasslade i varandra och verkar genom flera praktiker. På förskoleområdesnivå har utvecklingsarbetet antagit andra organisatoriska former och på förskolenivå har planerings- och reflektionsarbetet fått både nytt innehåll och nya former. Genom att erkänna komplexiteten som en viktig utgångspunkt blev det möjligt att formulera relevanta frågor, hitta nya lösningar och skapa förändring, ständigt med utgångspunkten vad som är relevant för praktiken.

Artikel IV

Frid, M (2025). Storying teaching together and with preschool practitioners: Re-negotiating shapes of teaching in preschool education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. (publicerad online 7 januari 2025)

I den fjärde artikeln utforskas och omförhandlas undervisningens former i förskolans utbildning. Med inspiration från Haraways (2003; 2016) berättandepraktiker, skapas möten tillsammans med pedagoger och praktiker i förskolan. Genom denna mångfacetterade undersökning trubblas begreppet undervisning med utgångspunkt i pedagogernas frågor och farhågor kring undervisning efter att begreppet införts i Lpfö 18. Under en period av sju månader besöktes de vardagliga praktikerna på en förskoleavdelning vid totalt 21 tillfällen, dessutom vid fem tillfällen pedagogernas planerings- och reflektionspraktiker. Samarbetet med pedagogerna utgår från att de, i linje med resonemang från Stengers (2018) och vidare arbete av Elkin Postila (2023), erkänns som förskolepraktikens kännare, alltså experter utifrån sina situerade kunskaper som kommer av att verka i förskolans praktiker.

Med utgångspunkt från Haraways (2003; 2016) tänkande är berättelser situerade, mångfaldiga och relationella, vilket innebär att de inte enbart beskriver världen utan även aktivt deltar i skapandet av densamma. En berättelse om affärsleksundervisning presenteras i artikelns introduktion, därefter fem ytterligare

berättelser: *Lerleksundervisning*; *Spacetimemattering*; *Sittande-läsande-vilande-samlingsundervisning*; *Björnen-sover-undervisning*; *Tystnad tack: undervisning pågår*. Samtliga sex berättelser presenteras kortfattat nedan.

När affären öppnas i affärsleksundervisningen är pedagogen aktiv genom att leka-agera-påminna-undervisa om roller i leken. Detta eftersom innehållet i undervisningen riktas sig mot själva leken och att ge alla barn möjlighet att delta i lekens världar, både här-och-nu och i framtiden. Pedagogen stänger affären och berättar att barnen nu kan leka fritt.

Lerleksundervisningen inbjöd till (om)formanden med fokus på den pågående processen och inte på slutprodukten. Att arrangera för undervisning, genom att skapa tid och plats, tillhandahålla material och tillföra tekniker blev framträdande lerundervisningsstrategier. I linje med Lpfö 18 (Skolverket, 2018) blev målen ”utgångspunkt och riktning” (s. 7) i syfte att främja barnens utveckling och lärande. Barnens utforskande står i centrum, men som även Catucci (2021) diskuterar, utmanas barnen sällan i relation till målen. Strategin att ställa öppna och utmanande frågor för att utmana barnens kunskaper verkar lättare när målet riktar sig mot ett specifikt (skol)ämne än när målet fokuserar på mer svårfångade värden.

I möten med förskolans praktiker framträder en starkt styrd tidslig rytm bestående av hålltider, måltider och rutiner som syftar till att skapa tid och plats för omsorg såväl som undervisning och andra aktiviteter, ett *spacetimemattering*. Det är ett begrepp vilket har introducerats av Barad (2007) för att beteckna hur rum, tid och materia samproducerar varandra. När undervisning betraktas intra-aktivt, som flera pågående berättelser, möjliggörs en mängd olika praktiker att vecklas ut över tid, plats och rum. Eftersom olika prioriteringar och praktiker kämpar på och om ett begränsat område, uppstår trängsel. Att planera framträder då som en praktik av att schemalägga tidsligt, inte främst med fokus på vilka mål som ska fokuseras.

Pedagogerna uttryckte att den *sittande-läsande-vilande-samlingsundervisningen* ofta inte blev som planerat. En bok, som ur vårt vuxna perspektiv, hade mycket att erbjuda fungerade inte för att öppna nya världar, i stället gjorde en till synes torftig berättelse att barnen bokstavligen dök in i boken. Om innehållet i boken, snarare än det valda innehållet i läroplansmålen, engagerar barnen, kan läsningen användas för att diskutera och belysa situationer och dilemman som kan uppstå i barnens liv. Detta kan sedan i efterhand kopplas till läroplansmålen som en bekräftelse på att

undervisning har ägt rum, vilket gör att undervisningen i sig framträder som ett mål, oavsett innehållet.

I *Björnen-sover-undervisningen* gör leka-agera-påminna-undervisandet, i likhet med i affärsleksundervisningen, att olika roller i leken förtydligas utifrån tanken om att skapa möjlighet för alla barn att delta i leken och världen. Den spontana undervisningen och den planerade undervisningen vävs samman genom innehållet. När berättelser om undervisning läses tillsammans med varandra tar sig undervisning olika former och blir en praktik som sträcker sig bortom enskilda händelser, och omfattar både förberedande planering och efterföljande reflektioner samt den fortsatta processen.

Undervisning är viktigt för både barn och pedagoger, eftersom den inrymmer möjligheter och potentialer för meningsfulla utforskanden här och nu, och i framtiden. En av pedagogerna föreslog att de kunde sätta upp en skylt som parafraaserar de på en filminspelning: *Tystnad tack: undervisning pågår!* Detta för att påminna sig själva och alla andra i förskolans praktiker om att undervisning har betydelse och därför är processer som inte hela tiden bör störas. Dörrar som öppnas mitt i en mening eller placeringen av pedagogernas arbetsplats i ett hörn, vid en korridor som frekventeras av barn på väg till matsalen gör att undervisningens processer återkommande (för)störas.

Den spontana undervisningens oplanerade karaktär innebar utmaningar både i forskning och i förskolepraktik. Eftersom den var svårare att dokumentera, i jämförelse med den planerade undervisningen, fick den därför mindre uppmärksamhet under planerings- och reflektionstillfällena. Detta gjorde det svårare både för mig och för pedagogerna att uppmärksamma och erkänna dessa händelser som undervisning, samt att identifiera potentiella innehåll i dem. Något som i sin tur bidrar till ett avsmalnande av vad undervisning kan vara. För att göra motstånd mot en förenklad berättelse om förskoleutbildningens syfte, föreslås användandet av berättandepraktiker med inspiration av Haraway (2003; 2016) som ett sätt att erkänna undervisning, och specifikt den spontana undervisningen, i förskolans praktiker. Genom berättelserna som skrivs fram tar undervisning både plats och utrymme i förskolans utbildning, vilket utmanar och bekräftar idéer och traditioner om hur förskoleverksamhet bör bedrivas. Dessa processer är

sammanflätade med globala trender där utbildning för barn alltmer har formaliserats.

Artikeln avslutas med ett resonemang om vikten av att policyformuleringar förhandlas och anpassas för att passa förskolans unika karaktär vilket tidigare lyfts av Eidevald och Engdahl (2018a). Vidare argumenteras för att samarbete med förskollärare och barnskötare, där de erkänns som praktikens kännare, ett begrepp som används av Stengers (2018) och förs till förskolefältet av Elkin Postila (2023), är viktigt. Att vara kännare innebär att ses som en expert utifrån sina specifika och situerade kunskaper, i detta fall av en förskolepraktik, och låta dessa kunskaper och experter vara med i att berätta och dela berättelser om förskoleundervisning. Det är också ett sätt att erkänna deras roll i att fortsätta forma förskolans undervisning och utbildning.

Åter-vändanden

I kommande avsnitt presenteras fyra åter-vändanden som relaterar till och diskuterar avhandlingens övergripande syfte med utgångspunkt i Barads (2014) förslag om att:

We might imagine re-turning as a multiplicity of processes, such as the kinds earthworms revel in while helping to make compost or otherwise being busy at work and at play: turning the soil over and over – ingesting and excreting it, tunnelling through it, burrowing, all means of aerating the soil, allowing oxygen in, opening it up and breathing new life into it. (s. 168)

Dessa mångfaldiga och varierande processer, som utgör både arbete och lek, riktar sig alltså mot frågan om hur undervisningen blir till i förskolans praktiker – en fråga som i denna avhandling har tuggats och tuggats om, finfördelats, genomborrats av olika teorier för att få syn på nya perspektiv, och på så sätt skapat möjligheter för något annat att ta vid. Barad förklarar att, ”re-turning is a troubling matter, a matter of troubling” (Barad, 2017, s. 81), alltså en process av att trubbla, där åter-vändandet också förändrar det vi åter-vänder och tror oss veta.

Åter-vändande: Kroppslighet, disciplin och kontroll

När avhandlingens artiklar läses tillsammans framträder en viss praktik som återkommande och tydligt styrande av de kroppar som deltar i de olika situationerna, nämligen sittandet. Såväl barn som vuxna sitter ner. Barnen som deltar i förskolans undervisning ska helst ska sitta ner på sina tilldelade platser, i en soffa, på kanten av en matta eller på en låg stol, för att behålla ordningen och för att alla ska ges lika möjlighet att se och därigenom kunna delta i undervisningen. Lenz Taguchi (2012) beskriver hur en prick på golvet har en stark dragningskraft på henne när hon själv var förskolebarn, en kraft som inte verkar på samma sätt hos de pojkar som sitter vid hennes sida. Pricken på golvet deltog i materialiseringen av barnen som flickor respektive pojkar. Även Rautio (2014) intresserar sig för hur barn och materia intra-agerar och beskriver två kännetecken för dessa intra-aktioner, nämligen imitation och sammansmältning. I dessa processer, där barn så väl som ting deltar, framträder möjligheter för barn att utmana normer genom att imitera och sammansmälta, och på så sätt bli till med ting och varelser. Att fokusera dessa processer riktar sig mot tillvaron här-och-nu, inte enbart mot det som komma skall i framtiden, vilket kan vara ett sätt att åtminstone tillfälligt släppa nyttoperspektivet. Vidare ställer Rautio (2014) en fråga, som uppmuntrar till ödmjukhet:

Two of the ultimate rules or practices in places of education and child-care are that there is no running, and that things have their places. We (teachers and carers, adults) know why we want to have these rules but do we know how running or having things scattered around *matters* for children? (s. 472)

Utifrån denna fråga trubblar jag vidare kring undervisning som en sittandepraktik. Vi (vuxna, pedagoger, forskare) vet varför barnen ska sitta ner i samlingsmen men har vi frågat oss vad det gör med barnen? Vad gör sittandepraktiker med undervisningen? Vad skulle hända om vi tog bort sittandet från undervisningen?

Att sitta ner påverkar vilken form av utforskande som är möjligt och önskvärt, i sittandet är det framför allt utforskande med små rörelser som möjliggörs, vilket givetvis är ett viktigt utforskande. Men genom att sitta ner inaktiveras stora delar av kroppen, hos både barn och vuxna. Den stillhet som sittande för med sig gör att

allt icke-sittande märks tydligt och blir till störningsmoment, störande kroppar eller avbrott i relation till det som pågår. Sittandet sammanflätas på det sättet intra-aktivt med undervisningens plats, form, innehåll och motiv.

Pedagogernas sittandepraktiker blir också en del av undervisningen och undervisnings-strategierna. De sitter ofta på rullpallar, dels för att komma mer i lika höjd som och med barnen, dels för att vara redo att snabbt förflytta sig och handla i situationer som kräver så. Exempelvis genom att närma sig ett barn för att med sin närvaro berätta att *det är lugnt, du kan fortsätta sitta ner en stund till* eller för att hjälpa till med ett par galonbyxor. Här samhandlar rullpallen och sittandepraktiken, rullpallen blir på så vis såväl ett pedagogiskt som ergonomiskt stöd samtidigt. Användandet av rullpallar är tydligt reglerat, de är till för pedagoger att sitta på och inte för barn, vare sig att sitta på eller för att skicka i väg genom hallen, trots att pallen är tom samt rullar och snurrar så bra.

Även planerings- och reflektionspraktiken för vuxna är en sittandepraktik i avhandlingens studier. Då ofta i ett utrymme som dessutom är kraftigt begränsat, vilket framträder i en av berättelserna i avhandlingens fjärde artikel. Jag och pedagogerna rymms knappt runt bordet med våra kroppar, när vi dessutom behöver dokumentationer, planeringsunderlag, digitala plattor och papper att skriva på blir det belamrat och svårt att få en överblick. Att någon öppnar dörren mitt i vårt försök att knyta ihop hela vår gemensamma process förstärker känslan av trängsel.

Att ta bort sittandet från undervisningen behöver inte tolkas bokstavligt, utan kan även vara en fråga som ringar in något som vanligtvis inte ifrågasätts. Jag fortsätter veckla ut frågan om undervisning som en sittandepraktik, med en bokstavlig tolkning som leder vidare. Om sittandet togs bort från undervisningen skulle andra kroppsliga praktiker ges mer utrymme. Undervisning som exempelvis en springandepraktik skulle medföra både möjligheter och begränsningar, beroende på vad som är undervisningens innehåll och syfte. De berättelser om undervisning som framträder i avhandlingens artiklar är givetvis inte de enda undervisningssituationer som har tagit plats och form i de deltagande förskolorna. De utgör i stället ett urval som grundar sig i pedagogernas dokumentationer och reflektioner, vilka har använts för att tänka vidare med i de om(för)handlingar av undervisning som har gjorts. Undervisning framträder performativt som en sittandepraktik i former så som samlingar, bokläsning och projektstillfällen. Former

som har kopplingar till förskolans traditioner av att organisera för barns lärande och disciplinera barns kroppar (Rantala, 2016). Att använda fingrarna i sånger och ramsor kan sägas handla om kroppslighet, likväl som att med så kallade finmotoriska rörelser ringla en lerorm. Båda dessa aktiviteter passar väl tillsammans med en sittande undervisning och är sätt att använda kroppen som får ses som begränsat i relation till att exempelvis springandes utforska acceleration och energi. Undervisning i förskolan är en målstyrd process (Skolverket, 2018), där målen anger ett flertal innehållsliga aspekter och utgångspunkter för undervisningen. I förhandlandet av hur undervisning kan göras verkar grunderna vara snäva, det är inte situationer där hela kroppen är med i utforskandet som lyfts fram av pedagogerna eftersom det inte främst är dessa former av undervisning som de planerar för. Detta betyder inte att de inte genomför aktiviteter där barns och vuxnas kroppar får vara med på flera olika sätt, dessa aktiviteter lyfts dock sällan som undervisning.

Förskolan har sida vid sida med traditionen av sittandet som disciplinerande av kroppar även en tradition av att tillåta hela kroppen att delta i lärandet. I björnen-sover-undervisningen, som återfinns i avhandlingens fjärde artikel, blir fart och energi en del av att bli till en jagande björn eller ett jagat byte. Här tillåts hela kroppen vara med i undervisningen som innehållsligt handlar om att skapa förutsättningar och möjligheter för alla barn att delta i lek genom att erbjuda olika former av lek och leka tillsammans med barnen. Trubblandet i detta åter-vändande ger ytterligare frågor om hur undervisning kan bli ett utrymme för kroppsligt utforskande av olika innehållsliga fenomen och aspekter av läroplanens målområden.

Förskolans syfte som varandes en plats för utbildning är sammankopplat med frågan om vad undervisning i förskolan är, eftersom den i både sin form och sitt innehåll är en del av svaret. Även i förskolans ofta fria möblering finns tydliga förväntningar på vad som ska göras, hur det ska göras, när det ska göras och vart det ska göras. Var sak och aktivitet har sin tid och plats, även om mobilitet tillåts, så länge en viss ordning kvarstår (jfr. Nordin-Hultman, 2004; Eriksson Bergström, 2013). Det övergripande dagsschemat, som skrivs fram som en berättelse i avhandlingens fjärde artikel, finns till för att skapa ordning och förutsägbarhet, en återkommande struktur som går att känna igen för både vuxna och barn. Detta

dagsschema blir, i linje med Barads (2007) tänkande, en materiellt-diskursiv praktik. Det innebär att det inte *bara* är ett schema i bemärkelsen en neutral ordning av vissa aktiviteter utan att schemat är produktivt i att ordna tid, rum och kroppar. Med Barads (2007) begrepp spacetime-mattering, framträder hur rum, tid och materialitet flätas samman. När undervisning planeras in på en position i schemat begränsas den påtagligt av både vad den föregås av och efterföljs av. Den kan exempelvis inte ta plats allt för långt bort om den efterföljs av lunch. På detta sätt förhandlas undervisningens utbredning och form intra-aktivt.

Utifrån det jag ovan lyft fram om undervisning som en sittandepraktik vilken disciplinerar barn, och pedagoger, blir det svårt att argumentera för vikten av undervisning i förskolans praktiker. Biesta (2019) påpekar dock att ”den verkliga frågan är nu inte *om* undervisning spelar roll, den verkliga frågan är *hur* den spelar roll och vem den spelar roll *för*” (s. 13) och argumenterar för undervisningens återkomst. På detta sätt knyts frågan om undervisning till en större diskussion om utbildningens syfte. Svårigheten i att försvara vikten av undervisning, enligt Biesta, är att i den samtida pedagogiska debatten har dessa argument kommit från konservativt håll där ett ökat fokus på undervisning innebär en allt hårdare kontroll av både lärare och elever. Detta samspelar med andra samhällsliga fenomen som att på ett globalt plan mäta och jämföra utbildningsresultat, där hög kvalitet innebär att nå höga resultat i tester vilket innebär att undervisningen riktas mot testernas form och innehåll, vilket leder till ett avsmalnande av undervisningens och utbildningens uppgift samt syfte. Detta avsmalnande kan även ses i relation till den svenska förskolans uppdrag, vilket jag tidigare lyft fram. Gradvis har förskolans pedagogiska uppdrag stärkts, vilket inte enbart är ett svenskt fenomen (Vandenbroeck, 2022). Problemet med en sådan avsmalning är att det riskerar att begränsa barns möjligheter att lära sig och utvecklas inom en mångfald av områden eftersom vissa specifika kunskaper prioriteras över andra. Ett dilemma som Biesta (2019) lyfter är att, ”de som är intresserade av undervisning är egentligen inte intresserade av elevernas frihet, och de som är intresserade av elevernas frihet ser undervisning som ett hinder för den” (s. 182). Undervisningen i förskolan har potential att vara processer som producerar en mängd olika kunskaper och möjligheter att för barn att utforska och bli till. För att undvika att undervisningen

enbart blir processer av att reproducera och kanske även instrumentalisterna behöver den fortsätta att förhandlas tillsammans med förskolans pedagoger.

Åter-vändande: Kontinuum, gränsdragningar och flyktighet

Under arbetet med kartograferingen, som utgör grunden för avhandlingens andra artikel, började o-konstruktioner dyka upp vid ett tillfälle när jag och min författarkollega, tillika handledare, Susanne Westman, jobbade med materialet. (O)undervisning, (o)mål och (o)plats var först nästan lite skämtsamt skrivet men kom sedan att fungera för att beskriva de kontinuum som framträdde. Det som i artikeln benämns som (un)teaching började alltså som (o)undervisning. Skrivsättet är också en ordlek med dialektalt ursprung, att konstruera begrepp genom att sätta "o" före ett ord skapar en negation, exempelvis har jag före lunchen ötit. Här avser dock konstruktionen med (o) att ett fenomen betraktas som ett kontinuum, det är alltså samtidigheten och variationen av praktiker som blir till som vi vill betona där alla dimensioner kontinuerligt erkänns, och inte som ett antingen eller. Deleuze och Guattari (1980/2015) förklarar att ett sätt att undvika reduktion är att "konstruera ett kontinuum eller ett medium som varken innehåller början eller slut" (s. 151). Detta synsätt kom att bli produktivt för att överskrida den gränsdragnings- och klassificeringspraktik som undervisningsbegreppet har producerat, exempelvis genom den återkommande frågan: är det här undervisning? Intresset riktas mot samtidigheten av undervisning och oundervisning, två aspekter som belyser ett fenomen, ett spänningsfält. Flera kontinuum framträder som lager av undervisningens territorier, såsom (o)plats, (o)tid, (o)arrangemang, (o)kunskap och (o)mål. Det går att skapa fler (o)konstruktioner, med hänvisning till det tidigare åter-vändandet exempelvis (o)kropp. Detta är inte enbart en ordlek utan även ett sätt att kunna intressera sig för och diskutera vad assemblaget fungerar med, i linje med en uppmaning från Deleuze och Guattari (1980/2015, s. 18).

I linje med det ovan förda resonemanget om undervisning som ett kontinuum, innefattas planering, genomförande av specifika undervisningstillfällen, dokumentation, de omgärdande arrangemangen, dokumentation, efterföljande reflektion och den fortsatta processen i undervisningen. Undervisning blir till intra-aktivt som ett fenomen samtidigt som det är en praktik, av göranden, säganden och relateranden i förskolans praktiker. Följaktligen blir undervisning till, som fenomen,

även när ett planerat undervisningstillfälle ställs in. Trots att det numera finns formuleringar i såväl skollag som Lpfö 18 som tydligt understryker att undervisning är en av de praktiker som ska pågå inom ramen för förskolans utbildning framträder undervisningsbegreppet som flyktigt i pedagogernas reflektioner. Den är hal, svårångad och riskerar därmed att glida undan och bli undanträngd. I en av berättelserna, i avhandlingens fjärde artikel, kommer ett förslag om en skylt med texten, Tystnad tack: undervisning pågår, att placera utanför ett rum där planerad undervisning sker. Förslaget sägs med ett skratt men det påpekar något som borde vara självklart, nämligen att vuxna inte ska klampa in och avbryta de processer som pågår för att ställa en fråga som hade kunnat vänta. Att denna form av avbrott vid flera tillfällen fångas på film påminner om att undervisningens plats i förskolans vardagliga praktiker inte är självklar. Pedagogernas gemensamma dator, vilken de använder för enskilt planerings- och reflektionsarbete, är placerad i ett hörn, i en korridor där barn passerar på sin väg till matsalen och vuxna på väg till omklädningsrummet. I linje med att även planeringen är en del av undervisningen blir placeringen i korridoren en del av undervisningsmiljön, inte enbart en ramfaktor. Undervisning i förskolan är omgärdad av en mängd föreställningar om vad den ska vara, exempelvis att den kan avbrytas eller förhandlas bort på ett sätt som vore otänkbart gällande andra aktiviteter som exempelvis måltider.

Måltider, likväl som andra rutinsituationer, har rika möjligheter att bli till undervisning om många olika ämnen. Att dela frukt kan göras till en situation med matematiskt innehåll, men det är inte delandet i sig som gör det till undervisning utan på vilket sätt kunskaper sätts i rörelse i relation till delandet. När undervisning fokuseras riskerar andra delar av förskolans utbildning att inte ges tillräckligt utrymme. Exempelvis har frågor om omsorg och lärande i relation till undervisning diskuterats i tidigare forskning, exempelvis av Vallberg Roth och Holmberg (2019). Eidevald och Engdahl (2018a) samt Eidevald et al. (2018) kopplar utbildning och undervisning i förskolan till ord som omsorgsfull och lekfull, vilket tydligt visar på den helhetssyn på förskolans hela utbildning som de förespråkar i likhet med Nilsson et al. (2018). Denna helhetssyn menar jag ligger i linje med att förhålla sig till undervisning som ett kontinuum av (o)undervisning, något som kan vara komplext och utmanande. Det kan både underminera och förstora upp dess roll.

När undervisning betraktas som en process, på det sätt som ovan beskrivs, suddas vissa gränser ut vilket skulle kunna ses som ett underminerande av undervisningen då det blir otydligt när det är, och inte är undervisning. Genom att se undervisning på detta sätt kan också fler olika praktiker bli en del av undervisningen, något som även det leder till en otydlighet. Som tidigare framförts i både forskning (Hildén, 2021; Jonsson, et al., 2017) samt av Skolinspektionen (2018) har det rått en otydlighet om vad som ska räknas som undervisning i förskolan. I avhandlingens tredje artikel samt i Vallberg Roth et al. (2024) framkommer att undervisningsbegreppet har fått en mer precis innebörd för förskolans pedagoger när de har arbetat med att problematisera såväl begreppet som hur undervisning kan göras under en längre tid.

Enligt resonemang av Haraway (1988) kan gränser vara utmanande och produktiva, de att höja konfliktnivåer och visa på vad som kan erbjuda motstånd. En återkommande gräns som utmanade och utmanades under arbetet med projektet var den mellan spontan och planerad undervisning. Av Lpfö 18 (Skolverket, 2018) framgår att ”undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden” (s. 7). En formulering som gör att undervisning kan sorteras på ett nytt sätt, som antingen spontant eller planerat. Undervisningstillfällen kan uppkomma spontant men de ska fortfarande var målstyrda, vilket kräver att förskollärarna kan läroplanen och dess innehåll för att tillvarata det som uppstår i stunden. Eftersom det finns en tydlig uppdelning mellan vilka aktiviteter som görs inne och ute framträder ett mönster av att planerad undervisning sker mest inomhus och som en följd av detta är den undervisning som sker utomhus till stor del spontan. Att hitta ett småkryp ute på gården kan utvecklas till undervisning om och med biologi men det blir inte det per automatik. Efter att först ha riktat fokus mot att förstå vad undervisning kan vara uppdelat i spontan respektive planerad blev berättelserna om affärslek och björnen sover, i avhandlingens fjärde artikel, en möjlighet att tänka spontan och planerad ihop på ett annat sätt än att tillföra förstoringsglas för att spinna vidare på barnens intresse för småkryp. Med affärsleks-undervisningen hade pedagogerna som mål att ge alla barn möjlighet att delta i lek, detta gjordes genom att erbjuda leksituationer där olika roller specificerades som erbjudanden för barnen att kliva in i. Pedagogerna lekte-agerade-påminde-undervisade exempelvis

genom att förtydliga de olika rollerna och hjälpa till att bygga lekvärden med olika material. Detta blev en återkommande undervisningsstrategi när affärsleksundervisningen lades bredvid björnen-sover-undervisningen. Det spontant uppkomna tillfället med björnen sover blev avslutningen på en utevistelse där en jaga-lek höll på att gå över styr. Uppmärksammandet av den lekande-agerande-påminnande-undervisade strategin gjorde det möjligt att omhänderta det spontant uppkomna som undervisning om, med och för lek, här och nu och i framtiden. Barns rätt till utbildning är en fråga med många olika aspekter, kopplat till olika ämnesinnehåll givetvis, men i förskolans utbildning handlar det även exempelvis om att få samarbeta, delta i lek, bli lyssnad till och att lyssna (jfr. Eidevald & Engdahl, 2018ab). Det innebär, oavsett syn på kunskaper och lärande, att förskollärare behöver planera för situationer när enskilda barn och barngrupper kan få stöd utifrån sina förutsättningar. Vilka skulle kunna vara de finstämda undervisningsstrategier som kan göra undervisning innehållsrik, omsorgsfull, lekfull och samtidigt utmanande?

Frågan om vad undervisning är och kan bli i förskolan kommer att fortsätta vara aktuell. Detta som en följd det av Olsson et al. (2020) lyfter fram, ”undervisning framträder snarare som en rörelse som formas i interaktion med barn, kollegor och läroplansmål, än som något som låter sig fixeras ” (s. 46), vilket visar att det finns utrymme för undervisningen att fortsätta förhandlas.

Åter-vändande: Giftsvampar, lerlekar och utforskanden

Berättelsen om flugsvampen, som finns i avhandlingens andra artikel, handlar om hur barn och pedagoger under en utflykt till skogen hittar en röd flugsvamp. Pedagogerna påpekar noga och nästan skrikande för barnen att den är giftig och att de därför inte får röra den, men de tar några foton som de kan titta på när de kommer tillbaka på förskolan. Åter på förskolan utforskar barnen och pedagogerna tillsammans svampar via fotografierna och bilderböcker, pedagogerna läser på fakta om svampar, googlar för att bredda sina kunskaper och kunna svara på fler av barnens frågor. En av pedagogerna uppmärksammar att hon kan alldeles för lite om svampar, trots att de viktiga för så mycket i vårt samhälle. När denna berättelse första gången lades till kartan handlade den om intresset för svamparna, som fanns hos både barn och vuxna. Barnens intresse för svamparna avtog dock snabbt.

Barnens frågor stannade av, det blev ett mönster av: fråga från barnen, svar från pedagogen, stopp. Ett gemensamt utforskande tog inte vid eftersom det inte var fakta kopplat till svamparna som fångat barnens intressen. Barnen blev till ofrågende barn och pedagogerna blev frustrerade när de inte kom vidare.

Flugsvampsberättelsen fortsatte att läggas till kartan, ofta tillsammans med ett skratt och en kommentar från pedagogerna om att de var rädda att något barn skulle ta i svampen, eller än värre smaka på den. Till kartan lades barnens ointresse tillsammans med pedagogernas nyvunna faktakunskaper om svampar och frågor om varför utforskandet avstannade och inte tog spinn. Giftsvampen utmanade, blev en *messmate*³⁹, genom att den på flera sätt ifrågasatte den pågående kunskapsproduktionen, både i pedagogernas undervisning och det kollaborativa kartograferandet. Rent konkret utgjorde den ett hot mot bilden av förskolan som en säker plats för barn, men den kom också att ställa en mängd frågor till pedagogerna och barnen, där dessa frågor inte blev en grund för ett gemensamt utforskande. En fråga som dök upp under kartograferandet var vad det egentligen var barnen först hade intresserat sig för gällande svamparna. Var de nyfikna på saker om svampar eller ville de utforska med svampar? Pedagogerna uppehöll sig mycket kring att undervisa *om* svampar. Faktakunskaper krävs för att kunna ställa spännande och utforskande frågor till barnen, men om det i frågan redan finns en inbyggd förväntan om ett specifikt faktabaserat svar blir det svårt för ett utforskande att utvecklas. Denna didaktiska utmaning beskrivs och diskuteras av Halvars et al. (2022) som en balansakt. I berättelsen om flugsvampen är det först avsaknad av faktakunskaper och sedan en läsning vid desamma som verkar bidra till att utforskandet stannar av. När kunskapsformen fakta fokuseras blir vissa typer av frågor intressanta och relevanta, medan andra sorteras bort. Undervisning ska ha ett innehåll, fakta om något är ett tydligt innehåll som pedagogerna kunde greppa, konkret kunde de också fylla på sina egna kunskapsluckor. Det ledde vidare till

³⁹ Enlig Haraway (2016) kan *messmates* förstås som en icke-mänsklig aktör vilken har kraft att i mötet med andra, mänskliga och icke-mänskliga, aktörer delta i olika praktiker, exempelvis undervisningspraktiker.

kunskaper och dess olika aspekter och dimensioner. I Lpfö 18 (Skolverket, 2018) framgår att:

Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Förskolans arbete ska inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. (Lpfö 18, s 10)

En tanke om att kunskaper har fler dimensioner än fakta, samtidigt som fakta kan användas för att öppna upp för fler dimensioner än fakta lades lite trevande till kartan. Det är en tanke som öppnar upp för frågor om vad svamputforskandet hade kunnat bli? Hur skulle en som pedagog behöva provocera sig själv inför en sådan undervisningssituation för att inte stanna vid fakta om svampar?

Berättelsen om flugsvampen trängde sig på under hela arbetet med kartograferingen. Det var dock först när förslaget om att kasta ut kompisgrupperna kom som detta kom att hänga ihop på vad som framträdde som begripligt sätt. Kompisgrupperna var det sätt på vilket pedagogerna valt att organisera förmiddagarna. Barnen delades in i mindre grupper och deltog en gång i veckan i en kompisgrupp som utgick från ett av pedagogerna gemensamt planerat undervisningsupplägg. Det var i dessa kompisgrupper som svamputforskandet uteblivit. Att kasta ut kompisgrupperna var att ifrågasätta förväntningarna för vad dessa tillfällen skulle vara, och alltså inte principen att dela upp barnen i mindre grupper. Det förslag som vecklades ut var att gå från att planera undervisning vid specifika tillfällen som en del av förskolans utbildning, till att planera hela utbildningen för att möjliggöra för undervisning. En utgångspunkt som kräver andra sätt att tänka och en planering som skapar utrymme både tidsligt och rumsligt bortom ett fixt tidsschema.

Vid lerleksundervisningen, som återges i avhandlingens fjärde artikel, hade pedagogerna bestämt sig för att barnen skulle ges möjlighet att möta materialet, leran, vid upprepade tillfällen och på många olika sätt för att lära känna leran och kunna använda den i skapande och konstruerande. På sikt ville pedagogerna kunna erbjuda leran som en del av miljön, fritt för barnen att använda när de själva önskar. Själva lerandet blev då målet i de specifika tillfällena, med ett större mål om barns

delaktighet och inflytande i siktet. Det innebär att på sikt är lera ett medel, och inte målet i sig. Vad som är målet förhandlas relationellt. Detta kan sägas vara ett sätt att göra praktik av läroplanens formulering ”undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen” (Skolverket, 2018, s. 7). Utforskandet med lera blev ett utrymme för många olika typer av frågor, om vart lera kom ifrån egentligen, hur den känns under fötterna, vad den smakar och hur den ska hanteras för att kunna bygga något högt. Här blir alltså fler aspekter av ett innehåll synliggjort samtidigt och ett gemensamt utforskande kan ta vid. Undervisningens innehållsliga aspekter kan här beskrivas i termer av undervisning *med* lera, i stället för undervisning om lera. I *med* finns dock även dimensioner *om* lera. Detta ligger i linje med det Elkin Postila (2021) beskriver hur ett engagemang med vatten tillsammans med barn och vattenexperter leder till ett mångdisciplinärt utforskande.

Eftersom spontant uppkomna undervisningstillfällen sällan dokumenteras, lyfts de inte heller vid arbetslagets planerings- och reflektionsmöten då dessa utgår från dokumentationer av den planerade undervisningen. I linje med förskolans tradition av ett helhetsperspektiv framstår detta som problematiskt och gör att vissa former av kunskaper kommer att bli mer framträdande än andra. Som jag har diskuterat i ett tidigare åter-vändande framstår undervisning utifrån den planerade undervisningen som en sittandepraktik vilken sker inomhus. Det innehåll som fokuseras i den planerade undervisningen ges mest utrymme och blir det som är möjligt att vrida och vända på. Haraway (2016, s. 12)⁴⁰ påminner om att det har betydelse vilka begrepp, idéer och berättelser som vi låter vara med när nya berättelser ska berättas eftersom berättelser även producerar verkligheter och världar. Både Elkin Postila (2021) och Hylberg (kommande) argumenterar för användandet av berättelser och berättandepraktiker tillsammans med barn i

⁴⁰ Haraway (2016), med referens till Strathern (1990), skriver att ”it matters what ideas we use to think other ideas [with]...It matters what matters we use to think other matters with; it matters what stories we tell to tell other stories with;...It matters what stories make worlds, what worlds make stories ” (s. 12)

förskolans utforskanden. Jag menar att det även finns potential i att använda det för att uppmärksamma den spontana undervisningen, något som jag provade att göra tillsammans med pedagogerna, vilket jag skriver om i avhandlingens fjärde artikel. När berättelserna delades och vi gemensamt kunde koppla ihop oss med dessa kunde både innehållet och undervisningsstrategier uppmärksammas. Att få syn på och på så sätt bli medveten om sina undervisningsstrategier var något som pedagogerna upplevde var utmanande och givande. Det är något som har diskuterats i tidigare forskning där pedagogisk dokumentation har studerats (Lenz Taguchi; 2000; 2012). Trots utmaningarna blev det en lekfull praktik eftersom berättelserna inte var färdiga och avslutade när de lades på bordet, utan öppna för en fortsättning.

