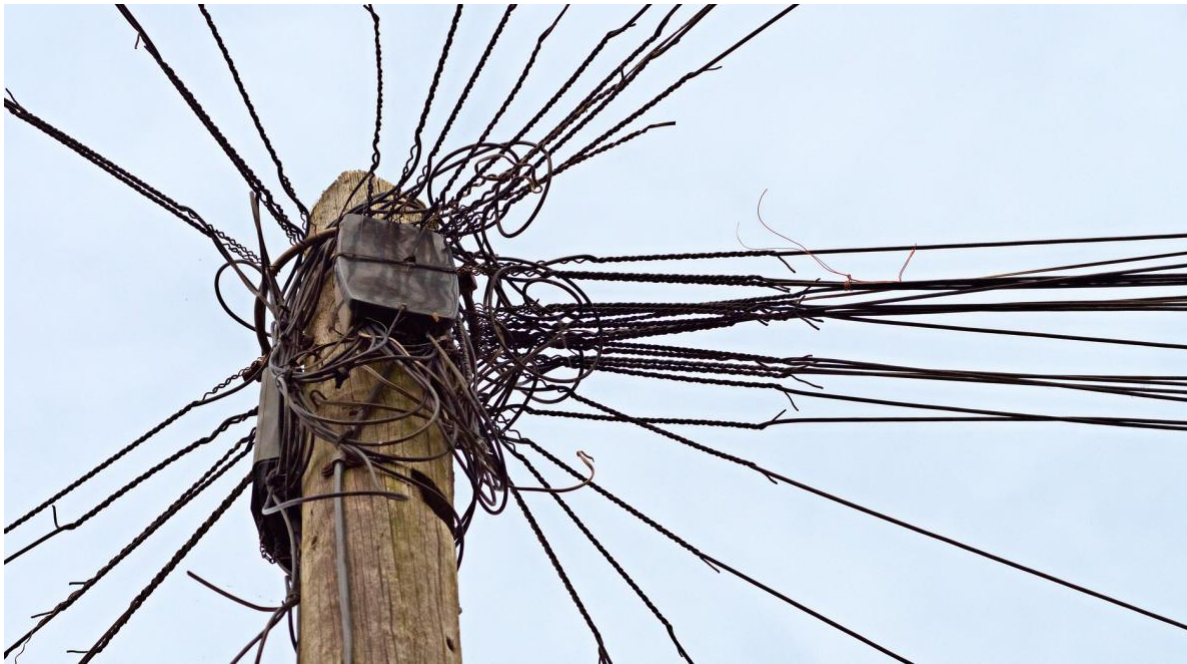


# Förskolans mångfacetterade didaktik:

Ett spårande-och-kartograferande arbete om undervisning som innehåll och uttryck



(Foto: Pixabay, 2019a).

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen  
Självständigt arbete 15 hp, AN (Magisterexamen)

Förskoledidaktik

Masterprogrammet i förskoledidaktik (120 hp)

Avancerad nivå VT 2019

Namn: Maria Hylberg

Handledare: Anna Åhlund

Examinator: Anna Palmer

English title: Preschool´s multifaceted didactics: A tracing-and-mapping of teaching as content and expression

# Förskolans mångfacetterade didaktik:

**Ett spårande-och-kartograferande arbete om undervisning som innehåll och uttryck**

**Maria Hylberg**

## Sammanfattning

I den nya läroplanen för förskolan skrivs undervisningsbegreppet fram och får en framträdande roll i relation till barns utveckling och lärande. Syftet med den här studien är att ta reda på hur undervisning som innehåll och uttryck konstitueras i olika förskoledidaktiska texter som har getts ut som svar på realiseringen av läroplanen. Den formulerade komplexiteten som har framträtt i ett förskolehistoriskt sammanhang har föranlett en föränderlig ontologisk och metodologisk utgångspunkt. För den här studien tillämpas därför en spårande-och-kartograferande metodologi. Ansatsen ämnar ta reda på hur olika artikuleringar påverkar hur undervisning görs och talas om. Trots att förskolan beskrivs i linje med en mångfacetterad didaktik framträder ett flertal dominerande och normativa territorium om hur undervisning ska implementeras. Den nyanserade didaktiken får stå tillbaka där undervisning snarare artikuleras i termer av rationalistiska, realistiska, socialkonstruktivistiska och materialistiska idéer. Den spårande-och-kartograferande ansatsen möjliggör dock ett omkonstituerande av undervisning som innehåll och uttryck vilket påvisar hur förskolans didaktik har potential att skifta natur.

### **Nyckelord**

Didaktik. Undervisning. Spårande-och-kartograferande. Artikulationslinje. Rhizom. Självdifferentiering.

# Innehållsförteckning

Förord – om konsten att skapa knutar.....	0
<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>2</b>
<b>Bakgrund och tidigare forskning .....</b>	<b>3</b>
Styrdokument om undervisning som innehåll och uttryck .....	3
Stödmaterial om undervisning som innehåll och uttryck .....	4
Populärvetenskapliga metodböcker om undervisning som innehåll och uttryck.....	7
Tidigare forskning om undervisning som innehåll och uttryck .....	9
<b>Teoretiska och metodologiska utgångspunkter .....</b>	<b>13</b>
Spåra-och-kartografera: En introduktion .....	13
Spåra-och-kartografera: En multipel och samtidig rörelse.....	14
Urval, avgränsningar och undersökningsmaterial.....	17
Databearbetning och analysmetod – ett processontologiskt operationaliserande .....	18
Forskningsetiska överväganden .....	19
Studiens kvalitet .....	20
<b>Spåra-och-kartografera: Undervisning som innehåll och uttryck.....</b>	<b>21</b>
Territoriet "Undervisning med hjärnan i centrum" – Förskolans reflekterande, metakognitiva och målstyrda didaktik .....	22
Territoriet "Undervisning med utveckling i sikte" – Förskolans progressiva och vuxenstyrda didaktik.....	26
Territoriet "Undervisning med det diskursiva i fokus" – Förskolans dialogiska och flerstämmiga didaktik" .....	28
Territoriet "Undervisning med hänvisning till materialiteter" – Förskolans multidimensionella och målrelationella didaktik.....	29
Sammanfattning – alla vägar bär till Rom .....	30
<b>En experimenterande kartografi – vad undervisning också kan bli.....</b>	<b>32</b>
"Takeiwātanga" – en omkonstituering av undervisning som innehåll och uttryck .....	32
<b>Diskussion .....</b>	<b>33</b>
Konsekvenser för praktiken och professionen .....	34
Vidare forskning .....	35
<b>Referenser .....</b>	<b>36</b>

## Förord – om konsten att skapa knutar

Embryot till den här uppsatsen tog sin form i en vetenskaplig undran som på många sätt har följt mig under det här magisteråret. Det handlar mer precist om vetenskaplighet och vetenskaplig kunskapsproduktion. Under det gångna året har jag nämligen läst två böcker som kan, något onyanserat, sägas sammanfatta den tankeverksamhet som fullkomligt har slagit knut på mina neurologiska synapsbanor. Den ena boken heter *Alternativa Fakta* och är skriven av Åsa Wikforss (2017), professor i teoretisk filosofi vid Stockholms universitet (nu i våras även invald i Svenska Akademin – hurra!). Den andra boken heter *Det omätbaras renässans* av Jonna Bornemark (2018), docent i filosofi vid Södertörns högskola. Kortfattat kan böckerna sägas representera olika tanketraditioner om hur vi ser på människan och kunskapen. De här böckerna, tillsammans med en hel del kurslitteratur, har hållit mig vaken om nätterna. Det jag har funderat över under vargtimmarna är vilken disciplin jag placerar mig själv i – ja, du hör ju hur befängt det låter! Men eftersom jag har doppats i en fonduegryta av kvalitativa postperspektiv i min utbildning till forskollärare har den senare boken legat högt upp på min lista. Jag är med andra ord partisk – det är lika bra att erkänna det nu.

Men att vara partisk kan leda till vissa hinder. Hinder som avgränsar vårt tänkande och bildar en slags osynlig mur mot det som är annorlunda och främmande. Av den anledningen behöver vi tvinga oss själva att gå utanför den där muren för att bilda nya uppfattningar. Den här uppsatsen kan sägas spegla min strävan mot att tänka på fler och andra sätt med syfte att lösgöra den där ”neurologiska knuten” som blockerar mig. För samtidigt som att jag som forskollärare behöver många olika pedagogiska teorier att tänka med behöver jag även utöka min didaktiska repertoar. Inte minst för att kunna möta alla barn som jag åläggs undervisa oavsett förmåga och kapacitet. På ett sätt känns det övermäktigt. Men jag behöver ta reda på vad det innebär. *Vad kan det vara och vad kan det bli?*

Slutligen vill jag även säga att den här uppsatsen inte blev klar i tid. Livets dilemman och utmaningar kom emellan. Sommaren med dess välförtjänta semester kom som ett välbehövligt andetag där jag fick möjlighet att koppla bort mitt ”mind” för en stund. Görandet har fått ge vika för varandet där kroppen och hjärtat har fått ta större plats. Och kanske är det just det som har varit min största lärdom under den här skrivtiden, att inte tänka för mycket så att jag tillslut slår knut på mig själv – Namaste!

