

Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan

Monica Nilsson, Robert Lecusay, Karin Alnervik och Beth Ferholt

Sammanfattning

Förskolan i Sverige har blivit en del av skolväsendet och begrepp från skolans värld överförs till och ska gälla även för förskolan, däribland undervisning och utbildning. Undervisning definieras i skollagen som målstyrda och lärarledda processer. Vi vill med artikeln bidra till kunskapandet om hur undervisning i förskolan kan förstås. Med begreppen *iscensättning* och *målrelationella*- kontra *målrationella* lärandeprocesser analyserar vi delar av ett årslångt utforskande- och lekprojekt i en förskola. Baserat på analysen argumenterar vi för en målrelationell ansats för att tänka kring och arrangera för målstyrda processer i förskolan.

Setting the scene for teaching: Goal-relational learning in preschool

Abstract

Since 1998, preschool provision in Sweden has been supervised through the Ministry of Education. Since then, concepts from compulsory schooling have been formally incorporated in this provision. Teaching, is a particularly striking example, as it is currently applied to preschool based on the definition in the Swedish school law: "teacher-led, goal-oriented processes." This paper contributes knowledge concerning how teaching in preschool can be understood. Drawing on the concepts of *staging*, and *goal-relational* versus *goal-rational* processes, we present analyses of preschool activities documented as part of a year-long project focused on children's socio-dramatic play and exploration. We argue for a goal-relational approach to thinking about and arranging for goal-directed processes in preschool.

Inledning

Undervisning är i svenska skollagen definierat som "målstyrda processer som under ledning av förskollärare eller lärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden" (SFS 2010:800). Vi vill med denna artikel bidra till kunskapandet om hur undervisning i förskolan kan förstås.

Undervisningsbegreppet i förskolan är föremål för både debatt och forskning vil-

ket intensifierats i och med att Skolverket har fått i uppdrag att presentera en reviderad läroplan för förskolan under 2018 där undervisningsbegreppet skrivs in och tydliggörs. Både Skolinspektionens rapporter (2016, 2017) och forskning (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017) visar att förskollärare är skeptiska till begreppet och kopplar det till förmedlingspedagogik och skolans verksamhet.

Artikeln inleds med en genomgång av och diskussion om förskoledidaktisk forskning

i Sverige mot bakgrund av olika förskolepedagogiska traditioner och teorier. Vi redogör för artikelns teoretiska ramverk och metod och utifrån det analyserar vi ett årslångt utforskande- och lekprojekt i en förskoleavdelning för de yngsta barnen, 1–3 år. Vi avslutar artikeln med att argumentera för en målrelationell ansats för att tänka kring och arrangera för målstyrda processer i förskolan, det vill säga undervisning under ledning av förskollärare.

Bakgrund

Vallberg Roth (2018) visar med hjälp av begreppet vagt flerstämmig undervisning att det finns tydliga, högfrekventa och starka stämmor, som tolkar undervisning i förskolan på en aktions/praktiknivå och lågfrekventa och svaga stämmor som inrymmer teoretiska och metateoretiska kopplingar till undervisning. Skillnaden mellan de starka och de svaga stämmorna kan förstås som spänningar mellan tradition och förnyelse och mellan den beprövade erfarenheten hos förskollärare och nya krav på att vetenskap, och i vetenskapssamhället genererade didaktiska/pedagogiska ansatser, ska vägleda verksamheten.

Den forskning som bedrivits under beteckningen undervisning i förskolan har mestadels det utvecklingspedagogiska perspektivet (se t ex Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson 2013; Pramling Samuelsson och Pramling 2008). Utvecklingspedagogik tar sin utgångspunkt i metakognition, fenomenografi (inkluderat variationsteori) och utvecklingspsykologi (Pramling Samuelsson 2015) och skulle därför kunna kopplas till det Vallberg Roth (2018) pekar ut som de stämmor som inrymmer teoretiska och metateoretiska kopplingar till undervisning. Det gemensamma i detta perspektiv handlar om att

förstå undervisning som lärares och barns koordinerade handlingar (Kultti och Pramling 2015) i förhållande till ett av läraren förutbestämt kunskapsinnehåll vilket Jonsson m.fl. (2017) diskuterar som ett riktat och medvetet arbete. Botö, Lantz-Andersson och Wallerstedt (2017) definierar begreppet: "Undervisning förstår vi i denna studie som en kommunikativ praktik som kräver att två eller flera deltagare (barn och lärare) är gemensamt fokuserade på något tredje (ett innehåll)" (2017: 80). Begrepp som lärandets objekt, lärandets akt och att rikta barnets blick är centrala och handlar om att barnen ska ges möjlighet men också förväntas lära sig något specifikt som läraren valt ut inom läroplanens målområden vilket sker i form av aktiviteter som kallas Learning Studies (Pramling Samuelsson och Pramling 2008).

Undervisning och lärande ur detta perspektiv ses främst som en språklig och kognitiv verksamhet. Botö m.fl. (2017) citerar Anward som skriver att "(u)ndervisning är till största delen en språklig verksamhet. Tala, lyssna, skriva och läsa är inte bara 'färdigheter' som ska läras in eller utvecklas, de är också aktiviteter varigenom kunskaper förmedlas, mottas och återges" (2017: 81). Undervisning ur detta perspektiv blir därför främst en fråga om samtal vilket författarna och redaktörerna till Skolverkets stödmaterial om undervisning i förskolan (Sheridan och Williams 2018) menar kan ske i förskolans alla olika aktiviteter. De skriver: "Utifrån läroplanens intentioner kan på så vis alla situationer och händelser i förskolan användas till undervisning med utgångspunkt i lek, omsorg och lärande" (2018: 33, kursivering tillagt). Undervisande samtal beskrivs som dialoger samt som fördjupade, hållbara och delade samtal.

Förskoledidaktisk forskning som fokuserat på barns lärande i förhållande till ett

kunskapsinnehåll, men inte använt begreppet undervisning har hämtat inspiration från förskolorna i Reggio Emilia i Italien (se t ex Elfström 2013; Caiman 2015; Olsson 2009) och vad man där kallar utforskande och projekterande arbetssätt, så kallat, *progettazione* (Rinaldi 2006). Karaktäristiskt för *progettazione* är att pedagogerna tar utgångspunkt i barns frågor, intressen, teorier och hypoteser om världen. Genom aktivt lyssnande (Reggio Children och Project Zero 2013) och pedagogisk dokumentation styr och vägleder pedagogerna arbetet och kunskapsprocesserna i projekten (Alnervik 2018). Även i denna ansats till kunskapande och lärande betonas språklig kommunikation och interaktion men här begränsas inte språk till det talade och skrivna utan språk har en vidare innebörd och inkluderar estetiska former och aktiviteter som dans, musik, bildskapande och lek. Benämningen för detta är hundraspråkighet.

Barns lärande förstås som aspekter av deltagande i och skapare av gemensamma estetiskt genomsyrade projekt (Nilsson, Ferholt och Lecusay 2017; Nilsson, Lecusay och Alnervik 2018). Vi kopplar projekt till Helenius (2017) diskussion om undervisning, som något som sträcker sig över längre tidsrymder och inte bara handlar om samtal.