Åter-vändande: Skav, om(för)handlanden och utveckling

I det framväxande utvecklings- och forskningsprojekt, som utgör avhandlingens situering, har det pågått en rad olika processer, vilka inte enkelt kan skiljas åt eftersom de är sammanflätade med varandra. I detta åter-vändande riktas fokus specifikt mot de arbetssätt, metoder och metodologier som har använts. Skav som uppstått och hur de har hanterats, lett till om(för)handlingar, i de olika praktikerna, lyfts likväl som trubblanden av utveckling. Jag börjar med att inveckla för att kunna utveckla, som i att fördjupa och därmed låta komplexiteter framträda.

Den intra-aktiva ansatsen till aktionsforskning, som skrivs fram i avhandlingens första artikel, har fungerat som ett ramverk att tänka med och har på det sättet fortsatt vara föränderligt. Haandbæk Schmidt och Brandrup Kortbek (2024)⁴¹ lyfter fram och argumenterar för att en allt för lös ram i ett aktionsforskningsprojekt, där det blir svårt för deltagarna att förstå vad som förväntas av dem, riskerar att motverka syftet med tanken om föränderlighet som möjliggörare för ifrågasättande och frigörelse. Just utgångspunkten att aktionsforskningen för med sig emancipation är en av de skav som uppstår när nymaterialistiska teorier kombineras med aktionsforskning som i mitt förslag till

⁴¹De har i sin artikel gått i dialog med det som är föreliggande avhandlings första artikel och gör ett omtänkade av den intra-aktiva aktionsforskningen.

en intra-aktiv aktionsforskning, vilket jag tidigare lyft⁴². Detta skav har återkommit under arbetet med avhandlingsprojektet och hanterats genom att omfamna att det finns flera olika sätt att göra och att syftet inte är att söka efter och finna den bästa eller rätta lösningen (jfr. Bodén et al, 2021; Gunnarsson, 2017;2018). Den aktiva etiken är central för att navigera i olika situationer.

I vissa situationer har den följsamhet som en praktisknära ansats kräver gjort att jag har fått anpassa mina utgångspunkter för att kunna vara följsam i relation till de specifika förskolepraktiker som jag har samverkat med. Detta har exempelvis inneburit att jag har fått hitta andra arbetsformer och analysmetoder än vad jag först tänkt. Att välja att inte på detta sätt förhandla mina forskningspraktiker hade omöjliggjort ett vidare samarbete. Jag behövde förhålla mig till att pedagogerna inte hade tid att sätta sig in i exempelvis nya analysmodeller, eller arbeta helt enligt aktionsforskningens former, det rymdes inte inom den tiden vi hade till vårt förfogande. Att knyta ihop utvecklingsprojektet och att jag skulle kunna bli klar med min avhandling inom de tidsramar som fanns blev överordnat att strikt följa en viss utgångspunkt. Det innebär inte att de utgångspunkter jag har valt för avhandlingen förhandlas bort. Som också tidigare diskuterats av Lenz Taguchi (2017) är det problematiskt att nymaterialistiska teorier kan vara svåra att förstå och använda sig av. Att välja en analysmetod som inte utgjorde en gemensam utgångspunkt är inte förenligt med den praktisknära ansats som jag skrivit fram. Under projektets gång hade vi, främst jag tillsammans med SKA-gruppen, provat använda oss av olika teoriinformerade analyser eftersom det fanns ett sådant önskemål från förskollärarna. De teorier, exempelvis teorin om praktikarkitekturer (TPA) (Langelotz et al, 2019; Mahon, et al., 2017), som erbjöd begrepp vilka för pedagogerna var kända eller igenkänningsbara utifrån tidigare erfarenheter och kunskaper var lättare att använda. Vi försökte hitta en lagom nivå, där det både fanns igenkänning och även det som utmanade. Betydelsen som TPA haft för pedagogerna förstod jag inte förrän under revideringsprocessen av den samskrivna artikeln, som är den tredje artikeln i avhandlingen. Detta eftersom vi då fick vi en fråga från en av de granskande läsarna om vilken roll TPA spelade i artikeln och

⁴² Se Ingång: Sammanfläta(n)de möten i förskolan praktiker.

om teorin behövdes. Detta föranledde en diskussion om hur vi på ett mer precist sätt kunde skriva fram vilken roll TPA hade haft i analysen, att tona ner dess betydelse framfördes av förskollärarna som omöjligt. Det som då blev tydligt var hur en teori, i detta fall TPA, hade fungerat som ett sätt att tänka om och med sin egen praktik för att begripliggöra densamma. Förskollärarna beskrev hur de genom att fokusera praktikerna – görandena, sägandena och relaterandena – och inte individerna, kunde se att uttalanden om ett motstånd till undervisning i förskolan hängde ihop med förskolans traditionella bilder av utbildning. Detta har förvisso lyfts även tidigare, exempelvis i Skolinspektionens (2018) rapport, men skillnaden ligger i vart problemet placerades. Utifrån formuleringar i Skolinspektionens rapport uppfattade förskollärarna motståndet mot undervisning som en brist hos förskolan i stort och hos de individer som uttryckte detta motstånd. Med TPA som lins framträdde en mer komplex bild, där de omgärdande arrangemangen inte är passiva murar utan i stället deltar i skapandet av de föränderliga praktikerna. Skolinspektionens rapport blev en aktör som deltog i förhandlandet av undervisning och inte enbart en bakgrund.

I projektet har aktionerna genomförts, dokumenterats och analyserats fortlöpande för att de föregående aktionerna ska kunna ligga till grund för de kommande, i enlighet med aktionsforskningens arbetsätt (Kemmis, et al, 2014a; Rönnerman, 2022). Vid de tillfällen som jag medverkat i förskolornas planerings- och reflektionspraktiker kan jag exempelvis ha kommit med transkriberingar från tidigare träffar som jag arbetat med utifrån mina frågeställningar, medan förskollärarna kommit med dokumentationer, reflektioner och frågor från genomförda aktioner i sin praktik. Det blev i dessa möten, mellan de olika praktikerna som det intressanta skapas, för alla inblandande. Här blev också våra olika kunskaper, erfarenheter och uppdrag en viktig kraft. Stengers (2005) understryker att praktiker i sina möten inte bör sträva efter att låta en sanning bli rådande, eftersom detta innebär att praktikerna reduceras. För att hantera komplexiteter behövs i stället en bibehållen mångfald av kunskapsformer och perspektiv. Genom de praktikmöten som skett, har pedagogerna uppmärksammat, justerat, handlat och omhandlat, och på så sätt förskjutit, sina göranden, säganden och relateranden, i både undervisningspraktikerna och utvecklingspraktikerna.

De tidliga aspekterna och resurser ser olika ut i utvecklingsprojekt respektive forskningsprojektet. Detta hänger ihop med de olika ramar och krav som påverkar de olika praktikerna. Inom den organisatoriska ram som fanns när utvecklingsprojektet inleddes var det en utmaning att avsätta tid för reflektion och planering för pedagogerna. Utmaningarna med att skapa möjligheter för pedagogerna till både enskild och gemensam tid för reflektion och planering var inte nya. Däremot blev vikten av en organisation för detta tydligare när utvecklingsarbetet i sig ställde krav på att pedagogerna skulle genomföra, dokumentera och reflektera kring olika genomförda aktiviteter. När det ställdes tydligare krav på organisationen för utbildning och undervisning blev det alltså tydligt att det saknades en organisation för utveckling som kunde omhänderta alla de frågor och diskussioner som aktualiserades. Vikten av en sådan organisation understryks av Scherp och Scherp (2016) eftersom den ska vara inriktad på att finna långsiktiga och över tid hållbara sätt att organisera ett gemensamt lärande som lägger grunden för att arbeta med förändring och utveckling. I tidigare studier av skolutveckling pekar Jarl et al. (2017) på att det är viktigt att de institutionella strukturerna stödjer det fokus som verksamheten har för att det ska ske en utveckling i den riktning som pekats ut som önskvärd. Först när jag som forskare blev drabbad av tillfällen som ställdes in med kort varsel såg pedagogerna hur lätt de olika undervisningspraktikerna förhandlades bort, vilket ytterligare underströk svagheter med den organisation som fanns där det var glest mellan träffarna. Detta visar på hur praktikerna också verkar sammanflätande och både påverkar och påverkas av varandra (jfr. Stengers, 2005; 2018).

De olika tidliga premisserna har också påverkat i vilken grad det har varit möjligt att återföra och diskutera det som har framkommit under arbetet med artiklarna tillsammans med förskollärare och barnskötare i de förskolor som deltagit. Att återföra är ett sätt att låta fler engageras i analysarbetet, alltså inte som ett sätt att verifiera att det som jag lyfter fram stämmer med deras erfarenheter av att ha deltagit i processen. Det som lyfts fram vid återförandena har varit med i det fortsatta arbetet. Att samskriva den artikel som utgör avhandlingens tredje är ett sätt att låta förskollärarnas röster och berättelser höras. På samma gång är det ett sätt att sprida det som framkommit så att det kan fortsätta delta i samtal och vidare utveckling av förskolors olika praktiker. I enlighet med ett etiskt-onto-

epistemologiskt perspektiv produceras verkligheter ständigt vilket gör sökandet efter en sanning både omöjlig och ointressant. Som en följd av detta är också avhandlingens resultat situerade och lokala vilket gör att de inte enkelt kan översättas och på det sättet sägas gälla för en annan praktik.

Som tidigare framgått⁴³ har lekfulla provokationer varit en del av utforskandet, ett sätt låta komplexiteter framträda för att fördjupa och inveckla. Med provokationer avses här av mig initierade aktiviteter, som att läsa en teoretisk text, prova en viss undervisningsstrategi eller dokumentera undervisningsfrekvensen under en vecka. I enlighet med de etiskt-onto-epistemologiska utgångspunkterna kan jag inte veta vad som sätts i gång av provokationerna även om jag har velat få i gång någon form av reaktion. Genom att vara den som utmanat, provocerat och trubblat har jag fungerat och benämnts som både bollplank och sparringpartner. Jag har strävat efter att även lyfta andra aktörer, både mänskliga och icke-mänskliga, som möjliga sparringpartners, eller messmates för att använda begrepp från Haraway (2008b). I linje med detta tänkande finns det ingen aktör som alltid *är* en messmate utan de *blir* till som sådana i relation till det som uppstår i mötet. Ett exempel på provokation som gjordes var när jag bad pedagogerna att under en vecka dokumentera vilken undervisning de genomförde, uppdelad på spontan respektive planerad. Här var själva uppdelandet och uppmaningen att räkna antalet tillfällen ett sätt att få pedagogerna att gå från att tala om undervisning i generella termer, som något som sker hela dagen, till att utgå från den undervisning som de själva bedriver på sin specifika förskola och avdelning. Det var ett sätt att visa på att pedagogernas lokala och specifika kunskaper är viktiga i processen, samtidigt som det är en förutsättning att synliggöra de lokala och situerade relationerna och pågående praktikerna för att kunna arbeta med att utveckla dessa. Uppdelandet och kvantifieringen var något som även provocerade mig, genom att uppmuntra till att räkna riskerade jag att bidra till att sätta fokus på det som kan räknas, vilket tränger bort annat som är mer svårfångat (jfr. Biesta, 2009). Det som framträdde efter att kvantifieringen gjorts var exempelvis frågor om hur många planerade

⁴³ Se Ingång: Vetenskapsteoretiska utgångspunkter, metodologiska överväganden och forskningspraktiska göranden.

undervisningstillfällen ett barn fick under en vecka på den aktuella avdelningen, vilket i sin tur bidrog till diskussioner om likvärdighet. Vad händer om ett barn är borta den dag den skulle ha ingått i en undervisningsgrupp? Hur ser relationen mellan undervisning och vistelsetid ut? Diskussioner som kom att påverka hur pedagogerna valde att prova andra sätt att organisera sin undervisning, vilket utkastandet av kompisgrupperna i avhandlingens andra artikel kan sägas vara starten på. Här blir omförhandlandet av undervisning även ett omsorgsfullt omhandlande. Att på olika sätt provocera för att bjuda motstånd i processen var ett sätt att stanna kvar i och vid att undervisning behöver omförhandlas av pedagogerna på olika sätt för att inte låsa sig vid att det finns ett sätt att se på och göra undervisning som alltid gäller.

I linje med den praktiktäna forskningens intentioner om att vara undervisningsutvecklande (SOU 2018:19) är det lätt att söka bekräftelse för det som visar på att denna typ av utveckling har skett eftersom detta rättfärdigar forskningen. Utbildning och undervisning är starkt knutet till idéer om förändring och förbättring, det vill säga efter genomförd utbildning ska de individer och/eller grupper som utbildats ha genomgått en transformation och därmed ha både nya och förbättrade förmågor (Bodén et al, 2021). På likande sätt finns det en inbyggd förväntan om att praktiktäna forskning, och kanske i synnerhet, aktionsforskning och ska leda till förändring och förbättring. I avhandlingens första artikel diskuteras vilka potentialer för förändring som finns med en intra-aktiv ansats till aktionsforskning, vilket jag här åter-vänder. Genom att välja aktionsforskning, och specifikt en intra-aktiv ansats, möjliggörs för en aktiv och deltagande roll som forskare samtidigt som pedagogernas kunskaper om sin praktik blir utgångspunkten i processen. På så sätt blir att utforska frågor kopplat till undervisning i förskolan både till form och innehåll ett sätt att gå i dialog med den rådande ordningen. Med detta som utgångspunkt blir det möjligt att se förändring som något som görs och produceras under tiden ett projekt pågår inte enbart i relation till ett före och ett efter, och på så vis kan förändring ses som en horisontell förskjutning (jfr. Deleuze, 1994). Genom att, som i avhandlingens tredje artikel, använda Kemmis (2009) tankar om aktionsforskningens syfte som förändring av praktikernas praktik, praktikernas förståelse för sin praktik samt villkoren för

praktiken, kan olika aspekter av förskjutningarna framträda. Det blev hjälpsamt för att se en mångfald av olika förändringar och de på olika sätt samverkat. Vid det avslutande mötet med arbetslaget frågar jag ”Hur långt kom ni?”, och min fråga syftar på arbetet med att utveckla undervisningen. En pedagog svarar, med glimten i ögat, ”Till bron” och vi brister ut i skratt. Temat för läsåret hade varit *Bygga broar* och den avslutande aktiviteten tillsammans med barnen var att besöka en närliggande bro. Både frågan och svaret sätter fingret på svårigheten med att mäta utvecklingsprocessers framgång. Besöket vid bron utgjorde en målbild, en markering för pedagogerna att deras förnyade arbetsätt kunde ta dem till bron och tillbaka, kanske också längre och på det sättet är det inte en slutpunkt, utan en tillfällig och viktig hållplats på vägen vidare. Hur det framtida arbetet kommer att se ut och vilka vindlingar det tar går inte att veta. Att skapa hållbarhet i utveckling bortom ett projekt kan vara utmanande, speciellt eftersom det alltid finns nya områden som behöver prioriteras. Eidevald och Palmgren (2021) argumenterar för vikten av vision i förändringsarbete, för att ha som grund för de beslut som behöver fattas. Alla utgångspunkter kommer att påverka vilka idéer och teorier som är möjliga och intressanta att jobba vidare med. Som en motkraft till den nytto- och effektivitetsorientering som råder i samtiden argumenterar Stengers (2018) för vikten av långsamma processer. Långsamhet skapar också möjlighet till samarbete, att tänka tillsammans. Detta är viktigt för att kunna vara omsorgsfull och ansvarsfull i de relationer som skapas i forskningen och till dess framtida implikationer.

Med de olika sätt att producera, analysera och bearbeta material som jag under arbetet med denna avhandling använt mig av har jag försökt att göra praktiken rättvisa, även om Gunnarsson (2018) påpekar att det är svårt eftersom analyser alltid gör översättningar som reducerar komplexiteter. Samförfattandet blev i sig ett sätt att omhänderta den praktisknära ansatsen och låta förskollärarna delta i flera delar av forskningsprocessen, de framväxande utvecklings- och forskningspraktikerna antog därmed nya former. Att skriva fram projektet i en artikel som ska kommunicera med ett sammanhang utanför det egna förskoleområdet innebar att vi blev tvungna att skifta perspektiv. I det arbetet fick vi växla mellan att zooma in specifika aktioner, eller till och med uttalanden, och att zooma ut, för att försöka förstå och koppla det som framträtt i projektet till ett större sammanhang och beskriva den utveckling som faktiskt skett och hur, men även problematisera det

som inte skett (jfr. Langelotz et al., 2019). Flera av de förskoledidaktiska metodböcker med undervisning i fokus som har publicerats de senaste åren, vilka främst vänder sig till yrkesverksamma i förskolan och förskollärarstudenter, är skrivna i samverkan mellan forskare och förskollärare (se exempelvis Magnusson och Pramling Samuelsson, 2023; Olin Almqvist et al., 2024). Dessa, på olika sätt samförfattade publikationer, kan enligt Thulin i förordet till Magnusson och Pramling Samuelsson (2023), ses som ”ett exempel på hur forskning som sker i samverkan med förskollärare och förskolor kan bidra till undervisningens utveckling” (s. 16). Citatet visar på den ambition som även jag har haft, att bidra till undervisningens utveckling. Jag kan inte i förväg veta att det kommer att bli just den utveckling som pedagogerna eller jag önskar och vill. Med det i åtanke har jag engagerat mig tillsammans med pedagoger, barn och andra aktörer i förskolans praktiker och strävat efter att svara-an i de situationer som har uppstått. Ett sätt har varit att visa på hur utvecklingsprocesser kan gå till, inklusive utmaningar och hur dessa har hanterats, vilket blir till ett mångfacetterat kunskapsbidrag både om, med och för undervisning.

UTGÅNGAR OCH FRAMÅTBlickANDEN

I linje med Barads åter-vändanden och Haraways *staying with the trouble* är det möjligt att fortsätta vrida och vända på frågor, skapa nya berättelser och världar hela tiden. Inom ramen för denna avhandling avslutas utforskandet i och med detta kapitel, även om jag inte vet vilka sammanflätningar som den kommer att delta i framöver. Tidigare kapitel i avhandlingen har erbjudit ingångar och vändanden, i detta kapitel formuleras utgångar och framåtblickanden, för att visa på några möjliga riktningar och framtida sammanflätningar i form av förslag på vidare studier.

De många olika tillblivelser av undervisning som framträder i denna avhandling visar på komplexiteten i frågan. I mitt stannande vid och trubblande av undervisning i förskolans praktiker har de samskapande rörelserna producerat en mängd olika berättelser om med och för undervisning. Avhandlingen i sin helhet är en berättelse där frågan om undervisning i förskolan kopplas till globala rörelser av ökad formalisering av utbildning för yngre barn och en upptagenhet av mätningar inom utbildningsområdet. Samtidigt som det är en fråga om att gå ut i skogen och hitta en flugsvamp. För detta hänger ihop, då globala utbildningstrender och policyprioriteringar samhandlar i att producera vad som är och kan vara undervisning i en specifik förskolepraktik. Undervisning har betydelse för de barn som vistas i förskolan eftersom den, både historiskt och i nutid, är en del av förskolans utbildning. Det innebär inte att det är det enda som har betydelse, men den kan vara betydelsefull som ett rum för utforskande. Den kan också verka disciplinerande av barns kroppar och när detta läggs bredvid ett avsmalnade av förskolans utbildningsuppdrag blir den än viktigare. Detta för att undervisning understryks som en viktig praktik för att öka barns lärande och därmed även öka måluppfyllelsen, men också för att det blir än viktigare vad undervisningen innehåller som en motkraft mot avsmalningen. På det sättet kopplas hur

undervisning blir till i förskolans praktiker till förskolans syfte och roll i ett vidare perspektiv. Det blir en fråga om barns rätt till en lekfull och omsorgsfull utbildning där de blir lyssnade till och får utmaningar.

Undervisningen blir inte enbart till vid de specifika tillfällena då en pedagog planerat eller spontant involveras i målinriktade processer tillsammans med barn, utan även i de tidigare och efterföljande görandena. När undervisningen ses som en mångfaldig praktik inte enbart som specifika tillfällen produceras en mängd olika berättelser om, med och för undervisning. Genom att se undervisning som en intra-aktiv process erkänns omständigheterna inte enbart som just omständigheter utan som aktiva deltagare i hur undervisningen blir till. Att inte reducera omständigheterna till ramfaktorer komplicerar, men kan också omhändertaga komplexiteter, genom att inte avfärda dem utan i stället låta flera berättelser leva samtidigt (jfr. Haraway, 2016).

De krav som denna framskrivning av undervisning ställer på förskollärarna är att i varje situation värdera och välja undervisningsstrategier med en utgångspunkt att de kommer att behöva varieras och förändras. Det framkommer också i avhandlingen att detta inte är lätt, vilket jag även känner igen från mötet med förskollärestudenter på förskollärarytbildningen och yrkesverksamma förskollärare i olika kompetensutvecklingsinsatser. Det visar också på vikten av att inom dessa praktiker fortsätta arbeta specifikt med att uppmärksamma och utifrån det utveckla en variation av strategier. Detta kan också ses som viktigt för att inte bli låst vid en metod eller ett fåtal strategier och därigenom ha sämre förutsättningar att använda sig av en mångfald av perspektiv och teorier (jfr. Lenz Taguchi, 2023).

Att tillsammans med förskollärare och barnskötare pröva olika kollaborativa metoder för att utforska praktiker, likt jag i denna avhandling gjort, har varit både utmanade och givande. Det finns givetvis en mängd olika frågor med koppling till avhandlingsarbetet som är möjliga att gå vidare med, jag väljer här att lyfta fram två. I praktikinära förskoleforskning finns en förväntan om att både forskare och förskolans praktiker ska ta till sig nya kunskaper inom ramen för samverkan. Detta kan vara utmanande då tiden är begränsad, men likväl nödvändigt eftersom dessa nya kunskaper kan verka som sparringpartners eller kanske messmates. Betydelsen av detta blev tydlig i utvecklingsprojektet när SKA-gruppen valt en bok att använda för kollegialt lärande som visade sig erbjuda få utmaningar. När vi diskuterade valet

av bok var det oklart på vilka grunder valet hade gjorts, bokens omfång framstod som en viktig faktor, medan vetenskapligheten inte varit lika avgörande. De källor som används för kunskapsinhämtning behöver presentera ett lagom komplext innehåll samtidigt som själva presentationen eller formen också behöver vara tillgänglig. Till de mer traditionella formerna och formaten att paketera kunskaper, så som böcker och artiklar, kan läggas bloggar, poddar och grupper på sociala medier med olika avsändare, som källor för kunskapsinhämtning för pedagoger i förskolan. I relation till tidigare forskning som belyser utmaningarna med att i enlighet med skollagens skrivningar utgå från vetenskaplig grund (se exempelvis Bergmark och Westman, 2022) skulle det vara intressant att gå vidare med att undersöka källor och former för förskollärares yrkesmässiga kunskapande.

I likhet med Vallberg Roth et al. (2024), föreslår även jag fortsatta studier om vad som kan känneteckna undervisning i förskolan, med tillägget att detta behöver göras på en mängd olika sätt, exempelvis genom att engagera och jobba tillsammans med både pedagoger och barn, med utgångspunkt i att de är förskolepraktikernas kännare (jfr. Elkin Postila, 2021). Att praktikinära förskoleforskning fortsätter vara en plats där olika praktiker kan mötas ser jag som viktigt både för forskare och för förskolans praktiker. Det innebär att det behöver skapas förutsättningar på olika nivåer som möjliggör för sådan forskning. Här ser jag potential i att tillsammans med förskollärare identifiera och utforska undervisningsstrategier som en del av det fortsatta förhandlandet av vad undervisning kan vara i förskolans praktiker. Specifikt strategier för undervisning där barns ges möjlighet att använda hela sina kroppar.

Jag ser framför mig att den fortsatta diskussionen om undervisning i förskolan tar plats och form med breda utgångspunkter där influenser hämtas från en rad olika källor och teorier. Ett förhandlande, bortom att enbart stanna vid redan avsmalnade definitioner i skollagen och formuleringar i läroplanen, ett om(för)handlande där förskollärare känner sig stärkta i att på professionell grund diskutera och ompröva frågan om undervisningens tillblivelser i förskolans praktiker.

ENGLISH SUMMARY

Collaborative movements and renegotiations: The becomings of teaching in preschool practices

Vignette

This thesis takes off from a policy change that introduced teaching to the Swedish preschool curriculum in 2019 (Swedish National Agency of Education [SNAE], 2019), a change that relates to global trends where early childhood education is being formalized (Vandenbroeck et al., 2022). The presented logic is that an increased focus on teaching leads to higher goal completion in preschool education (Ministry of Education, 2017). Furthermore, challenges that we currently face in society, such as integration, equality, and equivalence are to be solved with preschool education, of which teaching is a part. Preschool education is also seen as an important factor in enhancing the ability of individual countries to compete on the global market (Åsén, 2020; Malone et al., 2020). Emphasizing the importance of teaching in preschool practices will lead to other practices being overshadowed. The exploration of the becoming of teaching in preschool practices in this thesis becomes a way of doing what Haraway (2016) calls “staying with the trouble”. This means being active in complicating and storying about, with and for teaching in preschool practices, thereby troubling it further. I quote myself “for children in preschool, teaching will produce and reproduce, and perhaps even instrumentalise and neutralise, worlds and stories” (Frid & Westman, 2024, p. 971).

Aim and research questions

The overarching aim of this compilation thesis is to explore the becomings of teaching in preschool practices, within a practice-based research project. The study is situated in emerging local and situated development practices and research practices. Following questions has been addressed:

- What stories about, with and for teaching emerge when pedagogical situations are jointly examined by researchers and preschool practitioners in preschool practices?
- What movements participate in the becomings of teaching, and what is produced?
- How, and with what, are methods and forms for collaborative development and research practices generated?

Framing and situating the thesis

The present thesis consists of four articles, three written in English and one in Swedish, and a thesis frame of which this summary is a part. As already introduced, the focus of the thesis is the becomings of teaching in preschool practices, therefore this issue is framed in the following. The concept of teaching was introduced to the Education Act in 2011 (SFS 2010:800) and to the national Curriculum for the preschool in 2019 (SNAE, 2019). However, teaching has been part of the debate about Swedish preschool education since the 1830s. The understanding and vision of preschool education and teaching has evolved and varied over time (Lindgren & Söderlind, 2022). In the Education Act, teaching is defined as goal-oriented processes aimed at development and learning through the acquisition of knowledge and values (SFS 2010:800). The new curriculum states that teaching involves stimulating and challenging children, taking the curriculum goals as a starting point (SNAE, 2019). Reports from the Swedish Schools Inspectorate (2018) showed that learning and education were often used synonymously with teaching by practitioners, leading to conceptual confusion. Resistance and ambiguity among preschool practitioners towards labelling preschool practices as teaching is discussed in previous research (Jonsson et al., 2017; Westman & Bergmark, 2014). The

concept of teaching challenges preschool practitioners' perceptions of what preschool should be and their own role within it.

During a period of almost three years, I collaborated in various ways with three preschools from the same preschool area in a research and development project. Different groups of practitioners have participated in a variety of collaborative explorations of the becoming of teaching in preschool practice. The issue of teaching in preschool has been explored in diverse ways, starting from the practitioners' questions.

Theoretical-methodological framework

With critical action research (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis et al., 2014a), development and research processes are often combined with the aim of producing knowledge in and together with the participating preschool practices. This thesis takes its starting point in ethico-onto-epistemological positions (Barad, 2007). Theoretical and methodological foundations are drawn from posthumanist theory, mainly through Barad (2003; 2007), Haraway (1988; 2003; 2008b; 2016), Stengers (2005; 2010; 2018), and Deleuze and Guattari (1987). The hyphens between ethical, ontology, and epistemology emphasize the position that it is impossible to separate ethical practices, being practices (ontology), and knowing practices (epistemology), as these practices are entangled with each other. Knowledge processes are thus not limited to interpersonal relationships; material objects and social practices are seen as intertwined, which, for example, affects what and who are considered active in a process. Based on ethico-onto-epistemology, the material world participates in the production of knowledge while the knowledge-producing processes simultaneously produce material conditions of beings and thus possible becomings, making ethical questions constantly relevant (Barad, 2007). Central in this thesis is the concept of practices.

With these foundations, methodological considerations have been transformed into research-practical doings. Together with a multitude of actors such as preschool practitioners, children, documentation, policy documents, clay, and previous research, the becomings of teaching in various practices has been explored through rethinkings, cartographies, collaborative writing, and storytelling.

Returnings to the articles

Barad (2014) distinguishes between returning, in terms of reflecting on what has been, and re-turning, in terms of turning something over and over again to see something new. In the following, the thesis articles are returned, and in later sections re-turnings in relation to the overarching aim of the thesis are presented.

Article I - Collaboration, movement and change: An intra-active action research approach

This first article elaborates an intra-active approach to action research. The aim of the article is to contribute to the discussion of how practice-based research for change can take shape. This is done from within a, at that time, recently started action research project carried out in collaboration with three preschools. Central in this rethinking of action research is the concept of intra-action (Barad, 2007), highlighting that different materialities, humans and discourses constantly co-produce each other in their encounters.

Collaboration, movement, and change are used as starting points to explore the intra-active approach to action research, an approach that builds on previous studies (cf. Gale et al., 2013; Gunnarsson 2017, 2018; Kane, 2015; Strand & Sparholt, 2017). In the article, an analysis workshop from the project is revisited. By recognizing non-human entities as actors with agency, power to act and change independently of human involvement, *collaboration* is challenged as there are more possible actors partaking. *Movements* are connected to how action research is usually described as a spiral movement (Kemmis, 2014a), where the movement is linked to the repetitive and changing process. In the analysis workshop, movements were used more specifically and theoretically. Circular, as in slowing down, and horizontal, as in accelerating, movements were identified, inspired by Deleuze's and Guattari and Lenz Taguchi's (2010;2012) work. These movements interlock and are interconnected, slowing down made resistance to teaching in preschool visible, while accelerating showed that this resistance drove the process forward. *Change* and improvement for participating practices are central to critical action research (Kemmis, 2014a). From an intra-active perspective, change is also important but unpredictable, meaning it cannot be assumed to be successful. An alternative concept of difference suggests change as a horizontal shift rather than a vertical break. According to Deleuze (1994), this is understood as difference in itself, not

in relation to something external. Continuous becomings occur in intra-actions, producing opportunities for change in all practices, including research.

The intra-actions in the revisited workshop produce both generative and undermining processes. Therefore, the intra-active action research approach suggests that staying in the complexity of practices, rather than reducing the 'messiness', holds potentialities for change that unwind from the middle. The intra-active approach to action research presented in this first article has been used and renegotiated during the continued work.

Article II - Entering the assemblage of (un)teaching

This article presents a collaborative Deleuze-Guattarian-inspired cartography with preschool practitioners to explore the assemblages of teaching in preschool. The aim is to map how teaching comes into being in preschool planning and reflection practices following the movements of territorialisation and re-/de-territorialisation. The article offers enterings into a preschool-teaching assemblage consisting of multiple elements such as preschool practitioners, children, previous research, times, concerns, traditions, and forest excursions. According to Deleuze and Guattari (1987), an assemblage is a temporal composition of material, discursive, social, and affective elements driven by desire. Territorializations, or temporary stabilizations of assemblages, occur through repetition, in order to manage chaos and create comprehensibility. The practitioners in this study are trying to understand and manage an enhanced teaching mission with significant consequences for many preschool practices.

When the preschool teaching assemblage is explored in the article, three territories emerge, and the names of them are italicized in the following sections. Additionally, in the territories there are multiple layers, as continuums, for example (un)place, (un)time and (un)arrangement. The (un) construction suggests all dimensions are continuously acknowledged, not an either/or.

The notion that *teaching-happens-in-every-situation-and-all-the-time* was questioned by the practitioners. New policy formulations challenge the tradition of equality among practitioners, creating uncertainty about who should conduct teaching and how. Additional questions arose about whether every planned activity is teaching per se and if discoveries of critters outdoors always align with curriculum goals.

In their testing and exploration of what teaching can be, frustration arose among the preschool practitioners as they felt stuck and unable to capture the children's interests. The ideal was expressed as *teaching-takes-children's-interest-as-a-starting-point*. For teaching to become a place for joint exploration, preschool practitioners need to find and approach what interests the children. A knowledge content encompasses more aspects than facts; what, for example, about the mushroom, interests the children?

Exploring together with the children based on the idea that *preschool-teachers-teach-while-learning-together-with-the-children* can be a way to handle potential knowledge gaps, but also to slow down the process and create space for joint knowledge production. During the cartography, frictions arose between being a knowledgeable teaching teacher and a genuinely curious co-explorer of the world together with the children.

In the exploration of the teaching territories, breaks from the familiar also occurred. During a cartography session, a think-aloud suggestion suddenly emerged, opening to leave, deterritorialize, the taken route: We throw out the buddy groups! Buddy groups were the form that the practitioners had chosen to organize the planned teaching, consisting of dividing the children into smaller groups. The deterritorialization consisted of questioning the everyday and routine organization of education and teaching – not the idea that it was good to divide the child group into smaller groups. To move forward, reterritorialize, the idea was presented by one of the practitioners to plan the education, not just the teaching. This was to enable more meaningful occasions for both planned and spontaneous teaching during a day.

Finally, the article discusses how teaching, both in policy and practice, becomes through multiple entanglements with the present, past, and future, influenced by global trends and local movements (Haggerty, et al., 2020). Policy changes occur in ongoing negotiations with the world, impacting preschools' institutional identity, preschool teachers' professional identity, and the practice of teaching, thereby affecting children's opportunities to be and become both now and in the future.

Article III - "Thinking ahead, thinking back, thinking around and returning" – Movements in a Development Project on Teaching in Preschool Education

This third article, collaboratively authored with three preschool teachers from the development project, aims to describe and discuss the developmental movements that may emerge in a project with a focus on teaching. It also discusses how these movements can be understood in relation to change and development work. Co-authoring can be seen as a multifaceted practice, both as a knowledge process for the co-writers and as a practice-based knowledge contribution.