Ett första tack vill jag rikta till min handledare Anna Åhlund som med glädje och entusiasm har väglett mig genom arbetet. Trots att vi inte har setts ”irl” så har vi haft många roliga samtal om allt från skrivkramp till städningens meditativa kraft under alstrandet av text ☺. Ett andra tack vill jag tillägna min läsgrupp: Ida Svensson och Andreas Gunnarson – för er uppmuntran, goda input och pepp. Jag är så glad att jag träffade er!

Till Leon – Takiwātanga. Den här texten är på många sätt skriven tack vare dig!

Maria Hylberg, intill Stora alvaret, sommaren 2019.

# Inledning

Vi är alla invävda i historien,  
men denna invävning är inte en järnbur.  
Vi har en möjlighet och ett ansvar,  
att omformulera de klassiska frågorna  
för den tid som vi lever i.  
(Selander, 2018, s. 165).

Undervisning i förskolan – vad kan det vara och vad kan det bli? Den inledande frågeställningen har ett filosofiskt anspråk och hänvisar till omformuleringen av förskolans nya läroplan (Skolverket, 2018). Denna föranleddes med att den tjugo år gamla läroplanen behövde förnyas i förhållande till samtiden. Bland annat påpekades frånvaron av undervisningsbegreppet vilket inte ansågs förenligt med skollagens bestämning (Eidevald & Engdahl, 2018). I Skollagen definieras undervisning som ”sådana målstyrda processer som under lärarens ledning syftar till inhämtande av kunskap och värden” (Utbildningsdepartementet, 2010:800, 1 kap. 3§). Förändringarna i läroplanen som realiserats i skrivande stund innebär att undervisningsbegreppet skrivs fram och får en mer framträdande roll i relation till barns utveckling och lärande (Skolverket, 2018). Förskolan får därmed ett förtydligat undervisningsansvar men också en möjlighet. En möjlighet att omformulera förskolans didaktik.

I Skolinspektionens (2018) sammanställande mål- och kvalitetsrapport konstateras att förskolans personal är ambivalenta till undervisning, såväl begrepp som innehåll. Dessutom påvisas att pedagoger har svårt att skilja på begreppen lärande och undervisning. Förklaringsansatserna är många och inte helt enkla. En utläggning kan vara att förskolan främst har påverkats av pedagogiska inriktningar. Didaktiska implikationer eller hur undervisning görs har varit mindre framträdande (Vallberg Roth, 2017). Förskolan har dessutom tagit avstånd från en förmedlingspedagogisk inriktning – något som i diskursiv mening kan förstås i termer av rädsla för att verksamheter ska bli ”skolifierade” (OECD, 2006; Sandberg, Lillvist, & Ärlemalm-Hagsér, 2018; Tallberg Broman, 2017). Istället ska barn själva konstruera kunskap tillsammans med en medforskande pedagog, ett arbete som kan ske transdisciplinärt, det vill säga ämnesöverskridande (Dahlberg & Lenz Taguchi, 2015; Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Elfström, 2013; Åberg & Lenz Taguchi, 2018). Karaktäristiskt är även att barnen ska ges reellt inflytande över sin vardag samtidigt som förskolläraren ska säkra utveckling och lärande i relation till läroplanens målområden (Sheridan & Williams, 2018). Arbetet bör också utgå från en helhetssyn där barns sociala, kognitiva, emotionella och motoriska lärande integreras. Omsorg, lärande, lek och fostran ska därigenom bilda en enhet (Hammarström-Lewenhagen, 2013, OECD, 2006; 2010; Skolverket, 2018).

Undervisning som begrepp och innehåll i förskolan verkar därmed inte vara helt entydigt. Snarare tycks det vara en sammansatt och mångfacetterad företeelse vilket talar om dess komplexitet. Följaktligen framstår en central fråga nämligen: *hur konstitueras undervisning i det komplexa och mångfacetterade – där omsorg, lärande, lek och fostran kan förstås i mellanmänniska, materiella och rumsliga relationer?* Frågeställningen motiverar en föränderlig ontologisk utgångspunkt som ämnar att ta reda på vad undervisning är men också vad det *kan bli*. Av den anledningen räcker det inte med att undersöka hur undervisning positioneras i linje med diskursiva uttalanden. Istället används *artikulationslinje* för

att beskriva det komplexa och mångfacetterade där idéer, discipliner och gränssnitt varieras och modifieras mellan människor, tid och rum (Deleuze & Guattari 1980/2015). En artikulationslinje är, till skillnad från en tankelinje som är mer marginaliserande i sin karaktär, alltid dubbel i sin natur – den artikulerar både *ett innehåll* och *ett uttryck* (Deleuze & Guattari, 1980/2015). Med detta menas att artikulationslinjen hänvisar till olika föreställningar som påverkar hur undervisning görs och talas om men som samtidigt rör sig tillsammans med andra tankelinjer och eventuella *flyktlinjer* i sammansatta och föränderliga system eller *rhizom*.<sup>1</sup>

Den flerdimensionella ontologiska utgångspunkten föranleder en *spårande-och-kartograferande metodologi* som tidigare har gjorts av Lenz Taguchi (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) inom ramen för det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet. Begreppet ”kartografi” härstammar från grekiskans *graphi´a* som betyder ”att skriva” (Nationalencyklopedin, 2019). Men till skillnad från Nationalencyklopedins (2019) definition innebär skrivandet i det här sammanhanget inte att beteckna eller fastställa en empirisk ”sanning”.<sup>2</sup> Snarare handlar arbetet om att spåra olika artikulationslinjer men som i en kartografisk ansats också kan skrivas om (Deleuze & Guattari, 1980/2015; Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b). Föreliggande studie ämnar därmed att se över hur undervisning konstitueras i olika texter som har getts ut som svar på förskolans nya läroplan. Detta där den spårande-och-kartografiska metoden möjliggör ett experimenterade för att ta reda på vad undervisning också *kan bli*. För att återgå till det inledande citatet innebär det att omformulera problematiken eller ”de klassiska frågorna för den tid vi lever i” (Selander, 2018, s. 165), det vill säga luckra upp starkt sammantvinnande knutar som begränsar vårt tänkande och görande. Eller som Lenz Taguchi (2016a, 2016b, 2017a) uttrycker ”What’s the problem?” med hänvisning till ett vetenskapligt experimenterande av de grundläggande problem som bär upp ett begrepp – men som med ett filosofiskt operationaliserande också kan förändra förutsättningarna för området som studeras.

## Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med den här magisteruppsatsen är att ta reda på hur undervisning konstitueras i det komplexa och mångfacetterade – där omsorg, lärande, lek och fostran kan förstås i mellanmännliga, materiella och rumsliga relationer. Arbetet handlar explicit om att spåra artikulationslinjer, tankelinjer och potentiella flyktlinjer i olika relevanta texter som har getts ut som svar på förskolans nya läroplan, för att i ett andra led utföra en laborerande kartografi med de spårningar som har gjorts. Syftet är således att producera fler och nya tankelinjer om undervisning i förskolan, det vill säga att aktivt omkonstituera undervisning för att ta reda på vad det också kan bli.

---

<sup>1</sup> Ett rhizom är en metafor för en förståelse av omvärldens komplexitet vilket motsätter sig en organisatorisk vetenskaplig förklaringsmodell. En rhizomatisk förståelse påvisar istället ett brett spektrum av kopplingar mellan olika semiotiska länkar som inte följer en kronologisk struktur. Dessa länkar består av artikulationslinjer och tankelinjer men också av flyktlinjer. Flyktlinjerna hänvisar i sin tur till det okonventionella, det vill säga det som drar sig bort och från normativa sätt att tänka och handla (Deleuze & Guattari, 1980/2015) (för mer läsning, se teori- och metodologidelen).

<sup>2</sup> Deleuze och Guattari (1980/2015) benämner detta som dekalcomani, det vill säga en metod som syftar till att föra över tryckta bilder (dekal) från ett föremål till ett annat.