Undervisning tolkat mot olika förskolepedagogiska traditioner och perspektiv

Forskningen och diskussionen om undervisning i förskolan som redovisats ovan kan förstås mot bakgrund av olika förskolepedagogiska traditioner och perspektiv. Bennett (2005) diskuterar vad han kallar en socialt inriktad förskolepedagogik med barnens självinitierade aktiviteter, det Jonsson m.fl. (2017) kallar barnets egenlärande, vilket kännetecknar den nordiska traditionen (Åsén och Vallberg Roth 2012). Han disku-

terar denna socialpedagogik i relation till en mer skolförberedande, med förväntningar och krav på barns akademiska och kognitiva kunskapsutveckling, den anglosaxiska traditionen (Åsén och Vallberg Roth 2012).

Franzén (2015) diskuterar en linjär syn på lärande i motsats till multidimensionell. I den linjära synen på lärande finns förutbestämda mål och medel medan utifrån ett multidimensionellt tänkande sker inte lärande i en bestämd linjär ordning, där mål och medel bestämts i förväg, utan kunskapskapandet ses mer som en flexibel och dynamisk rörelse som går i olika riktningar.

Vi kopplar den linjära synen på lärande till det Bennett (2005) kallar skolförberedande. Sättet att beskriva och definiera undervisning inom det utvecklingspedagogiska perspektivet placerar vi inom ramen för det Bennett (2005) beskriver som en mer skolförberedande förskolepedagogik då vi ser likheter mellan det linjära och det utvecklingspedagogiska.

Det Franzén (2015) diskuterar som det multidimensionella kopplar vi till det man i Reggio Emilia kallar lyssnandets och utforskandets pedagogik och hundraspråkighet (Rinaldi 2006). De icke-linjära processer som Franzén (2015) diskuterar benämns ibland *rhizomatiska* (Dahlberg, Moss och Pence 2009), ett uttryck hämtat från filosoferna Deleuze och Guattari (1987), vilka liknar lärandeprocesser vid underjordiska horisontella rotsystem, rhizom, med rötter som sprider sig kors och tvärs i olika riktningar.

I diskussionen om undervisning i förskolan och mot bakgrund av kraven i skollagen och läroplanen på målstyrda processer har kritik framförts mot idén om att pedagoger ska ta utgångspunkt i barnens intresse och ett alltför mycket lyssnande därför att det skulle kunna begränsa lärandet, då barnen

endast kan relatera till sina egna erfarenheter (Emilson och Pramling Samuelsson 2012; Vallberg Roth 2018). Andra menar att barn i processer av meningsskapande ska ges möjligheten att ställa sig i relation till olika kunskaper, andras och sin egen. Inom naturvetenskap kan barn, till exempel, få möta förklaringar till fysikaliska fenomen, men inte utan eller hierarkiskt över den kunskap de själva skapar mening kring (Lenz Taguchi 2010).

Lärarens roll utifrån olika perspektiv

När det gäller lärarens roll menar Franzén (2015) att den skiljer sig i det linjära lärandeperspektivet och i det multidimensionella. Franzén frågar: "should the teacher being a tour guide or travel companion on the child's learning journey?" (2015: 1939). I det linjära perspektivet är läraren reseledaren som bestämmer vad som ska läras och hur processen ska ledas vilket minskar möjligheten för barnen att påverka innehållet. Krav på förskollärares didaktiska kunnande och ämneskunnande inom de olika målområdena (Sheridan och Williams 2018) kan förstås utifrån detta synsätt.

I det multidimensionella inbjuds barnen till lärandeprocessen eftersom deras intresse och frågor utgör utgångspunkten. Utifrån *progettazione* och Reggio Emilia praktiken diskuterar Vecchi (2014) förskolläraren som "förundrans yrkesutövare" som lyssnar in, analyserar, ändrar, planerar och iordningställer miljöer och aktiviteter som innebär utmaningar och därmed möjligheter till lärande. Men "förundrans yrkesutövare" inspireras av barnen och förstår att:

...utveckla ett arbetsförlopp utan att förråda barnen, deras olika intressen och deras varseblivningar. På så sätt främjas och förbättras kvaliteten i arbetet och

man kan använda de mycket känsliga antenner som barn är utrustade med, så att dessa också kan ge oss vuxna nya och rikare blickar över världen. (Vecchi 2014: 67)

Vecchis sätt att resonera kring förskollärares roll kan kopplas till det Franzén (2015) benämner *reskamrat*, det vill säga, ett gemensamt utforskande och ömsesidigt lärande.

Mot bakgrund av ovan förda diskussion är syftet med artikeln att söka förståelse för vad undervisning, dvs målstyrda processer under ledning av förskollärare, väglett av multidimensionellt tänkande kan innebära i en förskole-kontext. Syftet uppnås genom en analys av ett årslångt utforskande- och lekprojekt.

Studiens teoretiska ramverk

När undervisning definieras som målstyrda och lärarledda processer, vad precis menas med målstyrt och vad blir förskollärares roll i dessa processer? I denna artikel tillämpar vi begreppet *målrelationell* undervisningspraktik (Lind 2010) för att undersöka hur undervisning i förskolan kan förstås som *iscensättning* (Törnquist 2006) och vilka innebörder som kan tillskrivas förskollärares ledning av sådana processer.

Baserat i ett post-strukturellt perspektiv diskuterar Lind (2010) *målrationellt* arbetssätt i jämförelse med målrelationellt. Målrationellt förhållningssätt innebär att svaren är definierade i förväg av andra än den lärande medan målrelationellt förhållningssätt handlar om ett flexibelt och dynamiskt kunskapskapande som uppstår i mötet mellan olika material, ord, texter och människor i lärprocesser. Lind förklarar:

I en målrationell undervisningspraktik finns ofta redan svaren formulerade i frågan och ruvande i uppgiften. Där blir pedagoger och lärare mycket upptagna med att kontrollera, korrigera och försöka återföra barn till den rätta kunskapsvägen. I en post-strukturell och mål-relationell undervisningspraktik kan nya impulser, kopplingar och begrepp hela tiden frigöra nya vändningar och sätt att undersöka, gestalta och tänka om både frågans och uppgiftens funktioner. Detta kan såväl barnet, eleven som läraren involveras i som en förhandlande lärprocess. (2010: 359)

Lind beskriver projekterande arbetssätt som målrelationella processer där pedagoger och barn arbetar utforskande inom målområden som definieras i läroplaner (se t ex Nilsson, Grankvist, Johansson, Thure och Ferholt 2018; Elfström 2013; Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009). I förskolan är sådana processer intimt förknippade med estetik, konst och skapande (Bakke 2006; Fredriksen 2013; Franzén 2015) vilket kan uttryckas som iscensättning av undervisning och lärande.