The article focuses on developmental practices, with actions directed at both teaching practices, through reading and applying preschool didactic literature, and collegial practices, such as joint reflection and collegial conversations. The theory of practice architectures (TPA)(Kemmis, 2014a,b) is used to understand how different practices in preschool, such as teaching, reflection, professional development, and documentation, are interconnected and co-create each other. Practices are seen within TPA as doings, sayings, and relating, surrounded by arrangements that hold the practices in place and constitute their architecture. This architecture creates both opportunities and limitations for what can happen within it. In the following sections four overarching movements are presented, marked with italicized text.

Initially, the practitioners focused on defining what constituted teaching. Learning was familiar, while teaching felt uncomfortable. The movement *From learning to teaching – concepts are nuanced and refined* shows how the practitioners, through collegial work, acquired more precise concepts, distinguishing teaching from other parts of education.

Due to that the development project underline a shortage of joint planning and reflection opportunities, there was an increased need for these activities. In the movement *From individual to collective – expanded collegial processes for increased equity in education* a shift from individual to collective planning and reflection are highlighted and new forms for collegial work between the preschools addressing equity.

By introducing scientific texts and discussing criteria for selections of literature, as showed in the movement *From opinion to science – anchoring, deepening, and increased professionalism*, the collegial conversations and collaborations were deepened. Previous research (cf. Bergmark & Westman, 2022) highlights challenges

in understanding scientific basis and proven experience in preschool practice. Unclear criteria for book selection make the choice of literature for collegial conversations emerge as a concrete example of what scientific basis can mean in preschool practice.

Focusing on practices, not individuals, allowed handling resistance as a force in change. The movement *Resistance, will, and development – staying in the complex and creating change* emphasizes that development work is not linear. Changes in practice are discussed as changes in: the practice of the practitioners; the practitioners' understanding of the practice; the conditions for the practice (Kemmis, 2009). Changes in all these three areas are intertwined. The preschool practitioners in the project changed both their teaching practice and understanding, expressing that they teach and reflect differently. The introduction of teaching in preschool curricula and the Education Act (SFS 2010:800) created the need for a new language to understand pedagogical practices. The developmental movements are intertwined and operate through multiple practices. At the preschool area level, development work has taken on new organizational forms; at the preschool level, planning and reflection work has gained new content and forms. Recognizing complexity as a starting point allowed formulating relevant questions, finding new solutions, and creating change, always with the focus on what is relevant for practice.

Artikel IV - Storying teaching together and with preschool practitioners: Renegotiating shapes of teaching in preschool education

In the fourth article, the forms of teaching in preschool education are explored and renegotiated. Inspired by Haraway's (2003; 2016) storytelling practices, meetings are created together with educators and practitioners in preschool. Through this multifaceted investigation, the concept of teaching is nuanced based on the practitioners' questions and concerns regarding teaching after the concept was introduced in Lpfö 18. Over a period of seven months, the everyday practices in a preschool department were visited a total of 21 times. In addition five occasions of the practitioners' planning and reflection practices was visited. The collaboration with the educators is based on recognizing them, in line with the reasoning of Stengers (2018) and further work by Elkin Postila (2023), as connoisseurs of preschool practice, that is, experts based on their situated knowledge that comes

from working in preschool practices. The six specific stories in the article are briefly presented below.

When the shop opens in the shop play teaching, the educator is active by playing-acting-reminding-teaching about roles in the play. This is because the content of the teaching is directed towards the play itself and aiming to give all children the opportunity to participate in the worlds of play, both here-and-now and in the future.

In the *clay-play-teaching* (re)formation with a focus on the ongoing process rather than the end product. Arranging for teaching by creating time and space, providing materials, and adding techniques became clay-teaching-strategies. The children's exploration is central, but as Catucci (2021) also discusses, the children are rarely challenged in relation to the goals.

In preschool practices, a strongly controlled temporal rhythm consisting of schedules, meals, and routines aims at creating time and space for care as well as teaching and other activities, a *spacetime mattering*, emerges. It is a concept introduced by Barad (2007) to denote how space, time, and matter co-produce each other. When teaching is viewed intra-actively, as multiple ongoing stories, a variety of practices are enabled to unfold over time, space, and place. As different priorities and practices compete for and within a limited area, congestion arises. Planning then emerges as a practice of scheduling temporally, not primarily focusing on which goals to emphasize.

The educators expressed that the sitting-reading-resting-circle-time teaching often did not go as planned. A book, which from our adult perspective had much to offer, did not work to open new worlds; instead, a seemingly dull story made the children literally dive into the book. If the content of the book, rather than the chosen content of the curriculum goals, engages the children, reading can be used to discuss and highlight situations and dilemmas that may arise in the children's lives. This can then be retrospectively linked to the curriculum goals as confirmation that teaching has taken place - teaching itself emerges as a goal, regardless of the content.

In *The bear is sleeping teaching*, playing-acting-reminding-teaching (similar to in the shop play teaching) clarifies different roles in the play based on the idea of creating opportunities for all children to participate in the play and the world. Spontaneous teaching and planned teaching are intertwined through the content.

When stories about teaching are read together, teaching takes on different forms and becomes a practice that extends beyond individual events, encompassing both preparatory planning and subsequent reflections as well as the ongoing process.

Teaching is important for both children and preschool practitioners, as it encompasses opportunities and potentials for meaningful explorations here and now, and in the future. One of the educators suggested that they could put up a sign paraphrasing those on a film set: *Silence please: teaching in progress!* To remind themselves and everyone else in preschool practices that teaching matters and therefore are processes that should not be constantly interrupted. Doors opening in the middle of a sentence or the placement of the practitioners' workspace in a corner, by a corridor frequented by children on their way to the dining hall, means that the processes of teaching are repeatedly disturbed.

The unplanned nature of spontaneous teaching posed challenges both in research and in preschool practice. Because it was harder to document compared to planned teaching, it received less attention during planning and reflection sessions. This made it harder for both me and the educators to notice and acknowledge these events as teaching, and to identify potential content in them. This, in turn, contributes to a narrowing of what teaching can be. To resist a simplified narrative of the purpose of preschool education, storytelling is proposed as a way to recognize teaching, and specifically spontaneous teaching, in preschool practices.

Through the stories written, teaching takes multiple shapes and becomes a practice that extends beyond a specific event, encompassing both preparatory planning and subsequent reflections, as well as the continued process, intertwined with global trends of formalising early childhood education. The article concludes with a discussion of the importance of negotiating and adapting policy formulations to fit the unique character of preschool, as previously highlighted by Eidevald and Engdahl (2018a). This should be done in collaboration with the connoisseurs of the preschool practices acknowledging their role in continuing to shape preschool teaching and education.

Re-turnings as in turning over and over again

As previously mentioned, four re-turnings are presented in the following section that relate to and discuss the overall aim of the thesis, based on Barad's (2014) proposal:

We might imagine re-turning as a multiplicity of processes, such as the kinds earthworms revel in while helping to make compost or otherwise being busy at work and at play: turning the soil over and over – ingesting and excreting it, tunnelling through it, burrowing, all means of aerating the soil, allowing oxygen in, opening it up and breathing new life into it. (s. 168)

The re-turnings do in re-turn both aspects of content and methodology together with other actors, such as previous research. Following Barad, this summary is another re-turning, despite that I do not rename the re-turnings presented in this summary, they are instead to be seen as shorter versions of the first ones.

Re-turning: Embodiment, Discipline, and Control

When the articles of the thesis are read together, a certain practice emerges as recurring and clearly controlling the bodies participating in the various situations, namely sitting. Both children and practitioners sit down. The children participating in preschool teaching are preferably seated in their assigned places, on a sofa, on the edge of a carpet, or on a low chair, to maintain order and to ensure that everyone has an equal opportunity to see and thereby participate in the teaching. This sitting restricts what can be done in terms of embodied explorations as everything that is not sitting appears as disturbing. Based on this, it becomes difficult to argue for the importance of teaching in preschool practices. The difficulty in defending the importance of teaching, according to Biesta, is that in contemporary educational debate, these arguments have come from conservative quarters where an increased focus on teaching means tighter control of both teachers and students. This aligns with other societal phenomena, such as globally measuring and comparing educational outcomes, where high quality means achieving high test scores, which directs teaching towards the form and content of tests, leading to a narrowing of the task and purpose of teaching and education (RefVandenbroeck).. This narrowing can also be seen in relation to the mission of

Swedish preschool where gradually, the educational mission of preschool has been strengthened. The problem with such narrowing is that it risks limiting children's opportunities to learn and develop in a variety of areas, as certain specific knowledge is prioritized over others.

Re-turning: Continuum, Boundaries, and Ephemerality

As previously discussed, in the second article, the (un) construction refers to a phenomenon being viewed as a continuum. It is the simultaneity and variation of practices that is emphasized, where all dimensions are continuously recognized, rather than as an either-or. When teaching is seen as a continuum, it includes planning, specific teaching sessions, documentation, surrounding arrangements, documentation, subsequent reflection, and the ongoing process. Teaching becomes intra-active as a phenomenon while also being a practice of doings, sayings, and relating in preschool practices. Consequently, teaching as a phenomenon occurs even when a planned teaching session is cancelled. Even though there are now formulations in policy that clearly emphasize that teaching is one of the practices that should take place within the framework of preschool education, the concept of teaching appears fleeting in practitioners' reflections. It is slippery, elusive, and thus risks slipping away and being suppressed.

In line with the idea that planning is also part of teaching, the placement of the practitioners' shared computer in the corridor becomes a part of the teaching environment, not just a frame factor. Teaching in preschool is surrounded by a multitude of notions about what it should be, for example, that it can be interrupted or negotiated away in a manner that would be unthinkable for other activities such as meals.

Re-turning: Toxic Mushrooms, Clay Play, and Explorations

Finding a fly agaric mushroom during an excursion to the forest, as reported in the second article, made issues concerning different aspects of knowledge interesting. Factual knowledge is required to ask exciting and exploratory questions to children, but if the question already contains an inherent expectation of a specific fact-based answer, it becomes difficult for exploration to develop. When the form of knowledge is focused on facts, certain types of questions become interesting and relevant, while others are sorted out.

In the clay play teaching, as described in the fourth article of the thesis, the educators decided that the children should be given the opportunity to encounter the clay, repeatedly and in many ways to get to know the clay and be able to use it in creative and constructive activities. In the long term, the educators wanted to offer clay as part of the environment, freely available for the children to use whenever they wished. Playing with clay became the goal in these specific instances, with a larger goal of children's participation and influence in sight. This means that, in the long term, clay is a means, not the goal itself. What constitutes the goal is negotiated relationally. This can be seen as a way to practice the formulation in the curriculum: "teaching means stimulating and challenging the children with the curriculum's goals as the starting point and direction, aiming at the children's development and learning" (National Agency of Education, 2019, p. 7). Exploring with clay became a space for many different types of questions, about where the clay originally came from, how it feels underfoot, what it tastes like, and how it should be handled to build something tall. Here, multiple aspects of content are simultaneously made visible, and a collective exploration can take place. The content aspects of teaching can be described in terms of teaching with clay, rather than teaching about clay. However, within with there are also dimensions about clay.

Since spontaneously occurring teaching moments are rarely documented, they are not highlighted during the work team's planning and reflection meetings, which are based on documentation of planned teaching. In line with the preschool tradition of a holistic perspective, this appears problematic and causes certain forms of knowledge to become more prominent than others. The content focused on in planned teaching is given the most space and becomes what is possible to scrutinize. Haraway (2016, p. 12) reminds us that it matters which concepts, ideas, and stories we include when new stories are to be told, as stories also produce realities and worlds.

Re-turning: Friction, Negotiations, and Development

In the emerging development and research project that constitutes the situating of the thesis, various processes have been ongoing, which cannot be easily separated as they are intertwined. In this re-turning, the focus is specifically on the working methods, techniques, and methodologies used. Frictions that have arisen and how

they have been managed, leading to negotiations, in the different practices are highlighted, as well as the troubling aspects of development.

In some situations, the flexibility required by the practice-based approach has necessitated adapting my initial plans to align with the specific preschool practices I collaborated with. This meant finding alternative methods and analysis techniques than originally intended. Not negotiating my research practices in this way would have made further collaboration impossible. I had to consider that the educators did not have time to learn new analysis models or work entirely according to action research methods within the time available to us.

In line with the intentions of practice-based research to develop teaching (SOU 2018:19), it is easy to seek for confirmation of such development, as this justifies the research. There is an inherent expectation that practice-oriented research, and perhaps especially action research, should lead to change and improvement. By choosing action research, and specifically an intra-active approach, an active and participatory role as a researcher is enabled, while the practitioners' knowledge of their practice becomes the starting point in the process. In this way, exploring questions related to teaching in preschool becomes both in form and content to dialogue with the prevailing order. With this as a starting point, it becomes possible to see change as something that is done and produced during the course of a project, not only in relation to a before and after, and thus change can be seen as a horizontal shift (cf. Deleuze, 1994). By using Kemmis's (2009) thoughts on the purpose of action research as a change in practitioners' practice, practitioners' understanding of their practice, and the conditions for practice, various aspects of the shifts can emerge, as discussed in the third article of the thesis. This was helpful in seeing a multitude of different changes and how they interacted in various ways.

Concluding and Forward-Looking Perspectives

The many different stories of teaching that emerge in this thesis highlight the complexity of the issue. In my staying with the trouble of the becoming of teaching in preschool practices, the co-creating movements have produced a multitude of stories about and for teaching. The thesis as a whole is a story where the question of teaching in preschool is linked to global movements of increased formalization of education for young children and focus on measurements within the educational

field. At the same time, it is a matter of going out into the forest and finding a fly agaric mushroom. This is connected, as global education trends and policy priorities interact to produce what is and can be teaching in a specific preschool practice. Teaching matters for the children who attend preschool because it has historically and currently been a part of preschool education. This does not mean it is the only thing that matters, but it can be a space for exploration. It can also discipline children's bodies, and when this is placed alongside the narrowing of preschool's educational mission, it becomes even more important. Both because teaching is emphasized as an important practice to increase children's learning and thereby also increase goal fulfilment, but also because it becomes even more important what the teaching contains as a counterforce to the narrowing. In this way, how teaching becomes part of preschool practices is linked to the purpose and role of preschool in a broader perspective. It becomes a question of children's right to playful and caring education where they are listened to and challenged.

Like Vallberg Roth et al. (2024), I suggest continued studies on what can characterize teaching in preschool, engaging both educators and children as coinesseurs, experts, of preschool practice (cf. Elkin Postila, 2021). Research should continue to offer meetings between preschool practices and research practices. There is potential in identifying and exploring teaching strategies with preschool teachers, specifically strategies where children can use their entire bodies.

REFERENSER

- Aagaard Nielsen, K. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. Forskning som forandring. I L. Fuglsang & P.B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 517–546). Roskilde Universitetsforlag.
- Alasuutari, M., Markström, A. & Vallberg Roth, A. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge.
- Almqvist, L., Björck, E. (2023). Förskolans roll för att främja psykisk hälsa. Forte.
- Alnervik, K. (2019-09-19) Vad kommer att utvecklas ur den praktisknära forskningen i förskolan? Hämtat från:
[Http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolforskning/karin-alnervik -vad-kommer-att-utvecklas-ur-den-praktisknara-forskningen-i-forskolan/](http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolforskning/karin-alnervik-vad-kommer-att-utvecklas-ur-den-praktisknara-forskningen-i-forskolan/) (2019-12-20)
- Andersen, C.E., Aronsson, L. & Lenz Taguchi, H. (red.) (2022). Tema: Lyssnandets pedagogik. *Nordisk barnehageforskning*,19(4).
- Andersen, C.E., Aronsson, L. & Lenz Taguchi, H. (red.) (2023). *Höj hörstyrkan!: lyssnande pedagogik idag och i framtiden*. Gleerups.
- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007). *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. Thousand Oaks.
- Aronsson, L. (2019). När förskolan möter neurovetenskap: kunskapsteoretiska möten i teori och i praktik. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Aronsson, L. (2021). Neuropedagogik i förskolan: varför och hur? *Natur & Kultur*.
- Aronsson, L. & Lenz Taguchi, H. (2018). Mapping a collaborative cartography of the encounters between the neurosciences and early childhood education practices. *Discourse*, 39(2), 242–257. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1396732>
- Axelsson, T & Qvarsebo, J. (2010). Barndomens historiska framväxt. I Riddersporre, B. & Persson, S. (red.) (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 39–59). Natur & kultur.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together–Apart. *Parallax*, 20(3),168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barad, K. (2017). Troubling time/s and ecologies of nothingness: re-turning, re-membering, and facing the incalculable. *New formations: a journal of culture/theory/politics* 92, 56–86. <https://doi.org/10.3898/NEWF:92.05.2017>

- Berg, B. (2022). Undervisningsbegreppets innebörd i förskolan utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv. *Educare*, (3), 75–97.
<https://doi.org/10.24834/educare.2022.3.4>
- Bergmark, U. (2019). Rethinking researcher–teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings’ ethics of care. *Educational Action Research*, 28(3), 331–344. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1567367>
- Bergmark, U. & Graeske, C. (2022). *Praktiknära forskning i förskola och skola: undervisning, forskning och utveckling i samverkan*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U. & Viklund, S. (2021). Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Westman, S. (2022). Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt. *Utbildning & Lärande/Education & Learning*, 16(1), 7–26.
<https://doi.org/10.58714/ul.v16i1.11290>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv* (översättning Falk, K & Thurban, C.). Liber.
- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst* (översättning Ahlström, L). Natur & Kultur.
- Björklund, C., & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64–85.
- Björklund, C. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I: *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s.100–112). Skolverket.
- Björklund, C., Pramling Samuelsson, I., & Reis, M. (2019). Om nödvändigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik. *Barn*, 3–4, 21–37.
- Björklund, C. & Pramling Samuelsson, I. (red.) (2020). *Innehållets didaktik i förskolan*. Liber.
- Bodén, L., Ceder, S., & Sauzet, S. (2021). Editorial: Posthuman conceptions of change in empirical educational research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.7577/term.4215>
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Buchanan, I. (2021) *Assemblage Theory and Method*. Bloomsbury Academic.
- Buchanan, I. (2020). Assemblages, black holes, and territories. I de Assis, P. & Giudici, P. (red) *Machinic Assemblages of Desire: Deleuze and Artistic Research* 3(s. 283–396). Leuven University Press.

- Butler, J. (1990). *Gender trouble feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Bäckman, K., Elm, A. & Magnusson, L.O. (red.) (2020). *Förskola, barn och undervisning: didaktik i förskolan*. Liber.
- Carlgren, I. (2011) Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en "klinisk" mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande*, 5, 64-79.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. RoutledgeFalmer.
- Carr, W. & Hartnett, A. (1996). *Education and the struggle for democracy: the politics of educational ideas*. Open University Press.
- Catucci, E. (2021). *Undervisningsuppdraget i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv*. [Doktorsavhandling Mälardalens högskola]
- Colebrook, C. (2017). What Is This Thing Called Education? *Qualitative Inquiry*, 23(9), 649–655. <https://doi.org/10.1177/1077800417725357>
- Crocco, M. S., & Costigan, A. T. (2007). The Narrowing of Curriculum and Pedagogy in the Age of Accountability Urban Educators Speak Out. *Urban Education*, 42(6), 512-535. <https://doi.org/10.1177/0042085907304964>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. (3. uppl.) Liber.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: socialt samspel i förskolans vardag*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza, practical philosophy*. City Lights Books.
- Deleuze, G. (1994). *Difference & repetition*. Continuum.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980/2015). *Tusen plåtar: Kapitalism och schizofreni (översättning av Holmbäck, G & Wällenstein, S-O)*. Tankekraft.
- Dolk, K. (2011). Genuspedagogiskt trubbel : från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik. I Lenz Taguchi, H, Bodén, L & Ohrlander (red) *En rosa pedagogik : jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 48-59).Liber.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., & Wilkinson, J. (Red.) (2018). *Education in an Era of Schooling. Critical perspectives of Educational Practice and Action Research*. A Festschrift for Stephen Kemmis. Springer.
- Eidevald, C. (2017). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan: hallå, hur gör man?* (2. uppl.)Liber.
- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018a). *Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Liber.

- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018b). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Barn*, 36(3-4), 5-19. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2905>
- Eidevald, E., Engdahl, I., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s. 81–91). Skolverket.
- Eidevald, C., Engdahl, I. & Geijer, C. (2024). *En likvärdig och hållbar förskola: rolig, trygg och lärarik utbildning och undervisning*. Liber
- Eidevald, C. & Palmgren, M. (2021). *Förskolan med barnet i centrum: en vision för förändringsarbete och bästa möjliga organisering*. Liber.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Daidalos.
- Elkin Postila, T. (2021). (O)ändligt vatten en studie om hur förskolebarn som kännare engageras i samhällsrelaterade miljöfrågor. [Doktorsavhandling Stockholms universitet]
- Elkin Postila, T. (2023). An ecology of practices: The hydrosocial cycle as a matter of concern in preschool children's explorations. *Nordisk Barnehageforskning* 20(4), 25–42. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.262>
- Eriksson, C. (2020). A preschool that brings children into public spaces: onto-epistemological research methods of vocal strolls, metaphors, mappings and preschool displacements. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Eriksson Bergström, S. (2013). Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- EU. (2016). Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation). <https://eurlex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Fleer, M. & van Oers, B. (eds) (2018). *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer Netherlands.
- Folkhälsomyndigheten och Centrum för epidemiologi och samhällsmedicin. (2017). Påverkan på barns hälsa – En genomgång av den vetenskapliga litteraturen. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/f/forskolan-gynnar-barns-psykiskahalsa>
- Gale, K., Turner, B., & McKenzie, L. (2013). Action research, becoming and the assemblage: A Deleuzian reconceptualisation of professional practice. *Educational Action Research*, 21(4), 549–564. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.832344>
- Gillberg, C. (2009). Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling: En feministisk aktionsforskningsstudie i förskolan. [Doktorsavhandling Högskolan i Jönköping].

- Granbom, I. (2011). "Vi har nästan blivit för bra": lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik. [Doktorsavhandling Högskolan i Jönköping].
- Grape, M. (2023). "Pröva och pröva igen": Professionellt lärande och agens när förskollärare utforskar digitalisering och lek i undervisningen. [Doktorsavhandling Luleå tekniska universitet].
- Gunnarsson, K. (2017). Potentiality for change? Revisiting an action research project with a sociomaterial approach. *Educational Action Research* 26(5), 666–681.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1417143>
- Gunnarsson, K. (2018). Med rörelse och engagemang: En sociomateriell hållning till praktikinära skolforskning. *Utbildning & Lärande/ Education & Learning*. 12(1), 71–86.
- Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Günther-Hanssen, A. (2020). *Barn, naturvetenskap och könande processer i förskolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Gustafsson, L. (2021). Experimentierande dans med förskolans yngsta barn: En studie i och med dans kropp och rörelse i förskolan [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Gustavsson, L. & Thulin, S. (2017). Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 81–96.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education: with a new preface and epilogue*. Princeton University Press.
- Haandbæk Schmidt, C. & Brandrup Kortbek H. (2024). "Den løse ramme var svær" – en gentenkning af forandring, samarbejde og bevægelse i intra-aktiv aktionsforskning. *Forskning og forandring*, 7(2), 3–21.
<https://doi.org/10.23865/fof.v7.5373>
- Haggerty, M., Loveridge, J. & Alcock, S. (2020) Shifts in policy and practice in early childhood curriculum priorities in Aotearoa–New Zealand: entanglements of possibility and risk. *Policy Futures in Education* 18(6), 739–756.
<https://doi.org/10.1177/1478210320923156>
- Halvars, B., Elfström, I., Unga, J., & Svedäng, M. (2022). Att lyssna in barns frågor – en didaktisk utmaning. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(4), 143–162.
<https://doi.org/10.23865/nbf.v19.288>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
<https://doi.org/10.2307/3178066>

- Haraway, D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People and Significant Otherness*. Prickly Paradigm Press.
- Haraway, D. (2008a). *Apor, cyborger och kvinnor. Att återuppfinna naturen* (översättning M. Winberg). Östlings Bokförlag Symposium.
- Haraway, D.J. (2008b). *When species meet*. University of Minnesota Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press
- Helenius, O. (2018). Explicating professional modes of action for teaching preschool mathematics. *Research in Mathematics Education*, 20(2), 183–199.
<https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1473161>
- Hildén, E. (2018). Undervisning tillsammans med de yngsta förskolebarnen. Skolverket.
- Hildén, E. (2021). Uppdrag undervisning: Bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Hjälmeskog, K., Andersson, K., Gullberg, A. & Lagrell, K. (2020). *Didaktik i förskolan*. Gleerups.
- Holmberg, Y. & Vallberg Roth, A.-C. (2018). Flerstämmig musikundervisning i förskola. *Barn*, 36(3–4), 79–94. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2898>
- Holmberg, Y., Vallberg Roth, A.-C., & Stensson, C. (2022). 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. (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>
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola. Natur & Kultur.
- Jonsson, A. (2013). Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: barns perspektiv och nuets didaktik. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- 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.
- Juelskjaer, M. (2020). Mattering pedagogy in precarious time of (un)learning. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(1), 52–79.
<https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i1.30067>
- Kane, E. (2015). ‘What If? As if’: An approach to action research practice: Becoming-different in school-age childcare. *Educational Action Research*, 23(3), 350–365.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1009926>

- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17 (3), s. 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice (s. 37–64). I Kemmis, S. & Smith, T. (red). *Enabling praxis: challenges for education*. Sense.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014a). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Singapore.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014b). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Uljens, M. (Red). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Källhage, S. & Malm, J. (2018). *Uppdrag undervisning*. Gothia fortbildning.
- Landahl, J. & Lundahl, C. (2017). Internationell och jämförande pedagogik. I: Landahl, J. & Lundahl, C. (2017). *Bortom PISA: Internationell och jämförande pedagogik* (s. 9–38). Natur & Kultur.
- Landahl, J. (2020). The PISA calendar: Temporal governance and international large-scale assessments. *Educational Philosophy and Theory* 52(6), 625–639.
- Langelotz, L., Rönnerman, K., & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I Henning Loeb, I., Langelotz, L. & Rönnerman, K. *Att utveckla utbildningspraktiker : Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s. 27–43). Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Lenz Taguchi, H. (2010a) *Rethinking Pedagogical Practices in Early Childhood Education: A Multidimensional Approach to Learning and Inclusion*. I: Yelland, N. (red) (2010). *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education* (s. 14–32). Open University.
- Lenz Taguchi, H. (2010b). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups utbildning.
- Lenz Taguchi, H. (2016). “The concept as method’: tracing-and-mapping the problem of the neuro(n) in the field of education. *Cultural Studies*.16(2), 213–233. <https://doi.org/10.1177/1532708616634726>
- Lenz Taguchi, H. (2017). *Ultraljudsfosterbilden : en feministisk omkonfigurering av begreppet posthumanism i pedagogisk forskning*. I *Posthumanistisk pedagogik : Teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 167–189). Gleerups.

- Lenz Taguchi, H., & Eriksson, C. (2021). Posthumanism/New Materialism: The Child, Childhood and Education. I: Yelland, N; Peters, L; Fairchild, N; Tesar, M; Salazar Pérez, M (red). *The SAGE Handbook of Global Childhoods* (ss. 165–177). SAGE publications. <https://doi.org/10.4135/9781529757194.n15>
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2017). Dokumentation för lärande. SEMLA: Socioemotionellt och materiellt lärande i förskolan. I Anne-Li Lindgren & Niklas Pramling (Red.), *Förskolan och barns utveckling: grundbok för förskollärare* (s. 245–261). Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (2022). Lyssnandets pedagogik – ett trauma, en upplysning?. *Nordisk barnehageforskning*, 19(4), 68–85. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.239>
- Lenz Taguchi, H. & Elkin Postila, T. (2023). Multiple storytelling of crisis and hope: Feminist new materialisms as an emergent ethico-onto-epistemology of multiple messmates at different scales. I Mazzei, L.A., & Jackson, A.Y (red) *Postfoundational Approaches to Qualitative Inquiry* (s. 226–242). Taylor & Francis Group.
- Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (1-2), 59-70.
- Lindgren, A-L. & Söderlind, I. (2022). Förskolans historia: förskolepolitik, barn och barndom. (2 upplagan). Gleerups.
- Löf, C., & Vallberg Roth, A.-C. (2023). Med värden i fokus. Om den didaktiska vadfrågan i pragmatiskt informerad undervisning i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 20(4), 63–79. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.413>
- Lindström, G. & Pennlert, L. (2019). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. (7:e reviderade upplagan). Fundo Förlag.
- Lundgren, U. P., Pettersson, S. & Åsén, G. (2010). Från sputnik till Reggio Emilia - noteringar om hur forskning går till. I Colliander, M-A, Strähle, C. & Wehner Godée, L. (red.) *Om värden och omvärlden: Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia* (s. 19–30). Stockholms universitets förlag
- Magnusson, M., & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2023). Den lekande undervisande förskolläraren: lekresponsiv undervisning i praktiken. Studentlitteratur.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. I Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (Eds.) (2017) *Exploring Education and Professional Practice: Through the lens of the theory of practice architectures* (s. 1-30). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7>
- Malone, K., Tesar, M. & Arndt, S. (2020). *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Springer Singapore.

- Martin Korpi, B. (2015). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. (4. uppl.). Utbildningsdepartementet.
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic Pathways in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339–348. <https://doi.org/10.1177/1077800413479559>
- McNiff, J. (2013). *Action principles and practice*. (3 uppl.) Routledge.
- Moss, P. (2014) *Transformation Change and Real Utopias: A story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford University Press.
- Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 9–32.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. I Noffke, S. & Somekh, B. (red) *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Sage.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber.
- OECD (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- OECD (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD.
- OECD. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*. OECD.
- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Olin, A. (2021). Aktionsforskning – Att forska i egen praktik. I: Hirsh, Å. & Olin, A. (red.) (2021). *Skolutveckling i teori och praktik* (s. 351–363). Gleerups.
- Olin Almqvist, A., Almqvist, J., Bergmark, U., Hamza, K., Nehez, J., Strömberg, M. & Westman, S. (red.) (2024). *Undervisning i förskolan: förskollärare och forskare i dialog om didaktiska dilemman*. Studentlitteratur.
- Olin Almqvist, A., Bergmark, U. & Westman, S. (2024). Förändrat uppdrag i förskolan – fokus på undervisning. I Olin Almqvist, A., Almqvist, J., Bergmark, U., Hamza, K., Nehez, J., Strömberg, M. & Westman, S. (red.) (2024). *Undervisning i förskolan: förskollärare och forskare i dialog om didaktiska dilemman* (s. 25–38). Studentlitteratur.

- Olsson, L.M. (2014). Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan. Studentlitteratur.
- Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30–56.
<https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02>
- Osberg, D. & Biesta, G. (2010). Complexity, education and politics from the inside-out and the outside-in: An introduction. I Osberg, D & Biesta, G. (red.). *Complexity Theory and the Politics of Education* (s 1-3). Sense.
- Palla, L., & Vallberg Roth, A.V. (2018). Characteristics of preschool teaching in language, communication and multilingualism: Expressions from ten Swedish municipalities. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(2), 189–214.
<https://doi.org/10.33225/pec/18.76.189>
- Palmer, A. (2022). Lyssnande-berättande med barn i förskolan: Att möta framtidens sociala, etiska och politiska utmaningar ihop med förskolebarn. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(4), 10–28. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.392>
- Palmer, A., Elkin Postila, T., Barun, D., & Oderud, S. (2023). Hur lever, bor och färdas vi i framtiden? Lyssnandet som didaktisk metod. I Andersen, C.E., Aronsson, L. & Lenz Taguchi, H. (red.) *Høj hörstyrkan!: lyssnande pedagogik idag och i framtiden* (s. 275–288). Gleerups.
- Persson, S. (2008). Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2015). Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman, A-C Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson. *Förskola tidig intervention* (s. 121–140). Vetenskapsrådet.
- Pihlgren, A.S (2017). Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer. Natur & Kultur.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (red) (2019). Tema: Lekresponsiv undervisning i förskolan *Forskning Om Undervisning Och lärande*, 7(1).
- 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, N., Wallerstedt, C., P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. (2. uppl.) Liber.

- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2010). A turning-point or a backward slide: The challenge facing the Swedish preschool today. *Early Years*, 30(3), 219–227. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.513328>
- Proposition 2009/10:165 Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet, och trygghet : regeringens proposition .
- Proposition 2021/22:157 Tydligare krav på fristående förskolor, skolor och fritidshem med konfessionell inriktning.
- Regeringen. (2017). Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan. Diarienummer: U2016/05591/S, U2017/01929/S
- Rantala, A. (2016). – Snälla du! Kan du sätta dig?: om vägledning i förskolan [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Rautio, P. (2014). Mingling and imitating in producing spaces for knowing and being: Insights from a Finnish study of child–matter intra-action. *Childhood*, 21(4), 461–474. <https://doi.org/10.1177/0907568213496653>
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning–kunskapsproduktion i praktiken. In S. Eklund (red. Lärare som praktiker och forskare. Om praksisnära forskning (s. 50–63). SAF & Lärarförbundet.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning. I: K. Rönnerman (red.), Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund (s. 21–40). Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktisknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*, 12(1), 41–54.
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning: vad? hur? varför?* Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Salo, P., & Furu, E. M. (red.). (2008). Nurturing praxis: Action research and school-university partnerships in a Nordic light. Sense Publishers.
- Sandberg, A., Lillvist, A. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2018). Undervisning i olika lärmiljöer i förskolan. I: Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt (s. 92–99). Skolverket.
- Scherp, H. & Scherp, G. (2016). Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola. Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*.
- SFS 2022:1315. *Lag om ändring i skollagen*.
- Sheridan, S. & Williams, P. (red.) (2018a). Del I Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt (ss. 6–48). Skolverket.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018b). Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv. I: Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt (ss. 50–61). Skolverket.
- Sjöström, J. (2019). Vad kan känneteckna undervisning i förskola med fokus på naturvetenskap, däribland kemi? I Vallberg Roth, A-C, Aasa, S, Ekberg, J-E,

- Holmberg, Y, Sjöström, J & Stensson, C (red.) Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola? : Förskollärares och chefers/rektorers skriftliga beskrivningar år 2018 (s. 89–104). Malmö universitet.
- Sjöström, J. (2022). Didaktik modelling illustrated by sustainability teaching arrangements in preschool. *Educare*, (2), 249–280. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.8>
- Skarsgård, K. (2022) Etikgranskning stoppade doktorand – år av arbete förlorat (2022-04-07). *Universitetslärares*. Hämtad från: https://universitetslararen.se/2022/04/07/stora-konsekvenser-for-doktorand-som-stoppades-i-etisk-granskning/?utm_campaign=unspecified&utm_content=unspecified&utm_medium=email&utm_source=apsis-anp-3
- Skolforskningsinstitutet (2019). Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor: undervisning i förskolan. Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet (2021). Undersöka, utforska och lära naturvetenskap: undervisning i förskolan. Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen (2016): Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/forskolans-pedagogiska-uppdrag>
- Skolinspektionen. (2018). Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan. Hämtad från: <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/regeringsrapporter/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/>
- Skolverket (1998) Läroplan för förskolan Lpfö 98. Skolverket.
- Skolverket (2010) Läroplan för förskolan Lpfö 98/2010. (2., rev. utg.). Skolverket.
- Skolverket (2016). Läroplan för förskolan Lpfö 98/2016. (3., rev. utg.). Skolverket.
- Skolverket (2017). Måluppfyllelse i förskolan. Skolverket.
- Skolverket (2018). Läroplan för förskolan, Lpfö 18. Skolverket.
- Skolverket (2019). Curriculum for the Preschool: Lpfö 18. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Covid-19-pandemins konsekvenser för förskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9771>
- Skolverket. (2024). *Barn och personal i förskola – Hösten 2023*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=12719>
- Skolverket. (2025). Segregation och likvärdighet i förskolan. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13192>
- Somekh, B. (2005). Action research: A methodology for change and development. Open University Press.

- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17:1, 5-21. <https://doi.org/10.1080/09650790802667402>
- Socialstyrelsen. (1975–1979). *Arbetsplan för förskolan*. Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1987). Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd 1987:3.
- Socialstyrelsen (1990). Lära i förskolan. Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen. Allmänna råd 1990:4.
- SOU 1972:26 Förskolan 1. Betänkande avgivet 1968 års barnstugeutredning. Socialdepartementet.
- SOU 1972:27 Förskolan 2. Betänkande avgivet 1968 års barnstugeutredning. Socialdepartementet.
- SOU 1997:157. Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommittén. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2017:35 Samling för skolan – Nationell strategi för kunskap och likvärdighet. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:17 Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektors professionella utveckling. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:19 Forska tillsammans: samverkan för lärande och förbättring. Utbildningsdepartementet.
- Steiner- Khamsi, G. (2017). Rankningstabellernas politik. I: Landahl, J. & Lundahl, C. (2017). *Bortom PISA: Internationell och jämförande pedagogik* (s. 65–80). Stockholm: Natur & Kultur.
- Stengers, I. (2005). Introductory Notes on an Ecology of Practices. *Cultural Studies Review* 1 (11), 183–196.
- Stengers I (2010) *Cosmopolitics I*. University of Minnesota Press.
- Stengers, I. (2018). Another science is possible: a manifesto for slow science. Polity Press.
- Stensson, C. (2022). Didaktik attention : Preschool teaching from a didaktik and variation theory perspective using examples of mathematical aspects of programming. *Educare*, (2), 173–212. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.6>
- Strand, A. M. C., & Sparholt, U. (2017). Intra-aktionsforskning – en dialogisk slowfox med materialiteten. I Alrø, H. & Hansen, F.T. (Red.), *Dialogisk aktionsforskning: I et praksisnært perspektiv* (s. 177–212). Aalborg Universitetsforlag.
- Sundqvist, P. (2019). Tre förskollärares undervisning i teknik – en utvecklingspedagogisk analys av det avsedda och manifesta lärandeobjektet. *Nordina*, 15(2), 114–127. [10.5617/nordina.6290](https://doi.org/10.5617/nordina.6290)

- Svensson, M., Larsson, J., von Otter, A.-M., Sagar, H., & Williams, P. (2023). Preschool teachers' experiences of technical concepts in relation to everyday situations in the preschool. *Design and Technology Education: An International Journal*, 28(2), 107–121.
- Tallberg Broman, I. (2020). Om förskollärarprofessionen- förändringar, förväntningar, förutsättningar. I Åsén, G. (red.) (2020). Vad säger forskningen om svensk förskola? (s. 114–135). Liber.
- Tesar, M., Duhn, I., Nordstrom, S. N., Koro, M., Sparrman, A., Ormalm, A., Boycott-Garnett, R., MacRae, C., Hackett, A., Kuntz, A. M., Traff-Prats, L., Boldt, G., Rautio, P., Ulmer, J. B., Taguchi, H. L., Murriss, K., Kohan, W. O., Gibbons, A., Arndt, S., & Malone, K. (2021a). Infantmethodologies. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2009340>
- Tesar, M., Guerrero, M. R., Anttila, E., Newberry, J., Hellman, A., Wall, J., Santiago-Saamong, C. R., Bodén, L., Yu, H., Nanakida, A., Diaz-Diaz, C., Xu, Y., Trnka, S., Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Millei, Z., Malone, K. & Arndt, S. (2021b). Infantographies. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2009341>
- Tsing, A.L. (2005). *Friction: an ethnography of global connection*. Princeton University Press.
- Tsing, A.L. (2015). *The mushroom at the end of the world: on the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton University Press.
- UNICEF Office of Research (2018). *An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries*. UNICEF.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*.
- Vallberg Roth, A. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: didaktik, dokumentation och bedömning i förskola*. (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. & Tallberg Broman, I. (2018). Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt. I *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s. 62–80). Skolverket.
- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J., & Stensson, C. (2021). Flerstämmig undervisning i förskola: Flerstämmig didaktisk modellering. 2021:4 Vetenskaplig slutrapport från Ifous. 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>
- Vallberg Roth, A. & Palla, L. (2020). Didaktisk (o)takt i förskolan: exempel med didaktiskt ledarskap, didaktiska nätverk och specialpedagogisk didaktik. Studentlitteratur

- Vandenbroeck, M., Lehrer, J., & Mitchell, L. (2022). *The Decommodification of Early Childhood Education and Care: Resisting Neoliberalism*. Routledge.
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2023). *Forskningsöversikt 2023: Utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2024). God forskningssed. Vetenskapsrådet.
- de Vocht, L., Mackey, G. & Hill, D. (2017). 'PISA' for five year olds?: A position paper on OECD plans for a global testing tool. *Early Education*, 61, 27–28.
- Wedin, Å., Claesson, U., Olson, M. & Irisdotter Aldenmyr, S. (red) (2018). Tema: Praktisknära forskning. *Utbildning & Lärande*, 12(1).
- Weldemariam, K. (2020). *Reconfiguring environmental sustainability in early childhood education: A post-anthropocentric approach* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]
- Westberg Bernemyr, E. (2015). *Ljud som samarbetspartners: En intra-aktiv studie om yngre barns ljudutforskande i förskolan* [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Westman, S. & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: teachers' experiences, beliefs, and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809653>.
- Zeni, J., 1998. A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research*, 6 (1), 9–19. <https://doi.org/10.1080/09650799800200053>
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. L. (2005/2018). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Liber.
- Åsén, G. (2020) *Svensk förskola i ett internationellt perspektiv*. I: Åsén, G. (red.) (2020). *Vad säger forskningen om svensk förskola?* (s. 10–30). Liber.
- Öqvist, A. & Cervantes, S. (2018). Teaching in preschool: heads of preschools governance throughout the systematic quality work. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 38–47. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1419040>

BILAGOR

BILAGA 1

Informationsbrev medverkande i studie samt lagring av data kopplat till Projekt undervisning

Med start under våren 2021 påbörjas Projekt undervisning inom XXX förskolor. Projektet är ett aktionsforskningsinspirerat projekt och syftar till att utveckla undervisningens olika delar. Du som arbetar på någon av de deltagande förskolorna kommer att vara involverad på olika sätt under projektets gång. Deltagandet kan exempelvis komma att innebära workshops och fokusgrupper kring olika frågor, diskussioner utifrån lästa texter och genomförda undervisningssituationer samt skriftliga reflektioner.

Jag som deltar i projektet som doktorand heter Moa Frid och arbetar vid Luleå tekniska universitet. Med koppling till Projekt undervisning intresserar jag mig i min forskning för hur undervisningen i förskolan blir till. Min studie syftar till att bidra med nya perspektiv på hur olika komponenter är med och formar undervisningen i förskolan. Du tillfrågas härmed om att låta mig i min forskning hantera det material som skapas under projektet. Med material avses exempelvis ljudupptagningar, observationsanteckningar, fotodokumentationer, processmaterial som exempelvis tankekartor och skriftliga reflektioner, som skapas under arbetet i projektet.

Din medverkan i studien är frivillig och du kan närsomhelst avbryta din medverkan utan att ange orsak genom att kontakta mig. Insamlat material samt transkriptioner av dem kommer att lagras bakom lösenordsskydd och förvaras så att obehöriga inte kan ta del av det. Datamaterialet kommer att användas i vetenskapliga artiklar och presentationer. Namn på såväl deltagare som förskolor kommer att anonymiseras i syfte att hindra identifiering.

När du medverkar i denna studie innebär det att Luleå Tekniska Universitet behandlar dina personuppgifter. Att ge samtycke till detta är frivilligt men krävs för att forskningen ska kunna genomföras. Du har rätt att när som helst ta tillbaka ditt samtycke utan att behöva ge några skäl för detta. Luleå Tekniska Universitet är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter, och du når dataskyddsbudet på dataskydd@ltu.se eller via 0920-49 10 00. Om du vill läsa mer information om hur Luleå Tekniska Universitet behandlar personuppgifter och om dina rättigheter kan du hitta den informationen på www.ltu.se/about/Behandling-av-personuppgifter-GDPR.

Har du frågor är du välkommen att kontakta mig.

Vänligen
Moa Frid
Doktorand i pedagogik
moa.frid@ltu.se

Handledare:
Anna Öqvist
anna.oqvist@ltu.se
Erica Hagström
erica.hagstrom@ltu.se
Susanne Westman
susanne.westman@ltu.se

Samtycke för medverkan i studie samt för lagring av data

Jag har läst informationen i dokumentet ***Informationsbrev medverkande i studie och lagring av data kopplat till Projekt undervisning*** och samtycker till medverkan samt lagring av personuppgifter och data:

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

BILAGA 2

Information till forskningspersoner (Vårdnadshavare)

Jag vill fråga er om ert samtycke till ert barns deltagande i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad det innebär att delta.

Vad är det för ett projekt och varför vill ni att jag ska delta?

Mitt namn är Moa Frid och jag är doktorand i pedagogik vid Luleå tekniska universitet. I forskningsprojektet *Undervisningens tillblivelse i förskolans praktik* intresserar jag mig för hur undervisningen i förskolan blir till. Min studie syftar till att bidra med nya perspektiv på hur olika komponenter är med och formar undervisningen i förskolan. Det vill jag göra genom att delta i olika delar av förskolans undervisningspraktik, från planering till genomförande och reflektion. Min tidigare kontakt med några pedagoger inom XX förskolor ligger till grund för att du som vårdnadshavare till barn på dessa förskolor nu blir tillfrågad om deltagande i projektet.

Forskningshuvudman för projektet är Luleå tekniska universitet, LTU. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för projektet. Ansökan är godkänd av Etikprövningsmyndigheten, diarienummer för prövningen hos Etikprövningsmyndigheten är 2022-00490-01

Hur går projektet till?

Under projektet kommer anteckningar att samlas in vid de observationer i verksamheten som genomförs av mig som forskare. I reflektionsmöten med personalen kan de komma att ta med sig dokumentationer från verksamheten så som exempelvis foton, filmer, teckningar. Dessa dokumentationer kommer inte att lämna förskolan men samtalen om dem kommer att spelas in. Projektet kommer att påbörjas under 2022 och pågå tom 2024.

Möjliga följder och risker med att delta i projektet

Barnen kan komma att uppfatta forskarens närvaro som störande men genom en stor lyhördhet inför barnen och deras aktiviteter kan risken för att forskarens närvaro blir ett störningsmoment minskas.

Barnen kommer vid upprepade tillfällen och på olika sätt, beroende på ålder, att tillfrågas om det är okej att forskaren dokumenterar vid det aktuella tillfället. Även icke-verbala sätt att säga nej på kommer att tas i beaktande, att exempelvis vända sig bort eller täcka över en teckning kommer att tolkas som att barnet inte vill medverka i dokumentationen just då.

Eftersom studien görs inom ramen för den ordinarie verksamheten är barnen försäkrade via en kollektiv olycksfallsförsäkring hos xx kommun.

Vad händer med mina uppgifter?

Projektet kommer att samla in och registrera information om ditt barn i form av namn. Behandlingen av personuppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen.

I ljudinspelningarna av pedagogernas samtal kan barns namn komma att förekomma men de ändras direkt vid transkriberandet. Insamlat material samt transkriptioner av det kommer att lagras bakom lösenordsskydd och förvaras så att obehöriga inte kan ta del av det. När studierna är genomförda och publicerade förvaras och arkiveras data vid Luleå tekniska universitet utifrån gällande regelverk för forskningsdata. Alla resultat kommer att presenteras så att inte enskilda personer eller förskolor ska kunna identifieras, namn kommer att vara fingerade.

Ansvarig för dina personuppgifter är Luleå tekniska universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om

dig som hanteras i projektet, 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 gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Moa Frid 0920 - xx Dataskyddsombud nås på dataskydd@ltu.se eller via 0920-49 10 00. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Hur får jag information om resultatet av projektet?

Datamaterialet kommer att användas för att göra vetenskapliga artiklar och presentationer.

Deltagandet är frivilligt

Ditt barns deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt barns deltagande behöver du inte uppge varför.

Om du vill avbryta ditt barns deltagande ska du kontakta den ansvariga för projektet (se nedan).

Ansvariga för projektet

Ansvarig för projektet är

Moa Frid
Doktorand i pedagogik
moa.frid@ltu.se

Handledare:
Anna Öqvist
anna.oqvist@ltu.se

SusanneWestman
susanne.westman@ltu.se

Samtycke till att delta i projektet

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att mitt/vårt barn får delta i projektet *Undervisningens tillblivelse i förskolans praktik*

Barnets namn:

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande
Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

BILAGA 3

Information till forskningspersoner (Pedagog)

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

Vad är det för ett projekt och varför vill ni att jag ska delta?

Mitt namn är Moa Frid och jag är doktorand i pedagogik vid Luleå tekniska universitet. I forskningsprojektet *Undervisningens tillblivelse i förskolans praktik* intresserar jag mig för hur undervisningen i förskolan blir till. Min studie syftar till att bidra med nya perspektiv på hur olika komponenter är med och formar undervisningen i förskolan. Det vill jag göra genom att delta i olika delar av förskolans undervisningspraktik, från planering till genomförande och reflektion. Min tidigare kontakt med några pedagoger inom XX förskolor ligger till grund för att du nu blir tillfrågad om deltagande i projektet.

Forskningshuvudman för projektet är Luleå tekniska universitet, LTU. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för projektet. Ansökan är godkänd av Etikprövningsmyndigheten, diarienummer för prövningen hos Etikprövningsmyndigheten är 2022-00490-01

Hur går projektet till?

Du som arbetar på någon av de deltagande förskolorna kommer att kunna välja att vara involverad på olika sätt under projektets gång. Deltagandet kan exempelvis innebära workshops och fokusgrupper kring olika frågor, diskussioner och reflektioner utifrån lästa texter och genomförda undervisningssituationer samt skriftliga reflektioner. Men även att jag som forskare observerar undervisningssituationer som sker inom förskolans utbildning.

Under projektet kommer olika material att samlas in vid de träffar och besök i verksamheten som genomförs. Dessa möten kommer att ligga inom den

ordinarie arbetstiden. Med material avses exempelvis ljudupptagningar, observationsanteckningar, fotodokumentationer, processmaterial som tankekartor etc. och skriftliga reflektioner, som skapas under arbetet i projektet. Projektet kommer att påbörjas under vårterminen 2022 och pågå tom 2024.

Möjliga följder och risker med att delta i projektet

Deltagandet i projektet kan komma att innebära en ökad arbetsbelastning i form av inläsning av litteratur och deltagande i olika möten. Tid till inläsning kommer att ges och mötena kommer att förläggas inom ordinarie arbetstid. Under arbetstid är du kollektivt försäkrad i enlighet med xx kommuns trygghetsförsäkringar.

Vad händer med mina uppgifter?

Projektet kommer att samla in och registrera information om dig i form av namn och i de fall ditt arbetslag väljer att delta mer fördjupat även ljudinspelningar. Behandlingen av dina personuppgifter är nödvändiga för den aktuella forskningen. Insamlat material samt transkriptioner av det kommer att lagras bakom lösenordsskydd och förvaras så att obehöriga inte kan ta del av det. När studierna är genomförda och publicerade förvaras och arkiveras data vid Luleå tekniska universitet utifrån gällande regelverk för forskningsdata. Alla resultat kommer att presenteras så att inte enskilda personer eller förskolor ska kunna identifieras, namn kommer att vara fingerade och eventuella bilder utan ansikten.

Ansvarig för dina personuppgifter är Luleå tekniska universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, 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 gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Moa Frid 0920 - xx. Dataskyddsombud nås på dataskydd@ltu.se eller via 0920-49 10 00. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter

behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Hur får jag information om resultatet av projektet?

Datamaterialet kommer att användas och publiceras i vetenskapliga artiklar och presentationer.

Deltagandet är frivilligt

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

Ansvariga för projektet

Ansvarig för projektet är

Moa Frid

Doktorand i pedagogik

moa.frid@ltu.se

Handledare:

Anna Öqvist

anna.oqvist@ltu.se

Susanne Westman

susanne.westman@ltu.se

Samtycke till att delta i projektet

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i projektet *Undervisningens tillblivelse i förskolans praktik*

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

ARTIKLAR

Collaboration, movement and change: An intra-active action research approach

Author: Moa Frid

Affiliation: Department of Health, Education and Technology at Luleå University of Technology, Sweden

Contact corresponding author: Moa Frid; moa.frid@ltu.se

<https://orcid.org/0000-0002-9233-3309>

Abstract

This article elaborates an intra-active approach to action research, with examples from a recently started action research project carried out in collaboration with three preschools. The aim of the article is to contribute to the discussion about how practice-based research for change can take shape. Therefore, these questions are asked: Which concepts are central and what is produced in intra-active action research? Which potentialities for change are enabled via an intra-active approach to action research? New materialism theories, starting with Barad, are used to rethink action research, focusing on collaboration, movements, and change. An analysis workshop within the project, starting in circular and horizontal movements, inspired by Deleuze and Guattari through the work of Lenz Taguchi, is revisited. The intra-actions in the workshop produce both generative and undermining processes. Therefore, the intra-active action research approach implies that staying in the complexity of practices, rather than seeking to reduce the ‘messiness’, holds potentialities for change that unwind from the middle.

Keywords

Action research, collaboration, intra-active, new materialism, rethinking

©2021 Moa Frid. 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/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Frid, M. (2021). *Collaboration, movement and change: An intra-active action research approach*. *Forskning og Forandring*, 4(2), 23–39. <https://doi.org/10.23865/fof.v4.3303>

Introduction

The aim of this article is to contribute to the discussion about how practice-based research for change can take shape by thinking design of an action research project with new materialism theories. These theories are used to stay in the complexity of the world and recognise it as an important starting point to formulate relevant questions, find new solutions and create change (cf. Juelskjaer, 2020; Lenz Taguchi, 2010). In line with that, this article focuses on the methodological considerations and implications involved when rethinking action research and performing intra-active action research. More specifically, these questions are asked: Which concepts are central and what is produced in intra-active action research? Which potentialities for change are enabled via an intra-active approach to action research? These questions emerged as central in relation to the design of a research and preschool development project in which three preschools participated.

The term 'intra-active' comes from Barad (2007) and is used to designate processes in which different materialities, humans and discourses constantly co-produce each other in their encounters. In contrast to 'inter-actions', that occur between two separate and individual entities external to each other, in the case of 'intra-actions' it is not possible to make a distinct separation between the entities involved. Intra-actions, together with other concepts from new materialism theories, have been used within the field of early childhood education and care (ECEC) over the last decade (cf. Hultman & Lenz Taguchi, 2010). These perspectives have contributed to asking new, alternative questions about what preschool education and research within that field could be and how it could be done. Lenz Taguchi (2010) explains that "[b]inary divides structure our thinking in simplifying and reductive ways – good/bad, mind/body, theory/practice – where one quality excludes the other and makes mixtures as well as states of both-and and in-between impossible" (p. 20). The division between practice and research could be added to this enumeration, or seen as a part of the practice/theory division. In relation to preschool practices, this division reproduces a power relationship, in which academic knowledge is separated from practical knowledge and valued higher (Lenz Taguchi, 2010). This means that practice is always affected by the arrangements made around it (Kemmis et al., 2014a), defining what can be said, done and related to. Which also implies that going beyond these divisions requires other concepts.

Action research is often presented as a solution to bridging the gap between research and practice (Somekh & Zeichner, 2009), referring both to the form of the research, with participation and democracy as leading values, and that the content is defined as relevant to the participating practice. However, Noffke (2009) points out that "[a]ction research, un-problematised in terms of its goals, can act to reinscribe existing practices rather than create new forms, which focus on social justice" (p. 20). This underlines the importance of an active and ongoing discussion about objectives and means throughout the whole process. Following Somekh and Zeichner (2009),

who report that “action research theories and practices are remodelled in local contexts and used to support educational reform” (p. 5), this article engages in a rethinking that also includes the often not questioned binary division between practice and research. Gunnarsson (2017, 2018), Gale et al. (2013), Kane (2015) and Strand and Sparholt (2017) all show that there are both challenges and potentials when engaging in rethinking and reconceptualising action research with new materialism theories. The method known as “material storytelling” is one example of how what Strad and Sparholt (2017) call “intra-action research” can be performed. In this article, I further elaborate on the issues suggested by previous rethinking and pick up the call from Kane (2015) to in collaboration play, both with concepts and in practice. Change and development cannot be achieved once and for all but need to be constantly in process. Mol (2002) argues that since reality is constantly shifting, we must stay with doubt and frictions, as that is the only thing to do.

This article will be organised as follows: firstly, the different *enterings* to an intra-active action research project are presented; secondly, I proceed to the elaboration and rethinking in and with intra-active action research, starting with collaboration, movement, and change, since these are central topics in action research; and finally, in the concluding section, various openings and potentials offered by intra-active action research are discussed.

Enterings to an intra-active action research project

Due to the complexity described above, action research can be understood as an approach in which critical examination and emancipatory efforts are combined, focusing on experimental trialling to bring about improvement and change. There are several possible enterings when attempting to rethink action research from a new materialism perspective. These enterings are produced through each other, showing the importance of multiplicity in terms of this perspective (Gunnarsson & Bodén, 2021). Three enterings are described in the following; these are not the only possible enterings but the ones I have chosen to act on and emphasise in relation to the purpose of this article.

Methodological enterings

Research from a new materialist perspective can be described as an assemblage: a composition, for example, of researchers, participants, and the research design, which constantly appears in new constellations (Masny, 2013). Many of the concepts, terms and divisions traditionally used in the structure of a research study are less suitable for new materialism approaches, since these approaches question the hierarchies, categorisations and frameworks underlying the Western scientific tradition (Lather & St. Pierre, 2013). Instead, post-qualitative research has developed a great deal of pluralism in relation to the choice of methods both for the production and analysis of data, insofar as they can be delimited as parts of a research process at all (Gunnarsson & Bodén, 2021). Additionally, action research challenges the traditional template for

research (cf. Kversøy, 2018; Somekh, 2005; Zeni, 1998) and it is claimed to be a different way of doing research. The radical standpoints in action research involve starting with and from practice and insisting that the researcher should be involved, thus abandoning the positivist ideal of a researcher standing on the outside (Kemmis et al., 2014b). The issue of being on the inside or the outside, sometimes both, is recognised in action research as a question of access, meaning-making and relevance (Somekh, 2005) that also has ethical implications. This view implies that rules and regulations are not enough to handle all the ethical situations in a research process. Instead of more rules, Bergmark (2019) highlights the importance of having an ongoing discussion about roles, expectations, and responsibilities.

To think *with* and to challenge thinking in relation to something, often called re-thinking and re-conceptualising, has become a new materialist way of dealing with methodological positions (cf. Lenz Taguchi, 2010). Provoking and challenging what are perceived as presuppositions is one central part of the constant development of a post-qualitative methodology (Gunnarsson & Bodén, 2021). This also means that methods cannot be fully established in advance but must be allowed to change, emphasising that everything is connected in a non-linear process. Following this “messiness”, the next entering addresses the concept of practices in action research.

Entering with/on/for/through practice

There are multiple ways to state what a practice is and how it is demarcated (Nicolini, 2012). Even within action research, there are different ways to conceptualise practice. The Theory of Practice Architectures (TPA) is one way that has had increased importance in recent years (c.f. Kemmis et al., 2014a; Mahon et al., 2017). Within TPA, a practice is understood as a social and collective activity containing and connected by what is said, what is done, and what is related to – through *sayings*, *doings* and *relatings*, practice is affected by and affects external structures, also called *arrangements*. These arrangements: the cultural-discursive, the material-economic and the social-political, create the architecture of the practice. The arrangements constrain what it is possible to say, relate to and do in specific situations. Both different practices and arrangements are created in the analysis and are not to be understood as pre-existent but always as constructed (Kemmis et al., 2014a). In line with Barads (2007) thinking, I understand practice as something that is never fixed, always in a process of becoming and open for humans as well as other *materialities* to participate in with their sayings, doings and relatings, an understanding which will be further elaborated later in the article.

Action research is usually linked to research *with* or *for* participants and practitioners. Choosing this approach instead of doing research *on* or *about* emphasises togetherness and makes it clear that teachers are not research objects. Instead, teachers' experiences and reflections from practice are the very foundation of the process and the creation of knowledge (Rönnerman, 2011). To start with questions emerging

from practice is a foundation highly valued in action research (Rönnerman, 2011). It is seen as a way of distributing power, motivating, and strengthening participation. The origin of questions is problematised by Gunnarsson (2018) when making it clear that it is not simply a matter of the question coming from either one or the other part of a research project. Questions “arise in a joint wonder or problem that generates various questions through different meetings and relationships” (Gunnarsson, 2018, p. 72, my translation). This does not mean that all emerging questions need to be joint or shared. Within a practice there are always several practices; an action research project is a common practice but participants in a project are also part of other overlapping practices.

The specific practice(s) that I refer to in this article as illustrative examples when rethinking action research, is a preschool development and research project, Project Teaching, in which three preschools located in the northern part of Sweden are participating. This project is focused on teaching that takes place outdoors. Accordingly, I do not present a result from this project per se. Still, teaching as a phenomenon has been at the centre of the design of the project, affecting the considerations raised when rethinking action research. So, in the following, using an analysis workshop, we enter an entangled design for dialogues about teaching, both with the prevailing order and with/on/for/through the specific practice in Project Teaching.

Entering entangled design for dialogues about teaching

The choice of focus area for Project Teaching can be linked to the change in the preschool curriculum [Lpfö 18], implemented in 2019 (Swedish National Agency for Education, 2019), introducing the concept of teaching and emphasising its place in preschool education. Many preschool teachers show an ambivalence to the validity of the teaching concept in preschool education (Jonsson et al., 2017). Perceptions of *what teaching is* do not correspond to the preschool teachers’ views concerning either preschool education or their profession. Several preschool educational reforms have resulted in changes that can be described as a movement from a care focus to a focus on learning and knowledge (Nilsson et al., 2018), a development that can be seen not only in Sweden (c.f. Haggerty et al., 2020). Traditions where a holistic view on care, play and learning in thematic processes are seen as characteristic of preschool education. Westman and Bergmark (2014) discuss how preschool teachers struggle to fulfil the teaching demands, while at the same time staying with what they consider important principles for children’s learning. These struggles can be described as a balancing act and as resistance to ongoing changes of what preschool education should be.

In Project Teaching digital workshops, with focus on teaching that takes place outdoors, were conducted with each preschool in order to map and create starting points for the project. Parallel to this, I worked closely with three of the preschool teachers who were assigned to work with the quality development of teaching in this

specific preschool area. The meetings with this small group can be seen as a reflection and developmental practice within a broader preschool practice. In meetings with the small group, questions about different theoretical perspectives and how these perspectives affect teaching were discussed. An analysis workshop was arranged in which materials, such as mind maps and transcripts from the conversations in the start-up workshops with the three preschools, were processed within the smaller group. The idea was to work and play with theoretical concepts and conduct the analysis simultaneously (Kane, 2015). As a way of building connections and creating movement between the preschool reflection practice and research, methodologies familiar to the preschool practice were used in the analysis workshop, and not the other way around. Ideas and methodologies first described by Lenz Taguchi (2012) regarding pedagogical documentation were invited. With inspiration from Deleuze, Lenz Taguchi (2010, 2012) describes two movements, a circular and a horizontal, in the preschool's documentation work, which involves exploring and reconsidering methods from both researcher and practice perspectives. The two movements are described as separate but are, in fact, deeply intertwined. The circular movement can be seen as a gear-wheel that cogs into the horizontal movement, two movements that mutually impact each other. The circular movement, which slows down and enables revisiting previous events, constructs a delay between perception, thought and action, carving out space for creativity (Lenz Taguchi, 2010, 2012). Additionally, the horizontal movement speeds up and smoothens out already made tracks, creating opportunities for new thoughts to arise. Prior to the analysis workshop, texts describing these movements and concepts connected to that were handed out to the small group of preschool teachers as preparation.

The analysis workshop started with creating a joint mind map on a whiteboard in the room, in order to visualise how to understand and use the concepts connected to the above-mentioned movements. Also, analytical questions with inspiration from TPA were written on the mind map, questions like: What can be said/done/related to here? What is not said? What connections and relations are made? When new questions arose along the way, they were added to the whiteboard. As I see it, there are several similarities between the use of pedagogical documentation in preschool reflection practices and analysis done in post-qualitative research; the processes both refer to going deeper and exploring what is not obvious at first sight. In addition, these processes also serve retrospective purposes, wish to create movement, and are interested in what is produced in terms of connections and questions.

Choosing an entangled design involving the preschool reflection practice and research in an intra-active action research project when exploring teaching in preschool becomes a way of entering a dialogue with the prevailing order about teaching. The form of the research invites all participants to think and act critically in relation to the chosen content. Still, this approach has implications for design in different parts of the project, and therefore a rethinking is required.

Rethinkings in and with an intra-active action research project

Concepts can never be described once and for all; instead, they are changed with every attempt to describe them. Nevertheless, concepts are important to think with when new and imaginary systems and conceptions are created (Deleuze, 1995). From what Barad (2007) calls an “onto-epistemological perspective”, this is how knowledge and learning are produced when we are part of and intertwined with the world. The hyphen between ontology and epistemology underlines that it is impossible to distinguish the one who learns something from what is learnt; they are entangled. Material conditions and becomings arise as an effect of knowledge processes. In the next sections, collaboration, movement and change are used as starting points for exploring and elaborating central concepts and what is produced in an intra-active action research approach.

Rethinking collaboration

The question: “What is action research?” can be answered in different ways since there is a wide range of approaches to perform and relate to action research (Kemmis et al., 2014b). Nevertheless, collaboration is central since the core is the meeting between two knowledge fields or lands, one with a practical foundation and one with a scientific foundation. What collaboration is, or mainly, what or who takes part in collaboration, is one aspect that is challenged by a new materialist approach. Even though the arrangements in the theory of practice architectures (TPA) include and acknowledge material-economic dimensions, the materials are still seen as passive. The material-economic arrangements are mediated in the physical room (time and place) through activities and work (Kemmis et al., 2014a). In other words, the way a preschool environment is furnished and designed affects what kind of teaching and playing practices can occur there. The doings, sayings and relating hang together. It is not something new to propose that surroundings such as time, place and space affect the situation and learning. However, prior proposals assume that a human actor who uses the materials must create meaning. The difference between this way of relating to materiality, and a new materialist way of relating, lies in how they look at who or what is active in the situations. Materialities, anything and everyone can be understood as active and performative agents (Barad, 2007), which means that they are part of a production of power and change. In the intra-actions, the participating agents do not function to support each other. However, they make sense and materialise in collaboration with each other and are seen as material-discursive. This is also what makes materialities potentially powerful with the ability to change intra-actions. Kind (2014) states that: “Materials are not immutable, passive, or lifeless until the moment we *do* something to them; they *participate* in our early childhood projects. They live, speak, gesture, and call to us” (p. 865, italics in original). In research practice, this means that a research situation is never limited to human relations or effects on humans from the surroundings. Instead, the focus is directed towards what is produced in the encounters between such entities as researchers, participants, curriculums, iPads,

documentations, preschool traditions and assumptions about teaching. This approach to the ongoing and messy encounters is intra-active and denotes relationships where the incoming agents cannot be distinctly separated from each other because they affect and at the same time are affecting each other; these agents co-constitute each other. Barad (2007) emphasises that intra-actions are simultaneously material and discursive: “Discursive practices and material phenomena do not stand in a relationship of externality to each other; rather, *the material and the discursive are mutually implicated in the dynamics of intra-activity*” (Barad, 2007, p. 152, italics in original). From this follows the notion that in every meeting and event that occurs, I, as a researcher, become a performative actor, temporarily linked to other agents such as theories, empirical data, previous research, experiences, and policies (Gunnarsson, 2018). In the diversity of meetings and relationships that occur, various issues arise from common thoughts and problems that can be explored further.

Phenomena are produced in the intra-actions based on the circumstances they originated from, which also means that the circumstances are always phenomena of previous intra-actions. Barad (2007) terms the doings that produce the phenomenon for “apparatus”. No apparatus should be seen as a physical thing, but as a material-discursive practice that acts as a delimiter of phenomena. The production is neither random nor built up by causal relationships; instead, phenomena, like collaboration, are created in apparatus through repetitions and orderings. This means that we can influence the construction of the apparatus and that the apparatus we choose to use will significantly impact the possible knowledge produced (Barad, 2007).

Intra-active collaboration in action – revisiting an analysis workshop

In the specific project involved in this article, my research interest in teaching in preschool participated in the encounters with the small group of three preschool teachers and their interests in teaching in preschool. During these meetings, thoughts, reflections, and struggles brought up questions, illuminated tensions and produced proposals. One of the proposals that I and the small group choose to act on was to develop an action research project. We do not share the same questions, but as we can see in our joint document, the questions are still evolving, connecting, embracing, and spurning one another. This could be correlated with the fact that we all share and create a common practice in the action research project, but that we are also part of different practices – though they overlap. Research interests together with the questions and musings from the three preschool teachers I have met has been how questions have arisen, intra-actively.

The first part of the analysis workshop, in which a joint mind map was created as a starting point, can be seen as a way of setting up the apparatus and starting negotiations about how to conduct the analysis; however, for every reading performed, the mind map evolved and developed. TPA offered help when the arrangements were used as places to pose questions from, showing that collaboration takes place among

various agents. When knowledge production is not only considered a human practice but instead is seen as “material practices of intra-acting within and as a part of the world” (Barad, p. 90), the active agents and the difference-creating processes they are involved in and co-produce become interesting. This implies that it is never entirely possible to plan what knowledge processes that will happen (Lenz Taguchi, 2012). However, it is possible to analyse the processes that occur and let those analyses be the basis for planning and organising the coming practice, which was done in the analysis workshop described above. In intra-actions, the materialities appear to be understandable to one another, regardless of human involvement. When studying intra-activities, this may not be fully understood, but it is possible to understand what intra-actions co-produce. It is amid these becomings that what Barad (2007) describes as “agency” emerges. As a force of doing or becoming, the agency is not a property that an agent has but something that appears in the process of becoming. So, when agents meet, they are in constant transformation, a movement to be understood without intention.