## Forskningsfrågor

- Vilka dominerande artikulationslinjer och tankelinjer om undervisning som innehåll och uttryck kan spåras i styrdokument, stödmaterial, populärvetenskaplig metodlitteratur och nationella forskningspublikationer?
- På vilka sätt förstärker/konvergerar dessa artikulationslinjer och tankelinjer varandra, respektive går isär/divergerar?
- Vilka nya tankelinjer om undervisning kan experimenteras fram utifrån det som har åskådliggjorts?

# Bakgrund och tidigare forskning

Som svar på realiseringen av förskolans nya läroplan har ett flertal populärvetenskapliga metodböcker och stödmaterial getts ut (Eidevald & Engdahl, 2018; Källhage & Malm, 2018; Pihlgren, 2017; Sheridan & Williams, 2018). Även det nationella forskningsområdet för undervisning har utvidgats i förhållandet till det utökade intresset (Björklund, Pramling Samuelsson, 2019; Helenius, 2018; Holmberg, Vallberg Roth, 2018; Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019; Nilsson, Lecaussy, Alnervik & Ferholt, 2018; Sundqvist, 2019). Dessa förordnar undervisning på olika sätt beroende på teoretisk förankring. Detta gör att just dessa texter är av intresse för den här studien eftersom deras respektive vetenskapsteoretiska ansatser får påverkan för undervisning som innehåll och uttryck, det vill säga hur undervisning görs och talas om. Texterna som har valts ut och presenteras nedan används som empiri i den kommande spårande-och-kartograferande ansatsen som sedan tar vid. Syftet är att sätta undervisning i rörelse med förhoppningen om att ett kreativt arbete kan bidra till fler tankesätt eller möjliga verkligheter för området som studeras.

## Styrdokument om undervisning som innehåll och uttryck

### 1998/2016 års läroplan för förskolan

I den tidigare läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998/2016) nämns inte begreppet undervisning. Signifikant är istället hur förskolläraren eller arbetslaget ska stimulera olika förmågor som är betydelsefulla i relation till lärande och utveckling. Ett tematiskt arbetssätt framhålls betydelsefullt eftersom det kan bidra till ett sammanhängande och mångsidigt lärande. Genom ”stimulans och vägledning” (Skolverket, 1998/2016, s. 7) ska barn inspireras med syfte att utveckla nya kunskaper och insikter.

### 2018 års läroplan för förskolan

Som tidigare har nämnts förtydligas undervisning som innehåll och uttryck i den nya läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018). Undervisning artikuleras i termer av att stimulera och utmana barns lärande, vilket kan ske planerat eller spontant eftersom lärande sker under hela dagen. Övergripande uttrycks den mångfacetterade undervisningen med att undervisningen ska vara ”saklig, allsidig och icke-

konfessionell” (Skolverket, 2018, s. 6). Förskollärarens särskilda ansvar och uppdrag betonas samt att läroplanens mål och riktning ska utgöra en plattform för didaktisk tillämpning (Skolverket, 2018). Det pedagogiska innehållet och miljön bör även ingå i didaktisk planering eftersom det kan sporra barns intresse och nyfikenhet, vilket bidrar till barns uppmärksamhet och lärande. Ytterligare betonas det mellanmänniska samspelets betydelse för lärande, vilket således ska ligga till grund för undervisningssituationer. Betydelsefullt är att alla i arbetslaget är uppmärksamma på dessa processer så att de kan tas tillvara på bästa möjliga sätt (ibid.).

## Stödmaterial om undervisning som innehåll och uttryck

### Undervisning i förskolan – en kunskapsöversikt

Som svar på den nya läroplanen har Skolverket (Sheridan & Williams, 2018a) gett ut en kunskapsöversikt gällande undervisning i förskolan. I kunskapsöversiktens andra del beskriver ett flertal forskare inom förskoleområdet hur undervisning kan förstås och implementeras. Urvalet motiveras med att deras respektive expertis kan bidra med olika vetenskapsteoretiska perspektiv. Signifikant är lekens betydelse för didaktisk tillämpning där omsorg, lärande, lek och utveckling ges plats i förhållande till mellanmänniska, materiella och rumsliga relationer. Nedan presenteras fem kapitel som visar på den mångfald som omger dessa begrepp vilka får olika mening i relation till undervisning som innehåll och uttryck.

#### *Kapitel 3: Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv*

Kvalitetsperspektivet som artikuleras av Sheridan och Williams (2018b) inkorporerar en interaktionistisk och sociokulturell inramning tillsammans med Bronfenbrenners (1979) ekologiska teoribildning. Härigenom beskrivs undervisning som något *relationellt* och *kommunikativt* där olika samhandlingsprocesser får påverkan för didaktiskt innehåll. Den ekologiska inriktningen erbjuder ett vidare perspektiv vilket leder till att undervisning konstitueras i förhållande till olika sociala nätverk, såsom familj, den enskilda förskolan och samhället i stort. Det vidare och kontextuella systemet ligger i sin tur till grund för den pedagogiska kvaliteten och det innehåll som barnen ges möjlighet att utveckla kunskap om, det vill säga hur undervisning tillämpas i praktiken. Sheridan och Williams (2018b) tydliggör det ekologiska perspektivet i relation till fyra kvalitetsdimensioner; samhällsdimension, förskollärardimension, barndimension och verksamhetsdimension. Dessa bildar en ”holistisk komplexitet” vilket belyser undervisningens mångfacetterade uppdrag. Bland annat artikuleras undervisningsuppdraget med ”tydliga mål och innehåll för undervisningen riktade mot både gruppen och individuella barn” (Sheridan & Williams, 2018b, s. 53), ”ämneskunskap” (Sheridan & Williams, 2018, s. 56) ”didaktisk kunskap” (Sheridan Williams, 2018b, ss. 55-56), ”metakognitiva lärande” och ”lärande i form av övning” (Sheridan & Williams, 2018b, s. 57) samt ”organisera en miljö som ger rika tillfällen till lärande inom olika mål och innehåll” (Sheridan & Williams, 2018b, s. 58). Sheridan och Williams (2018b, kap. 3) problematiserar vidare att undervisningsinnehållet alltid behöver ske medvetet i förhållande till läroplanens målområden. Undervisning konstitueras därmed i relation till specifika lärandeobjekt men också i ett interaktivt och dialogiskt möte (Sheridan & Williams, 2018b, kap. 3).



#### *Kapitel 4: Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt*

I kapitlet som är skrivet av Vallberg Roth och Tallberg Broman (2018) problematiseras begreppen undervisning, utbildning, lärande, utveckling och omsorg. Författarna ger exempel på hur dessa är sammanflätade men också åtskilda. Undervisning skrivs fram som ett *relationellt* och *målrelaterat* begrepp vilket förutsätter ett möte mellan förskollärare och barn. Vallberg Roth och Tallberg Broman (2018) påpekar undervisningens sammanlänkande förhållande till flera dimensioner av lärande. En av dessa är omsorgsdimensionen där undervisning beskrivs handla om att möta barns socioemotionella, kroppsliga och kognitiva behov. Författarna påpekar att omsorgsdimensionen även kan innefatta en rörelse bortom det som känns välbekant och tryggt. Det kan exempelvis innebära att presentera nya element i form av nytt material. Platsen för en undervisningssituation kan vara densamma men där tidigare okända detaljer presenteras:

Så undervisning kan i relation till omsorg prövas som begrepp, där någon eller några av de didaktiska valen medför en rörelse som kan tänja, utmana och föra barns möjligheter till lärande bortom en alltigenom välbekant och trygg zon som är full av omsorg. (Vallberg Roth, & Tallberg Broman, 2018, s. 71)

Genom att gå utanför barns trygghetszon kan lärande stimuleras vilket kan ligga till grund för planerade undervisningssituationer. Vallberg Roth och Tallberg Broman (2018) betonar även lekens betydelse för undervisning men som i denna mening inte alltid bör vila på ”lekfullhet”. Den lekfulla undervisningen kan nämligen ”skymma sikten” för barns möjligheter att tillägna realistiska svar på olika frågeställningar (Thulin 2006, 2011, i Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018). Undervisning bör istället härledas till en undersökande och prövande ansats vilket kan ske mer planerat vid olika projekttilfällen (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018). På så vis behöver undervisning ses som ett verb, det vill säga att ”vara på väg” i relation till styrdokument, vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter (Vallberg Roth, 2017b, i Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018, s. 69).