Utifrån sociokulturella teorier om lärande studerar Törnquist (2006) mötet mellan konstnärliga och pedagogiska dimensioner i lärares arbete. Författaren kopplar termen *iscensättning* till att sätta upp en pjäs och att anordna eller sätta igång något. Hon kopplar det till regi, vilket kommer från franskans *régie* som betyder styra eller leda. Hon visar också att begreppet iscensätta och iscensättning finns i pedagogisk litteratur om undervisning, lärande och estetik där hon hänvisar till bland andra Ziehe (1994) som menar att iscensättning handlar om längtan efter intensitet, och som något som kan förstås som "en enfatisk aktualisering av ett

'nu'-tillstånd, som upplevs gemensamt och [som] symboliskt inordnas i den historiska tiden och levnadstiden" (Ziehe 1994: 111). Till exempel kan en sådan enfatisk aktualisering av ett "nu"-tillstånd vara en popkonsert eller någon form av *performance*. Begreppet iscensätta fångar och beskriver, enligt Törnquist (2006), många nyanser i mötet mellan det konstnärliga och pedagogiska och mellan känsla och intellekt, där fokus ligger på lärares och elevers möjligheter till en egen kunskapsutveckling och ett eget identitetsarbete. Att iscensätta lärande innebär att betona användandet av kunskap vilket möjliggörs i konstnärliga och estetiska produktioner vilka beskrivs som praktikgemenskaper (Wenger 1998). I dessa sammanhang erbjuds lärare och elever att växla mellan olika roller som deltagare, handledare och artist vilket skapar en pedagogisk dramaturgi.

Vi ser kopplingar mellan Törnquists (2006) tankar och resonemang och betydelsen som estetik ges i Reggio Emiliaskolor, det vill säga att se det sköna i verkligheten och livet där det sköna handlar om formmässig omsorg, uppmärksamhet, elegans, empati, balans, precision, djup, skärpa och ironi (Vecchi 2014). Vecchi (2014) menar att estetiken bidrar till att förstå och skapa lärande- och kunskapskapande processer som är dynamiska och som främjar känsligheten för och utforskandet av förbindelser mellan ting och element. Hon skriver:

Den estetiska dimensionen handlar om en process av empati som sätter individen i relation till tingen och tingen med varandra. Den estetiska dimensionen är som en tunn tråd, en strävan efter den kvalitet som gör att man väljer ett ord i stället för ett annat, precis som en färg, en nyans, ett musikstycke, en

matematisk formel, en bild, smaken av en maträtt... Den utgör en attityd av omsorg och uppmärksamhet inför det man gör, den är längtan efter mening, den är förundran och nyfikenhet. Den är motsatsen till likgiltighet och slarv, till konformism, till brist på delaktighet och spänning. (Vecchi 2014: 30)

Iscensättning och målrelationella lärandeprocesser har gemensamma och överlappande anletsdrag men där det målrelationella i denna studie får uppgiften att fokusera läroprocessernas riktning i relation till mål och läroplan. Iscensättning riktar blicken mot det estetiska görandet, upplevelsorna, deltagandet och lärarens funktion.

Metod

Ett projektarbete från en förskola som arbetar med inspiration från Reggio Emilias förskolor analyseras som målstyrd process med speciellt fokus på förskolläraernas roll i dessa. Först beskrivs projektet i form av en berättelse i tre delar och sedan analyseras berättelsen med hjälp av det teoretiska ramverket utifrån tre frågor som ställs till datamaterialet:

- Vilka iscensättningar kan synliggöras i projektarbetet?
- Hur leder förskollärarna arbetet i förhållande till innehållet och barnen?
- Hur förhåller sig det som sker till målen i förskolans läroplan?

Förskolan arbetar utforskande med projekt och hundraspråkighet, dvs värdesätter och använder estetiska uttrycksformer och förhållningssätt. Förskolan har arbetat under ett tiotal år med årslånga utforskande projekt och då det finns tio avdelningar på förskolan finns mer än 100 liknande projekt.

Projektet som vi analyserar är därför inte unikt i sitt slag utan är istället representativt för denna förskolas pedagogiska verksamhet.

Förskolan har alltid ett gemensamt tema vilket kan löpa över ett eller flera år. Sådana teman kan vara hållbar framtid, ljus, en plats eller det magiska språket. Utifrån temat skapar varje avdelning sitt unika projekt vilket styrs och riktas genom pedagogisk dokumentation som därför utgör ett centralt redskap (Alnervik 2018). Dokumentationerna reflekteras kring veckovis i arbetslaget och ligger till grund för planering av projektets progression. En struktur för reflektionsarbetet med bestämda frågor har tagits fram och används av alla arbetslag i denna förskola. Några av dessa frågor är:

- Vad har hänt?
- Vad intresserar barnen?
- Vad ser vi för lärandeprocesser och förändrat kunnande?
- Vad är vår reflektion?
- Vilken analys gör vi?
- Konsekvenser för oss pedagoger av det vi ser och reflekterar kring?
- Hur går vi vidare?
- På vilket sätt får barnen påverka hur vi ska gå vidare?

Två gånger per termin uppmanas arbetslagen av förskolans ledning att diskutera sina pågående projekt i förhållande till målen i förskolans läroplan.

Projektet som analyseras är från en avdelning med de yngsta barnen, 1–3 år gamla, där alla tre i arbetslaget är förskollärare. På grund av ett tvåårigt forskningsprojekt som pågick i förskolan under projektets genomförande, vilket syftade till att undersöka relationen mellan lek och utforskande i förskolan (Feholt

och Nilsson 2017; Nilsson, m.fl. 2017), var det övergripande temat för förskolans alla avdelningar lek och lekvärldar, inspirerat av Lindqvist (1995) och ett lekpedagogiskt arbetssätt.

Data som används och analyseras i denna artikel består av personalens pedagogiska dokumentation i vilken ingår anteckningar, videoinspelningar och fotografier som samlats under ett år och placerats i ett gemensamt digitalt dokument. Datamaterial är också hämtat från två samtalsliknande intervjuer (Kvale 1997) med de tre förskollärarna om projektet i vilken den pedagogiska dokumentationen utgjorde ett underlag för samtalen. Berättelsen och analysen fokuserar på arbetet under vårterminen, projektets andra termin, det vill säga de sex månaderna från januari och fram till sommaren.

Datamaterialet genererades under ovan nämnda forskningsprojekt vars metod har beskrivits i andra texter som etnografi- och aktionsforskning, så kallad formativ intervention (Ferholt, Nilsson, Jansson och Alnervik 2015).

Utgångspunkten för analysen i artikeln har varit att söka betydelser och fördjupad förståelse (Kvale 1997) för ett projekt och arbetssätt som för oss forskare framstod som intressant, komplext och rikt i förhållande till frågan om vad undervisning i förskolan kan innebära. Materialet har genomgått flera läsningar och analysprocessen kan beskrivas som abduktiv, det vill säga som en rörelse mellan teori och empiri där förståelsen succesivt vuxit fram (Starrin 1994).

Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer och forskningsetiska principerna kring information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande har beaktats. Skriftligt samtycke har getts av både personal och föräldrar på förskolan.