In the term “practice-based”, the practice part targets the non-scientific practice, which in Project Teaching is a preschool practice, and in this article even more specifically a reflection and developmental practice within a preschool setting – a setting full of expectations and requests for improvement in the area of systematic quality work. These conditions followed those of us who participated in the analysis workshop and came to act in the process. It “materialised” us as “curriculum-wavers” and “quality-spins-supporters” when positioning everything that questioned the relevance of teaching as unwanted. The physical version of the curriculum was in fact waved in the air and fingers were pointing at pictures of a circle showing the process in quality work. These hybrids were produced in the messy encounters that occurred when collaborating intra-actively. The analysis became a way to undermine the assumptions about *the right* way to talk about teaching that was brought to the workshop. Accordingly, this suggests that the roles and positions of all participating agents need to be negotiated repeatedly as the process keeps on evolving, opening up for different becomings.

Rethinking movement

Action research is often represented by the almost iconic action research spiral (Kemmis et al., 2014b; McNiff, 2013). Kemmis et al. (2014b) describe the process as “a self-reflective spiral of cycles of planning, acting and observing, reflecting and then re-planning in successive cycles of improvement” (p. 2). The sketch of the spiral comes in slightly different forms (Kemmis et al., 2014b; McNiff, 2013) but consists of the same steps: map and plan for a change; create questions; perform and document actions; analyse, review and reflect on the actions and their experiences; draw conclusions for the continuation and re-plan, and then it starts over again, but from a position not exactly where it started but a bit upwards, creating a spiral shape instead of a circle. The steps are not considered to be understood as separate parts that

always proceed in a linear appearance, but as intertwined. McNiffs (2013) illustration of a spiral with several offspring spirals generated from the central spiral shows how several processes are active at the same time. Kemmis et al. (2014b) express a bit of self-criticism; in their earlier work they focused on the spiral as a model for action research. The problem with this is that there is a risk of reducing action research to a spiral-shaped method. Instead, they stress that action research that wishes to stay relevant needs to re-affirm its purposes and not solely seeking the “best practice”. Nevertheless, the action research spiral is still used to describe the process by Kemmis et al. (2014b) and this study. Inspired by Gunnarson (2018), who highlights the contradiction between a post-qualitative approach and the use of a fixed model, the spiral is not used in this rethinking as a stable model, but seen as a performative agent in the project, a plan to keep playing with (Kane, 2015). The spiral also has similarities with how the systematic quality work is usually described, which creates opportunities for recognition for the teachers who show that their knowledge is important. What comes out of action can never be foreseen; therefore, a risk-reducing approach seeking for “good” actions is unsuitable. Gunnarsson (2017) explains:

There are no ways of calculating the right actions but there is a possibility to be responsive to the moment, movement, and becomings. This involves holding the tensions, slowing down, and learning what the tensions teach. Focusing on the relational dimensions of how actions are performed may produce movements. (p. 677)

The constant movement in the research process is described by Gunnarsson (2018) as an “intertwined movement of trying-considering-tearing-failing-reconsidering” (p. 75, my translation). With this in mind, the analysis workshop was set up as a playing field with me and the three preschools from the small group.

Intra-active movement in action – revisiting the analysis workshop

The analysis idea with the two movements worked as an active agent during our work. Hand movements showing circles in the air or drawing an imaginary horizontal line were used to indicate where we were or were heading throughout the conversations. Staying in the circular movement was more comfortable and easier for all of us who participated in the workshop.

Lenz Taguchi (2012) describes the circular movement’s comfort as one of the reasons for introducing horizontal movement. In her earlier work, when post-structuralist theories were used as starting points, the anthropocentric gaze was directed towards the teacher, questioning what and how things were said and done and what assumptions about children that these doings constructed. This created a self-reflection circle that kept on spinning, but that was difficult to escape from and use to come forward, pointing out the need for something that speeds up and smoothens

out, as the horizontal movement does. This movement can appear both when we are open to it, consciously seeking to smooth out striations, and suddenly, as Deleuze and Guattari call it, when a *line of flight* appears (Lenz Taguchi, 2012). The lines of flight are both positive forces and opportunities for violations of what is expected and habitual; if they are not acknowledged, they will quickly be toned down.

In the first part of the conversation about teaching in preschool, we mainly stayed in the circular movement, revisiting the different occasions. In that movement, statements about teaching as not belonging to preschool were seen as problematic, something that we needed to eliminate. Simultaneously, we kept reminding ourselves that this is not about judging right from wrong. Nevertheless, the non-acceptance of teaching as a part of preschool education created us as guards in the name of protecting the curriculum. In a later stage, we were looking for lines of flight and found that resistance to the use of teaching could be seen as what was challenging the prevailing discourse; and what is more, that the resistance had to be our starting point for further work. This shows how the different movements are connected: the slowing down made the resistance visible, and the speeding up showed that it was not possible to dismiss it as unwanted. The revisiting practice urged us to stay in the sayings, doings and relating that had occurred in the different workshops, reinventing other participants, reaching beyond us, who at that moment were participating in the analysis workshop. In this way space, time and matter are producing each other iteratively (Barad, 2007).

Spaces and places can be more or less organised and planned; Lenz Taguchi (2012) uses striated and smooth spaces from Deleuze and Guattari to describe this, and here I use her interpretation. In striated spaces, there is a strong infrastructure built up with different materialities: furniture, where it is placed, lack of furniture, expectations, habits and norms all contribute as forces working on bodies in space and producing what is seen as normal and appropriate. In smooth or non-striated spaces, the infrastructure is weak, and there is freedom from habitual actions (Lenz Taguchi, 2012). Spaces are never either striated or smooth, but always a mixture of both, and in a fluid state no type of space is better than the other, they just do and produce different constraints, movements, and possibilities. In a preschool practice, striation serves an important purpose in showing structures that are foundations for how we talk and act in relation to each other. Moving from a strongly striated space to a smoother one, the openness does create possibilities. In contexts where there are clear and strong norms about how things should be, the offerings that come with the lines of flight can be perceived as disruptive.

When staying in the circular movement, we first identify the striations of the room to see how habits, traditions, organisation were materialised. In other words, how these things intra-actively took part in shaping what could be said and done in the room. This posing of questions was also picked up from how the preschool teachers are accustomed to work with analysis, acting as critical friends to each other (Rönnerman, 2011). After that, we elaborated on what we saw, making space for resistance and

counter-stories (Lenz Taguchi, 2012). This also makes the circular movement flattening in its will to place all readings, doings, sayings, actions and relatings on the same plane and not in a hierarchical structure. In the analysis workshop, lines of flight were produced, lines that were perceived as both disruptive and generative. The lines did enable us to stay in the complexity of preschool practices, the issue of teaching in preschool is multifaced and deeply connected to history, habits, traditions, and views of the (educational) future. Taking the rethinking of intra-active action research further, the next section engages in change.

Rethinking change

Change is central in education, and education is often connected to transformational processes for an individual or a group, loading the objects of change with new, more, and better abilities (Bodén et al., 2021). Therefore, change often has positive connotations and is seen as something desirable. Burner (2018) does not question that desire, but stresses that since change does not come easily in educational settings, it is important not to conceal the difficulties. Kemmis et al. (2014a) describe the double purpose of education as “preparing people to live well in a world worth living in” (p. 27). Showing the strongly normative commitment that is connected to the critical action research tradition, change will make the world better. Although action research has several purposes, change can be seen as central. It is emphasised that the collaboration between teachers, colleagues and researchers is supposed to change the doings, which is closely related to the sayings and relatings. This is done through dialogues and interactions that support self-reflection (Hardy et al., 2017). However, it is clear that change will first and foremost take place in non-research practice; Kemmis (2009) states that “[a]ction research aims at changing three things: practitioners’ *practices*, their *understandings* of their practices, and the *conditions* in which they practice” (p. 463, italics in the original). The arrangements show how these three things hang together in sayings, doing and relatings when using TPA. In general, TPA was not designed to say something about what constrains educational situations, but instead, in particular cases, to offer understanding by holding on to and unwinding from the practice (Kemmis et al., 2014a).

Bodén et al. (2021) remind us that “change is not something out there to be found, *but an emergent phenomenon that unfolds as we explore it*” (p. 7, italics in original). In the intra-actions, all participating performative agents go through a process of becoming again and again. Talking with Deleuze (1994), this could be seen as becoming different – different in itself, but not different in relation to something external. Barad (2007) stresses that differentiating processes occur in relation to the commitments and connections that are intra-actively done. So, instead of focusing on differences in relation to something else, paying attention to the transformations in the intra-actions lends new perspectives. “Any event can introduce change and difference in our practices, but our willingness to let that happen depends on how we think about

learning and knowing and our relationship to that which we understand as reality” (Lenz Taguchi, 2010, p. 96). Therefore, it matters how the process of change are introduced and performed, since previous understandings, of teaching for example, are plugged into and intra-actively take part in a change process. An intra-active approach to action research implicates that opportunities for change are produced constantly, and addresses both research practices and other participating practices. Aronsson and Lenz Taguchi (2018) explain the ongoing entanglements: “The research and the researcher are relationally intertwined and mutually constituted by, and constitutive of, everything from data, analysis, to the site of research itself” (p. 246). Therefore, methods that are used need to be emerging and open for a multiplicity of becomings to stay relevant. Barad (2007) reminds us that we cannot passively look at the world from the outside; change requires that we put ourselves in relation to the world. The analysis workshop was a way of installing ourselves in the research and developmental practice, unwinding from within, with an desire to change.

Intra-active change in action – revisiting the analysis workshop

In the analysis workshop, the sketch on the whiteboard kept on evolving and changing, keeping us busy with taking pictures to be able to revisit our conversation. At the end of the workshop, we were all exhausted, we had planned for coming actions, and I also had a process to involve in this article. That movement relates to change becomes clear when revisiting the analysis workshop; the flow of the thinking-trying-failing-retrying movements (cf. Gunnarsson, 2018), both accelerating and retarding, opened up for new thoughts. The tension between stabilisation and change becomes obvious in relation to the introduction of teaching in preschool, since the change is by some practitioners perceived as a violation of the preschool traditions. When working with the resistance against teaching (in the analysis workshop) together with other responses produced, the dismissal created proposals for how to move on in the continued work with all the three preschools. Plugging in the resistance and questions posed in opposition to the concept of teaching can be seen as a troubling of the same concept, which also open for a continuation where it is possible for a multiplicity of educational becomings to exist at the same time. There is not one way of doing teaching in preschool, but many. When using resistance as a starting point instead of an obstacle, parallel stories and becomings for both humans and other agents can exist at the same time. The form of the analysis workshop invited new materialism perspectives to think with that also created movements and possibilities for change in relation to the content of the project, outdoor teaching. This was materialised in questions for discussion on outdoor teaching, inspired by entangled thinking.

There were, of course, plans and ambitions when the action research project was started. In the ongoing conversations, discussions, and reflections about and within the project, the plans evolved, maybe not as first expected, but in relation to what have been produced. In a broader perspective, what change will be produced in the

preschool practices participating in the project is still too early to say. Nevertheless, the rethinkings that I have done in this article shows that it is not only the preschool practices that are addressed in change, but also the research practice. Inviting ideas about the movement from pedagogical documentation contributed to the undermining of the researcher position, creating space for negotiating roles and positions. The importance of this is underlined by previous research from an action research perspective (cf. Bergmark, 2019), and a new materialism perspective can challenge this even further due to the view on who take intra-actively part in the project.

Exit: Openings and potentials

The rethinking of collaboration, movement and change in intra-active action research has opened up for several possibilities and potentials. Massumi (2002) makes it clear that there is an important difference between possibilities that consider what is known, and potentialities that “only feeds forward” (p. 9) in the direction towards what is not yet known. Both concepts offer variation, possibilities about different positions and potentials regarding the process of becoming. In this concluding part, I will propose some potentials for an intra-active action research approach.

As I have shown, the intra-active approach to action research produced proposals, for example how to move in response to the lines of flight, but it also produced underminings of assumptions on research practices and understandings of teaching in preschool. In action research, something even more emphasised by the suggested intra-active approach, there is no established way to conduct research and travel from point a to point b. Nevertheless, this does not mean that anything goes. Instead, it does require that issues concerning, for example, research quality and ethics are handled differently than in the traditional manner (Gunnarsson & Bodén, 2021; Zeni, 1998). The new materialistic approach implies that research cannot be performed at a distance since knowledge arises when we are part of the world (Barad, 2007), meaning that closeness holds potential and is inevitable; for this reason, active ethics (taking responsibility for the becomings) are required. According to this, the ethical considerations are not something that can be handled with informed consent documents, even though those kinds of procedures are also important. This correlates with Barad (2007) and the concept of “ethico-onto-epistem-ology” (p. 185). The concept shows that we are always intertwined with the world and all its becomings. It is not possible to separate the knower from the knowledge. Therefore, “we must meet the universe halfway, to take responsibility for the role that we play in the world’s differential becoming” (Barad, 2007, p. 396). This implies that a researcher’s ethical responsibility is extensive and demands a high level of sensitivity throughout the whole process.

The chosen togetherness in the intra-active research project holds potential for both the research practice and the preschool practice to differentiate and change (Gunnarsson, 2017, 2018; Rönnerman, 2011). When practices collaborate, it is difficult to define definitively where one practice ends and the other begins, since they do not

come in isolation (Gunnarsson, 2018; Kemmis et al., 2014a). If the encounters between practices and their constant movement are acknowledged, the boundary-making processes become less important. In some ways, it is totally clear that the research practice and the preschool practice are to separate practices, controlled by and part of different systems, when, for example, it comes to time, the structure of daily work, tasks, laws, curricula and goals. Nevertheless, when opening up for intra-action, a joint something is produced.

One potential that arises in this collaboration is that both research and school practices are given the opportunity to trouble question predetermined boundaries. “Not with a purpose of creating completely equal or flattened relationships, but to meet and work together with different knowledge and responsibilities” (Gunnarsson, 2018, p. 79, my translation). Asymmetries can also be part of a collaboration (Gunnarsson, 2017). Thus, it is a matter of acknowledging and trying to understand the conditions of the various practices and come to meetings that become something other and more than collisions and confirmations. This presupposes a constant reconsideration of what it means to be a researcher and be in research, to be and stay with and in change.

This article is a contribution to how practice-based research, both from a theoretical and methodological perspective, can be performed intra-actively, making rigid constructions such as bridges impossible to build. Knowledge, understood as material-discursive, is always situated, in time and place, affected by the surrounding arrangements. Implications from the rethinking of collaboration, movement and change are that staying in the complexity of practices, rather than searching to reduce the messiness, hold potentialities for change that unwind from the middle.

Author biography

Moa Frid is a doctoral student in Education on the Department of Health, Education and Technology at Luleå University of Technology, Sweden. She is affiliated to the The Graduate school Practice-based Educational Research (PROFS), and in her research she explores the becoming of teaching in preschool together with preschool practitioners. Prior to her doctoral studies she worked as a teacher in different school forms, from preschool to higher education.

References

- Aronsson, L., & Lenz Taguchi, H. (2018). Mapping a collaborative cartography of the encounters between the neurosciences and early childhood education practices. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(2), 242–257. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1396732>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bergmark, U. (2019). Rethinking researcher–teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings’ ethics of care. *Educational Action Research*, 28(3), 331–344. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1567367>

- Bodén, L., Ceder, S., & Sauzet, S. (2021). Editorial: Posthuman conceptions of change in empirical educational research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.7577/term.4215>
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning og Forandring*, 1(1), 122–134. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. Columbia university Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations*. Columbia University Press.
- 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.
- Juelskjaer, M. (2020). Mattering pedagogy in precarious time of (un)learning. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(1). <https://doi.org/10.1344.jnmr.v1i1.30067>
- Gale, K., Turner, B., & McKenzie, L. (2013) Action research, becoming and the assemblage: A Deleuzian reconceptualisation of professional practice. *Educational Action Research*, 21(4), 549–564. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.832344>
- Gunnarsson, K. (2017) Potentiality for change? Revisiting an action research project with a sociomaterial approach. *Educational Action Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1417143>
- Gunnarsson, K. (2018). Med rörelse och engagemang: En sociomateriell hållning till praktisknära skolforskning. *Utbildning och Lärande. Education and Learning*, 12(1), 71–86.
- Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbh>
- Haggerty, M., Loveridge, J., & Alcock, S. (2020). Shifts in policy and practice in early childhood curriculum priorities in Aotearoa–New Zealand: Entanglements of possibility and risk. *Policy Futures in Education*, 18(6), 739–756. <https://doi.org/10.1177/1478210320923156>
- Hardy, I., Rönnerman, K., & Edwards-Groves, C. (2018) Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421–441. <https://doi.org/10.1177/1474904117690409>
- 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>
- Kane, E. (2015). ‘What If? As if’: An approach to action research practice: Bcoming–different in school–age childcare. *Educational Action Research*, 23(3), 350–365. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1009926>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice–based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014a). *Changing practices, changing education*. Springer. <https://doi-org.proxy.lib.ltu.se/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014b). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kind, S. (2014). Material encounters. *International Journal Of Child, Youth & Family Studies*, 5(4.2), 865–877. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.kinds.5422014>

- Kversøy, K. S. (2018). Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning. *Forskning og Forandring*, 1(2), 91–109. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1220>
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups utbildning.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Mahon, K., Francisco, S., & Kemmis, S. (Eds.). (2017). *Exploring education and professional practice through the lens of practice architectures*. Springer. <https://doi-org.proxy.lib.ltu.se/10.1007/978-981-10-2219-7>
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic pathways in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339–348. <https://doi.org/10.1177/1077800413479559>
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- Mol, A.-M. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. Duke University Press.
- McNiff, J. (2013). *Action research principles and practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203112755>
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization an introduction*. Oxford University Press.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. In S. Noffke & B. Somekh, (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (p. 6–23). Sage. <https://dx-doi-org.proxy.lib.ltu.se/10.4135/9780857021021>
- Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och Demokrati*, 27(1), 9–32.
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning-kunskapsproduktion i praktiken. In S. Eklund (Ed.), *Lärare som praktiker och forskare. Om praksisnära forskning* (pp. 50–63). SAF & Lärarförbundet.
- Somekh, B. (2005). *Action research: A methodology for change and development*. Open University Press.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650790802667402>
- Strand, A. M. C., & Sparholt, U. (2017). Intra-aktionsforskning – en dialogisk slowfox med materialiteten. In H. Alrø & F. T. Hansen (Eds.), *Dialogisk aktionsforskning: I et praksisnært perspektiv* (pp. 177–212). Aalborg Universitetsforlag.
- Swedish National Agency for Education. (2019). *Curriculum for the preschool [Lpfö 18]*. Swedish National Agency for Education.
- Westman, S., & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: Teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809653>
- Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research*, 6(1), 9–19. <https://doi.org/10.1080/09650799800200053>



Entering the assemblage of (un) teaching

Moa Frid 

Department of Health, Education and Technology, Luleå University of Technology, Lulea, Sweden

Susanne Westman

Department of Health, Education and Technology, Luleå University of Technology, Lulea, Sweden

Policy Futures in Education
2024, Vol. 22(5) 970–983
© The Author(s) 2023Article reuse guidelines:
sagepub.com/journals-permissions
DOI: 10.1177/14782103231209095
journals.sagepub.com/home/pfe**S Sage****Abstract**

In this article, a collaborative Deleuze-Guattarian-inspired cartography is produced with preschool practitioners to explore the assemblages of teaching in preschool. The aim is to map how teaching comes into being in preschool planning and reflection practices following the movements of territorialisation and re-/de-territorialisation. Unwinding from a policy change that 4 years ago introduced teaching to the Swedish preschool curriculum, the overarching question of what teaching is and could be to follows through the text. The preschool teaching assemblages are visited through three territories in which different continuums of (un)teaching unfold when staying with the emerging messiness. The movements of de-territorialisation open for divergent thinking, questioning traditions and assumptions of how to conduct teaching in preschool practice, in entanglement with both local and global movements.

Keywords

Assemblage, cartography, collaboration, policy, teaching in preschool

Vignette

This study takes off in a policy change that 4 years ago introduced teaching to the Swedish preschool curriculum, a change that can be related to the fact that the Anglo-Saxon school preparatory tradition has gained increased influence over the value-based Nordic social-pedagogical preschool tradition. Unwinding from that change, a multiplicity of questions and concerns have arisen, both in the preschool practices and within us, as researchers. Moving with these concerns, a collaborative

Corresponding authors:Moa Frid, Department of Health, Education and Technology, Luleå University of Technology, Lulea 971 87, Sweden.
Email: moa.frid@ltu.se

Susanne Westman, Department of Health, Education and Technology, Lulea Tekniska Universitet, Campus, Luleå 97187, Sweden.

Email: Susanne.westman@ltu.se

cartography with preschool practices and materialities is our way of engaging in what Haraway (2016) called *staying with the trouble* by actively taking part in creating and writing the story. A multiple and teeming story where a laughter, preventing children from picking fly agaric mushrooms and curriculum-waving researchers all take part in the becoming of teaching. We keep (un) folding and let the philosophical question of what teaching and education are and could become accompany us through this text. The arguments used in support for strengthening the teaching mission are mainly connected to the idea that an increased focus on teaching leads to higher goal completion in preschool education (Ministry of Education, [MoE] 2017). Preschool education, of which teaching is a part, is presented as a solution to a multiplicity of challenges that we currently face in society, such as integration, equality and equivalence, as well as increased ability of individual countries to compete in the global market (e.g. Ásen, 2020; Malone et al., 2020). To focus on teaching, when preschool education contains so much more, creates itching and chafing in and on our preschool-practice-researching-bodies. Doing research differently, questioning, provoking and speculating teaching, as part of childhoods, encouraged by Tesar et al. (2021a, 2021b), is our way to complexifying preschool teaching, not only because teaching in preschool will matter in the future, when preschool children grow up to become adults, but also because it matters right here, right now. For children in preschool, teaching will produce and reproduce, and perhaps even instrumentalise and neutralise, worlds and stories.

Staying with the trouble: Aim and theoretical underpinnings

To stay with the trouble, we enter this study with the geographic philosophy of Deleuze and Guattari (1987) by performing a collaborative cartography with preschool practitioners to create rhizomatic assemblages of teaching. We map how teaching comes into being in preschool planning and reflection practices following the movements of territorialisation and re-/de-territorialisation. More specifically, the following questions are explored: Which multiplicities of desire were active within the teaching assemblage and what was produced? Which territories of teaching emerged in the planning and reflection practices? How did these territories and movements of re-/de-territorialisation function and with what? We lay out a collaboratory constructed ‘map’ of how teaching comes into being. The map should not be seen as a representation of the phenomena; rather, it was used to open for a collaborative knowledge production as an explorative research assemblage that is incorporeal, affective and entangled.

Deleuze and Guattari’s (1987) thoughts, theories and concepts are entangled and linked in myriad ways, similar to how they described one of their main concepts, the rhizome. This originates from biology and is used to denote the entanglements of people, ideas, things, practices or thoughts that arise from their connections or becomings. The rhizome ‘has neither beginning nor end, but always a middle (milieu) from which it grows and which it overflows’ (Deleuze and Guattari, 1987: 21). Deleuze and Guattari (1987) began by explaining another concept, the assemblage:

[In] all things, there are lines of articulation or segmentarity, strata and territories; but also lines of flight, movements of deterritorialization and destratification. Comparative rates of flow on these lines produce phenomena of relative slowness and viscosity, or, on the contrary, of acceleration and rupture. All this, lines and measurable speeds, constitutes an assemblage... and as such is unattributable. It is a multiplicity (3–4).

The lines of articulation can express normative perceptions and thoughts that if repeated enough may become segmentary, showing dominating discourses of thinking. There are also lines that

express more marginalised thoughts and the disruptive lines of flight that move away from segmentary lines. Lines of flight have multiple and productive forces and opportunities to infringe upon the expected and common; if they are not acknowledged, the lines of flight will rapidly be extinguished (Deleuze and Guattari, 1987). Since the lines always connect back to the constantly moving rhizome, they are always on the move and not fixed. Additionally, Deleuze and Guattari (1987) point out that ‘the only assemblages are machinic assemblages of desire and collective assemblages of enunciation’ (Deleuze and Guattari, 1987:22). It is not a desire *for* something that a person inhabits or an interest in gaining something consciously in order to fulfil a lack, instead desires are here understood as unconscious forces of production. Desires produce realities (Buchanan, 2021), in this case, teaching. As Buchanan (2021) put it, ‘Desire is primary; it is desire that selects materials and gives them properties that they have in the assemblage’ (56). It is these assemblages of desire with their lines that produce territories and potentials for de-territorialisations (Mazzei and Jackson, 2017). Buchanan (2020) explained the process of territorialisation as follows:

We territorialise because we need to and we need to territorialise because we have to confront chaos, both in its originary form and in the form of black holes. The territory transforms not only the elements constituting it but its inhabitants as well (as both the territory’s creator and primary beneficiary) (289).

According to Deleuze and Guattari, territorialisation is worldmaking: ‘The territory transforms forces of chaos into forces of the earth’ and reminded us that ‘[i]t is not merely the ground beneath our feet but an intense center, a “natal” where we feel at “home”’ (Buchanan, 2021: 105). To de-territorialise can therefore be frightening, since it involves leaving what feels comfortable, giving rise to re-territorialisation that resume some of the control (Buchanan, 2021). Buchanan (2021) reminded us that a ‘[t]erritory is a liveable order produced and sustained by a refrain’ (85). As a way to acknowledge the multiple connections that are constantly created and re-created, we think of teaching as a rhizomatic assemblage. We will come back to the concepts of desire and territories further on as they are productive in this study but let us first enter the messy issue of teaching in preschool.

The messy issue of teaching in preschool

This study untangles from a national curriculum change made in 2019 that underlined teaching as part of preschool education. The policy change can be linked to the global movement of schoolification, a question discussed by both Malone et al. (2020) and Jonsson et al. (2017). Swedish preschool, defined as the first stage in the education system, encompasses almost 86% of all children aged between 1 and 5 years (Swedish National Agency of Education [SNAE], 2022). The concept of teaching was introduced to the Education Act in 2011 (SFS 2010:800) and to the national curriculum for preschool education in 2019 (SNAE, 2019). However, teaching has been part of the debate on Swedish preschool education since its very beginning, in the 1830s. The understanding and vision of what preschool education and teaching is, both in content and form, have changed over the course of history (e.g. Lindgren and Söderlind, 2022). In the Education Act (SFS 2010:800), which applies to the entire school system, teaching is defined as ‘goal-orientated processes that, under the guidance of teachers or preschool teachers, aim for development and learning through the acquisition and development of knowledge and values’¹ (section 3; our translation). Additionally, the new curriculum states that ‘[t]eaching means stimulating and challenging the children, taking the goals of the curriculum as a starting point and direction, and is aimed at encouraging development and learning among the children’ (SNAE, 2019: 7). This formulation makes clear that teaching, in

contrast to learning, is a relational concept, since it presupposes teachers and their relation to subjects and those who are being taught (Biesta, 2010). Inspection reports from the Swedish Schools Inspectorate (2018) showed that the terms ‘learning’ and ‘education’, but seldom ‘teaching’, were used by practitioners to frame activities in preschool and that ‘learning’ and ‘teaching’ were sometimes used synonymously. This conceptual confusion may be a part of the ambiguity and the resistance towards the validity of teaching, both as a concept and as content in relation to preschool practices, that is expressed by preschool practitioners (Jonsson et al., 2017; Westman and Bergmark, 2014).

Eidevald and Engdahl (2018), among others, pointed out that the uniqueness of preschool justifies a special application of the teaching concept, especially since the national curriculum for Swedish preschool education does not prescribe goals to be achieved by individual children but goal to strive towards. Sheridan and Williams (2018) stressed that preschool education and its types of goals can be seen as a form of *bildung* in terms of a continuous and lifelong process in which learning and development are integrated with care and play. In addition, teaching is signified as a communicative and creative endeavour in which democratic aspects are highlighted (Eidevald and Engdahl, 2018). Many researchers have also discussed how different theoretical and pedagogical approaches can affect how teaching is performed in preschool (e.g. Malone et al., 2020; Vallberg Roth et al., 2022). Vallberg Roth et al. (2022) have argued that different theories and arrangements fit into different areas and settings of teaching (i.e. multivocal teaching), thereby moving beyond the one-size-fits-all idea of the theoretical underpinnings of teaching.

According to the national curriculum (SNAE, 2019), teaching can be either planned or spontaneous and preschool teachers have responsibility for different aspects of teaching, such as planning, targeting goals and arranging interesting and challenging environments. The new policy formulations, which have strengthened preschool teachers’ responsibilities, can be seen as a breach of the Swedish preschool tradition in at least two ways. First, they challenge the idea of preschool as something different from primary school. Preschool teachers have expressed concerns over the loss of the uniqueness of preschool in the process of schoolification (Jonsson et al., 2017). In an overview of the research on Swedish preschool Åsén (2020) showed that learning in a preschool way, in which a holistic perspective combines education and care (sometimes referred to as EduCare), differs from traditional schooling with formal and instrumental teaching in a classroom. Second, it challenges the tradition of flat work organisation that has prevailed since the 1970s. Following this tradition, the importance of the work team as a unit has been emphasised. Few distinctions between the different professions have been made, despite differences in education. The clarification of the teaching mission in Swedish preschool has resulted in new demands on the leadership of preschool teachers, which can be seen as professionalisation (Tallberg Broman, 2020). At the same time, teachers’ pedagogical and didactic choices and professional judgement have become limited due to the increased quality measurements in certain areas (Edwards-Groves et al., 2018). Such narrowing of the curriculum can be seen as de-professionalisation of the teaching profession (e.g. Olsson et al., 2020). Malone et al. (2020) went further and asked if ‘[p]erhaps we have become enslaved by existing narrowing curricula’ (151). Moreover, Haggerty et al. (2020) argued that intertwined policy–practice movements create both risks, through the reduction and narrowing of curricula, and possibilities, as multiplicities of becomings, for preschool education. Accordingly, teaching in preschool is not an isolated question. It is not only entangled with questions of teachers’ work but also the complex questions of what a child and childhood is (Malone et al., 2020; Tesar et al., 2021a, 2021b). These researchers encourage us to acknowledge multiple stories of childhoods by thinking with new philosophies and concepts and re-think how research can be done.

Methodology for creating explorative research assemblages: Collaborative cartography

To think with Deleuze and Guattari is to engage in philosophical ways of doing inquiry (Tesar et al., 2021a, 2021b), what Masny (2013) expresses as ‘doing Deleuze’ (p. 339). This ‘can lead to a blurring of conceptual and practical boundaries’ (Malone et al., 2020:218) making content and method entangled. In the process of the collaborative cartography in this study, we have plugged in philosophical concepts (Mazzei and Jackson, 2017) in order to think beyond and challenge the dominant and traditional stories of teaching. The choice to use a cartographic methodology was motivated by the desire to start from within and staying where thoughts, ideas and practices are constituted and defined in ongoing movements. Previous research from Aronsson and Lenz Taguchi (2018) showed that a collaborative cartography can be a productive exploration with the potential to differentiate both research and preschool practices. Deleuze and Guattari’s (1987) encourage us to ‘[m]ake a map, not a tracing’ (12). However, as underlined by Lenz Taguchi (2016), there is a double movement in the cartographic methodology, both tracing articulations and mapping to produce potentialities for new becomings which we have considered. In accordance with chosen methodology, we have not sought meaning about how teaching is produced, instead as Deleuze and Guattari (1987) put it: ‘We will ask what it functions with, in connection with what other things it does or does not transmit intensities’ (4). Mazzei and Jackson (2017) pointed out that ‘Specifically, mapping the function and effects of the assemblage is to see how a territorial field is both made (through repetition) and unmade (de-territorialisation) through the rhizomatic connectivity of assemblages’ (1094).

Due to the COVID-19 pandemic, we could not take part in preschool practices involving children to explore how teaching is produced in preschool practice. A collaborative cartography that took place in the planning and reflection practices with practitioners enabled an exploration in another way. This study was made as a part of a broader project where all teaching staff at three preschools, in the same preschool area, participates. The aim of that project was to develop both the joint development and quality work in the preschool area and the teaching at the different preschools based on the practitioners’ own questions. Two groups of practitioners took part in this specific study, one consisting of a single work team and the other of a preschool teacher from each preschool assigned to work with quality development. Concerning ethics, informed consent was collected, and the broader project has received ethical approval from the Swedish Ethical Review Authority.

Although mapping should be understood as an ongoing process, only the specific sessions in which human (the practitioners and researcher(s)) and non-human (e.g. documentations, books, pictures and creative materials) agents met are described below. The practitioners were asked to bring different materials that they connected to teaching in preschool and the researchers also brought materials and participated in the mapping, that started on a tablecloth. It should not be understood that the map was a fixed item; rather, it was used to make the sessions the explorative and playful encounters that we wanted them to be. Over a period of 6 months, seven mapping sessions were conducted with the preschool practitioners. The doctoral student, the first author, participated in all the mapping sessions, whereas the senior researcher, supervisor and second author participated in two sessions with each group, at the beginning and end of the period. Each mapping session lasted around 2 hours, and all sessions were audio-recorded and transcribed. The transcripts were brought back to the participants to take part of the ongoing collaborative analysis, which was intertwined with the continuous mapping. Typically, the sessions started with a retrospective part, revisiting both the previous session, and discussing what had happened in preschool practice in the interim. The practitioners brought reflections, frustrations, documentations and materials to become part of the

mapping. Sticky notes were used to add concepts, questions and thoughts and lengths of string to mark connections and intertwining. In addition, we as researchers created friction and caused provocation to further trouble the concept and practice of preschool teaching. Tsing (2005) discussed friction as a productive force – not as resistance per se, but as a reminder ‘that heterogeneous and unequal encounters can lead to new arrangements of culture and power’ (5). In this collaborative work, the creative provocations involved posing critical and annoying questions, documenting the frequency of teaching and proposing theoretical texts for reading or trying new teaching strategies. We as researchers were transparent with when we intended to provoke, and the practitioners were aware of this and had approved. In the following section, we enter the cartography by asking how teaching comes into being and following and exploring the movements of territorialisation and re-/de-territorialisation.