#### *Kapitel 5: Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan*

I den här delen presenteras undervisning utifrån ett holistiskt perspektiv på lärande (Eidevald, Engdahl, Frankenberg, Lenz Taguchi & Palmer, 2018). Det holistiska antagandet uttrycks som helheten mellan förskolans uppdrag och själva undervisningen. En omsorgsfull och lekinriktad didaktik benämns som förskolans signum vilket gör att undervisning både kan se spontant men också under mer planerade tillfällen. Kapitlet tar utgångspunkt i en utvecklingsvetenskaplig tanketradition där en *samaktivt stöttande didaktik* får utrymme. Undervisning och förskollärarens omsorgsroll handlar om förmåga att kunna tona in barnens känslor, tänkande och handlingar med syfte att främja utveckling och lärande gentemot läroplanens målområden (ibid.). Enligt Eidevald et al. (2018) bör omsorgsuppdraget innehålla ett kunskapsinnehåll vilket kan innebära att förmedla ett specifikt förhållningssätt till andra människor, djur och natur. På samma sätt diskuteras lekens roll i relation till undervisning som även den ska innehålla ett kunskapsinnehåll. Förutom att agera *medlekare* kan förskolläraren utmana barnen med nya erfarenheter och ståndpunkter inom ramen för lekens område. Lekar kan initieras både av barn och vuxna vilket beskrivs vara ett forum för träning av olika förmågor. Dessa förmågor kan utgöras av kamratskap, medbestämmande och medkänsla, kroppsreglering och reflektion. Kapitlet (Eidevald et al., 2018) betonar även demokratifostran och estetisk verksamhet som viktiga komponenter för förskolans undervisning. Eftersom lärande uppstår i mötet mellan såväl pedagoger, barn som materialiteter är det viktigt att undervisning förankras i relation till alla dessa aktörer. En holistisk och integrerad undervisning gentemot tydliga målområden artikuleras som betydelsefullt eftersom det kan bidra till lärande inom specifika kunskapsgenrer. Avslutningsvis betonas även den pedagogiska dokumentationens betydelse som grund för planering, iscensättning och uppföljning av

undervisningssituationer. En systematisk dokumentationsprocess ingår i undervisningsuppdraget målområden i läroplanen uppmärksammas där såväl det enskilda barnet som gruppen i stort ska tas i beaktning (ibid.).

### *Kapitel 6: Undervisning i olika lärmiljöer*

Sandberg, Lillvist och Ärlemalm-Hagsér (2018) använder sig av ett utvidgat miljöperspektiv i sina artikulationer om förskolans undervisning. Miljöperspektivet delas i detta fall in i tre områden; sociokulturell, ekologisk och kritisk didaktik. I det sociokulturella perspektivet, med hänvisning till Vygotskij, understryks betydelsen av lärande i relation till lek, miljö och språk. Det andra perspektivet utgörs av Bronfenbrenner och Morris (2006) bioekologiska paradigm där ömsesidighet mellan individ och miljö är framträdande. I ett kritiskt perspektiv hamnar barns inflytande och delaktighet i fokus vilket ska ligga till grund för en utmanande didaktik. Dessa tre, menar kapitelförfattarna, kan konstrueras på olika sätt men som här markeras berika varandra genom dess breda ramverk. Vidare problematiserar Sandberg, Lillvist och Ärlemalm-Hagsér (2018) hur respektive perspektiv får betydelse för olika sätt att implementera undervisning i förskolans olika lärmiljöer. Framförallt riktas en kritik mot undervisning som utgår från ”vuxenstyrda” aktiviteter där barns aktörskap elimineras. Författarna menar att den kritiska ingången bidrar till att synliggöra hur barnens aktörskap hamnar i skymundan, trots en intention om att främja inflytande och delaktighet. Undervisning bör därför utgå från ett transformativt förhållningssätt som värderar, inspirerar och stödjer barn att få möjlighet till såväl problemsökning som problemlösning. Härigenom kan barn erövra den handlingskompetens som lägger grunden för det livslånga lärandet. Undervisning som innehåll och uttryck befinner sig därmed i skärningspunkten mellan ”innehåll, arbetsätt, organisation och förskollärares kompetens” (Sandberg, Lillvist, & Ärlemalm-Hagsér 2018, ss. 92-93). Didaktiska implikationer bör med ett vidgat miljöperspektiv innehålla ”en genomtänkt utmanande, uppmuntrande och utvecklande miljö som ständigt utforskas och kritiskt granskas (Sandberg, Lillvist & Ärlemalm-Hagsér, 2018, s. 97). Det vidgade miljöperspektivet kan bidra till hållbara relationer och hållbar organisation med en miljö som främjar dialog och kunskapsutveckling (Sandberg, Lillvist & Ärlemalm-Hagsér, 2018).

### *Kapitel 7: Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar*

Som titeln antyder inkorporerar undervisning lek, lärande och omsorg (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018). Utifrån ett utvecklingspedagogiskt, variationsteoretiskt och sociokulturellt antagande menar artikelförfattarna att undervisning utifrån dessa dimensioner definierar förskolans didaktik. Utifrån meningsskapande processer ska dessa ses integrerade och bilda en enhet för didaktiska implikationer. Undervisning framhävs av den didaktiska triangeln, det vill säga relationen mellan förskollärare, lärandeobjekt och barn. Undervisningsuppdraget handlar om att skapa villkor för olika former av lärande med betoning på *främjande av kunskap* i motsats till *förmedling av kunskap*. Lärandeobjektet får också en väsentlig roll i artikeln som står i centrum för val av målområde från läroplanen. Lärande artikuleras i den utvecklingspedagogiska inriktningen som en *förändring av deltagande, en urskiljning av något och föreställning av något*. Undervisning som innehåll och uttryck ska därmed rikta sig mot en eller flera av dessa aspekter vilket understryks sker i den mellanmänniska kommunikationen (ibid.).

Undervisning betyder i den här meningen att göra det möjligt för barnet att få syn på allt fler aspekter som därmed nyanserar och fördjupar barnets taluppfattning. (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018, s. 107)

Citatet belyser ett exempel på hur matematikundervisning kan komma till uttryck i förskolan. Björklund och Pramling Samuelsson (2018) menar att undervisning bör handla om att rikta ett specifikt mål utifrån barns egen erfarenhetsvärld och härigenom skapa utmanande undervisningssituationer. Erfarenhetsvärlden kan vidgas i det mellanmännsliga mötet där kommunikation om innehållet kan bidra till ett förändrat kunnande. Den utvecklingspedagogiska inriktningen avslutas med att förskolan bör arbeta målstyrt med syfte att skapa förutsättningar för barnen, såväl här-och-nu som i ett längre perspektiv (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018).

## **Populärvetenskapliga metodböcker om undervisning som innehåll och uttryck**

Under den här delen presenteras populärvetenskapliga metodböcker. Dessa kan sägas representera den praktisknära litteraturen. Med detta menas att texterna utgör exempel på en del av den litteratur som vanligen tillhandahålls som stöd i utvecklingsarbetet i förskolan. Urvalet syftar till att visa på en bredd av skriftliga alster som ligger till grund för utvecklandet av den didaktiska praktiken. I det här avsnittet utgörs bredden av forskare inom förskoledidaktikens område såväl som verksamma förskollärare vilka alla ämnar tillföra sitt bidrag till diskussionen.

### **Utbildning och undervisning i förskolan. Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling**

Som titeln antyder får omsorg och lek en betydelsefull roll för undervisning i Eidevald och Engdahls (2018) bok. Även estetik och demokratifostran skrivs fram som viktiga komponenter i förståelsen om vad undervisning kan innebära i förskolan. Syftet med dessa framskrivningar hänvisas till tidigare forskning som påtalar att barns intressen får allt mindre plats i svensk förskolekontext. Lek och omsorg beskrivs som nyckelkomponenter i förskolans undervisning vilket gör att dessa också lyfts fram:

Exempel på växande tendenser är att utrymmet för barns egeninitierade lek minskar, att man skiljer tidsmässigt på lek och lärande även i förskolan och att allt mer tid i förskolan schemaläggs av vuxna. (Eidevald, & Engdahl, 2018, s. 180)

Den omsorgsfulla undervisningen artikuleras i termer av att den som undervisar dels ska vara ”känslomässigt engagerad”, dels ska undervisningssituationer främja välbefinnande och trygghet för barn. Undervisning som vilar på en omsorgsetisk grund handlar även om att *målmedvetet* rikta barnens uppmärksamhet mot etiska handlingar, såsom att visa omsorg om andra människor och miljön. Den lekande undervisningen å sin sida problematiseras i relation till den fria leken som brukar definieras som fri från vuxna. Eidevald och Engdahl (2018) frågar sig dock vad det innebär om ett barn far illa och blir kränkt alternativt att det uppstår destruktiva hierarkier? Detta föranleds till ett filosofiskt problem där författarna konstaterar att den fria leken aldrig kan vara helt fri i förskolan eftersom den kan komma att strida mot läroplanens värdegrundsmål. Av den anledningen används istället begreppet ”barninitierad lek” som en benämning på en potentiell undervisningssituation där den vuxne antingen kan avbryta leken för att tillsammans med barnen diskutera etiska ställningstaganden, alternativt gå in och stötta barnen genom faktakunskap, material eller frågor. Den barninitierade leken följs i sin tur upp av en ”vuxeninitierad lek” där denna tilldelas en mer aktiv roll. Ett exempel som tas upp är hur en pedagog planerar och arrangerar ett projekt om att renovera ”hemvrån”. Tillsammans med barnen töms denna yta där de tillsammans leker och kliver in i olika roller med ett tydligt *målstyrt* syfte. Demokratifostran och skapande ska på samma sätt som den omsorgsfulla och lekfulla undervisningen genomsyra förskolans verksamhet. Dessa är integrerade och skapar en gemensam helhetsbild av undervisning i förskolan.