Projektberättelse

I berättelsen har vi valt ut tre händelser, från många möjliga, som i tid följer efter varandra och som skulle kunna förstås som separata men som analysen kommer visa hänger ihop och utgör delar i en helhet. Läsaren kan därför ana att projektet i sin helhet är ännu mer komplext och rikt än vad denna berättelse förmår att förmedla.

Hur många får plats?

Barnen är tillbaka från jullovet och en dag läser en av förskollärarna en bok om en ambulans. Barnen pekar på bilderna och härmar ljudet som kommer från en ambulans. De gör armrörelser upp i luften vilket förskolläraren tolkar som ambulansens rörelser. Efteråt ritar barnen cirkelformationer på papper som pedagogerna tolkar som representationer av ambulansens rörelser och ljud. Ett barn, T, går och hämtar en häst som hen börjar leka med på byggbordet. Flera barn följer efter, så även förskolläraren som tar med sig Rs teckning om vilken hen sagt är en ambulans. T placerar hästen på papperet med cirkelformationer och låter "oi oi oi" (hästen åker ambulans?). T fortsätter att bygga en säng till hästen, H hjälper till och de två turas om att lägga på och ta av hästen en filt. Snart börjar de två tillsammans bygga en hög stapel med klossar. I dokumentationen skriver pedagogerna:

V kommer och går flera gånger, står och tittar och sträcker upp armen som för att jämföra höjden med sin kropp. "Högt" säger V flera gånger och visar med kroppen hur högt det är! T ser intresserat på hur H lägger på två större klossar. De refererar och arbetar med frågan "Hur många/mycket får plats?"

T tar hästen och placerar den överst på stapeln. H tittar intensivt på hen med "hela sin kropp" och med handen i munnen, skriver pedagogerna. T ser nöjd ut när hen lyckas få dit ytterligare en häst. W pekar på hästarna och säger: "mer". T ser ut att fundera. Hen håller upp ett finger och säger "en bara, får plats!" Men W har inte gett upp utan sträcker fram en häst till T. W pekar ut platsen där hen vill att hästen ska stå. "Du kanske ska försöka från andra hållet" föreslår en pedagog och det gör T. Barn och pedagoger som sitter runt ett bord i närheten följer skeendet noga. En av förskollärarna säger: "Var riktigt försiktig!" När utmaningen lyckas lyser W upp med hela ansiktet och alla runt bordet blir nöjda. T berättar och visar hur många hästar det fick plats på klossarna för de som sitter runt bordet: "Fem", säger hen och håller upp fem fingrar. Flera barn ser intresserat på hur bygget av tornet utvecklas. T ser intresserat på hur H lägger på två större klossar. Till sist rasar någon tornet och intresset verkar ta slut, man skiljs och går till olika platser.

Förskollärarna beskriver att barnen visar intresse för frågeställningar kring mängd, antal och rumsliga positioner, något som finns i målen kring matematik i förskolans läroplan. Det sker i byggandet, samtalen och med kroppen. Pedagogerna noterar också att barnen samarbetar och turas om vilket pedagogerna benämner turtagning. "De följde varandras rörelser mycket noga och tog vid där den andre drog sig undan för att släppa fram den andre (turtagning)". De kommenterar också sin egen roll: "Vi ser att pedagogens tillägg betyder något, t ex att M (förskollärare) tar med ambulansen till byggen, att vi bjöd in fler att se vad vi gjorde."

Änderna

Under föregående termin har man gjort utflykter till en plats där en grupp änder hål-

ler till. Ett barn vill veta om änderna leker och därför "återbesöker¹" man änderna genom att visa barnen video från när man var där sist. Personalen spelar in kommentarer från barnen när de tittar på filmen och noterar vilka frågor barnen ställde om änderna: Hur många ungar får de? Har de armar? Leker de? Var har de sina öron? Var är munnen? Vilka är mammor och vilka är pappor? Veckan därpå intervjuar förskollärarna barnen i mindre grupper och ber dem berätta om änderna utifrån frågorna som barnen ställde vid filmvisningen. De har också en bok med fotografier på änder som de tittar i under intervjuerna. Nedan är ett axplock från samtalen:

Förskollärare: Har fåglarna armar?

Två barn: Nä

N: Så (flaxar med armarna)

Förskollärare: Ja så gör de. Kanske när de är rädda?

N: Vingar!

T: Har armar här (pekar på vingen) de kan flyga med dom!

T: (börjar flyga runt med flaxande armar) Flyger!

A: Inte vi kan flyga – men om vi hoppar högt

Förskollärare: Tror du vi kan (flyga) om vi hoppar högt? Då kan vi ju prova det!

Förskollärare: Hur ser det ut när de springer omkring eller går?

N: Springer hit och dit (springer)

(Barnen och förskolläraren tittar i boken)

N: Fötterna! Tre bara!

Förskollärare: Menar du de här, tårna? Hur många har ni då?

(Barnen räknar sina tår barfota)

N: Fem

H: Fyra

Förskollärare: Om vi tittar noga på bilden igen så kanske vi upptäcker något annat ni kan berätta. Har de öron?

N: Har inga öron.

Förskollärare: Hör de inget då?

N: Kakaka. De har kinder där (pekar på sidorna där vi människor har öron).

Förskollärare: Ja så brukar änderna låta men ser ni några öron?

H: Nää

Förskollärare: Kan man se deras mun?

H: (pekar)

N: De har tandor (tänder). De äter med tänder, kaka. Det är jag, min mamma, pappa

T: Den bruna är mamman

Förskollärare: Har de ungar var det något barn som undrade

A: Bäbisungar!! Många!

Förskollärarna uttrycker att barnens intresse för ändernas karaktär skapat lust att ta reda på mer fakta om dem. Pedagogerna berättar att barnen själva kom på att de behövde gå till biblioteket därför att de ville ta reda på mer om änderna och för att de ville läsa om änderna. Förskollärarna noterar också barnens intresse för hur fåglarna rör sig och att änderna ofta förekommer i leken, att barnen tar på sig fjädrar och blir änder men också att barnen funderar över om änderna leker. Utifrån detta planerar de för att några barn ska gå till biblioteket med en pedagog vilket vägleds av följande frågor: Vad och var kan man läsa om fåglarna? En annan grupp av barn ska observera änderna nere vid ån med fokus på frågorna: Vad gör änderna och vad leker de?

Nere hos änderna dansar barn och förskolläraren en fågeldans man introducerat tidigare för att se om fåglarna vill vara med och leka. Samtidigt dyker några arbetare från kommunen upp för att mata änderna med havre. Barnen blir tillfrågade om de vill hjälpa till att mata fåglarna vilket barnen verkligen vill. På vägen hem passerar de vattenpölar och upptäcker att man kan

spegla sig i dem. De ser sig själva, flygande fåglar och träd i vattenytan.

Det blev inte några kommentarer från barnen omkring ändernas lekande därför att barnen fick annat att göra, som lockade mer, skriver pedagogerna i dokumentationen efteråt.