Entering the cartography: Desires, chaos and territories of teaching

Throughout the collaborative process, the map was both created and transformed. Incorporating the assemblages of teaching, the map included books, previous experiences, documentations, reflections, iPads, pictures, articles, creative materials (i.e. paper, pencils, paints and paintbrushes), sticky notes, books for children, pedagogical literature, stories, toys and much more. During one of the mapping sessions, a printed edition of the Curriculum for the preschool (SNAE, 2019) lay just outside the tablecloth marking the map but still affected the dialogue. Utterances such as ‘teaching is dependent on the teacher’ and ‘teaching is goal-orientated’ echoed the curriculum formulations. These segmentary lines of articulation created tensions and frictions when meeting the desires in the teaching assemblage. When desire[s] ‘selects materials’ (Buchanan, 2021, p. 56), in this case to engage in teaching, a pinecone’s properties become more than a carrier of seeds, cone-becoming-world: ‘I love all natural materials, there’s so much, it’s everything, really, it’s the world, this natural material, the smell, the shape, how it feels, it’s beautiful, it’s art too, just look on how it is structured. Bring in a dried flower’. Within the cartography, gathering natural materials and spending time outdoors, preferably in the forest, are driven by the creating-closeness-and-connection-to-the-nature-desire. According to earlier research, the *outdoors*, as a place, has a special space in preschool education (e.g. Halldén, 2011). It is a space for freedom, where running and wild play are allowed, creating endless opportunities for children to play, but ‘is this teaching?’ Tensions and frictions between policy formulations and the desires create insecurity, ambiguity and/or resistance in relation to being a teacher and teaching in preschool are expressed in the cartography. We discuss these tensions and frictions as chaos below. Deleuze and Guattari (1987) highlight the relation between chaos and territory in the following ‘I growl if anyone enters my territory, I put up placards. Critical distance is a relation based on matters of expression. It is a question of keeping at a distance the forces of chaos knocking at the door’ (319–320). Although the professionalisation that is created through the strengthening of the teaching mission appeals to the teachers as the becoming-professional-desire is active, the chaos also gives rise to movements of territorialisation. The territories feel familiar and comfortable and protect the teachers from the chaos and mark their resistance to the agency of policy as well as the space needed for professional judgement. We followed the lines and movements of territorialisation and de-territorialisation and in addition what these movements produced.

First, we enter three of the territories that emerged when mapping teaching in preschool planning and reflecting practices. The first territory we call *The territory of teaching-happens-in-every-situation-and-all-the-time*, the second *The territory of teaching-takes-children’s-interest-as-a-starting-point* and the third *The territory of preschool-teachers-teach-while-learning-together-with-*

the-children. After the territories follow the movements of some de-territorialisations, that is, ruptures and reconfigurations of the dominant lines of thinking teaching in preschool. When thinking with Deleuze and Guattari, staying in the arising complexities become important, fighting against reductionism.

There is a constant tendency to seek a 'reduction' [...] But this is to content oneself with extracting a pseudoconstant of content, which is no better than extracting a pseudoconstant of expression. Placing-in-variation allows us to avoid these dangers, because it builds a continuum or medium without beginning or end (94).

In the following, the '(un)' construction suggests that a phenomenon is considered a continuum, where all dimensions are continuously acknowledged, not an 'either/or'. We think of multiple continuums as layers of the territories of teaching, such as (un)place, (un)time, (un)arrangement, (un)knowledge and (un)goal, layers that will be (un)folded in coming sections.

The territory of teaching-happens-in-every-situation-and-all-the-time

Although she is still sitting down, her whole body shows how she walks backwards down the stairs to let the children try to take the steps on their own, in a safe way. 'We've deliberately chosen to let them do that [...] it just takes a little extra time'. The movements and non-movements, as in walking backwards and standing still, waiting, creates a space for trying, possibly failing and teaching. The situation above, and other routine situations such as the process of getting dressed or climbing the ladder to the nappy changing table, provides opportunities for teaching and learning. To handle the fact that preschool teaching is unfamiliar and sometimes inconvenient, the practitioners negotiated the space and content of teaching such as by making the nappy changing table a place for teaching communication skills and motor skills. By relating the situation of changing nappies to the goals of the curriculum, this routine situation becomes a teaching event. 'We have this as a goal with the motor skills, and they [the children] love this, that you actually take the time to let them climb onto the changing table'. Here, teaching materialises as let-them-climb-care, in everyday preschool life. In line with this, the cloakroom can become a place for teaching mathematics (i.e. counting, pairing and naming prepositions) while getting dressed. 'We have two gloves, and we must pull the ribbon under the heel, and we must put the sock on top of the foot, so we have mathematics everywhere'. The practitioners noted that they had changed their thoughts about what they considered to be teaching. 'We are trying to think about this now—a teaching situation in everyday life [referring to changing nappies] that you have not always thought about before'. Their original thoughts on teaching mainly had connotations to their notions on formal teaching from primary school, thought which they resisted to use in preschool practice. Mathematics, language and science were referred to as areas of knowledge instead of subjects in order to sustain the uniqueness of preschool as a place for broad and interdisciplinary learning and teaching. Thus, there remains a comfort in that mathematic can be taught everywhere, balancing the tensions between subject orientation and value orientation and/or interdisciplinary teaching. When the desire-to-maintain-preschool-as-something-unique selects the changing table or the cloakroom as spaces for not-sitting-in-a-bench-as-in-school-teaching it can be seen as chaos management, handling the fear of schoolification. Although the distance to primary school is marked, collective enunciations from school traditions are used to underpin the fact that preschool is also a space for teaching, where activities that have mathematical content are considered to be teaching per se, since mathematics is a school subject. Within this territory rests the promise of teaching being full of potentialities following enunciations such as

‘there is no limit’. This may be due to the high degree of freedom in the national curriculum, only pointing out what to teach about in terms of goals but not how to teach (SNAE, 2019).

The territory of teaching-happens-in-every-situation-and-all-the-time unfolds the continuums of un(place) and un(time). These continuums mark that this territory contains teaching that is not bound to a specific place or time but still connected to a specific place–time (i.e. the practice of preschool). With (un)place and (un)time, teaching becomes an ongoing practice in which ‘you have to take all the chances you have’ to teach, whenever and wherever they appear. The territory functions with the collective enunciations from the curriculum that teaching can also be spontaneous and take place during the whole day (SNAE, 2019). As such, there are rich opportunities for children but a challenge for the profession with the idea that teaching could potentially (and therefore should) take place during the extensive opening hours of preschools; up to 13 h a day, 250 days a year. The definition of teaching in the Education Act (SFS 2010:800) points out that preschool teachers are those who teach and/or guide the teaching, although teaching can also be performed by, for example, caregivers. The new policy formulations challenge the preschool tradition of sameness and of a united *we* as pedagogues, regardless of education, that is materialised in the organisation such as rolling schedules and division of labour, departing mainly from the idea of justice. Segmentary lines of articulation, such as ‘everyone should be equal’ and ‘there should be no difference’, underline the value of unity. Preschool teachers are unfamiliar with the idea of themselves having a leadership assignment; they struggle with didactics as a concept themselves and find it difficult to identify what a teaching strategy can be. This causes insecurity regarding teaching, depending on which profession is present in different situations during the day and whether teaching takes place or not.

The territory of teaching-takes-children’s-interest-as-a-starting-point

After 3 months of planning, it was finally time for the party, with stuffed animals as guests. ‘They’ve [the children] been looking forward to this party quite a lot, they’ve waited quite a long time’. The preparations included activities such as drawing invitation cards and deciding what to do and eat at the party. Balloons, popcorn, leftover ginger biscuits and dressing up were used to create a party atmosphere at the preschool, and everyone was invited. Such parties provide a well-known and safe space for both children and adults. Stuffed animals are soft and feel nice on the skin, and they can be carried, hugged and cuddled. ‘The children are so interested in stuffed animals right now, so to focus on that, we read a book about a party for animals’. The choice of stuffed animals was driven by the desire-to-listen-to-the-not-so-loud-voices and let more children influence the content of the teaching, to counterbalance arising inequalities when firefighters and policemen are more prominent than stuffed animals. Following the interests of the children through reading a book and planning the party, the stuffed animals shift from being children’s interests and an entrance to further exploring wild animals beyond traces, to be an (un)goal in itself. This territory of teaching enfolds the continuum of (un)goal, the goals and content do at some point shift into the teaching practice itself, the form or modality of the teaching and vice versa, a phenomenon discussed by Westman and Bergmark (2014). When the curriculum goals disappear, the overarching question of what teaching is and can be demands attention, since teaching per se is a goal-orientated practice according to the national curriculum (SNAE, 2019). The question is uncomfortable, making us, as researchers, become curriculum wavers, trying to give voice to the policy formulations on teaching. The desire-to-listen-to-all-children’s-voices and let children exercise influence, participate and experience democracy through the stuffed animals produced friction and a sort of chaos, since the curriculum states that teaching is goal-driven and therefore directional in some way. Having to decide which of the 33 goals from the curriculum to direct beforehand makes the practitioners to fear losing the

children's interest and narrow the teaching, 'I don't want to set a limitation, it shouldn't just be reading comprehension or language, but let it be everything'.

The continuum of (un)time also unfolds in this territory. A fluctuation of children's interests, sometimes cheered on by the seasons, including the freezing and melting around winter, wakening of ants and small animals in the spring and growth of mushrooms in the autumn, causes the timeslots for different interests to narrow. As the practitioners noted, the process of teaching–reflecting–planning–teaching cannot keep up with the pace – 'They [the children] are not there anymore' – and dimensions of (un)time and (un)teaching emerge. Anyhow, the practitioners found some comfort in the fact that preschool in Sweden does not have goals to achieve but goals to strive for, placing the process, and not what might at first seem like the goal, in focus. 'Regardless of what we do, the children will develop and still progress'. Accordingly, a continuum of (un)arrangements is also part of this territory, where practitioners in different degrees arrange encounters, with children, materials, content, questions and phenomena to intra-act, experience and explore. To provoke them, the practitioners were asked to document their frequency of teaching over the course of a week, divided into planned and spontaneous teaching. This division created confusion, frustration and also possibilities, as a clean-up situation turned into a joyful 'bear is sleeping' play spinning wide, and a planned bridge-building activity ended quickly when the bridge had been built, leaving few threads to work with.

The continuums of (un)goals and (un)arrangement in teaching became productive and created conversations about how children can show interest in things, thoughts and worlds that they have never previously encountered, or been introduced to, but also raised questions about teaching such as: is every activity that is planned teaching per se? Will finding small animals outdoors always become a natural science exploration in line with the curriculum goals? Possible (un)teaching events unfolded.

The territory of preschool-teachers-teach-while-learning-together-with-the-children

During a walk in a nearby forest, the children found fly agaric mushrooms. To be on the safe side, no one was allowed to touch the mushrooms, and the practitioners took pictures of them. Further exploration of the mushrooms was carried out indoors, in relation to the photos that had been taken and some fact books. This mushroom story was told and re-told several times during the cartography and repeatedly put back on the map amid joyful laughter. When reading the fact books with the children, the practitioners learnt new facts, and the mushroom space changed from being something that was dangerous to something that functioned as a reminder that practitioners constantly need to stay in learning together with the children to meet the co-discovering-teacher-desire. 'We explore together, instead of giving the answer directly', is the idea(l) of a *good* teacher, flattening the power relations between children and adults. The territory thus mainly functions through arrangements for learning to happen and through teacher participation, as part of a broad vision that children in preschool should 'learn how to learn'. A teaching strategy can be to pose questions that open up discussions and further exploration. To pose such questions may demand content knowledge of the phenomena in focus. Still, directing the teaching towards a specific content is not at the fore. This territory unfolds the continuum of (un)knowledge. Exploring together can be used to handle teachers' gaps in mycology and other subjects and to slow down the process of making space for the joint knowledge production. Frictions appear between being a knowledgeable teaching teacher and a genuinely curious co-explorer of the world together with the children. The practice of listening and not telling can be active in the co-construction of knowledge in a situation (Eidvald and Engdahl, 2018). Questions of what knowledge is and in what different forms it may appear kept on returning.

Knowledge as what-do-we-for-sure-know-about-the-world-facts pushed forward. Instead of providing different understandings of/with mushrooms and the world, these scientific facts shut down and pushed away other aspects of knowledge. It was not the facts about the mushrooms or whose tracks could be seen in the snow that were in the children's interest, so the exploring togetherness did not appear. 'We've seen these tracks every time, we're all bored. . . if we are to continue with this, how do we do that, how do we move forward?'

To create joyful and meaningful situations for learning and teaching, as well as to give every child an opportunity to be heard, children are divided into weekly reoccurring *buddy groups*. What to do in the buddy groups is joint planned in collegial meetings, starting in what previously happened in the groups. The buddy-group-teaching-assemblage produces active-teachers-teach-active-children-expectations and creates a rising frustration when this is not what happens, expressed as 'They [the children] just sat there'. Strategies or (un)arrangement – aimed to secure good-quality teaching – seem to produce children with not-right-now-any-explorable-questions. Children can, with their (un)questions, show their (dis)like in relation to the ongoing teaching, and the direction of teaching will thereby be reinforced from the teacher to the child. The frustration concerning the buddy-group-teaching-assemblage made cracks in the territory, opening for new lines of thought and de-/re-territorialisation described in the following.

De-/re-territorialising teaching

Thinking aloud became a useful practice in the mapping sessions, with propositions, provocations and questions hovering over the table, 'What should we do?... We need to do something completely different'. Suddenly, a crack in the everyday life that knocks over the expected, a line of flight, moving us in new directions and leaving the well-known territories. Continued, 'Violation of the expected... Maybe that's what we should do more of', challenging the same-same-every-day-routines that frame preschool practices, and then 'we throw out the buddy groups'. A movement of de-territorialisation, potentially dangerous, the danger was underlined by a burst of nervous laughing around the table. As Buchanan (2021) put it: 'In its fullest sense, deterritorialization means functioning without territory, that is, freefalling into chaos without a safety net or harness, which is why whenever we de-territorialize we immediately seek opportunities to reterritorialize' (89). Nevertheless, the movements of de-territorialisation are filled with a sprinkle of something new and other, things that are not yet known but have possibilities and potentialities.

The throwing-out practice challenges the whole structure and organisation of everyday life in preschools, since working in small groups and focusing on social aspects of learning can be seen as a *preschool way* to organise planned teaching and a means to keep the idea of a traditional school at a distance. The practice of throwing-out does not concern leaving preschool methods behind and becoming a school, but it is instead to rethink and reconfigure the everyday assumptions and practices of teaching in preschools. This way of organising children is intended to secure high-quality education and teaching by giving children opportunities to exert influence while still being listened to, which can be harder to achieve when the whole group is together. Throwing-out was suggested, since the legitimacy for the system with buddy groups may be questioned. The following solution was formulated: 'Instead of planning the teaching, we need to plan the education'. The teaching assemblages unfolded, and the continuums of (un)arrangement, (un)knowledge, (un)time, (un)place and (un)goal placed the philosophical question of what teaching and education can be back on the map, along with tangible and practical questions of how to organise everyday practices in an adequate way. By directing the overall preschool education into goals, and not just teaching, the practitioners sought to secure a broader framing of teaching in time and space. The

planned/spontaneous division loosens, from focusing on the content (goal) to focusing on whether an occasion is planned beforehand or if it just appears. Teaching as an exploring-togetherness-practice can take place everywhere-and-all-the-time, driven and challenged by the interests of the children. The movements of de-territorialisation are powerful, as they open up for thinking differently, creating multiplicities. A line of flight is only a line of flight the first time it appears; it cannot be repeated, and the second time it happens, it is already segmentary. Based on the connectivity of the rhizome, the territory is increased when de-territorialisation happens, as it will be followed by re-territorialisation. To throw out the buddy groups is ground-breaking the first time it happens and still tickling the second time, and it is also active in materialising teaching in slightly new practices.

Concluding remarks

The idea of the cartography in this study, in line with Aronsson and Lenz Taguchi (2018), was to make ‘a shift from orthodoxy to multiplicity’ (254) and create encounters to continue to think with, rather than trying to understand and categorise practices (of teaching) and thoughts as good or bad, and instead follow movements of re-/de-territorialisation and constantly ask how and with what teaching functions. This Harawayian staying-with-the-trouble-approach enabled several non-unison stories of teaching to be heard. As noted, tension and friction – and even chaos – are created when changes in policy formulations encounter the desires – the forces of production – that materialise and act in different ways, producing territories of teaching. The three territories laid out in the cartography unfold multiple continuums such as (un)place, (un)time, (un)arrangement, (un)knowledge and (un)goal, showing that layers of the territories exist simultaneously, within the assemblage of teaching, which in itself become a continuum of (un)teaching.

The preschool practitioners in this study are busy navigating policy with a slightly new vocabulary and assumptions about teaching from other school traditions. Place and time for teaching are negotiated to fit the renewed assignment and retain the uniqueness of preschool, trying to cope with fears over schoolification. In addition, arrangements and strategies for teaching beyond traditions are also in movement. According to the national curricula, the mission however is to perform teaching in line with the goals even though it feels uncomfortable since it may reduce children’s agencies and narrow or limit what teaching in preschool education can be. The continuum of (un)arrangements, where teaching is not always necessary for children’s learning, acknowledges children’s ability and curiosity as well as different learning environments. Still, it undervalues teachers’ profession and the possibilities to challenge and tickle children’s desire, engagement and motivation through teaching.

This study shows that the issue of time is tangible; there are many different times for specific activities, among them, teaching. Earlier research has discussed the temporality of education for young children and how to overcome the dominant linear view on time (e.g. da Rosa Riberio, 2023; Westman and Alerby, 2012). The continuum of (un)time unfolded in this study shows how different layers of time coexist – linear and rhizomatic and everything in-between – entangled. Stretching in (un)time is an opportunity to dig deep as well as a risk of standing still and stopping, losing potential within children’s interest.

Olsson et al. (2020) described a development whereby the uniqueness of preschool has gradually decreased and shifted and adapted to other school forms. The territories of teaching that are mapped in this paper give a glimpse of what teaching can be beyond that. Some of the stories are more open-ended than others. The openness, sometimes a crack, like the throwing-out-practice, shows the potentiality for new assemblages of teaching. Colebrook (2017) as well as Malone et al. (2020) and

Tesar et al. (2021a; 2021b) argues that we need to think about and conduct education differently, not just by providing answers or using methods that are already known but by instead engaging in creating new worlds through encounters with human and non-human bodies.

Teaching, in both preschool policy and practice, can be seen as constantly becoming or in multiple entanglements with the here and now; the then and before; global trends and local movements; and what is yet to come. Policy changes do not happen in a vacuum but in ongoing entanglement with the world, giving rise to differing policy priorities at different times (Haggerty et al., 2020). Policy affects preschool teachers' professional identity, preschools' institutional identity and how teaching should be performed, as well as children's possibility to be and become both now and in the future. The assemblages of (un)teaching which we entered in this study prompt questions: Who have the legitimacy and power to define what counts as teaching? What kind of place for children, practitioners and the world do we want preschools to be? We also find it important that policymakers acknowledge teachers' professional judgement concerning how teaching may come in to being in preschool. If learning can take place and shape in a myriad of ways, teaching needs to respond to that.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Ethical approval

Concerning ethics, informed consent was collected, and since this study is part of a broader project, it has received ethical approval from the Swedish Ethical Review Authority.

ORCID iD

Moa Frid  <https://orcid.org/0000-0002-9233-3309>

Note

1. This formulation was changed in January 2023.

References

- Aronsson L and Lenz Taguchi H (2018) Mapping a collaborative cartography of the encounters between the neurosciences and early childhood education practices. *Discourse* 39(2): 242–257. DOI: 10.1080/01596306.2017.1396732.
- Åsén G (ed), (2020) *Vad Säger Forskningen Om Svensk Förskola?* Stockholm: Liber.
- Biesta G (2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Buchanan I (2020) Assemblages, black holes, and territories *De Assis P and Giudici P Machinic Assemblages of Desire: Deleuze and Artistic Research 3*. Leuven: Leuven University Press, pp. 283–396.
- Buchanan I (2021) *Assemblage Theory and Method*. London: Bloomsbury Academic.
- Colebrook C (2017) What is this thing called education? *Qualitative Inquiry* 23(9): 649–655. DOI: 10.1177/1077800417725357.

- da Rosa Ribeiro C, Millei Z, Hothi R, et al. (2023) Childhoods and time: a collective exploration. *Journal of Childhood Studies* 48(1): 133–147.
- Deleuze G and Guattari F (1987) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Edwards-Groves C, Grootenboer P and Wilkinson J (eds), (2018) Education in an era of schooling critical perspectives of educational practice and action research In: *A Festschrift for Stephen Kemmis*. Singapore: Springer Singapore.
- Eidevald C and Engdahl I (2018) Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden* 36: 3–4. DOI: 10.5324/barn.v36i3-4.2905.
- Haggerty M, Loveridge J and Alcock S (2020) Shifts in policy and practice in early childhood curriculum priorities in Aotearoa-New Zealand: entanglements of possibility and risk. *Policy Futures in Education* 18(6): 739–756. DOI: 10.1177/1478210320923156.
- Halldén G (2011) *Barndomens Skogar: Om Barn I Natur Och Barns Natur*. Stockholm: Carlsson.
- Haraway DJ (2016) *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Jonsson A, Williams P and Pramling Samuelsson I (2017) Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 5(1): 90–109.
- Lenz Taguchi H (2016) ‘The concept as method’: tracing-and-mapping the problem of the neuro(n) in the field of education. *Cultural Studies* 16(2): 213–233. DOI: 10.1177/1532708616634726.
- Lindgren A-L and Söderlind I (2022) *Förskolans Historia: Förskolepolitik, Barn Och Barndom* (2nd ed). Malmö: Gleerups.
- Malone K, Tesar M and Arndt S (2020) *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Singapore: Springer Singapore.
- Masny D (2013) Rhizoanalytic pathways in qualitative research. *Qualitative Inquiry* 19(5): 339–348. DOI: 10.1177/1077800413479559.
- Mazzei LA and Jackson AY (2017) Voice in the agentic assemblage. *Educational Philosophy and Theory* 49(11): 1090–1098. DOI: 10.1080/00131857.2016.1159176.
- Ministry of Education (2017) *Uppdrag Om Översyn Av Läroplanen För Förskolan*, p. U2016.
- Olsson M, Lindgren Enflo E and Lindqvist G (2020) Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 25(4): 30–56. DOI: 10.15626/pfs25.04.02.
- SFS 2010:800 *Education Act*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (accessed 29 April 2023).
- Sheridan S and Williams P (eds), (2018) *Undervisning i Förskolan: En Kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Swedish National Agency of Education (2019) *Curriculum for the Preschool*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4049> (accessed 29 April 2023).
- Swedish National Agency of Education (2022) *Barn Och Personal I Förskola – Hösten 2021*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9716> (accessed 29 April 2023).
- Swedish Schools Inspectorate (2018) *Förskolans Kvalitet Och Måluppfyllelse – Ett Treårigt Regeringsuppdrag Att Granska Förskolan*. Dr nr: 2015: 364.
- Tallberg Broman I (2020) Om förskollärarprofessionen – förändringar, förväntningar, förutsättningar. In: Åsén G (ed), *Vad Säger Forskningen Om Svensk Förskola?* Stockholm: Liber, pp. 114–135.
- Tesar M, Duhn I, Nordstrom SN, et al. (2021a) *Infantmethodologies*. *Educational Philosophy and Theory*. Routledge. DOI: 10.1080/00131857.2021.2009340.
- Tesar M, Guerrero MR, Anttila E, et al. (2021b) *Infantographies*. *Educational Philosophy and Theory*. Routledge. DOI: 10.1080/00131857.2021.2009341.
- Tsing AL (2005) *Friction: An Ethnography of Global Connection*. Princeton: Princeton University Press.

- Vallberg Roth A-C, Ekberg J-E, Holmberg Y, et al. (2022) *Teaching in Preschools: Multivocal Didaktik Modelling*. *Educare* pp. 58–101. DOI: 10.24834/educare.2022.5.3.
- Westman S and Alerby E (2012) Rethinking temporality in education drawing upon the philosophies of Merleau-Ponty and Deleuze: a chiasmic be(com)ing. *Childhood and Philosophy* 8(16): 355–377.
- Westman S and Bergmark U (2014) A strengthened teaching mission in preschool: teachers' experiences, beliefs, and strategies. *International Journal of Early Years Education* 22(1): 73–88.

Moa Frid is a doctoral student in Education in the Department of Health, Education and Technology at Luleå University of Technology. She is affiliated to the The Graduate School Practice-based Educational Research (PROFS) and does in her research explore the becoming of teaching in preschool together with preschool practitioners. Prior to her doctoral studies, she worked as a teacher in different school forms, from preschool to higher education.

Susanne Westman is a PhD and senior lecturer in Education at the Department of Health, Education and Technology, Luleå University of Technology. Her research interests include philosophy of education, practice-based educational research, teaching profession from early childhood education to higher education, students' engagement, globalisation, educational policies, leadership and management.



”Tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka” – rörelser i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan

Moa Frid, Erika Jonsson, Lena Johansson & Åsa Pettersson

Sammanfattning

Artikeln baseras på ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan som under drygt två år bedrivits i aktionsforskande anda och där tre förskolor i samma förskoleområde deltagit. Syftet med artikeln är att beskriva och diskutera de utvecklande rörelser som kan uppstå i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan. Rörelser förstås här som lägesförändringar av människor, tankar och praktiker. Fyra övergripande rörelser har formulerats och diskuteras i relation till aktionsforskning som en ”practice changing practice” samt teorin om praktikarkitekturer. Förändringarna kan ses i den praktiska undervisningen samt i pedagogernas förståelse för undervisning och utvecklingsarbete. Undervisningen görs på ett annat sätt och i större omfattning idag än tidigare. Utvecklandet av ett gemensamt språk för att prata om, och reflektera kring undervisning och utvecklingsarbete har varit viktigt. Även villkoren för praktiken har förändrats. Organiseringen både av och för utbildning och undervisning bygger idag på gemensamma och kollegiala processer.

Moa Frid

Doktorand i pedagogik,
Luleå tekniska universitet,
moa.frid@ltu.se

Lena Johansson

Förskollärare Bergstadens förskola,
Luleå kommun
lena.jonsson@skol.lulea.se

Erika Jonsson

Förskollärare Klippans förskola,
Luleå kommun,
erika.jonsson@skol.lulea.se

Åsa Pettersson

Förskollärare Bergstadens förskola,
Luleå kommun
asa.pettersson@skol.lulea.se

Inledning

En förändringsprocess börjar med att det är något som skaver...något som man vill förändra, något som inte känns bra eller något som man vill göra på ett annat sätt.

Detta inledande citat är en reflektion från en pedagog som deltagit i utvecklingsprojektet Projekt undervisning som denna artikel bygger på. Det som skavde och inte kändes bra, det som pedagogerna ville göra på ett annat sätt, var förskolans undervisning. Att undervisning i förskolan, både till form och innehåll, är något som pedagoger känner ambivalens kring visar även tidigare forskning (se ex. Jonsson et al., 2017; Olson et al., 2020; Westman & Bergmark, 2014). Detta trots att undervisning i förskolan egentligen inte är ett nytt begrepp, utan har funnits med sedan förskolans start på 1830-talet (Lindgren & Söderlind, 2022). Innehållet och formen har dock skiftat genom tiderna. Frågan om undervisningsbegreppet och vad det kan innebära i förskolans praktiker aktualiserades av att begreppet infördes i den nya Läroplan för förskolan (Lpfö 18) som började gälla den 1 juli 2019 (Skolverket, 2018). Hildén (2021) lyfter att introduktionen av undervisning i förskolan ifrån pedagoger har uppfattats som en skolifiering, alltså en process där förskolan närmar sig och samtidigt övertar värden, normer och organisering från grundskolan. Det finns en rädsla att en sådan skolifiering skulle leda till att förskolan förlorar sin särart och med det skulle förskolans tradition av att arbeta med tematiska processer som innefattar, lek, lärande, utforskande och omsorg gå förlorad. Detta kan också beskrivas som att en förskjutning av fokus för förskolan har skett, från en omsorgsinriktning, till en tydlig inriktning på kunskap och lärande (Åsén, 2020). Utmärkande för detta nya tillstånd är att gamla traditioner utmanas av nya rörelser och influenser. Förskolan befinner sig alltså i en brytningstid och hur frågan om undervisning hanteras kan komma att ha stor betydelse framtidens förskola. Denna utveckling kan ses som en del av en global förändring där det finns en ökning av formaliserad utbildning för yngre barn samt ett fokus på kvalitetsmätningar av dessa utbildningar (Eidevald & Engdahl, 2018). Det var mot bakgrund av detta, och mitt i denna utveckling, som vi som skrivit denna artikel möttes, tre förskollärare med speciellt ansvar för systematiskt kvalitetsarbete (SKA) och många frågor kring undervisning i förskolan, och en doktorand i pedagogik med intresse för frågor om undervisning i förskolan. *Projekt undervisning* kom till som ett sätt att, i linje med det som Eidevald och Engdahl (2018) belyser vikten av, erövra och fylla begrepp från skollag och läroplan med innehåll, samtidigt som förskolans särart bibehålls. En viktig utgångspunkt har varit att frågorna som gemensamt utforskas ska vara praktiktäna, i den bemärkelse att frågorna utgår från förskolepraktiken. Syftet med denna artikel är att utifrån ett praktiktäna perspektiv beskriva och diskutera de utvecklande rörelser som kan uppstå i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan. Följande frågeställningar har undersökts: Vilka olika rörelser framträder? Hur kan de rörelserna förstås i relation till utvecklings- och förändringsarbete i förskolan?

Bakgrund

När förskolan, i och med införandet av 2010 års skollag (SFS 2010:800), blev en egen skolform kom undervisning att bli en del av förskolans utbildning. Begreppet undervisning introducerades för första gången i en läroplan för förskolan med den senaste revideringen som började gälla 2019. I skollagen definieras undervisning som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800).¹ Vidare förklaras det i Lpfö 18 (Skolverket, 2018) att ”undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen” (s. 7). Ansvarig för undervisningen, som kan vara både planerad och spontan, är förskollärare men även andra yrkesgrupper kan medverka i dess genomförande.

Skolinspektionens rapport, *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* (Skolinspektionen, 2018), visade att undervisningsbegreppet upplevs som komplext och utmanande för både förskollärare och rektorer närmare tio år efter att det införts i skollagen. Det råder fortfarande oklarhet om vad undervisning innebär och hur den kan bedrivas i förskolan. Förändringar i Läroplan för förskolan (Lpfö 98) både 2010 och 2016 förtydligade förskollärarens ansvar för att verksamheten genomförs så att den stimulerar och utmanar barnens utveckling och lärande (Åsén, 2020). Vid ovan nämnda revideringar förtydligades målen inom områdena språk, matematik, naturvetenskap och teknik vilket har lett till att förskolläraryuppdraget blivit alltmer orienterat mot utveckling och lärande av specifika kunskaper, trots att det i förskolans läroplan inte finns några uppnåendemål utan strävansmål. Resultaten från Skolinspektionens (2018) rapport, som visat på en skiftande kvalitet av förskolornas verksamheter, samt ett behov av att modernisera förskolans läroplan för att bättre svara mot hur samhället ser ut i dag och kan komma att se ut i framtiden, låg till grund för revideringen av Lpfö 98. Nilsson et al. (2018) argumenterar för att det i samma rapport görs underliggande antaganden om att det med undervisning går att säkerställa barns lärande. Detta trots att Säljö (2022) förklarar att undervisning kan planeras och iscensättas med olika framgång ”men undervisning orsakar inte lärande” (s. 26). Även Biesta (2011) påpekar att medan lärande inte förutsätter en lärare gör undervisning det och undervisning kan därmed ses som ett relationellt begrepp. I direktiven inför revideringen av läroplanen framgick att undervisningsuppdraget skulle förtydligas, med målet att öka undervisningens kvalitet så att förskolans kvalitet och måluppfyllelse stärks (Regeringen, 2017). Westman och Bergmark (2014) beskriver redan innan Lpfö 18 infördes hur pedagogerna använder sig av vad de anser vara viktiga utgångspunkter för barns lärande, exempelvis att utforska med kroppen, som en motvikt till läroplanens mål som de anser har allt

¹ Från och med 230102 gäller en ny formulering, under större delen av projektet gällde den tidigare formuleringen varför vi valt att lyfta den i artikeln även om den nya formuleringen ytterligare understryker just förskollärarens roll i undervisningen.

för stark betoning på kognitiva färdigheter. Denna form av motstånd från pedagogernas sida kan vara en del av förklaringen till den fortsatta ambivalensen kring undervisningsbegreppet. Bakgrunden till förändringarna i förskolans läroplan och tidigare forskning visar att frågorna om undervisning i förskolan är komplexa och har kopplingar såväl till förskolans historia som till dess framtid.

Teoretiskt ramverk

Under projektets gång har likheter och olikheter mellan olika teoretiska perspektiv bearbetats för att förstå och pröva vilka konsekvenser val av perspektiv får för exempelvis undervisning, förskolans pedagogiska miljö och utvecklingsarbete. Dessa jämförelser av teorier har byggt upp det teoretiska ramverk som artikeln utgår ifrån. Att vi i denna artikel har intresserat oss för rörelser kommer av att det är en företeelse och ett begrepp som återkommit under projektets gång, exempelvis i aktionsforskningsspiralen (se mer under *Metod och genomförande*), vilken har stora likheter med den så kallade SKA-cirkeln,² och även i tidigare forskning om undervisning. Olsson et al. (2020) beskriver undervisning som ”en företeelse i rörelse” (s. 30), alltså något som är ständig förändring. Till detta har vi lagt Nationalencyklopedins (uå) definition av *rörelse*, ”när ett föremål på något sätt förändrar sitt läge”, en definition som vi har tänkt kan utvidgas till att även gälla människor, tankar och sätt att organisera praktiker.

Med syfte att inte enbart låta forskningens metoder och teorier möta förskolepraktiken har vi låtit förskolans metoder och teorier kring pedagogisk dokumentation bli ett sätt att analysera vårt material under projektets gång. Vi har utgått från Lenz Taguchis (2012) tankar om det hon kallar pedagogisk dokumentation som en aktiv agent. Pedagogisk dokumentation kan beskrivas som ett verktyg för kontinuerligt arbete med förändring och utveckling som har utvecklats inom förskolan. Dokumentationen beskrivs, med inspiration från Deleuze, som två rörelser, en cirkulär och en horisontell, som involverar ett utforskande och en omprövning av metoder, både ur forskarperspektiv och i praktiken. De två rörelserna beskrivs som separata, men ska förstås som sammanflätade. Den cirkulära rörelsen kan ses som ett kugghjul som kuggar in i den horisontella rörelsen, två rörelser som ömsesidigt påverkar varandra. Den cirkulära rörelsen, som saktar ner och möjliggör återbesök av tidigare händelser, konstruerar en fördröjning mellan perception, tanke och handling som ger utrymme för kreativitet och motaktualiseringar. Med sin acceleration påskyndar och utjämnar den horisontella rörelsen redan gjorda spår, vilket skapar möjligheter för nya tankar att uppstå. I den horisontella rörelsen kan flyktlinjer uppstå, en flyktlinje är en kraft som visar på möjligheter och avvikelser från det som förväntas och ses som vanligt (Lenz Taguchi, 2012).

² SKA-cirkeln är en ofta använd bild för att beskriva systematiskt kvalitetsarbete och utgår från frågorna; Vart är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? Hur blev det? Frågorna är förbundna i en cirkulär process med tanken att kvalitetsarbetet ska leda till en uppåtgående spiral där erfarenheter och kunskaper från tidigare följer med i den fortsatta processen, se Skolverket.se *Systematisk kvalitetsarbete – så fungerar det*.