Avslutningsvis argumenterar Eidevald och Engdahl (2018) för en *inbäddad* och *flerstämmig undervisning* med hänvisning till ett holistiskt perspektiv på undervisning där omsorg, lek, estetik och demokratifostran ingår.

## **Undervisning i förskolan – att skapa lärande undervisningsmiljöer**

Pihlgren (2017) tar stöd i kognitionsteoretiska inriktningar vid beskrivning av undervisning som innehåll och uttryck. En kognitionsteoretisk tanketradition utgår från det mänskliga tänkandets natur och placerar hjärnan i centrum för *inlärning*. Pihlgren (2017) menar att förskollärare ofta använder och pendlar mellan olika praxisteorier, det vill säga att olika kognitionsteoretiska tanketraditioner får betydelse för hur undervisning kommer till uttryck. Bland annat redogör Pihlgren (2017) för behaviorism, mögnadsteori (kognitivism och konstruktivism) och samspelsteori (pragmatism och socialkonstruktivism). Den sistnämnda utgör utgångspunkten för Pihlgrens (2017) diskussion om en god och främjande undervisningsmiljö. Samspelsteori tar bland annat avstamp i Vygotskijs (Pihlgren inkluderar även Dewey, Freinet och Malaguzzi) idéer om den mellanmänskliga interaktionens betydelse för inlärning. Det *interpersonella samspelet* artikuleras vara en förutsättning för vidareutveckling och således undervisningens roll eftersom denna ska sträva efter att utmana och förekomma lärande. De kognitiva färdigheterna utvecklas först i samspel med andra individer och miljön vilket sedan kan bearbetas i inre mentala processer. Men utbytet av kunskap är ömsesidigt eftersom individen också påverkar miljöns kontext. Här använder Pihlgren (2017) Vygotskijs begrepp *mediering* för att förstå den relationella samverkansprocess som ständigt pågår mellan människor och de artefakter/kulturella redskap som barnet använder sig av i begriplighetsgörandet av sin omvärld.

I syfte att explicitgöra undervisning med fokus på att synliggöra och främja kognitiv utveckling använder Pihlgren (2017) Blooms taxonomi som teoretiskt ramverk. I taxonomin delas lärande in i två dimensioner: En kunskapsdimension, vilket påvisar den typ av kunskap som är i fokus för undervisning. Den andra dimensionen, kognitiv processdimension, syftar till de tankeprocesser som barnen uppmuntras till i den aktuella undervisningssituationen. Den senare kan stimuleras och främjas genom metakognitiv kunskap vilket innebär att medvetandegöra det enskilda barnets tänkande. Genom undervisning som bygger på metakognitiva samtal kan barnen få tillgång till sina proximala utvecklingszoner, det vill säga det närmaste utvecklingsstadiet, med syfte att göra ”kognitiva språng”. Undervisning som bygger på reflektiva samtal kan på så vis stödja och utmana inlärning (Pihlgren, 2017). Exempel på metakognitiva undervisningsfrågor är: ”Hur kan man göra?” eller ”Hur löste ni det?” (Pihlgren, 2017, s. 65). Denna benämns som ”scaffoldingstöttande” undervisningsmiljö och (Pihlgren, 2017) och syftar till den understödjande undervisningen. Den tillskrivs inneha ett starkt kognitivt innehåll vilken enligt Pihlgren (2017) anses vara förenligt med läroplanens intentioner.

## **Uppdrag undervisning: struktur och arbetsglädje i förskolan**

I boken *Uppdrag undervisning: struktur och arbetsglädje i förskolan* (Källhage & Malm, 2018) problematiseras undervisning med syfte att bryta ner vad det kan innebära i förskolans kontext. Argumenten bygger bland annat på diskussioner från ”Förskolepodden – vi pratar förskola” som har drivits av Källhage och Malm sedan 2018. Författarna problematiserar undervisningens ”för vem?” och menar att det är för både samhällets, barnens och professionens skull. Undervisning utifrån ett samhällsligt perspektiv beskrivs vara nödvändigt eftersom det kan gynna barns fortsatta utveckling och på så vis förbättra framtida resultat i exempelvis PISA-mätningar. I relation till förskolans kompensatoriska uppgift beskrivs undervisning ha en betydelsefull roll, främst med hänvisning till barn som bor i socioekonomiskt svaga områden.

Vidare betonas det barninriktade perspektivet utifrån lust och motivation att lära (Källhage & Malm, 2018). Motivation och lust härleds till välkända kognitionsforskare inom området för utbildningsvetenskap där bland annat begrepp som ”grit” används för att problematisera meningssskapande undervisningssituationer.<sup>3</sup> Undervisningsuppdraget ska utifrån en sådan ansats sträva mot det som barnen finner lustfyllt och intressant vilket kan fördjupas genom reglerande feedback, det vill säga återkoppling i syfte att främja metakognition och utveckling. Ytterligare didaktiska implikationer i relation till ett *undervisande förhållningssätt* innebär att förskolläraren eller annan personal behöver vara medvetna om hur de kan stötta barnens lärande under hela dagen i relation till deras individuella utvecklingszoner (Källhage & Malm, 2018).

## Tidigare forskning om undervisning som innehåll och uttryck

Undervisning i förskolan har problematiserats i såväl internationella som nationella sammanhang. Den internationella forskningen har på många sätt medverkat till förskolans utformning där olika tankelinjer har bidragit till utvecklandet av praktiken (Tallberg Broman, Vallberg Roth & Reich 2017). Som tidigare har nämnts så avgränsas den här studien till en nationell kontext med hänvisning till hur undervisning konstitueras som svar på realiseringen av förskolans nya läroplan (Skolverket, 2018). Detta gör att urvalet är begränsat till ett färre antal teoretiska perspektiv men som inom ramen för den här studien representerar undervisning som innehåll och uttryck.

### Utvecklingspedagogisk artikulering – ”målorienterad undervisning”

Grundincitamenten i en *utvecklingspedagogisk* undervisningsinriktning artikuleras i termer av att stimulera barns tänkande, reflektion och verbala språk (Sundqvist, 2019). Undervisningsinnehållet bör även grunda sig i barns idéer och föreställningar. Utifrån barnens intressen ska verksamheter tillhandahålla och implementera undervisningstillfällen med syfte att utmana lärande och progression (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019). Den utvecklingspedagogiska ansatsen utgår från två centrala begrepp i relation till undervisning; *lärandets objekt* och *lärandets akt* (Sundqvist, 2019). Lärandets objekt syftar till de mål som undervisning avser i relation till läroplanens områden, medan lärandets akt är undervisningssituationer eller tillämpade strategier för att nå lärandets objekt (ibid.). Björklund, Pramling Samuelsson och Reis (2019) påpekar reflektionens betydelse för barns utveckling. *Metakognitiva dialoger* används med syfte att barn ska ges möjlighet till reflektion men också för att synliggöra det egna lärandet (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019; Sundqvist, 2019). *Didaktisk reflektion* innebär att förskollärare på förhand planerar för vilka mål i läroplanen som verksamheten ska arbeta mot. Planeringen ska grundas i barnens befintliga kunskaper och därefter ska undervisning designas för att stimulera ett förändrat kunnande.

Undervisning handlar också från ett matematiklärandeperspektiv om att lärare skapar situationer som ger barn möjlighet att använda sina tidigare erfarenheter att bygga vidare på – att matematisera. (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019, s. 26)

Undervisning i en utvecklingspedagogisk förankring har även sin grund i en *variationsteoretisk* ingång som belyser urskiljning av ett specifikt lärandeobjekt (Björklund, Pramling & Reis, 2019). Såväl utvecklingspedagogik som variationsteori emanerar från fenomenografisk forskning, en metod som

---

<sup>3</sup> Begreppet ”grit” har använts av kognitionsforskare för att beskriva motivation som en slags ”neurologisk motor” vilket i sin tur anses avgörande för att nå resultat i skolan (se exempelvis: Klingberg, 2016).

syftar till att studera hur färdigheter och kunskaper kommer till uttryck och förändras efter hand som individen tilldelas en viss kunskap (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019; Sundqvist, 2019). Det bör dock påpekas att variationsteori och utvecklingsteori skiljer sig något, framförallt bygger utvecklingspedagogiken på meningsskapande och tematiska lärandeprocesser med syfte att expandera barns sätt att tolka och begriplighetsgöra sin omvärld (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019).