Hemkomna erbjuds barnen en workshop utifrån besöket vid ån med stafflimålning, spegelmålning (målat papper som vikts på mitten) samt lera som kavrats så den tar form av en å och klumpar att leka och utforska med. "Det blev två!", säger V. "Det blandas!" säger T när de vecklar upp sina spegelmålningar.

Förskollärarna reflekterar över arbetet kring änderna och konstaterar att det är barnens största intresse just nu. De resonerar att intresset kan beror på att änderna är lite läskiga och spännande och att det händer mycket omkring dem, att änderna är levande. De konstaterar att barnen hela tiden hittar nya frågeställningar och att böckerna de lånat på biblioteket används flitigt av barnen. Pedagogerna reflekterar över hur de ska kunna ta tillvara på intresset. De skriver i sin dokumentation: "Vi vill att det ska synas ännu mera i leken och miljön. Hur går vi vidare?"

På avdelningen bygger de upp en miljö som föreställer and-ån med blått sidentyg, trä-fåglar, plastväxter, små pinnar, stenar, snäckor och en vassrugge i form av en krukväxt. I dokumentationen skriver förskollärarna:

I leken använder sig barnen fortfarande av änderna som karaktär. Barnen visar oss intresse för vad änderna gör, hur änder är och var änder finns. De relaterar till sin egen värld, relationer med familj och kamrater. De leker fram händelser, berättelser där moment av resa, packa, ta avsked och att återförenas är

viktigt. Barnen talar till oss och tänker med kroppen. Görandet skapar tankar, teorier och kommunikation, tex när barnen börjar 'göra' ett flygande skapas begrepp som alla kan svara på med andra begrepp, göranden. När T flaxar med armarna som en flygande and säger hen flaxar. N flaxar då iväg och hämtar våra vingar och de flyger runt tillsammans.

Luft och flygning

En dag leker T fram en berättelse vid byggbordet som pedagogerna skriver ner och använder vid samlingar. "Det var en gång en pojke, som hade en luftballong. Den var röd. Han skulle åka och hämta sin mamma och pappa. 'Hjälp' skrek pojken. Det är så otäckt! Pojken gömmer den, så ingen kan se den."

Att resa med fordon i fantasin har varit viktigt en tid. Barnen skapar/bygger ofta olika nya, fantasifula fordon, ibland får de namn. En av förskollärarna tar med filmer från en luftballongfärd som barnen visar ett stort intresse för. Särskilt en film där en ballong lyfter får barnen att agera och ropa "hej då" och vinka adjö. De kommenterar också elden som blåses in i ballongen och att ballongen ändrar storlek när den försvinner i fjärran. Filmen väcker frågor: Hur kan ballongen lyfta med så många människor i den? Något barn säger att luften är stark. Hur långt flyger pappersflygplan och ballonger? Förskollärarna berättar att de började tänka på luften som ett fenomen som är livsviktigt men osynligt.

- Efter att ha provat ett tag föreslår pedagogerna att de ska se vilken ballong som flyger längst.

V och T är i ateljén med en av förskollärarna och de bestämmer att de ska göra pappersflygplan och prova om dessa flyger.

De provar att stå på golvet när de släpper planen men V och T konstaterar att det inte fungerar. De ställer sig därför på en stol och släpper iväg flygplanen men inte heller det fungerar. De bestämmer sig för att prova med ballonger i stället vilket fungerar. Efter att ha provat ett tag föreslår pedagogerna att de ska se vilken ballong som flyger längst. Då Ts ballong inte flyger så långt tar hen den i handen och går iväg med den, hen lägger den på golvet och säger nöjt: "Så!" När intresset börjar avta frågar förskolläraren: "Ska vi hämta hårfönen och prova om vi kan flytta på fjädrar?" Hårfönen kommer fram och de sätter på den i tur och ordning. Barnen konstaterar att fjädrar flyger, att de virvlar runt. V provar, hen blåser på fjädrarna uppifrån och T blåser ifrån sidan. T känner på hårfönen både där luften blåser in och ut och konstaterar: "Varmt!" Båda är entusiastiska och ivriga och vill helst ha hårfönen för sig själva. De turas om med viss hjälp. T förundras över hur fjädrarna fastnar på hårfönen.

Utforskandet av luft och flygande fortsätter vid ett senare tillfälle när barnen blåser luft i ballongerna och ser att de far iväg, de kallar det "prutta runt". R säger: "Luften är stark!"

Pedagogerna frågar barnen vad det är i ballongen när man blåst in och barnen svarar: "Inget, tomt" men R tillägger med ett underfundigt leende: "Fullt av barn", ett påstående hen håller fast vid i flera dagar. De provar att fylla en ballong med salt och en annan med vatten. Saltet kunde inte göra ballongen stor men det kunde vattnet. De jämför hur de olika ballongerna känns i handen, mot kinderna, mot golvet, hur de rullar och vad som händer om man försöker flytta dem med hjälp av hårtorken. T jämför saltballongen med en av pedagogernas kind genom att nypa i båda. I dokumentationen skriver förskollärarna: "Vi erbjuder barnen

flera tillfällen att undersöka material som får luften att framträda, synas, kännas och kontrastera, kombinerat med olika material.”

En dag frågar en av förskollärarna barnen om de ska bygga en luftballong i ateljén och det vill V, R och T gärna. De tar en röd filt, eftersom det fanns en röd luftballong i Ts saga. V hämtar papper och penna. ”Vad skriver du” undrar förskolläraren. V som gjort många streck på pappret svarar att hen räknar. ”Räknar du hur mycket luft som behövs i ballongen?” undrar pedagogen. ”Ja” svarar V. ”Hur mycket behövs då?” frågar förskolläraren. ”Fem!” svarar V och tar ett nytt papper. ”Vad gör du nu?” undrar förskolläraren. ”Ritar hur man bygger ballongen” svarar V. R hämtar en pump och ”pumpar upp” luftballongen. V, T och förskolläraren kryper in i ballongen och leker att de far iväg. För att förstärka känslan tar pedagogen fram datorn och ställer den på ”luftballongen”. Barnen vill se starten på filmen om och om igen. ”Vad ser ni uppifrån luften?” frågar förskolläraren. ”Vi ser bilar, träd!” svarar barnen. I dokumentationen skriver pedagogerna:

Det är spännande hur barnen vandrar mellan fantasi och verklighet! R prövar att blåsa upp ballongen ovanifrån fast hen av erfarenhet vet att man gör det underifrån! Det syns verkligen att luft är ett spännande fenomen för dem. De vill aldrig sluta varken att titta på starten av ballongen eller att leka. De vill bara vidare och vidare...

Förskollärarna hör att barnen ställer frågor om luften och flygande. De har hört A säga: ”Vi kan flyga om vi springer riktigt fort!” På samlingen på morgonen diskuterar de hur man ska kunna flyga. W ställde sig upp och visade genom att sträcka sina armar rakt upp i luften. Hur vet man att någonting fly-

ger? Hur får man ballonger att lyfta? Luftballongsfilmen påminner dem om att luften är stark och att ballongen kan lyfta många.