Genom att ta hjälp av teorin om praktikarkitekturer (TPA) (se ex. Rönnerman, 2018) kunde vi benämna och prata om att det i förskolan finns ett antal olika praktiker, exempelvis undervisningspraktiker, omsorgspraktiker, reflektionspraktiker, ledarskapspraktiker, kompetensutvecklingspraktiker och dokumentationspraktiker, som pågår och verkar samtidigt. Inom TPA ses en praktik som göranden, säganden och relateranden. Praktikerna hålls på plats av strukturer, eller arrangemang, som är: kulturellt-diskursiva, materiellt-diskursiva eller sociala-politiska. Arrangemangen ses som invävda i varandra och bildar tillsammans praktikens arkitektur som både möjliggör, hindrar och begränsar vad som kan göras, sägas och relateras inom den. Varken praktiker eller arrangemang ska förstås som förutbestämda utan uppstår i stunden.

Metod och genomförande

Aktionsforskning som ansats och metod

Aktionsforskning, som ansats och förhållningssätt, kan användas för att bedriva praktikinära forskning (Bergmark & Viklund, 2021), vilket *Projekt undervisning* kan ses om ett exempel på. Ansatsen vill med både sin form och sitt praktikdrivna innehåll verka för att minska klyftan mellan praktik och forskning, genom att lärares erfarenheter och frågor bli utgångspunkten för en integrerad och kollegial process (Bergmark & Viklund, 2021). Eftersom tidigare forskning visat att undervisningsbegreppet är omtvistat i förskolan kan valet av aktionsforskning, både till form och innehåll, bli ett sätt att utveckla de ingående praktikerna och samtidigt gå i dialog med den rådande ordningen om vad undervisning är, kan och ska vara i förskolan. Aktionsforskning har av Kemmis (2009) beskrivits som en "practice changing practice". Enligt Kemmis kan syftet med aktionsforskning sägas vara att förändra tre delar av praktiken; praktikernas praktik, praktikernas förståelse av praktiken samt villkoren för praktiken. Dessa delar ska inte förstås som fristående från varandra utan är sammanflätade. I denna artikel åsyftas förskolans olika praktiker vari pedagogerna är praktikerna.

Vi har i projektet utgått från den spiralformade modell i fyra faser som beskrivs av Bergmark och Viklund (2021). I den första fasen identifieras vilket område som ska utforskas och vilket som är projektets syfte och det önskade läget. Den andra fasen består av planering, genomförande och dokumentation av olika aktioner som syftar till utveckling i riktning med det önskade läget. I den tredje fasen analyseras och reflekteras det kring de genomförda aktionerna i relation till det formulerade syftet och det önskade läget. Fjärde fasen handlar om att sprida lärdomar och att jämföra resultatet med tidigare forskning. Eftersom de olika delarna hakar i varandra skapas en sammanhängande rörelse. Flera små spiraler har snurrat samtidigt som en stor och mer övergripande spiralformad rörelse kan sägas snurra för hela projektet, dessa rörelser är inte samordnade och rör sig inte alltid i samma riktning.

Projektets genomförande

Innan starten av *Projekt undervisning* hade tre förskollärare, en från varje förskola i samma förskoleområde, gått en uppdragsutbildning med fokus på SKA och efter det uppkom en vilja att fortsätta med ett gemensamt utvecklingsarbete. Vid denna tidpunkt fanns inget formaliserat samarbete mellan förskolorna. Förskollärarna som gått SKA-kursen tog därför initiativ till en områdesövergripande arbetsgrupp, SKA-gruppen. Målet för gruppens arbete formulerades som ”att utforma nya och likvärdiga arbetssätt och underlag kring SKA” för samtliga tre förskolor. Det beslutades även att förskolorna skulle ha ett gemensamt utvecklingsområde, ”Lärande i utemiljön”. Som utgångspunkt fanns en kartläggning av utemiljön och de aktiviteter som skedde där. I den kartläggningen konstaterades sammanfattningsvis att det mesta som sker utomhus inte är planerat utan sker spontant och sällan benämndes som undervisning. Efter kontakter med en av lektorena från uppdragsutbildningen skapades nya underlag för loggbok, observation och reflektion. Dessutom kopplades förskoleområdet ihop med en doktorand med intresse för undervisning i förskolan.

Under våren 2021 startade det utvecklingsarbete som vi har kommit att kalla *Projekt undervisning*. I den första fasen identifierades frågan om vad undervisning är och kan vara i förskolan som central och intressant att utforska mot ovan beskrivna bakgrund tillsammans med de nya formuleringarna om undervisning i Lpfö 18. Syftet med projektet var både att skapa en gemensam organisation för utvecklingsarbete och att utveckla utbildningen och undervisningen på förskolorna, med start i ”Lärande i utemiljön”. Förskoleområdet består av tre närliggande förskolor med en gemensam rektor, och har totalt 11 avdelningar och ca 190 barn. Här jobbar totalt 33 pedagoger varav 22 är förskollärare och 11 barnskötare. På varje avdelning arbetar två förskollärare och en barnskötare med 12–22 barn. Att alla pedagoger skulle delta, oavsett yrkeskategori, var en viktig utgångspunkt för att skapa en gemensam förståelse för undervisningsuppdraget. Förskollärares respektive barnskötarens olika ansvar i och för undervisningen har synliggjorts under projektets gång. Inledningsvis var påverkan av coronapandemin stor och mycket av arbetet var därför tvunget att ske digitalt.

I den andra och tredje fasen planerades och genomfördes ett flertal aktioner som det också reflekterades över och som har analyserats i flera omgångar. Utvecklingsarbetet i projektet har letts av SKA-gruppen samt rektor. Doktoranden har medverkat vid planering, delar av genomförandet och reflektionerna, analyserna samt vid utvärdering. Ganska tidigt i den andra fasen blev det tydligt att det inte var möjligt eller relevant att begränsa projektet till att enbart behandla den undervisning som sker i utemiljön. Flera olika processer har pågått parallellt. SKA-gruppen har arbetat med aktioner tillsammans med doktoranden för att bredda sin kunskap kring området undervisning i förskolan samt utvecklingsarbete. Dessutom har aktioner genomförts med hela kollegiet, ibland samtidigt och ibland förskolevis. Dessa aktioner har letts av deltagarna i SKA-gruppen i samverkan med doktoranden. SKA-gruppen har dokumenterat aktionerna för att sedan kunna reflektera och besluta hur processen ska gå vidare. Exempel på

genomförda aktioner är läsning och diskussion av förskoledidaktisk litteratur, framtagande av nya underlag för SKA, gruppdiskussioner, föreläsningar och workshops. Innehållet i aktionerna har bestämts utifrån analysen av föregående aktion. I syfte att göra alla pedagoger delaktiga har SKA-gruppen på olika vis återkommande tagit tillbaka och visat på gjorda analyser för sina kollegor.

Skrivandet av denna artikel kan ses som en del av den fjärde fasen, att sprida lärdomar och ställa resultaten i relation till tidigare forskning. Projektet har även presenterats på ett digitalt seminarium med ett 50-tal deltagare från olika kommuner.

Empiriskt material och analys

Det empiriska material som ligger till grund för artikeln är minnesanteckningar från SKA-gruppens möten, mindmaps från workshops både med SKA-gruppen och andra pedagoggrupper, foton av gemensamma tavelanteckningar, transkriptioner av samtal och diskussioner, skriftliga reflektioner och post-it-lapps-reflektioner.

Materialet har analyserats med hjälp av en reflexiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2022). Vi inledde analysarbetet med att sammanställa och ordna allt material i en tidslinje. Detta var vårt sätt att bekanta oss med materialet, vilket av Braun och Clarke (2022) beskrivs som det första steget i analysen. Efter det följde kodning utifrån forskningsfrågorna, här markerade vi rörelser, stora och små, cirkulära och horisontella, som vi kunde identifiera i datamaterialet. Rörelserna fördes samman till teman, eller det vi kallar för övergripande rörelser, och förfinades ytterligare. Dessa rörelser formulerades sedan som ett resultat och lästes tillsammans med tidigare forskning.

Etiska överväganden

Eftersom studien genomförs i den egna praktiken aktualiseras vissa etiska utmaningar gällande exempelvis konfidentialitet (jmf. Vetenskapsrådet, 2017). Då deltagarna i SKA-gruppen valt att vara öppna med sina identiteter i och med författandet av denna artikel har konfidentialiteten medvetet åsidosatts. För att skydda konfidentialiteten för övriga pedagoger har namnen på personer, avdelningar och förskolor ändrats eller utelämnats när resonemang och citat har återgivits under projektets gång, såväl som i denna artikel. Pedagogerna har ofta i samtal och diskussioner kopplat tillbaka både till vad de själva har sagt och till vad andra sagt i syfte att bygga vidare på tankegångar och leda utvecklingen framåt. Detta har varit av stor betydelse för att främja en öppen och konstruktiv dialog inom projektet.

Genom hela processen har delaktighet och öppenhet varit ledstjärnor för att skapa tillit och engagemang. Som ett sätt att skapa möjligheter för delaktighet har en gemensam digital arbetsyta gjorts tillgänglig för alla pedagoger. Denna digitala arbetsyta innefattar exempelvis protokoll från möten, presentationer från föreläsningar och workshops samt sammanställningar av diskussioner och reflektioner. Utbildningsinsatser i form av samtal, workshoppar och kortare

föreläsningar har genomförts på arbetsplatsträffar och utbildningsdagar, både förskolevis och gemensamma, där samtliga pedagoger har deltagit. Att delta vid dessa tillfällen har setts som en del av arbetet och därför inte valbart. Däremot har det varit valbart att lämna in det material som har producerats, exempelvis tankekartor och reflektioner, samt att säga nej till att samtalet spelas in. Både inledningsvis och vid ett flertal tillfällen under projektets gång har projektets syfte behandlats samt hur det material som samlas in hanteras. De delar av materialet från projektet som också utgör datamaterial för doktoranden har samlats in i enlighet med rådande forskningsetiska rekommendationer (Vetenskapsrådet, 2017) och det har således varit möjligt att säga nej till att delta i studien.

Resultat och diskussion

Det är inte möjligt att beskriva samtliga rörelser som har uppstått under projektets gång. Nedan beskrivs och diskuteras fyra övergripande rörelser som har framträtt, *Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas*, *Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen*, *Från tyckande till vetenskap - förankring, fördjupning och ökad professionalism* och *Motstånd, vilja och utveckling – stanna kvar i det komplexa och skapa förändring*. Dessa fyra rörelser har valts för att de ger en bild av de processer som varit i gång under projektet, rörelserna beskrivs här som åtskilda men är i verkligheten intrasslade i varandra.

Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas

I den inledande kartläggningen kunde vi se att begreppen lärande och undervisning används nästan synonymt. Undervisning beskrivs som att det sker hela dagen och lärande ses som en självklar effekt av undervisning. Rutinsituationer som exempelvis måltider, på- och avklädning samt toalettbestyr lyfts fram som viktiga för lärandet, ”att äta och klä sig, som ju är rutiner hos oss, man kan ju lära sig mycket [i de situationerna]”. Detta ligger i linje med det som framgår från tidigare forskning. Sheridan och Williams (2018) belyser att det finns en osäkerhet inom förskolan vad gäller både undervisningens form och innehåll. Undervisning och lärande ses ofta som liktydiga begrepp av förskolans personal. En av pedagogerna förklarar sin syn på undervisning nedan:

Basen är att vi har alla mål klara för oss som pedagoger, vi vet vad vi vill och vi känner våra barn, vi kan vår läroplan vi vet vad som behövs då är hela dagarna en utbildning, en undervisning. Då sker det i stunden men det sker också när vi har bestämt oss att det här barnet behöver fler möjligheter att skapa kunskaper kring det här så det består som i två delar.

De inledande samtalen användes för att ringa in de olika begreppen, förutom undervisning även exempelvis utbildning, lärande och kunskap. Uttalanden som ”Det är det jag menar också men jag kanske använder fel [ord], är oldschool, jag har inte vant mig”, visar att begreppen inte var helt bekväma för pedagogerna. I kollegiala och kollektiva former bearbetades begreppen för att

lyfta fram såväl likheter som skillnader och skapa en gemensam grund. Ett gemensamt och professionellt språk ses som en viktig del av en professionsutveckling, ”Det handlar väl också om att lyfta professionen, att få ett gemensamt språk”. Det förändrade språkbruket bidrar också till en känsla av ökad status för det arbete som görs på förskolan: ”Bara att använda sig mer av orden ’undervisning’ och ’utbildning’ i vår vardag så tycker jag att man känner att vårt arbete vi lägger ner med barnen får en annan status än tidigare”. De aktiviteter och göranden som utgör själva undervisningen känns inte obekanta, men att benämna den verksamhet som sker i förskolan som just undervisning är det nya. En pedagog uttrycker ”jag ser det inte som en ny förskola så utan mer som nya begrepp helt enkelt”.

I dokumenten från projektet går det att spåra ett skifte, inledningsvis står det *lärande* i utemiljön, vilket senare byts ut till *undervisning* i utemiljön. En ökad medvetenhet kring undervisningsbegreppet innebär samt förståelse för skillnaden mellan undervisning och lärande ledde fram till det nya ordvalet. Pedagogernas dokumentationer och reflektioner visar att undervisning nu sker mer frekvent, både inomhus och utomhus, såväl vid planerade som vid spontant uppkomna tillfällen. Även vid en avslutande workshop kring undervisning i förskolan märks det att en ökad begreppsmedvetenhet har lett till en fördjupad och mer mångfacetterad uppfattning av vad undervisning är och kan vara samt hur det kan göras i förskolan. I kollektivt gjorda kollage beskrivs undervisning både med begrepp som har tydlig koppling till läroplanen, så som målstyrt, spontan, planerad och riktning, men även mer fritt och med betoning på mångfald, glädje och att det är något som görs tillsammans. Vi tolkar inte detta som att alla frågor är lösta, tvärtom, på ett av kollagen skrivs undervisning fram som både ”klurigt?” och ”självklat!” och på ett annat kollage finns ordet skeptisk med, placerat längst ner i ena hörnet.

Enligt hur Kemmis (2009) skriver om aktionsforskning som en tredelad förändringspraktik kan vi i rörelsen *Från lärande till undervisning – begrepp nyanseras och förfinas* se att pedagogernas praktik har förändrats då undervisning görs på ett annat sätt idag och i större omfattning än innan projektet. Pedagogerna har också fått en förändrad förståelse för undervisningspraktiken, vilket visar sig exempelvis i det, delvis nya, gemensamma språket för att tala om undervisning både i planering och reflektion samt för att bedriva utvecklingsarbete med undervisning i fokus. Utifrån TPA kan vi beskriva och därmed förstå hur undervisningen i förskolan kan ses som en praktik, en väv av göranden, säganden och relateranden som påverkas och omskapas av den omkringliggande arkitekturen. Införandet av undervisning i Lpfö 18 har bidragit till ett förändrat tal om undervisning bland pedagogerna. Detta kan i linje med TPA uttryckas som att de kulturellt-diskursiva arrangemangen har skapat ett semantiskt rum där pedagogerna skapar gemensamma och ömsesidiga förståelser för pedagogisk praktik och kunskapande (Rönnerman, 2018), i detta fall kring undervisning. Utifrån detta blev det möjligt att förstå att den oro och rädsla som uttrycktes av några pedagoger, hänger samman med förskolans tidigare säganden, göranden och relateranden. Eftersom fokus ligger på

praktikerna, och inte på individerna, blev det möjligt att diskutera och problematisera frågan om undervisning utan att det blev alltför personligt.

Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen

När projektet inleddes var det enskilda arbetet norm, både inom och mellan förskolorna. Alla pedagoger skulle ha i snitt två timmars planeringstid i veckan, oftast enskild, och arbetslaget planerade gemensamt fyra timmar per månad. Varje förskola arbetade enskilt med sitt SKA-arbete och förskolorna hade olika underlag. När SKA-gruppen började arbeta tillsammans identifierades att denna organisation inte fungerade stödjande varken i relation till avdelningarnas och förskolornas utbildning och undervisning eller i relation till områdets övergripande utvecklingsarbete. Det första steget var en *Tillsammansreflektion* där arbetslaget delade sina observationer från sin utbildning och undervisning med varandra. Med gemensamma dokument för observation och reflektion skapades möjligheter att mötas för att utbyta tankar och erfarenheter inom och mellan förskolorna. Detta arbete har utvecklats och behovet av att tänka tillsammans har lett vidare. Kvalitetsdagarna som tidigare var enskilda för varje förskola sker idag vid flera tillfällen under ett läsår gemensamt för alla tre förskolor. Från att ha pratat om planeringstid för enskilda pedagoger schemaläggs nu arbetslagsgemensam reflektionstid. Detta för att skifta fokus från att planera undervisning ”lite löst” till att reflektera och utifrån reflektionen sedan planera undervisning. Genom att utveckla gemensamma underlag skapas också möjligheten att föra gemensamma samtal inom och mellan förskolorna. Scherp och Scherp (2016) lyfter fram att ”det lärande samtalet där man tillsammans med kollegor gemensamt kritiskt granskar sina erfarenheter och lärdomar är en grundpelare i utvecklingsorganisationen” (s. 99). Vikten av att reflektera kontinuerligt och tillsammans understryks av pedagogerna, en uttrycker att: ”Man märker direkt då reflektionstillfällen får stå över, då kommer vi inte framåt på samma sätt”. Vid en analys som gjordes i mitten av projektet identifierades att avsaknaden av en tydlig och gemensam utvecklingsorganisation inte skapade förutsättningar för att bedriva utbildningen och undervisningen på ett likvärdigt sätt på de olika avdelningarna och förskolorna. Som en del av att skapa en gemensam utvecklingsorganisation har en utvecklingsgrupp inrättats, som träffas en gång i månaden. Det framkommer också att de nya arenorna för samverkan skapat en bättre samhörighet och förståelse för varandras arbete mellan de tre förskolorna när alla har fått chansen att lära känna varandra, ”vi ska hjälpa varandra, inte konkurrera”.

Under projektet har det varit viktigt att bjuda in till delaktighet för alla pedagoger. Reflektioner från olika aktioner har omhändertagits av SKA-gruppen och återgetts till kollegiet igen. Den gemensamma digitala arbetsytan är även den ett exempel på viljan att skapa delaktighet genom öppenhet. Det som sker i olika grupper är inte hemligt utan organiseringen i grupper är tänkt att leda till utveckling genom gemensamma processer. Inledningsvis fanns en viss osäkerhet i det stora kollegiet kring vad de gemensamma träffarna skulle innebära och leda till. Detta möttes med tydlig information om både förberedelser innehåll och arbetsformer. En ordmolns-

reflektion efter den första gemensamma kvalitetsdagen, som skedde digitalt, visar att ”intressant” och ”givande” var ord som många använde sig av för att beskriva dagen. ”Intressanta diskussioner”, ”kul att vara i tvärgrupp”, ”utvecklingsfokuserat”, ”tillsammans” och ”spännande framtid” var andra beskrivningar som framkom.

I rörelsen *Från enskilt till gemensamt – utökade kollegiala processer för ökad likvärdighet i utbildningen* blir det synligt att även villkoren för praktiken har förändrats, i enlighet med Kemmis (2009) resonemang, då organiseringen både av och för utbildning och undervisning idag bygger på att gemensamma och kollegiala processer. Rönnerman (2018) understryker att för att förändring ska ske behöver ”analysen av praktikernas villkor fördjupas och en förståelse för praktikens sammanhang blir tydlig” (s. 49). När de materiella-ekonomiska arrangemangen, som organiseringen i tid och rum, blev tydliga och kunde förstås som begränsande av såväl det kollegiala arbetet som undervisningen blev den analysen drivande i det fortsatta arbetet. Detta har lett till en ökad likvärdighet mellan förskolorna vad gäller möjlighet till planering och reflektion vilket i även påverkar utbildningen och undervisningen. Även i denna rörelse är ett gemensamt språk för att tala om och utveckla undervisning centralt och visar på att pedagogernas förståelse för praktiken har förändrats (jmf. Kemmis, 2014).

Från tyckande till vetenskap - förankring, fördjupning och ökad professionalism

För att ha en gemensam utgångspunkt i kollegiala samtal vid arbetsplatsträffar (APT) valdes en förskoledidaktisk bok ut. Boken delades upp i tre delar. Som förberedelse inför de kollegiala samtalen på varje förskola skulle samtliga pedagoger läsa den aktuella delen och fundera över några diskussionsfrågor eller välja något citat som uppmärksammats vid läsningen. Inför de kollegiala samtalen träffades SKA-gruppen för gemensamma förberedelser. På den första träffen var bilden samstämmig – boken upplevdes inte som dålig, men inte heller som spännande eller utmanande. Vid närmare granskning av boken framkom att den vetenskapliga förankringen var svag. Den inte var skriven av forskare och byggde inte heller i huvudsak på tidigare forskning. Kriterierna för valet av litteratur var inledningsvis oklara. SKA-gruppen lyfte att boken som valts såg ”lagom tjock ut”. Att välja en inte allt för tjock bok såg som en garant för att alla skulle orka och hinna läsa den. Detta inte så genomtänkta val av litteratur aktualiserade frågan om vad vetenskaplig grund innebär rent praktiskt. Att det är en utmaning att förhålla sig till och i praktik omsätta skollagens (SFS 2010:800) krav på att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet visar tidigare forskning (ex. Bergmark & Westman, 2022). Bergmark och Westman (2022) pekar på att utforskandet och förhandlandet, där det kritiska granskandet av den egna praktiken är en del, som sker under en utvecklingsprocess är viktigt för att förstå vad vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan vara i förskolans praktik. Under senare delen av projektet kunde vi märka att pedagogernas inställning till litteraturläsning hade förändrats. Litteraturen bearbetas mer systematiskt än tidigare, exempelvis med diskussionsfrågor och gemensamma reflektioner. När den gemensamma bearbetningen av en bok uteblev påtalades detta av ett flertal pedagoger.

Läsningen uppfattades inte som lika givande när de kollegiala samtalen och försök till omsättande i praktiken uteblev. Pedagogerna fick inte möjlighet att utveckla kunskaper ihop och därmed inte tillgång till de meningsfulla samtal och verktyg för utveckling som de kollegiala processerna blivit. Både på APT och vid kvalitetsdagar har dialogiska former av samtal stått i fokus, verktyg för samtal och reflektion så som rundor och samtalsfunktionärer har introducerats och uppskattats av pedagogerna. ”Det har blivit mer naturligt att prata/reflektera kring olika frågor och ta in andras tankar. Positiva vibbar”.

SKA-gruppen vittnar om att förändringsarbete inte sker friktionsfritt. Det är inte något som bara fungerar, utan det krävs arbete och tid. Utvecklingen sker sällan linjärt och förutsägbart utan tar ständigt nya vägar. En pedagog beskriver att ”vi kan ibland halka tillbaka, få stanna upp och låta oss tänka, reflektera och försöka förstå för att sen spinna vidare. Det ser jag som lärorikt och spännande”. Att det har varit en lång(sam) process, där det har varit möjligt att återkomma till frågor flera gånger och inte stanna vid de enkla svaren har varit både utmanande och givande. Frågan ”Är ni inte klara snart?” ställdes till SKA-gruppen inledningsvis. Med tiden har det blivit naturligt att grupper träffas kontinuerligt för att dela erfarenheter och kunskaper kollegialt. En av SKA-gruppens deltagare uttrycker att ”förändringsprocesser är oförutsägbara eftersom organisationer och individer är komplexa” och vidare att det ”tar tid eftersom nya vanor och rutiner behöver etableras”. Det börjar landa i kollegiet att utvecklingsarbetet inte blir *klart*, utan att utforskandet fortsätter med nya frågor.

Rörelsen *Från tyckande till vetenskap - förankring, fördjupning och ökad professionalism* visar att en förändrad förståelse för vad en utvecklingspraktik är och hur den kan fungera har skapat nya möjligheter och önskemål om hur fortsatt utvecklingsarbete ska gå till. I linje med Kemmis (2009), kan både pedagogernas förståelse för praktiken och villkoren för praktiken sägas ha förändrats, eftersom det idag finns arenor för att bedriva utvecklingsarbete på och pågående kollegiala processer där ett mer professionellt och gemensamt språk för att prata om och utveckla undervisningen används. Förändringar inom de sociala-politiska arrangemangen, som kravet på att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt införandet av undervisningsbegreppet i Lpfö 18, påverkar tydligt förskolans praktiker på flera områden. I linje med det Rönnerman (2018) argumenterar för framkommer i vårt resultat att detta inte är ett kausalt samband, utan att begreppen och förståelsen för dem kräver lokal bearbetning för att erövrars.

Motstånd, vilja och utveckling – att stanna kvar i det komplexa och skapa förändring

Att förändring möter motstånd är inte förvånande, speciellt inte med tanke på hur undervisningsbegreppet utmanar förskolans tradition. Hos många pedagoger fanns redan från början en vilja till förändring, eftersom undervisningsbegreppet på flera sätt skavde, men det var inte klart hur förändringen skulle ske och vad förändring skulle innebära. En pedagog uttryckte, ”jag vet att vi ska ha undervisning i förskolan men för mig känns undervisning ganska

negativt, jag tänker mycket på skolan, jag tycker att det är lite tidigt”. När vi, som skrivit denna artikel, analyserade materialet från de inledande workshopparna avfärdades först denna typ av uttalanden som problematiska, något som vi behövde bli av med. Här kom användandet av den cirkulära och den horisontella rörelsen (Lenz Taguchi, 2012) att bli avgörande för det fortsatta arbetet. När vi befann oss i den tillbakablickade cirkulära rörelsen återupprepade vi att det faktiskt står i läroplanen att vi ska undervisa i förskolan, vi blev till *läroplansvakter*. Men när vi påminde vi oss själva om att det inte handlar om att bedöma rätt eller fel hände det något. Vi började titta efter vilka flyktlinjer, som öppnar upp för det oväntade, som vi kunde upptäcka. Då fann vi att motståndet mot användning av undervisning kunde ses som det som utmanade den rådande diskursen. Därför måste motståndet vara utgångspunkt för det fortsatta arbetet, och inte avfärdas som oönskat. Detta visar hur de olika rörelserna är kopplade till varandra, avstannandet gjorde motståndet synligt och accelerationen visade att det inte var möjligt att avfärda motståndet. Den i förskolesammanhang relativt långa processen möjliggjorde att vi inledningsvis stannade kvar i begrepp som undervisning, lärande och utbildning samt undersökte skillnader och likheter mellan det som benämndes som lärande, undervisnings- respektive rutinsituationer både i utomhus- och inomhusmiljöerna. Att låta processen få ta tid har varit en framgångsfaktor. En i SKA-gruppen understryker vikten av att ge processen tid, ”att låta processen bero och bara vara ett tag kan skapa bonuseffekter. Låta saker mogna, då händer det saker, se processen som utveckling för att gå vidare”.

Tidsaspekten kommer fram som en av de största utmaningarna under projektets gång. Det handlar om bristen på tid, till planering, reflektion och utvecklingsarbete, att organisera arbetet så att tiden används på ett delvis nytt sätt var utmanande. ”Förändring möter till viss del motstånd eftersom det utlöser rädslor och vi styrs av våra vanor och den kultur som råder”. Öppenhet och långsiktighet var två viktiga strategier för att visa på vad det förändrade arbetet skulle kunna leda till och hur det gick att vara med och påverka. Med ett förtydligande av vem eller vilka som hade ansvar, och för vad, skapades ett ökat mandat i kollegiet för olika grupper att driva olika frågor. Under projektets gång och i takt med att pedagogerna lärde känna både varandra och processen blev det också märkbart att glädjen och skratten i de kollegiala processerna är viktiga, både för känslan av att vi gör något tillsammans och för att det blir möjligt att pröva och pröva igen i en trygg miljö.

I rörelsen *Från motstånd till vilja och utveckling – stanna kvar i det komplexa och skapa förändring* visar sig pedagogernas förändrade förståelse för praktiken, i enlighet med Kemmis (2009), som ett gemensamt språk tillsammans med en gemensam förståelse för vad det innebär att befinna sig i en utvecklings- och förändringsprocess. Användandet av TPA har hjälpt oss att stanna upp och ställa frågan *Vad händer här?* Rönnerman (2018) understryker att den frågan centrerar praktiken och inte individen, vilket har varit betydelsefullt för att omhänderta motståndet som uppstod under arbetet med *Projekt undervisning*. Det är viktigt att det är accepterat att kunna uttrycka olika former av motstånd, eftersom motstånd är viktiga krafter i

en förändringsprocess. Samtidigt har vi jobbat med att ha tilltro till att processen, inte för att den i sig löser alla knutar och problem utan för att skapa en process om omhändertar de komplexiteter som uppstår.

Slutord

Förändring är en form av rörelse, eller kanske bättre uttryckt en mångfald av rörelser. Som en av SKA-gruppens medlemmar uttryckte det så handlar utvecklingsarbete om att ”tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka”. När vi spårar de rörelser som varit aktiva kan vi se att förändringarna som har skett är intrasslade i varandra och rör sig på flera plan, dels övergripande på områdesnivå med nya sätt att organisera utvecklingsarbetet, dels på förskolenivå med förändring av reflektionsarbetets både form och innehåll. På avdelningsnivå där undervisningen tillsammans med barnen tar plats har både former och innehåll utvecklats. Flera pedagoger uttrycker också att de har förändrat sina egna praktiker, både sin undervisning, sitt reflektionsarbete och hur de tänker kring och gör utveckling. Olsson et al. (2020) understryker att ”undervisning framträder snarare som en rörelse som formas i interaktion med barn, kollegor och läroplansmål, än som något som låter sig fixeras” (s. 40), vilket visar på vikten av att det arbete som har påbörjats också fortsätter eftersom undervisningen ständigt formas och omformas.

Att stanna kvar i den cirkulära återblickande rörelsen var bekvämare och lättare för oss alla. Med hjälp av den horisontella rörelsen blev det möjligt att kliva utanför vår komfortzon att se något nytt och annat. Genom att stanna kvar i det komplexa och erkänna det som en viktig utgångspunkt blir det möjligt att formulera relevanta frågor, hitta nya lösningar och skapa förändring och samtidigt stanna kvar i det som är viktigt i och för praktiken.

Referenser

- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Westman, S. (2022). Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt. *Utbildning & Lärande*, 16(1), 7–26.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Liber.
- Hildén, E. (2021). *Uppdrag undervisning: bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- 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.
- Kemmis, S. (2009) Action research as a practice-based practice, *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups.
- Lindgren, A., & Söderlind, I. (2022). *Förskolans historia: förskolepolitik, barn och barndom*. (2 uppl.). Gleerups.
- Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 9–32.
- Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan - en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30–56. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02>
- Regeringen. (2017). Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan. Diarienummer: U2016/05591/S, U2017/01929/S.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 41–54.
- Nationalencyklopedin (u.å.). Rörelse Hämtad 18 september 2023 från <http://www-nese.proxy.lib.ltu.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/rörelse>
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv. I S. Sheridan, & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s. 50–61). Skolverket.
- Scherp, H., & Scherp, G. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. Studentlitteratur.
- Skolinspektionen. (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan* (Dnr: 2016:11445). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/statistik/publikationer/regeringsrapporter/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/>
- Skollagen (SFS2010:800). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*, Lpfö 18. Skolverket.
- Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (2 uppl.). Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-godforskningssed.html>
- Westman, S., & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: Teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809653>
- Åsén, G. (2020). Svensk förskola i ett internationellt perspektiv. I G. Åsén (Red.), *Vad säger forskningen om svensk förskola?* (s. 10–30). Liber.

Storying teaching together and with preschool practitioners: Renegotiating shapes of teaching in preschool education

Contemporary Issues in Early Childhood

2024, Vol. 0(0) 1–14

© The Author(s) 2025



Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/14639491241303748

journals.sagepub.com/home/cie**Moa Frid** 

Luleå University of Technology, Sweden

Abstract

This paper explores and renegotiates the shapes of teaching in preschool education. Therefore, I engage in storytelling drawing from Haraway and create encounters together and with preschool practices and practitioners in connection to a policy change that introduced teaching into the Swedish preschool curriculum. This multiple inquiry complexifies teaching, starting with the preschool practitioners' questions and concerns about teaching in preschool. Through stories, teaching takes both place and space in preschool education, challenging and confirming ideas and traditions on how to do preschool. Teaching takes multiple shapes and becomes a practice that extends beyond a specific event, encompassing both preparatory planning and subsequent reflections, as well as the continued process, intertwined with global trends of formalising early childhood education. Resisting a simplified story of the purpose of preschool education, I propose storytelling as a way to acknowledge teaching in preschool practices.

Keywords

Haraway, practice-based research, storytelling, teaching in preschool

In this paper, I explore and renegotiate the shapes of teaching in preschool education. I use storytelling following Haraway and engage with encounters within preschool practices. Drawing from Haraway (2016), stories are situated, multiple and relational; they not only describe the world but also actively participate in its creation, with an awareness of their limitations. This renegotiation takes off in the middle of a planned teaching event:

Corresponding author:

Moa Frid, Department of Health, Education and Technology, Education and Languages, Luleå University of Technology, Laboratorievägen 14, 97187 Luleå, Sweden.

Email: moa.frid@ltu.se

One child stands behind a small table and proclaims that the store is now open. Three other children enter the imaginary store and begin to search for interesting things to buy. On the shelves, they find fruits, vegetables, ketchup and small cars. Several of the children are particularly interested in a pineapple and negotiate who is entitled to buy it. The practitioner sits on a rolling stool close to the checkout counter, confirming and commenting on what happens in the store, playing-acting-reminding-teaching the children of the different roles in a store, such as cashier and customer. This practice of teaching addresses the possibility of participation for each and every child, both now and in coming plays and activities. When it is time to pay, the children and the practitioner count together to ensure the correct sum, in kapla planks and golden curtain finials. The children then switch roles. After each child has had the opportunity to experience all roles, the practitioner says: 'Now, we're closing the store, and you're free to play.' The playful borders of teaching materialise.

Openings and closings, motions of bodies, things and numbers collaborate and co-create the teaching events, making children, practitioners and the preschool environment come into being – the teaching takes shape in a place and sometimes creates a space, a space where every child can take part in play and in the world. I will re-turn, with reference to Barad (2014), the opening story later in the paper. Barad (2014: 168) suggests that:

We might imagine re-turning as a multiplicity of processes, such as the kinds earthworms revel in while helping to make compost or otherwise being busy at work and at play: turning the soil over and over /.../ aerating the soil, allowing oxygen in, opening it up and breathing new life into it.

The outline of the paper is as follows: hereafter, I continue to provide openings to/for/with/about teaching in preschool and my methodology. After these openings follow stories of/with/within teaching in preschool practice, and the paper ends with a concluding discussion.

Openings

By presenting three, out of multiple, openings to renegotiating the shapes of teaching in preschool, I employ a way of starting in the middle – where intersections intersect.