I en utvecklingspedagogisk artikulation innebär undervisning att ”göra det osynliga synligt” (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019, ss. 5, 8). Det kan exempelvis gå ut på att närma sig ett matematiskt innehåll på ett varierat och nyanserat sätt. Mångfald och mångsidighet är betydelsefulla faktorer för inläring och kognitiv utveckling, något som beskrivs i likhet med en medvetandeteori där variation i innehållet bör ligga till grund för planerande undervisningstillfällen. En utvecklingspedagogisk undervisningsartikulation kan därmed bidra till att rusta barnen för framtiden, något som är viktigt i relation till didaktiska incitament (Pramling, Samuelsson & Reis, 2019).

### **Sociokulturell artikulation – ”Den stöttande och lekresponsiva undervisningen”**

Undervisning utifrån en sociokulturell utgångspunkt presenteras bland annat av Magnusson och Pramling Samuelsson (2019). Författarna analyserar barn som leker affär där olika skriftspråkliga verktyg ligger till grund för undervisande situationer. Med hänvisning till bland annat Vygotskij diskuteras undervisning som innehåll och uttryck utifrån en stöttande didaktisk inriktning. Detta innebär att förskolläraren dels ska engagera sig i barnens lek vilket kan stimulera den proximala utvecklingszonen, dels kunna kommunicera ”skriftspråkliga resurser” för att främja mening och förståelse i leken. Magnusson och Pramling Samuelsson (2019) poängterar dock att den proximala utvecklingszonen inte ska definiera ett mål för undervisningen eftersom det inte finns ett deterministiskt förhållande mellan undervisning och lärande:

Undervisning är riktad och öppen i sin karaktär, vilket betyder att man inledningsvis inte vet vart man hamnar i slutet av leksituationen, och det finns heller ingen kausalitet mellan undervisning och lärande. (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019, s. 27)

Vidare använder Magnusson och Pramling Samuelsson (2019) begreppet *appropriering* vilket avser ett succesivt och aktivt mottagande av kulturella redskap och praktiker. Ett deltagande i en praktik, såsom förskolan, uttrycks vara bidragande till appropriering av kunskap, vilket sker i en akt av meningsskapande. Genom att delta i förskolans verksamhet kan lärande ske tillsammans med andra i olika sociala sammanhang. I studien visas detta med hjälp av begreppen ”som är” och ”som om”. ”Som är” relaterar till verkligheten som vi förstår den vilket är de sociala och kulturella kontexter med dess konventioner som barnen befinner sig i på förskolan. Till skillnad från detta belyser ”som om” barns fiktioner och fantasiförmåga där möjligheterna och utgångarna är mer öppna. Genom kulturella erfarenheter (som är) kan barn också föreställa sig fiktionen (som om), vilket gör leken till en betydelsefull faktor för lärande. Således innebär undervisning som innehåll och uttryck att tillämpa lek/lärandesituationer ”som är” samtidigt som barnen samtidigt kan vara kvar i ”som om” (ibid.).

Den stöttande didaktiken artikuleras även i Lagerlöf, Wallerstedt och Kulttis (2019) artikel. De menar att stöttning eller scaffolding är betydelsefullt för förskolans undervisning. Begreppet förklaras i liknelsen av en byggnadsställning som stöd vid nya utmaningar. När barnet sakta börjar bemästra nya färdigheter kan byggnadsställningen monteras ner för att byggas upp på nytt i samband med erövrandet av fler kognitiva utmaningar. Den stöttande och lekresponsiva undervisningen kan på många sätt gynna barns lärande vilket kan ske genom att förskolläraren bidrar med material, ställer utmanande frågor eller återkopplar med olika typer av fakta (Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019). Detta ska i sin tur främja

barnens fantasi (som om) vilket är ett grundincitament för förskolans undervisning (Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019; Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019).

Ytterligare en artikel som artikulerar en lekresponsiv undervisning utifrån ett sociokulturellt antagande är *Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan* (Pramling & Wallerstedt, 2019a). Här betonas begreppen *alteritet*, vilket innebär att rikta handlandet och tänkandet mot något annat än det som just pågår, och *intersubjektivitet*, det vill säga förmågan att koordinera handlingar till gemensamma handlingar snarare än undervisning som en separat aktivitet. Alteritet förklaras som ett spänningsfält till intersubjektivitet. Begreppet bör ses som en möjlighet att tänka annorlunda vilket kan leda till nya utvecklingsförlopp, såsom i lek. Detta exemplifieras i artikeln av en fiktiv leksituation där en förskollärare kan utmana barnen genom att rikta leken mot ett annat innehåll. Barnen ges här möjlighet att antingen svara på förslaget eller att göra motstånd. Den lekresponsiva undervisningen bygger på dessa samhandlingar mellan förskollärare och barn vilket inte alltid bör sträva mot samförstånd utan att även kritiskt och aktivt göra skillnad (ibid.).

### **Utbildningssociologisk artikulation – "Gör det osynliga synligt"**

En utbildningssociologisk förankring anförs av Helenius (2018) som problematiserar för dess betydelse i förhållande till undervisning i förskolan. Med hänvisning till Bernstein (1971, 1974, & 1999 i Helenius, 2018) argumenteras skolan som en viktig samhällsapparat för social integration och social kontroll. Väsentliga begrepp som används i artikeln är *synlig/osynlig pedagogik*, *klassifikation* och *inramning* (Helenius, 2018). Klassifikation och inramning poängterar hur maktpositioner manifesteras och transformeras i sociala sammanhang. Klassificering hänvisar till gränsen mellan vad som anses vara kunskap och vad som inte är det. Inramning refererar till formen av det sammanhang där kunskap överförs och mottas, det vill säga det utbud som är tillgängligt för såväl förskollärare som barn. Med hänvisning till Bernsteins begrepp menar Helenius (2018) att förskolan har styrts av en *svag* inramning, något som har bidragit till komplexiteten med att synliggöra undervisning i förskolan. Påståendet hänvisas till Skolinspektionens kvalitets- och målrapport (2016) vilket sammanfattas med följande:

As such, we can summarize the views of the Inspectorate in three points: 1. Teaching need to be able to explain what teaching is. 2. Teaching should be visible. 3. Teaching concerns direct teacher-child interaction. (Helenius, 2018, s. 190)

För att kunna svara till ovan belyser Helenius (2018) angelägenheten av en mer lärarledd och formaliserad undervisning, det vill säga en *starkare* inramning. Helenius (2018) påtalar också problematiken i relationen mellan den barninitierande pedagogiken och läroplanens strävansmål, vilket tycks ligga till grund för förskolans svaga didaktiska inramning. För att förtydliga uppdraget som Skolinspektionen (2018) adresserar kritiserar den interaktionistiska och barncentrerade pedagogiken till förmån för en *synlig* undervisning. En starkare inramning, och således en synlig didaktik, kan skapas genom att tydliggöra vad undervisning är i förskolan (Helenius, 2018). Detta exemplifieras med tre dimensioner: situationsplanering, pedagogisk förklaring och lärardeltagande. Dimensionerna kan på så vis bidra till anpassning av specifika undervisningssituationer och strukturen i helhet där ämnesinnehållet kan variera. Detta kräver att förskolläraren ges tid åt planering och arrangering av undervisningssituationer samt uppföljning av det specifika lärandeinnehåll som eftersträvas (Helenius, 2018).

### **Kritiska artikulationer – "En flerstämmig undervisning"**

Holmberg och Vallberg Roth (2018) poängterar den kritiska didaktikens betydelse för undervisning. Artikelförfattarna menar att en kritisk didaktik bör förbereda barn för en öppen och oförutsägbar framtid

vilket kan främjas genom en *flerstämmig undervisning*. Den flerstämmiga undervisningen baseras i sin tur på en kritisk granskning av den egna praktiken där flera aktörers perspektiv, varierande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter kommer till uttryck (Dysthe, 1993, i Holmberg, Vallberg Roth 2018). Genom denna ansats analyserar artikeln även hur musikundervisning kan förstås som ett ”basämnesfundament” vilket inkorporerar konst-, hantverks-, och vetenskapsorienterade aspekter (Nielsen, 2006a, i Holmberg & Vallberg Roth, 2018). Dessa dimensioner ligger till grund för hur undervisning kan implementeras i praktiken. En konstorierad musikundervisning kan exempelvis handla om att skapa en sinnlig upplevelse medan den hantverksmässig dimension kan fokusera själva görandet i linje med praktiska anspråk såsom att spela, sjunga eller dansa. Centralt för undervisning är planerings- implementerings- och uppföljningsmomenten som i sin tur utgår från strukturella dimensioner.