Ute på gården gör de olika experiment. ”Man måste ha vingar” säger V, N, L och V och hämtar fjädrar. Någon provar att flyga från rutschkanan. De tar fram de tjocka madrasserna som de hoppar ner på från en hög mur. Experimenten skapar nya teorier som leder till nya försök. Förskollärarna frågar barnen: ”Har vi flugit nu?” Barnens olika teorier om flygning och luftens egenskaper noteras:

- En stängd ballong sjunker ner till marken!
- En öppen ballong flyger iväg med ett ljud!
- En öppen ballong kan lyfta ett barn...nej, hon är för tung
- En öppen ballong kan lyfta ett mindre barn... nej, hon är tre år
- En öppen ballong kan lyfta en som är två år
- Man måste ha en låda att sitta i!
- Två barn med två ballonger kan lyfta lådan
- Två barn med fyra ballonger kan lyfta.

Några kontrollerar om en låda som de sitter i lyfter när de flyger iväg. ”Den lyfte lite!”, säger A. Alla barn är inte med på att den lyfte. Förskolechefen kommer förbi och ett av barnen säger till hen: ”Nu kan vi snart flyga!” Förskollärarna reflekterar om utforskandet i dokumentationen:

Det verkar som de vill leka det de upptäckt! Det verkar som att det är ett sätt att verkligen förstå, men att ändå utmana/ expandera och ”knasa” till det, för att få fortsätta och leka/ utforska vidare. Vi fortsätter att pröva om vi kan flyga och leka det. Då A kommer tillbaka frågar vi hen, om hen kommer ihåg det hen sade

och visar hen vad vi jobbat med. Vi gör experiment med varmluftspistol och ballonger. Ta tillvara på lektillfällena, filma dessa och att vandra emellan uttrycks-sätten!

En dag ligger alla tillsammans på golvet och tittar på bubblor som framträder genom diaprojektorn på den stora väggen. Förskolläraren frågar barnen: "Vad tänker ni på när ni ligger här?" "Bubblorna!" svarar barnen. "Vart vill du åka om du vore en bubbla?" "till månen!" säger någon, "till stjärnorna!", en annan. "Sedan ligger vi där och funderar över vilken bubbla var och en är!", skriver pedagogerna. En av förskollärarna kommer på att man nog kan blåsa såpbubblor inomhus som ett svar på att de kände att barnen ville jobba vidare. De noterar att barnen fortsätter experimentera på olika sätt och med verktyg i nya sammanhang, till exempel provar T om man kan påverka bubblorna genom att blåsa på dem med hårfönen. Vid ett senare tillfälle bygger de vindsnurror och vindstrutar som de försöker "fånga vinden" i. Barnen springer ivrigt runt med strutarna för att på olika sätt försöka fånga luften. Förskollärarna skriver i dokumentationen: "Vi märker att barnen börjar förstå att luft är någonting och inte bara ett tomrum! Det är luft i bubblor, flaskor och ballonger! Luften känns också!"

- De gemensamma projekten uppstår i mötet mellan barnen och förskollärarna, miljö, begrepp och material.

I den pedagogiska dokumentationen reflekterar pedagogerna över sin egen roll i undervisningen:

Att bestämma hur tydlig/styrande man vill vara i förväg beroende på vad man

har för syfte. Vill man säga "nu ska vi göra såhär" eller vill man ställa öppna frågor "hur tänker ni att vi ska göra nu". Om man förbereder sig "mentalt" genom att tänka igenom vilken frågeställning man själv har, vad man tänkt med sin samling/aktivitet är det lättare att fånga upp trådar och tankar från barnen att spinna vidare på.

Öppna frågor beskriver pedagogerna också som processfrågor, till exempel, "hur skulle det vara om..." I samtalsintervjuerna beskriver förskollärarna tre karaktärsdrag som de menar är avgörande i deras lärargärning: att reflektera över sig själv i alla situationer, att lyssna in barnen samt att ha modet att gå in i situationer utan att veta hur de ska sluta – att komma utanför bekvämlighetszonen.

Analys av projektet

Analysen i detta avsnitt vägleds av frågorna som ställts till materialet: Vilka iscensättningar kan synliggöras i projektarbetet? Hur leder förskolläraren arbetet i förhållande till innehållet och barnen? Hur förhåller sig det som sker i iscensättningarna till målen i förskolans läroplan?

Iscensättningar

Projektet i sin helhet kan förstås som en iscensättning (Törnqvist 2006) då det genomsyras av idén om ett gemensamt skapande, lekande och utforskande vilket ger möjligheter till estetiska upplevelser, intryck och uttryck. Vartefter projektet fortskrider startar och genomför pedagogerna olika aktiviteter och delprojekt som vart och ett kan förstås som iscensättning, till exempel högläsning av bok, filmvisning, utflykter, experimenterande med hjälp av olika tekniker, bygg och konstruktion,

workshop med målning, lera, sång och dans.

Barnen är aktiva deltagare som både initierar och leder de olika aktiviteterna och performances (Ziehe 1994). Barnen skapar berättelser, bygger torn, luftballonger och vindmaskiner, de provar om varmluften från hårtorken kan få fjädrar att flyga och hur många hästar som får plats på en kloss. De gemensamma projekten uppstår i mötet mellan barnen och förskollärarna, miljö, begrepp och material. Ts berättelse innehåller en röd luftballong vilket en av förskollärarna fångar upp och responderar på genom att hitta och visa en video om en röd luftballong. Aktiviteterna kring änderna och utforskandet av deras fysionomi leder till experimenterande med luft och sätt att kunna flyga.

Aktiviteterna erbjuder barnen att handla, att använda sina erfarenheter och kunskaper i ett gemensamt görande och estetiskt skapande, en form av kunskapskapande. Ofta är dessa aktiviteter präglade av intensitet och starka emotionella uttryck (Ziehe 1994) som till exempel barnens upplevelse av änderna, flygförsöken eller den röda luftballongen i filmen.

Förskollärarnas ledning av de målstyrda processerna

Förskollärarna noterar uppmärksamt hur barnen reagerar på initiativ från både barn och pedagoger och utifrån gemensamma reflektioner på barnens respons iscensätter de nya aktiviteter som inte bara syftar till att expandera barnens lärande och kunskapskapande både på bredden (nya teman och fenomen att utforska) och djupet (förddjupning av innehållet i det man sysslar med) utan också är intressanta för pedagogerna själva. Tillsammans skapar och iscensätter barn och förskollärare aktiviteter som fascinerar såväl barnen som pedagogerna

och där det ges möjlighet att utforska både gemensamma och individuella intressen. Förskollärarna gör detta genom att tillföra material, bygga miljöer, ställa frågor och skapa utmanande situationer och aktiviteter. Barnen utnyttjar det pedagogerna tillför, till exempel förekommer den röda luftballongen i barnens lekar, konstruktioner och berättelser. Förskollärarna står i ständig dialog med barnen om vad som för dem är intressant, viktigt och meningsfullt. Det finns en dialektisk relation mellan barnens frågor, intressen, initiativ och pedagogernas iscensättningar.