Resisting a simplified story

Within the Swedish educational system, preschool serves as the first part and is a non-compulsory education with nearly 86% of children between 1 and 5 years enrolled (Swedish National Agency for Education [SNAE], 2024). In a preschool, there are a myriad and ongoingness of practices, and since the policy change in 2019, in alignment with the Swedish Curriculum for the Preschool (SNAE, 2019), teaching is intended to be one of these practices. Historically, teaching has been a part of early childhood education in Sweden, with variations in form and content (Lindgren and Söderlind, 2022; Westberg, 2008). Even before the curriculum renewal, the Educational Act (SFS, 2010: 800) had already designated teaching as a part of preschool education for almost a decade.

Teaching is defined for the entire school system in the Educational Act (SFS 2010: 800) as 'goal-orientated processes that, under the guidance of teachers or preschool teachers, aim for development and learning through the acquisition and development of knowledge and values' (Section 3; my translation).¹ According to the preschool curriculum, '[t]eaching means stimulating and

challenging the children, taking the goals of the curriculum as a starting point and direction' (SNAE, 2019: 7). Responsible for the teaching, which can be either planned or spontaneous, are the preschool teachers, but other members of the work team also participate. These definitions and formulations from policy documents were the point of entry for the practitioners in this study when we first met during the collaborative inquiry of which this paper is a part. Talking and thinking with Barad (2007), policy documents became performative actors. In the beginning of our collaborative inquiry, prior to what is reported in this paper, we engaged in reflection and planning practices to address the policy changes and the effects on preschool practices and professional roles, starting from the practitioners' questions (Frid and Westman, 2024). As we delved deeper, new questions emerged, leading us to continue our inquiry to include practices with children.

The introduction of teaching in the Swedish curriculum can be seen as a part of a global development, which has experienced an increased formalisation of early childhood education (ECE) in the last decades (Fleer and van Oers, 2018; Malone et al., 2020; Moss, 2014; Vandenbroeck et al., 2023). Moss (2014) expresses concerns about the current state and the dominant story, namely, 'the Story of Quality and High Returns' where ECE's aim, purpose and practice are ruled by the logics of new public management, resulting in a focus on investments and outcomes. As Moss (2014: 3) highlights, it is argued that ECE can solve a lot of problems and lead to 'improved education, employment and earnings and reduced social problems'. This future-focused problem-solving potential is used to underscore the importance of ECE, both for the individual child and for society.

Previous studies indicate that attending preschool has several positive effects for children, such as better skills in math and language, fewer infections and mental health problems, higher educational attainment, and higher incomes in adulthood (Public Health Agency of Sweden and Center for Epidemiology and Community Medicine, 2017). What Moss (2014) and Vandenbroeck et al. (2023), among others, see as questionable is not that there are positive effects of ECE, but the idea that education is commodified – treated as a product – and therefore valued and evaluated in economic terms. Commodification of education has affected nations' priorities within education, since high scores in international tests have become advantages for competing in the global market. Decreasing results on the tests are used to underpin and argue for the need for different actions and changes at the policy level and in teaching at different levels (Landahl, 2020; Vandenbroeck et al., 2023). Accordingly, other aspects of education, such as social and democratic, are not given the same importance.

This restricting frame shapes the expectations for what education and teaching should contribute both nationally and globally. With increasing intensity following the latest policy revisions, practitioners and researchers have grappled with the complexities of teaching in preschool education (Catucci, 2021; Eidevald and Engdahl, 2018a; Hildén, 2021; Nilsson et al., 2018; Olsson et al., 2020; Vallberg Roth et al., 2022). The struggles – and thus the suggestions and approaches – vary depending on each actor's starting point and chosen perspective. Sheridan and Williams (2018) underline the necessity of collaborating with preschool practitioners in research on preschool teaching to ensure the relevance; this study's collaboration was built with that in mind.

Researchers (e.g., Eidevald and Engdahl, 2018a) emphasise that teaching in preschool holds both opportunities and challenges. They express concern that teachers may struggle to capture and follow the children's interests when conducting teaching. However, other researchers, such as Björklund et al. (2018), underscore the necessity of goal-driven teaching, with mathematics as their example, to ensure that children do not miss learning opportunities. These researchers all address concerns about children's well-being, emphasising the importance of being listened to and respected as learning beings. Different theoretical and pedagogical perspectives have been used to formulate didactical approaches, of which play responsive teaching (cf. Pramling et al.,

2019), multivocal teaching (cf. Vallberg Roth et al., 2022), and the pedagogy of listening (cf. Andersen et al., 2023) are three prominent ones in recent years.

Practitioners in previous research (Jonsson et al., 2017; Olsson et al., 2020; Vallberg Roth et al., 2022) as well as in the present study are searching for answers to how to conduct teaching in preschool. Moving within the entanglements of this study, an overarching question emerges: ‘Why should there be teaching in preschool at all?’ Due to intonation, this question spreads out differently, as do the responses. Throughout the process of this study, teaching was our shared focus, and it became our shared *matter of concern*, using the words of Stengers (2010). Accordingly, we shared more than a direction or a focus as we searched beyond finite answers and definitions of what teaching is. We grappled with the ambiguities and acknowledged complexities in what matters to preschool education and to the world.

Entering ethico-onto-epistemological engagements

When I opened the door to the preschool department involved in this study, I met 19 children aged between two and four years, two preschool teachers and one child minder, who were doing preschool. Over a period of seven months, I conducted 21 visits, each lasting between two and seven hours. Additionally, I participated in planning and reflection meetings with the practitioners on five occasions.

Barad (2007: 185) suggests ‘an ethico-onto-epistemology – an appreciation of the intertwining of ethics, knowing, and being’, making ethics extend far beyond formal documents and consents. This implies that ethical responsibility demands a high level of sensitivity throughout the entire research process, something that I have worked with variously. My idea has been to appear as a preschool researcher, both in relation to practitioners and children, although in the beginning, this posed challenges for all involved. I repeatedly engaged in conversations about my presence and the purpose of being at the preschool, both with children and staff, to clarify my roles.

Strategies during this research involved material aspects, such as a nameplate, indoor shoes, practical clothing and more elusive aspects, such as my positioning and my following of ongoing practices. The nameplate, bearing my name and the university logo, served as a visible marker for myself, practitioners, guardians and other visitors, distinguishing my role as not a part of the ordinary staff. However, I wanted to be able to follow what happened both indoors and outdoors; therefore, suitable clothing was needed, making me look like the other adults in the practice.

I engaged with the ongoing process in various ways, depending on what was going on. If there were invitations for me to dance, I danced. On other occasions, I sat in close connection to the situation without actively taking part in the event. When invited by children to play, by lamps to explore, by small critters to stop, or by adults to take a coffee break, I embraced the invitation.

Regarding formal ethics, informed consent was requested from the practitioners and the children’s guardians; 16 children out of 19 had guardians who consented. When dividing the children into groups and in my movements and positions, these conditions were considered. Additionally, consent was repeatedly sought from the children, and both verbal and non-verbal rejections, such as moving away or showing a stop hand, were acknowledged as non-consent. This study is part of a broader project that has received ethical approval from the Swedish Ethical Review Authority.

Storytelling following Haraway: In and with networks of practices

Inspired by Haraway (2016: 1), who encourages us not only to stay still with the trouble but also to ‘make trouble, to stir up potent response to devastating events, as well as to settle troubled waters

and rebuild quiet places', teaching is, in this paper, complexified with and through stories. This is done without ignoring the resistance, uncertainty and ambiguity towards labelling their work as teaching expressed by preschool practitioners, both in this study and previous research (Jonsson et al., 2017; Olsson et al., 2020; Vallberg Roth et al., 2022; Westman and Bergmark, 2014), nor accepting that anything goes.

In approaching the specific preschool practice within this study, small details, such as intonation, blue plastic shoe covers, and sitting down on the floor, became important with respect to my entry into – for me – new and someone else's practices. Keeping in mind that there is no practice 'like any other', I align with Stengers (2005: 184), who highlights that:

Approaching a practice then means approaching it as it diverges, that is, feeling its borders, experimenting with the questions which practitioners may accept as relevant, even if they are not their own questions, rather than posing insulting questions that would lead them to mobilise and transform the border into a defence against their outside.

The research created within these encounters is, in itself, a practice. Since I am interested in what happens in these meetings, I have made use of Stengers (2005) tool for thought, an *ecology of practices*, and directed my focus to 'the practices' relations or the network of 'practices' relations that emerge', as expressed by Elkin Postila (2023: 27). I think with Barad (2007) and Stengers (2010), who recognise practices as always in a process of becoming and never fixed, open for humans as well as other materialities to participate in.

In the present study and in line with Stengers (2018) and Elkin Postila (2023), preschool practitioners are regarded as *connoisseurs* – experts on their specific situated knowledge derived from inhabiting and living their preschool – a regard that aligns with a practice-based approach to educational research that emphasises the importance of working *together* and *with* practitioners in collaborations rather than from a distance and *on* them (cf. Bergmark, 2020; Heron and Reason, 2001).

A multiple inquiry, such as the one presented in this paper, has diverse potentials to transform research practice and practicing, as well as the knowledge and realities produced, and how these are connected to the world (Lenz Taguchi and Elkin Postila, 2023; Lenz Taguchi and Eriksson, 2021; Molloy Murphy et al., 2024). Haraway (2016: 12), with reference to Strathern (1990), states that 'it matters what ideas we use to think other ideas [with] ... It matters what matters we use to think other matters with; it matters what stories we tell to tell other stories with; ... It matters what stories make worlds, what worlds make stories.' This quote underlines the importance of how, who and what are invited and involved in storytelling, including in research, which itself is a storytelling practice. Taylor et al. (2012) argue that we need educational frameworks and theories to think with that go beyond human-centred individualism. Therefore, they suggest engaging in Haraway's bag-lady storytelling – that is, a storytelling practice of 'putting unexpected partners and irreducible details into a frayed, porous carrier bag' (Haraway, 2003: 127); as items will fall out, collecting and losing are both part of the storying. In this paper, I use storytelling practices 'in processes of worlding as a way of getting in the thick of things', as suggested by Osgood and Andersen (2019: 366).

Collaboration can be built in a variety of modes; this inquiry has been done within the everyday practices of a specific preschool and as an academic text production of writing this paper, all these practices are inevitably collaborative. However, when it comes to writing this paper with the stories, I am solely responsible. The stories are rewritings of my memory notes from my visits, together with transcripts from audio recordings of reflection meetings. Variations of some of the stories were created and plugged in during some of my visits to the preschool, whereas others were created afterwards.

Stories of/with/within teaching

Stories produce knowledge and, therefore, according to Haraway (2016), require messmates – productive forces that take part in stirring up and troubling the ongoing wording practices. As emphasised by Lenz Taguchi and Elkin Postila (2023: 230), ‘a messmate also refers to cultural discourse, ideas, notions, works of art, scientific facts, bodies and agents of matter, and living species of various kinds’. A question arose during a reflection meeting: ‘Which are the specific conditions that needs to be fulfilled in order to classify an event as teaching?’ This question propelled us beyond textual formulations in policy and into the realm of transforming preschool practice. This movement – the becoming of teaching in preschool practice – is where we enter the preschool practice again, on an occasion where children meet in play groups with a practitioner. The play groups met three days a week, one group each day, and were created to be an opportunity for every child to be seen and listened to. They started from the practitioners’ jointly planned invitations to teaching events but did not necessarily end up taking the pre-planned route.

Clay-play teaching

It is an ordinary Tuesday forenoon at the preschool. Most of the children are getting dressed for outdoor play, while one play group of six children stays inside to continue this year’s common project, Building Bridges. The theme is designed to be interpreted in two ways: bridges are both the subject, exploring their parts, construction, and building, and a metaphor, as the practitioners aim to build bridges between the children through playful teaching and cooperation. Six children and a preschool practitioner gather around a child-sized table. They are each equipped with a tray and lumps and strings of clay lying in front of them on the table, free to use. The children pull, bang, stack, and connect bits and formations of clay into various shapes and constructions. Hands working with the clay make it more malleable, which is also noticed by the children. The children had earlier been invited to explore the clay with all their senses. These experiences are re-activated in the continued clay play, and a thoughtful practice of noticing–posing questions–teaching emerges.

One child works intensively with the clay to form a tree trunk, but despite the efforts, the trunk fails to stand upright; it slowly bends as the construction is too heavy and lacks support or armour. Meanwhile, the tree-building child continues to explore how the clay can be handled and formed. A conversation spreads about how clay and strength in different constructions are related. The trunk is continuously built and rebuilt, with hands, proposals, curiosity and joy, making the trunk move and grow in different directions, and it is suggested that maybe magic is involved. While watching the video of this event during a reflection meeting, the trunk struggles emerged as a thick moment, brimming with excitement and possibilities, as the clay posed various questions to the children, and to us. The clay became a messmate, not only did it leave the table in a mess, it also messed with the practitioners perceptions of how long the children could stay focused. Revisiting the documentation also prompted practitioners to reflect upon their actions and non-actions, questions and non-questions. They considered questions and proposals not only regarding the specific event under discussion but also in relation to past and upcoming teaching events. The becoming of teaching continued.

In line with Barad’s (2014) thinking on re-turns, watching video recordings from teaching events is not about verifying the past; rather, it is about aerating and allowing for alternative perspectives, and stories. Although retrospective practices often encourage self-reflection and questioning of one’s

doings, they also serve to confirm what works well or feels comfortable, potentially leading individuals to prefer to remain in familiar territories, as previously discussed by Lenz Taguchi (2012, 2023).

Various clay techniques, such as gluing with clay, armouring and adding water, were plugged into the following clay-play-teaching events, creating possibilities for both re-turnings and new explorations, such as delving deeper and reaching higher. Although clay differs from other more fixed materials, it does not have inherent specific qualities ready to be revealed and released; the clay intra-actively takes part in the teaching, together with various actors. In the intra-actions, 'marks are left on bodies' (Barad, 2007: 176) and therefore constitute specific patterns in the world; '[a]gential intra-actions are casual enactments' (Barad, 2007: 176). As the clay-play teaching invited shaping and reshaping, being shaped and reshaped, the ongoing process remained in focus, prioritising it over the end product. Lenz Taguchi and Elkin Postila (2023: 237) elaborate on 'a collaborative and relational *art of noticing*', with reference to Tsing (2015), as a way to acknowledge and practice worlding together and with various messmates. Such a practice involves paying attention to how everyday doings, matter, facts and questions, among other entities, are intra-actively connected and affected. Clay-play teaching and other collaborative practices can be places for practising this noticing.

Arranging for teaching, as in providing time and place, plugging-in facts and techniques emerged as malleable teaching strategies that, in line with the curriculum, made the goals serve as 'a starting point and direction' (SNAE, 2019: 7) for preschool education, aiming at the development and learning of the children involved. As also discussed by Catucci (2021), this approach leaves leeway to the children's exploration rather than challenging the children in relation to the curriculum goals. Posing open and thought-provoking questions is a strategy for challenging children's knowledge; this appears easier when the goal targets a specific (school) subject than when a goal focuses on more elusive values.

Spacetime mattering

- 06:30 a.m. Opening, joint for all departments at the preschool
- 07:30 a.m. Splitting up by department
- 08:00 a.m. Breakfast: porridge or soured milk and sandwich
- 08:45 a.m. Getting dressed for outdoor play or staying inside for play group
- 10:30 a.m. Tidy up, return inside to get undressed
- 10:50 a.m. Lunch
- 12:00 p.m. Reading in small groups or napping
- 01:20 p.m. Tidy up
- 01:30 p.m. Circle time
- 02:00 p.m. Sandwich and milk, followed by fruit
- 02:30 p.m. Outdoor or indoor play
- 04:30 p.m. The whole preschool stays outdoors or at one department
- 05:30 p.m. Closing

While exploring and storying the becoming of teaching in preschool practices together with practitioners, children and their surroundings, the slots for each activity were narrow. There was a time for everything; the every-day-the-same timetable aims to create predictability, overview and space for the spontaneous, both in relation to teaching and other parts of education. Planned teaching often takes time during forenoons within the play groups, although the reading after lunch and circle time also have planned content.

Preschool is, in many ways, a place where teaching and other practices are done following routines, traditions and a timetable based on non-movable activities, at least that is how they are treated, such as eating, sleeping and breaks for the practitioners. Davies (2009: 5), drawing on Deleuze, makes a distinction between place and space: ‘whereas place signifies a somewhere that already has an identity, space signals a place that is not fixed, and that is open to multiplicity’. Following this, preschool is also a space where everything is possible; the carpet becomes a lava river, a silver cape makes you a superhero and a play can go on for months. Massey (2005: 9) proposes that ‘[p]erhaps we could imagine space as a simultaneity of stories-so-far’ and underlines that spaces are always in the process of becoming since they are ‘never finished; never closed’. Preschools are, by necessity, both places and spaces, or, as discussed by Lenz Taguchi (2012), drawing from Deleuze and Guattari, spaces and places can be both striated and smooth. Striated spaces have a clear structure that materialises in, for example, furnishing, expectations, desires, proposals and questions. Smooth spaces have a weak infrastructure and are, therefore, free from customary behaviour. As underlined by Lenz Taguchi (2012), it is not a question of either or, for spaces and places are a mixture of both striated and smooth. The point is neither to rank one over the other but to be aware that different spaces produce different possibilities and constraints, to in this case, teaching.

In the curriculum it is stated that, ‘[p]reschool teachers should lead the goal-oriented processes and assume responsibility in teaching for activities and interests that occur spontaneously, everyday activities and procedures in the preschool becoming part of teaching’ (SNAE, 2019: 20). Eating is such a recurring activity at the preschool; eating is also together with other routine situations by the practitioners considered to be full of learning opportunities for the children, in line with the Nordic preschool tradition (Åsén, 2020). A holistic view emphasising that ‘care, development and learning’ (SNAE, 2019: 7) should form a whole is a foundation for preschool education in Sweden. Teaching strategies or didactical choices in relation to routines are seldom discussed by the practitioners in this inquiry, although they continue to address them as possible teaching events, both planned and spontaneous. Big cartons of milk and big pitchers of water tell small hands that self-serving is difficult, almost impossible. Values, such as peace and quiet, and needs for specific children turn the eating situations into units to handle more than opportunities for teaching.

Teaching within preschool places and spaces can be seen as multiple stories, allowing for a variety of practices to unfold across time, place and space. Barad (2007: 181) introduces spacetime-mattering to denote how space, time, and matter are intra-connected and co-producing of each other in an entangled way.

Sitting-reading-resting-circle-time teaching

Teaching is often a sitting practice; children are assigned to sit on child-fitted chairs, the edge of rugs, or in typical preschool sofas, and practitioners sit on rolling stools. These stools aim to enhance ergonomics as well as co-work with the flexible-and-ready-to-act expectations there are on preschool practitioners. After lunch, some of the children take a nap, while the rest are divided into two groups for a read-aloud session. The children are given the opportunity to choose books, and the teacher read them aloud. We are invited to sit on a sofa with a discreet bluish pattern. The children sit so close together that even a small motion by the neighbour can be felt. I choose to sit on the floor next to the sofa. Then, through a children’s book, our journey began – a beautiful, poetic, and philosophical quest in search of the sister of the moon. None of us, neither children nor adults, has seen the book before; the pictures fascinate and invite numerous questions. We stop to talk about these questions,

or difficult words. After a short while, the sofa seems to prickle, and the beautiful pictures and exiting wor(l)ds bounce around rather than connect us listeners and the book. A change of book ensues; a well-known character from a children's cartoon appears in book form. The story was simple and straightforward, the pictures clear, and the children are engaged, guessing what would happen on the next page, really committed. I find myself struggling to keep my eyelids from growing heavy, fighting to stay alert. Before the afternoon sandwich, and just after tidying up, we are invited to sit down again, circle-time-teaching. Counting days until Christmas with the playful help of a building-block-snowman qualifies as maths, singing songs as music, building and constructing as technique. The lack of a round rug made the children move around to see better, and as a result, they obscure some of the other children's views. Noticing this movement expands to a discussion of why circle time is treated as teaching *per se*; the borders of teaching materialise and take the shape of a circle.

Questions on how far a planning reach or how short an event can be to still be considered teaching were posed when re-turning the teaching events in the reflection meetings. We kept on turning and turning on these border-drawing questions, leaving the idea that there was a single answer. Methodologically, it is a challenge to stay in the complexity that comprises preschool, with a myriad of processes and practices continuously unfolding, while simultaneously attempting to delineate and demarcate teaching practices for further inquiry. While researching teaching situations, this research became a productive knowledge apparatus in itself, drawing from Barad (2007). However, it is impossible to predetermine the outcome, as the apparatus was not built up on the promises of linearity. Apparatuses are 'boundary-drawing practices' (Barad, 2007: 140), which in this study keeps producing teaching-non-teaching teaching. Does the read-aloud session, as well as the circle time – which was planned, as it was assigned a specific timeslot, scheduled, had content, more or less well thought-out in advance, and directed by a preschool practitioner – qualify as teaching? As Haraway (1988: 565) underlines, 'boundaries are very tricky', simultaneously unstable and productive, rising conflict levels and also possible to challenge.

The practitioners expressed that teaching often did not turn out as planned. The book that, from our adults' point of view, had a lot to offer did not work to open new wor(l)ds; instead, what seemed to be a poor story made the children literally dive into the book. Different priorities and practices were fighting on a restricted territory, and producing planning equated to scheduling; it was crowded. If the content of the book, rather than the chosen content of the curriculum goals, makes the children engaged, then the reading repose can be used to discuss and highlight situations and/or dilemmas that can occur in children's lives. This might afterwards be connected to the curriculum goals as a confirmation that teaching occurred. Such a post linking to goals has also been observed in previous research (Catucci, 2021), as an outcome of this teaching itself emerges as a goal, regardless of the content.

The bear is sleeping teaching

On a winter's day outside, the children engage with the snow in different ways, digging, shovelling, pulling a sled, sliding down the slope on their bums. Some children are playing a chase game that is getting out of hand, and a practitioner initiates the 'bear is sleeping' game, which several children join. The practitioner actively participates, ensuring that the game remains organised; for example, taking turns in being a bear becomes a part of the game. It is a practice of playing-acting-reminding teaching the children about the different roles in the game. This practice of teaching addresses the possibility of participation for each and every child, both now and in coming plays and activities. Despite the layers of winter clothing, they all express feelings of fright and excitement, acting bearlike and preylike

when, with their whole bodies, running, grimacing, roaring. Instead of completely prohibiting hunting activities, the game evolves, allowing more children to participate, and spaces for becoming bears and preys, being hunted, and hunting emerge. The game is repeated over and over again, until it is time to go inside.

Re-turning the opening and closing practices from the store story at the beginning of this paper, and by thinking inside doings with outside doings, teaching becomes very/not/special, as the chosen content takes different forms. When these stories are read together, teaching becomes a practice that extends beyond a specific event, encompassing both the preparatory planning and the subsequent reflections, as well as the continued process. The content for the teaching is participation in aiming for democracy and to give every child an opportunity to succeed in and take part in play. A spontaneously arising teaching event creates a bridge to the indoor and pre-planned store game.

The unplanned characteristics of spontaneous teaching present challenges in both research and preschool practice. Unlike planned teaching, documenting spontaneous teaching was more difficult, resulting in these events receiving less attention during planning and reflection meetings. This made it harder for both the practitioners and me to notice and acknowledge these events as teaching and to identify potential content within them.

Quiet please: Teaching in progress

Directly across from the staff entrance door, nestled in a narrow corner, sits a work desk with a staff computer, and next to that is a printer. A constricted place assigned for practitioners' planning and reflection in a corridor where children pass on their way to the canteen. This narrowness is repeated. In the planning and reflection meetings, we sit around a table that barely fits three adults, although we are four, and the table is too small to also fit tablets, calendars and papers needed for the task at hand. Almost finished with the meeting for the day. In the delicate state of wrapping up, someone knocks on the door and asks when we would be done; we lose our momentum. This interruption is caught on the audio recording and transcribed and, therefore, also revisited during our continued process. We are interrupted in our endeavours of grappling with how teaching might be done in preschool education; repeated interruptions become disruptions. After watching a number of video-recorded teaching events, the practitioners' attention is drawn to the frequent interruptions from the outside – doors swinging open, practical questions posed in the middle of a construction process, or an exciting conversation about how lava from the bottom of the sea becomes the clay now lying in front of us. One of the practitioners suggests a sign paraphrasing those on film sets: 'Quiet please – Teaching in progress', as a reminder to everyone that teaching matters.

Teaching matters to both children and practitioners, since it holds possibilities and potentialities for meaningful and collaborative explorations right here, right now, and in the future. The practice of folding and unfolding teaching continues – through repeated demarcations of what teaching is – producing sketches of the foundations for how preschool teaching can be done. Nevertheless, it was until the conversation left the unconfident practice of deciding whether or not a specific activity was a teaching event that it became interesting.

Occasionally, the practitioners mentioned spontaneous teaching events as anecdotes during meetings. To embrace this, I formulated stories of possible teaching events that I noticed. These events were plugged into our discussions towards the end of the project, as it was at this point that we first figured out that and how this storying practice was productive.

Carpe teaching

Teaching is a disruptive force, challenging traditions of preschool education and interrupting children's ongoing play. Teaching is also a vulnerable entity, threatened by time constraints, staff shortages and the relentless tide of interruptions. Teaching is negotiated within preschool practices; however, this does not imply that anything goes, and not everything is or should be teaching.

The practitioners' search for answers regarding teaching in preschool led to the emergence of further inquiries, rather than definite answers, aligning with Olsson et al.'s (2020: 46) argument that '[t]eaching appears rather as a movement that is formed in interaction with children, colleagues and curriculum goals than as something that allows itself to be fixed' (my translation). The network of local, national and global practices entangles, making preschool education a solution to a variety of challenges in society (Malone et al., 2020; Vandenbroeck et al., 2023). Within preschool education, teaching becomes in different shapes, as multiple and complex stories that go beyond stereotypes borrowed from other school forms, as well as echoing them.

As emphasised by Eidevald and Engdahl (2018b), it is important that policy formulations are negotiated and tailored to suit the uniqueness of preschool education, which entails more than simply adapting to a vocabulary designed for other school forms. To collaborate with preschool practitioners and to acknowledge them as connoisseurs (Elkin Postila, 2023; Stengers, 2018) – as actors that participate in telling and sharing stories of preschool teaching – is to recognise their role in shaping preschool teaching and education. Such collaboration is not only about staying with the trouble but also about making trouble, as encouraged by Haraway (2016). Therefore, I propose storytelling, as a way to acknowledge teaching, specifically spontaneous teaching within preschool practices. As Haraway (2016) expresses, it matters what concepts, ideas and stories that are used to create new stories and thereby new worlds. Let there be multiple stories about and with teaching in preschool, so that preschools can continue to be full of both places and spaces with stories to listened to and told.

Acknowledgements

I would like to thank the children and preschool practitioners who took part in this study for sharing their everyday life at preschool with me, making this article possible. Special thanks to Erica Hagström for her support in reading, pushing and discussing this text at different stages.

Ethical considerations

This study was conducted in accordance with the ethical guidelines of the Swedish Research Council and is a part of a broader project that has received ethical approval from the Swedish Ethical Review Authority.

Written informed consent was obtained from all human participants involved in the study. For participants who were children, consent was obtained from their guardians.

Data availability

The data that support the findings of this study are not publicly available due to ethical considerations. In accordance with the consent provided by participants, I am unable to share the data publicly.

Declaration of conflicting interests

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship and/or publication of this article.

Funding

The author disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship and/or publication of this article: this work was supported by the Luleå Tekniska Universitet, (The Graduate School Practice-based Educational Research).

ORCID iD

Moa Frid  <https://orcid.org/0000-0002-9233-3309>

Note

1. This definition was changed during the project (in January 2023) but was the one usually referred to by practitioners. The new definition is as follows: ‘processes during lessons or other learning occasions led by teachers or preschool teachers towards goals specified in regulations and other legislation connected to this law, aiming at development and learning of children or students acquiring and developing knowledge and values’ (SFS 2022: 1088, section 3, my translation).

References

- Andersen CE, Aronsson L and Lenz Taguchi H (2023) Lyssnandets pedagogik i Sverige och Norge i dag. Kartbilder över olika sätt att förstå och praktisera fenomenet. *Nordisk Barnehageforskning* 19(4): 1–9.
- Åsén G (2020) Svensk förskola i ett internationellt perspektiv. In: Åsén G (eds) *Vad Säger Forskningen Om Svensk Förskola?* Stockholm: Liber, pp. 10–30.
- Barad K (2007) *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad K (2014) Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax* 20(3): 168–187.
- Bergmark U (2020) Rethinking researcher-teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings’ ethics of care. *Educational Action Research* 28(3): 331–344.
- Björklund C, Pramling Samuelsson I and Reis M (2018) Om nödvändigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik. *Barn – Forskning om Barn og Barndom I Norden* 36(3–4): 21–38.
- Catucci E (2021) Undervisningsuppdraget i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv. PhD Thesis, Mälardalens högskola, SWE.
- Davies B (2009) Introduction. In: Davies B and Gannon S (eds) *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang, pp. 1–16.
- Eidevald C and Engdahl I (2018a) Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Barn – Forskning om Barn og Barndom I Norden* 36(3–4): 5–19.
- Eidevald C and Engdahl I (2018b) *Utbildning och undervisning i förskolan: Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber.
- Elkin Postila T (2023) An ecology of practices: The hydrosocial cycle as a matter of concern in preschool children’s explorations. *Nordisk Barnehageforskning* 20(4): 25–42.
- Fleer M and van Oers B (eds) (2018) *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Frid M and Westman S (2024) Entering the assemblage of (un)teaching. *Policy Futures in Education* 22(5): 970–983.
- Haraway D (1988) Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies* 14: 575–599.
- Haraway D (2003) *The Companion Species Manifesto: Dogs, People and Significant Otherness*. Chicago: Prickly Paradigm Press.

- Haraway DJ (2016) *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- Heron J and Reason P (2001) The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. In: Reason P and Bradbury H (eds) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage, pp. 179–188.
- Hildén E (2021) Uppdrag undervisning: Bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan. PhD Thesis, Karlstads universitet, SWE.
- Jonsson A, Williams P and Pramling Samuelsson I (2017) Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om Undervisning och Lärande* 5(1): 90–109.
- Landahl J (2020) The PISA calendar: Temporal governance and international large-scale assessments. *Educational Philosophy and Theory* 52(6): 625–639.
- Lenz Taguchi H (2012) *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lenz Taguchi H (2023) Lyssnandets pedagogik – Ett trauma, en upplysning? *Nordisk Barnehageforskning* 19(4): 68–85.
- Lenz Taguchi H and Elkin Postila T (2023) Multiple storytelling of crisis and hope: Feminist new materialisms as an emergent ethico-onto-epistemology of multiple messmates at different scales. In: Mazzei LA and Jackson AY (eds) *Postfoundational Approaches to Qualitative Inquiry*. Milton: Taylor & Francis Group, pp. 226–242.
- Lenz Taguchi H, Eriksson C (2021) Posthumanism/new materialism: The child, childhood, and education. In: Yelland N, Peters L, Fairchild N et al. (eds) *The Sage Handbook of Global Childhoods*. London: Sage Publications, pp. 165–177.
- Lindgren A-L and Söderlind I (2022) *Förskolans Historia: Förskolepolitik, barn och barndom*. 2nd ed. Malmö: Gleerups.
- Malone K, Tesar M and Arndt S (2020) *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Singapore: Springer Singapore.
- Massey DB (2005) *For Space*. London: Sage.
- Molloy Murphy A, Parnell W, Callaway-Cole L et al. (2024). Polyphonic storytelling with human and more-than human co-collaborators. *Contemporary Issues in Early Childhood*. DOI: 10.1177/14639491241229228.
- Moss P (2014) *Transformation Change and Real Utopias: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. London: Routledge.
- Nilsson M, Lecusay R and Alnervik K (2018) Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och Demokrati* 27(1): 9–32.
- Olsson M, Lindgren Eneflo E and Lindqvist G (2020) Undervisning i förskolan – En företeelse i rörelse. *Pedagogisk Forskning I Sverige* 25(4): 30–56.
- Osgood J and Andersen CE (2019) A feminist new materialist experiment: Exploring what else gets produced through encounters with children's news media. *Contemporary Issues in Early Childhood* 20(4): 363–380.
- Pramling N, Wallerstedt C, Lagerlöf P et al. (2019) *Play-responsive Teaching in Early Childhood Education*. Cham: Springer.
- Public Health Agency of Sweden and Center for Epidemiology and Community Medicine (2017) Förskolans Påverkan på barns hälsa – En genomgång av den vetenskapliga litteraturen. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/f/forskolan-gynnar-barns-psykiska-halsa/> (accessed 24 April 2024).
- SFS 2010: 800. Skollagen. Stockholm: Ministry of Education.
- SFS 2022: 1088. Lag om ändring i Skollagen (2010:800). Stockholm: Ministry of Education.

- Sheridan S and Williams P (eds) (2018) *Undervisning i Förskolan: En Kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Stengers I (2005) Introductory notes on an ecology of practices. *Cultural Studies Review* 1(11): 183–196.
- Stengers I (2010) *Cosmopolitics I*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Stengers I (2018) *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science*. Cambridge: Polity Press.
- Strathern M (1990) *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*. Berkeley: University of California Press.
- Swedish National Agency of Education (2019) Curriculum for the Preschool. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4049> (accessed 12 February 2024).
- Swedish National Agency of Education (2024) *Barn och personal i förskola – hösten 2023*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2024/barn-och-personal-i-forskola—hosten-2023> (accessed 12 May 2024).
- Taylor A, Blaise M and Giugni M (2012) Haraway’s ‘bag lady story-telling’: Relocating childhood and learning within a ‘post-human landscape’. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34(1): 48–62.
- Tsing A (2015) *The mushroom at the end of the world: on the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton: Princeton University Press.
- Vallberg Roth A-C, Ekberg J-E, Holmberg Y et al. (2022) Teaching in preschools: Multivocal didaktik modelling. *Educare* 2022(2): 58–101.
- Vandenbroeck M, Lehrer J and Mitchell L (eds) (2023) *The Decommodification of Early Childhood Education and Care: Resisting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Westberg J (2008) *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*. PhD Thesis, Uppsala universitet, SWE.
- Westman S and Bergmark U (2014) A strengthened teaching mission in preschool: Teachers’ experiences, beliefs, and strategies. *International Journal of Early Years Education* 22(1): 73–88.

Author biography

Moa Frid is a doctoral student in Education on the Department of Health, Education and Technology at Luleå University of Technology. She is affiliated to the Graduate school Practice-based Educational Research (PROFS) and does in her research explore the becoming of teaching in preschool together with preschool practitioners. Prior to her doctoral studies she worked as a teacher in different school forms, from preschool to higher education.

Institutionen för hälsa, lärande och teknik
Avdelningen för pedagogik, språk och ämnesdidaktik

ISSN 1402-1544
ISBN 978-91-8048-763-4 (tryckt)
ISBN 978-91-8048-764-1 (pdf)

Luleå tekniska universitet 2025