Musikens flera dimensioner kan ses som flera stämmor i en flerstämmig musikundervisning. Stämmor som i planering, genomförande och uppföljning synliggör såväl upplevelse och omsorg som urskiljande, begreppsliggande och analys. (Holmberg & Vallberg Roth, 2018, s. 91).

Holmberg och Vallberg Roth poängterar dock att musikundervisning alltid måste starta i det sinnliga för att sedan även införliva andra aspekter, exempelvis musikterminologi och begreppsliggörande. Det kritiska perspektivet i undervisningen artikuleras i termer av att erbjuda fler och alternativa infallsvinklar av närmanden, det vill säga att tillhandahålla det flerstämmiga (Holmberg & Vallberg Roth, 2018).

## **Reggio-Emilia inspirerad artikulation – ”Undervisning genom relationella möten”**

I artikeln *Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan* (Nilsson, Lecusay, Alnervik & Ferholt, 2018) dekonstrueras begreppet ”målrationell undervisning” med hänvisning till begreppen *målrelationellt lärande* och *iscensättning* av lärandesituationer. Texten tar avstamp i en Reggio-Emilia inspirerad praktik vilket beskrivs som en förlängning av poststrukturella teorier. Det målrelationella förhållningssättet artikuleras som flexibla och dynamiska kunskapsprocesser vilket uppstår i mötet mellan människor, miljö, material och språk. Iscensättning handlar i sin tur om att regissera eller anordna en ”pedagogisk dramaturgi” som lockar barn till lärande. Den poststrukturalistiska ansatsen riktar kritik mot kognition- och utvecklingsteoretiska inriktningar med dess linjära syn på lärande (ibid.). Undervisning som innehåll och uttryck ska istället utgå från en hundraspråkig, multimodal och rhizomatisk epistemologi (Nilsson, Lecusay, Alnervik & Ferholt, 2018). Estetiken får en nyckelposition i iscensättandet av undervisningssituationer eftersom det kan bidra till *flerstämmiga* sätt att uttrycka en aktiv och pågående kunskapsprocess. Förskollärares roll innebär på så vis att tillföra material, konstruera miljöer och ställa frågor vilket kan bidra till att utmana lärande. Frågeställningarna bör inte ha färdiga svar utan ska utforskas av både pedagoger och barn. Den utforskande undervisningen kan härigenom medverka till en expansion av barns kunskapande vilket bör ske både på bredden och på djupet (ibid.).

I ett målrelationellt arbetssätt är det frågor som driver arbetet, *inte svar*, vilket innebär att barns frågor, lust, intresse, nyfikenhet och kreativitet tas som utgångspunkt i lärprocesserna. (Nilsson, Lecusay, Alnervik & Ferholt, 2018, s. 123, egen kursivering)

Den Reggio-Emilia inspirerande undervisningens implikationer bygger på pedagogisk dokumentation som involverar ett reflekterande arbetssätt (Nilsson, Lecusay, Alnervik & Ferholt, 2018). Reflektion beskrivs i termer av att utgå från barnens perspektiv där öppna frågeställningar kan bidra till en inkluderande verksamhet och visa vägen framåt. Detta kan i sig bidra till att gå in i situationer utan att veta hur det ska sluta. Undervisning som innehåll och uttryck innebär även att kontinuerligt iscensätta



experimentella lärandesituationer där barn får erfara sin omvärld på många olika sätt utan ett specifikt mål i sikte. Snarare handlar det om vad som uppstår i mötet mellan barn och dessa situationer (ibid.).

# Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I inledningen till den här studien har jag anfört syftet och den centrala frågeställningen som ämnar undersöka *hur undervisning konstitueras i det komplexa och mångfacetterade – där omsorg, lärande, lek och fostran kan förstås i mellanmännsliga, materiella och rumsliga relationer*. Problemformuleringen, tillsammans med framskrivningen om en önskvärd omformuleringsartikulation (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b; Selander, 2018), har föranlett en spårande-och-kartograferande metodologisk utgångspunkt. Nedan presenteras den vetenskapsteoretiska ansatsen som ligger till grund för kommande operationalisering av de förskoledidaktiska texter som presenterats i föregående avsnitt.

## Spåra-och-kartografera: En introduktion

Under de senaste decennierna har såväl posthumanistiska som poststrukturella perspektiv haft en betydande roll inom ramen för det utbildningsvetenskapliga fältet. På olika sätt har dessa problematiserat normerande sätt att tänka om barn och lärande vilket har utvidgat den ontologiska och epistemologiska förståelsen (Tallberg Broman, Vallberg Roth & Reich, 2017). Ett poststrukturellt antagande har bland annat bidragit till att synliggöra rådande diskurser, det vill säga föreställningar och maktproducerande idéer, om hur barn positioneras i förhållande till olika pedagogiska och psykologiska tankesätt (Dolk, 2013; Eidevald, 2009). Det posthumanistiska paradigmet har å sin sida genererat en mer icke-antropocentrisk bild där relationen mellan människa och miljö plattas ut (Lenz Taguchi, 2017a, 2017b).<sup>4</sup> Ett flertal forskningsartiklar, avhandlingar och metodböcker riktade mot förskolan beskriver det sammanlänkande förhållandet mellan barn och materialiteter (se exempelvis: Hultman, 2011; Lind, 2010; Nordin-Hultman, 2004; Olsson, 2014). Centralt är att de på olika sätt har ifrågasatt subjektets överordnade position i världen där människan snarare determineras och blir till i komplexa relationer till andra subjekt, såväl mänskliga som icke-mänskliga. Dikotomin mellan natur och kultur har diskuterats till förmån för en mer sammanvävd och inkorporerad ontologisk förståelse (Lenz Taguchi, 2012). Såväl den språkliga vändningen (poststrukturalism) som den materiella/icke-mänskliga vändningen (posthumanism) belyser den onto-epistemologiska förbindelsen mellan varande/vetande, människa/språk och människa/materialitet (Barad, 2007).

I relation till postperspektivens dominerande roll inom förskoleforskning har ett relativt nytt metodologiskt operationaliserande tagit form. Den multipla och samtidiga epistemologiska ansatsen, i form av kartografisk metod, kan ses som en (själv)kritik av den framväxande och delvis normerande användningen av postperspektiv i utbildningsvetenskap (Lenz Taguchi, 2017a, 2017b). Lenz Taguchi (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) har i ett flertal texter presenterat en kartografi som metod med syfte

---

<sup>4</sup> Antropocentrism är en världsåskådning som placerar människan i centrum. I motsats tilldelar icke-antropocentrismen materialiteter ett subjekt och således värde i omvärldens beskaffenhet (Åsberg, Hultman & Lee, 2012).

producera fler och nya epistemologiska förståelser inom ramen för det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet. Den metodologiska ansatsen utgår från ett spårande-och-kartograferande arbete, med hänvisning till bland annat Deleuze och Guattaris (1980/2015) rhizomatiska filosofi. Utgångspunkten är att idéer, föreställningar och praktiker, såsom undervisning, definieras och konstrueras av olika tankelinjer och artikulationslinjer. Artikulationslinjerna konstituerar ontologiska och epistemologiska problem som leder oss till ett visst sätt att tänka om människa och kunskap (Lenz Taguchi, 2017a, 2017b). Till skillnad från en diskursiv läsning är artikulationslinjerna rörliga vilket gör att de potentiellt sätt också kan ritas om. Den processontologiska utgångspunkten är signifikant för den spårande-och-kartograferande inriktningen och kan ses som ett bidrag till den utbildningsvetenskapliga forskningen med syfte att ”knyta upp” normativa och segmenterande uppfattningar (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b), exempelvis undervisning som innehåll och uttryck.

Som tidigare nämns inspireras den här studien av Lenz Taguchis (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) tidigare kartografiska arbeten. Tillsammans med Deleuze och Guattaris (1980/2015) filosofiska verk *Tusen platåer* har jag för avsikt att metodologiskt se över hur undervisning som innehåll och uttryck konstitueras av olika artikulationslinjer där jag i ett andra led drar in dessa linjer in i nya sammanhang. Kommande stycken inleds därför med olika citat från *Tusen Platåer* (Deleuze & Guattari, 1980/2015). Anledningen till presentationen och urvalet av just dessa är att de har öppnat upp mitt tänkande mot fler och nya ontologiska förståelser. Sida vid sida har de följt min skrivprocess och kan förhoppningsvis även fungera som ett reflekterande narrativ för läsaren.