Genom förskollärarnas lyhördhet till barnens intressen och tankar tar projektet nya vägar samtidigt som man håller kvar eller låter vissa teman vila en stund. På detta sätt finns den röda tråden hela tiden närvarande genom att man binder samman och länkar de olika delarna i projektet. Pedagogerna förmår att hålla många bollar i luften samtidigt och till slut knyta ihop säcken. Delarna blir inte till fragment utan allt bildar en helhet – intresse för änder utmynnar i utforskande av luft. Förskollärarnas närvaro är av betydelse för barnens trygghet och kunskapskapande och bidrar till utvidgning av aktiviteterna, som när förskolläraren tar med ambulansteckningen till byggen, ger förslag och uppmuntrande kommentarer.

Pedagogerna är inte rädda för att "öppna dörrar och gå in nya rum" väglett av spontant uppkomna situationer eller baserat på barnens initiativ. De ser och skapar bryggor mellan olika teman, händelser och aktiviteter. Men även mellan fantasi och verklighet och mellan lek och utforskande ser pedagogerna relationer och skapar förbindelser (Nilsson m.fl. 2017). Detta förhållnings- och arbetssätt förstår vi som multimodalt/hundraspråkligt, rhizomatiskt och relationellt.

Målen i läroplanen

Barnen visar intresse och utmanas i målområdena matematik, språk, naturvetenskap och teknik men även inom värdegrundsfrågorna. De arbetar med tal och rumsuppfattning: Bygga långt och bygga högt! Får det plats? Är det fullt? De arbetar med språk och kommunikation och förskollärarna noterar turtagning mellan barnen vilket är grunden i kommunikation och språkande. Aktiviteterna genererar frågor: Luften är tung – kan man fånga den? När kan man säga att man flyger? Frågeställningarna tangerar både naturvetenskap och filosofi. Möjligheter till att både utveckla sina färdigheter i och användning av de estetiska uttrycksformerna utgör nerv och nav i verksamheten. Barnens delaktighet och inflytande är centralt vilket i läroplanen diskuteras i termer av att fostra barn till demokratiska medborgare. Förskollärarna noterar att barnen tar hänsyn till varandra, samarbetar och lyssnar på varandra. Barnen utvecklar sin sociala kompetens och etiska känsla. Utmärkande för verksamheten är att den är interdisciplinär och grundar sig i det som i läroplanen kallas för helhetssyn:

Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda 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. (Skolverket 2016: 4, kursivering tillagt)

Diskussion och slutsats

Syftet med artikeln är att söka förståelse för vad undervisning, det vill säga målstyrda

processer under ledning av förskollärare, väglett av multidimensionellt och målrelationellt tänkande kan innebära i ett förskole-kontext.

Utifrån analysen menar vi att undervisning i förskolan kan förstås som iscensättning, eller annorlunda uttryckt som estetiskt genomsyrate aktiviteter över tid i vilka barn och pedagoger tillsammans upplever, erfar, skapar, kunskapar och lär (Nilsson m.fl. 2018). Undervisning begränsas då inte till det Helenius (2017) beskriver som i tid avgränsade dialoger mellan barn och vuxna, utan bör förstås som målstyrda processer som sträcker sig över längre tidsrymder och som därför handlar om annat än enbart samtal. Istället för undervisning (som samtal) i olika situationer (Sheridan och Williams 2018) menar vi att samtal och dialog, estetiskt, multimodalt och hundraspråkligt, är en oundgänglig del i undervisningen i förskolan, något som vi alltså beskriver med begreppet iscensättning, som t ex det projekt och de delprojekt som beskrivits och analyserats i artikeln. Undervisning som iscensättning kan då förstås som målrelationella lärandeprocesser som tar utgångspunkt i ett utforskande och lekfullt förhållningssätt samt vägleds av målsättningar som står i förbindelse med material, ord, texter och människor (Lind 2010) och som innebär görande, tänkande, experimenterande, skapande, det vill säga mänskligt kreativt handlande (Nilsson m.fl. 2018), det Wenger (1998) kallar *communities of practice* eller praktikgemenskaper på svenska. Undervisning blir då inte som Botö m.fl. (2017) menar, framförallt en språklig och kognitiv aktivitet.

Analysen av projektet indikerar att barns lärande och utveckling av kunskaper och värden möjliggörs på ett sätt som väl överensstämmer med både mål och intentioner i förskolans läroplan. Dikotomin och valet

mellan det Bennett (2005) kallar socialpedagogik kontra skolförberedande pedagogik och Jonsson m.fl. (2017) diskuterar som å ena sidan barnets egenlärande genom lyssnande, prövande, imitation och nyfikenhet, och å andra ett riktat och medvetet arbete från förskollärarnas sida utifrån vad läroplan kräver, menar vi kan överbryggas. Vi har visat på ett tredje förhållningssätt i vilket målen i förskolans läroplan vägleder verksamheten relationellt och där lek och utforskande arbets sätt utgör grundvalen (Nilsson m.fl. 2018; Ferholt och Nilsson 2017; Nilsson m.fl. 2017).

Förskollärarnas roll i denna förståelse av undervisning innebär att leda med lyhördhet inför vad som är och kan bli meningsfullt för barnen, det vill säga respondera på barnens göranden och tillsammans med dem skapa mening i det som sker. Det innebär också att ta tillvara på möjligheter som erbjuds och skapas för att iscensätta

aktiviteter, utmana och ställa frågor för att utvidga och fördjupa projekt och lärprocesser. Det förutsätter tillit till processerna och därmed modet att vara i och bejaka det oförutsägbara och okontrollerbara.

Sammanfattningsvis argumenterar vi för en målrelationell ansats för att tänka kring och arrangera för målstyrda processer i förskolan vilka står under ledning av förskollärare och syftar till utveckling och lärande, och som definierar undervisning. I ett målrelationellt arbets sätt är det frågor som driver arbetet, inte svar, vilket innebär att barns frågor, lust, intresse, nyfikenhet och kreativitet tas som utgångspunkt i lärprocesserna. Det innebär också att barn, pedagoger, miljö, material, begrepp och läroplanens mål samverkar och står i förbindelse med varandra i dynamiska relationer. På så sätt läggs grunden för möjligheterna till en livslång lust att lära och ett kreativt kunskapsskapande.

Not

¹ Återbesöka är ett begrepp som används i Reggio Emiliainspirerat- och projekterande arbets sätt och handlar om att reflektera över tidigare händelser och erfarenheter medierade genom bild och text.

Referenser

- Alnervik, K. 2018. Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood* 19(1): 72–84.
- Bakke, K. 2006. Att vänta på vattendroppar: Om små barns estetiska handlingar och erfarenheter. I: B. Fagerström, red. *Småbarnspedagogik: Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt: 224–257*. Stockholm: Liber AB.
- Bennett, J. 2005. Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal* 13(2): 5–23.
- Botö, K., Lantz-Andersson, A. och Wallerstedt, C. 2017. "Ja tycker om B" – Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande* 2(5): 78–99.
- Caiman, C. 2015. *Naturvetenskap i tillblivelse – barns meningsskapande kring biologisk mångfald och en hållbar framtid*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Dahlberg, G., Moss, P. och Pence, A. 2009. *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv, exemplet förskolan*. Stockholm: Liber.
- Deleuze, G. och Guattari, F. 1987. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Doverborg, E., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. 2013. *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Elfström, I. 2013. *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Emilson, A. och Pramling Samuelsson. 2012. Jakten på det kompetenta barnet. *Tidskrift för Barneha- geforskning* 5(21): 1–16.
- Ferholt, B. och Nilsson, M. 2017. Playworlds and the pedagogy of listening. I: T. Bruce, M. Bredikyte och P. Hakkarainen, red: *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play: 261–273*. London: Routledge.
- Ferholt, B., Nilsson, M., Jansson, A. och Alnervik, K. 2015. Current playworld research in Sweden: Re- thinking the role of young children and their teachers in the design and execution of early childhood research. I: W. Parnell och J. Iorio, red. *Disrupting Early Childhood Education Research: Imagining New Possibilities: 117–138*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Franzén, K. 2015. Being a tour guide or travel companion on the children's knowledge journey, *Early Child Development and Care* 185:11–12.
- Fredriksen, B. C. 2013. *Att förstå med kroppen – Barns erfarenheter som grund för allt lärande*. Stockholm: Liber.
- Helenius, O. 2017. Förskolan möter inspektionspedagogiken. *Alba.nu*. Nedladdad 20170526: [http:// www.alba.nu/sidor/31352](http://www.alba.nu/sidor/31352)
- Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning & lärande* 5(1): 90–109.
- Kultti, A. och Pramling, N. 2015. Limes and lemons: Teaching and learning in preschool as the co- ordination of perspectives and sensory modalities. *International Journal of Early Childhood* 47(1): 105–117.
- Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. 2010. *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lind, U. 2010. *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindqvist, G. 1995. *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Diss. Karlstad: Hög- skolan i Karlstad.
- Nilsson, M., Ferholt, B. och Lecusay, R. 2017. "The playing-exploring child": re-conceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 18(3): 1–15.
- Nilsson, M., Grankvist, A-K., Johansson, E., Thure, J. och Ferholt, B. 2018. *Lek, lärande och lycka: Le- kande och utforskande i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Nilsson, M., Lecusay, R. och Alnervik, K. 2018. Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati* 27(1): 9–32.
- Olsson, L. 2009. *Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. 2015. Från fenomenografi till utvecklingspedagogik. I: I. Engdahl och E. Är- lemalm-Hagsér, red. *Att bli förskollärare: 166–169*. Stockholm: Liber.

- Pramling Samuelsson, I. och Pramling, N. 2008. *Didaktiska studier: Från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Reggio Children och Project Zero. 2013. *Att göra lärandet synligt: barns lärande individuellt och i grupp*. Stockholm: Stockholms Universitets förslag.
- Rinaldi, C. 2006. *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. New York: Routledge.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S. och Williams, P. 2018. Forskning om förskolans undervisning. I: S. Sheridan och P. Williams, red. *Undervisning i förskolan – En kunskapsöversikt*: 31–47. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen. 2016. *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. 2017. *Delrapport II Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. 2016. *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Liber AB.
- Starrin, B. 1994. Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i social forskning. I: B. Starrin och P. G. Svensson, red. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*: 11–39. Lund: Studentlitteratur.
- Törnquist, E-M. 2006. *Att iscensätta lärande: Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. Diss. Lund: Lunds Universitet och Malmö Högskola.
- Vallberg Roth, A-C. 2018. Vad kan kännetecknar undervisning i förskola? I: Y. Holmberg, L. Palla, C. Stensson och I. Tallberg Broman, red. *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*: 129–156. Malmö: Malmö University.
- Vecchi, V. 2014. *Blå cikoriablommor: Ateljén i Reggio Emilias pedagogiska verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziehe, T. 1994. *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Åsén, G. och Vallberg Roth, A-C. 2012. *Utvärdering i förskolan: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Monica Nilsson, dr., docent i förskoledidaktik vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Nilssons forskningsintressen är bland annat: förskoledidaktik, lek och lekvärldar, utforskande läroprocesser i förskolan, förändringsprocesser. Centrala publikationer er: Nilsson, M., Ferholt, B. och Lecusay, R (2017). "The playing-exploring child": re-conceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*; Nilsson, M., Lecusay, R. och Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*.

Monica Nilsson, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University, Avdelningen för pedagogik och psykologi, Gjuterigatan 5, SE-553 18 Jönköping, Sverige. E-mail: monica.nilsson@ju.se

Robert Lecusay, dr., lektor i pedagogik med inriktning mot förskola vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Lecusays forskningsintressen är bland annat: Förskoledidaktik, lek och lekvärldar, förskolepedagogik för hållbar utveckling, relationen mellan formellt och informellt lärande. Centrala publikationer: Nilsson, M., Ferholt, B. och Lecusay, R. (2017). "The playing-exploring

child': re-conceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*; Lemke, J.L., Lecusay, R., Cole, M. och Michalchik, V. (2015). *Documenting and Assessing Learning in Informal and Media-Rich Environments* (MIT Press).

Robert Lecusay, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University, Avdelningen för pedagogik och psykologi, Gjuterigatan 5, SE-553 18 Jönköping. Sverige. E-mail: robert.lecusay@ju.se

Karin Alnervik, dr., lektor i pedagogik med inriktning mot förskola vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Alnervik arbetar också som projektledare/forskningsledare på Pedagogisk Inspiration för Malmö stad. Alnerviks forskningsintressen är bland annat: Pedagogisk dokumentation, kollegialt/ kollaborativt lärande och förändringsprocesser. Centrala publikationer: Alnervik, K., Öhman, C., Lidén, E. och Nilsson, M. (2018). Barn och vårdnadshavares minnen av deltagande i pedagogisk dokumentation. *Tidsskrift för Nordisk Barnehageforskning*; Alnervik, K. Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*.

Karin Alnervik, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University, Avdelningen för pedagogik och psykologi, Gjuterigatan 5, SE-553 18 Jönköping, Sverige. E-mail: karin.alnervik@ju.se

Beth Ferholt, dr., associate professor i Early Childhood Education vid Department of Early Childhood and Art Education, Brooklyn College, City University of New York. Ferholts forskningsintressen är bland annat: Lek, lekvärldar, fantasi, *perezhivanie*, former av förskoleverksamheter där barn förstås som kultur- och kunskapsskapare samt metoder för att studera dessa fenomen. Centrala publikationer: Nilsson, M., Ferholt, B. och Lecusay, R (2017): "The playing-exploring child": re-conceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*; Nilsson, M., Grankvist, A-K., Johansson, E., Thure, J. och Ferholt, B. (2018). *Lek, lärande och lycka: Lekande och utforskande i förskolan*.

Beth Ferholt, Department of Early Childhood and Art Education, Brooklyn College, City University of New York, 2900 Bedford Avenue Brooklyn, NY 11210-2889, USA. E-mail: bferholt@gmail.com