## Spåra-och-kartografera: En multipel och samtidig rörelse

Artikulationen, som är ett konstitutiv för ett stratum,  
är alltid en dubbel artikulation (dubbelklo).  
Den artikulerar ett innehåll och ett uttryck.  
Och medan form och innehåll i realiteten inte är distinkta,  
är innehåll och uttryck just det.  
(Deleuze & Guattari, 1980/2015, s. 736)

Det sammansatta begreppet spåra-och-kartografera visar på dess sammanlänkande och ”ömsesidigt konstituerande” relation och egenskaper (Lenz Taguchi, 2017b, s. 175). För denna studie handlar det om undervisning och hur begreppet organiseras av olika artikulationslinjer som formar och hålls bär vårt sätt att tänka (Deleuze & Guattari, 1980/2015; Lenz Taguchi, 2017b). Undervisning är i denna mening ett filosofiskt koncept eller det som Deleuze och Guattari (1980/2015) benämner som *anordning*. Undervisningsanordningen konstitueras å ena sidan av innehållsliga artikulationslinjer som bär på normativa innebörder och meningar vilket styr tänkandet och görandet i en specifik riktning (Lenz Taguchi, 2017b). Dessa kan vara starkt sammanvinnande och bildar homogena uppfattningar om hur exempelvis undervisning görs eller talas om (eller knutar som jag nämnde i förordet). Å andra sidan kan undervisningsanordningen även innehålla icke-betecknande brott, det vill säga flyktlinjer som skiljer sig från konventioner och normerande sätt att tänka och göra (Deleuze & Guattari, 1980/2015). Detta visar också på anordningens rörlighet som i sin tur öppnar upp för förändring, det vill säga att ”kartan” över undervisning som innehåll och uttryck också kan ritas om (ibid).

För att beskriva den spårande-och-kartografiska metoden, utan att riskera att reproducera eller beteckna nya diskursiva meningar (eller dekalomani, se fotnot 2), jämför Lenz Taguchi (2017b) kartan vid en

mobil ”spelplan”. Denna erbjuder en möjlighet till att upprätta *territorier* över det som har identifierats, vilket tar utgångspunkt i dominerande artikulationslinjer som respektive text bärs upp av (Aronsson, kommande; Lenz Taguchi, 2017b). Således handlar den kartograferande metoden om att spåra olika artikulationslinjer, tankelinjer och potentiella flyktlinjer (eller själv konstituera flyktlinjer genom en avterrotialiserande rörelse) för att i ett simultant led lägga ut dessa på spelplanen (Aronsson, kommande; Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b). Det är en *multipel* och *samtidig* rörelse där undervisning som innehåll och uttryck kan förstås på nya och varierande sätt (Aronsson, kommande). Den spårande-och-kartograferande metoden kan därmed liknas vid ett pragmatiskt görande som sätter samman mångfalder eller heterogeniteter (Deleuze & Guattari, 1980/2015). I jämförelse med poststrukturalismens diskursanalytiska och posthumanismens relationella inriktning, kan en sådan ansats bidra till att överbrygga ett kritiskt och materialistiskt/performativt konstaterande. Det kartografiska arbetet tillför på så vis fler epistemologiska kunskapssyner vilket leder till en *transcendental empirism* (Deleuze & Guattari, 1980/2015; Lenz Taguchi, 2016a, 2017a, 2017b). Ansatsen innebär då att sätta olika onto- och epistemologiska artikulationslinjer och tankelinjer i arbete, det vill säga att aktivt samarbeta med de komponenter som forskningen avser, med syfte att omkonstituera undervisning som innehåll och uttryck (Lenz Taguchi, 2017ba, 2017b). Det pragmatiska operationaliserandet handlar om att experimentera fram nya kunskapsförståelser utifrån och tillsammans med, de tankelinjer och artikulationslinjer tidigare har utkristalliserats (Lenz Taguchi, 2016a, 2017). ”It is this movement toward invention and creative differentiation that makes this a transcendental empirical methodology” (Lenz Taguchi, 2017a, s. 706). Denna rörelse mot ett kreativt skillnadskap eller annorlundahet belyser kropparnas förmåga, såväl mänskliga som icke-mänskliga, till *självdifferentiering* (jag återkommer till detta begrepp längre ner) (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b).

## Principen om rhizom

I ett rhizom finns inga punkter  
eller positioner av det slag man  
hittar i en struktur, i ett träd, i en rot.  
Där finns bara linjer.  
(Deleuze & Guattari, 1980/2015, s. 25).

I jämförelse med trädet som metafor för kunskapsproduktion symboliserar rhizomet en rörlig och föränderlig process (Deleuze & Guattari, 1980/2015). Trädliknelsen påvisar det hierarkiska och stratifierade, fast i en organisatorisk struktur (Deleuze & Guattari, 1980/2015). Ett rhizom har varken en startpunkt, centrum eller avslut utan är ett kontinuum av pågående och ömsesidiga samhandlingar mellan olika aktörer (Aronsson, kommande; Deleuze & Guattari, 1980/2015). Rhizomet har heller ingen hierarkisk konstruktion utan är ett nomadiskt myller som organiseras och upprätthålls av kollektiva och växlande *sammankopplingar* och komplexa kommunikationsmönster (ibid.). Organisationen av ett rhizom hålls ihop av artikulationslinjer som smälter samman (konvergerar) eller tankelinjer som skiljer sig åt (divergerar). Artikulationslinjerna som konvergerar bildar normativa eller segmenterande uppfattningar om undervisning. De bär på meningar och betydelser och påverkar sättet hur undervisning görs och talas om (Lenz Taguchi, 2016a). De bär med andra ord på *ett innehåll* och *ett uttryck* (Deleuze & Guattari, 1980/2015). De växlande och aktiva sammankopplingarna visar på möjligheten att mobilisera med ”kartan” av undervisning. Mer precist innebär det att dra en artikulationslinje från ett område till ett annat vilket kan leda till nya förståelser om förskolans didaktik. Lenz Taguchi (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) påpekar den samtidiga rörelsens betydelse som är signifikant för den spårande-

och-kartograferande ansatsen. Rörelsen innebär, till skillnad från vad som vanligtvis används vid diskursiv läsning, att återknyta det spårande till kartan men på ett annat och nytt sätt. Det är en asymmetrisk operation som istället för att koppla det synliggjorda till trädmetaforen, kopplar samman artikulationslinjer till rhizomet – det rörliga (Deleuze & Guattari, 1980/2015).

Att vara rhizomorfisk är att producera skott och fibrer som liknar rötter, eller ännu hellre: som kopplar ihop sig med dem genom att tränga in i stammen och får rötterna att tjäna nya, främmande syften. (Deleuze & Guattari, 1980/2015, s. 35).

Den spårande-och-kartograferande metoden kan uppfattas abstrakt vilket gör det angeläget att förklara dess metodologiska operationalisering på ett mer förståeligt plan. Som tidigare nämndes är internet en typ av rhizom. Även en infrastruktur kan tänkas vara av rhizomatisk karaktär som sammanstrålar, delar och/eller förgrenar sig. En infrastruktur är min egen liknelse av en rhizomatisk process som den spårande-och-kartografiska metoden erbjuder. Likt ett kollektivtrafiksystem med större och mindre stationer, tunnelbanelinjer och busslinjer, breder sig rhizomet ut. Stationerna symboliseras av olika territorium som hålls upp av konvergerande artikulationslinjer vilket bildar dominerande *knytpunkter*. Var vi väljer att kliva av beror både på vana men också vad som finns där. Oftast går vi av där känner oss hemma, vanligtvis den enkla och konventionella vägen – vi följer helt enkelt artikulationen. Den spårande-och-kartograferande metoden (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) medför i metaforiska termer att göra nya växlingar eller omkopplingar i tågrälsen vilket kan resultera i att vi tar andra och nya vägar än tidigare. För att åstadkomma detta måste vi påvisa det heterogena, det vill säga att förflytta eller dirigera om artikulationslinjer till nya områden. Av den anledningen kan min roll som forskare i sammanhanget liknas vid en trafikledare som omdirigerar trafiken i nya riktningar.



(Foto: Pixabay, 2019b).

## Principen om differentiering

Deleuze och Guattaris (1980/2015) filosofiska projekt strävar mot en kritik av konventioner och representationer. Ett begrepp eller koncept kommer alltid att läsas och förstås utifrån normerande sätt att tänka eftersom de är laddade med form och mening – det stratifieras och segmenteras i människans språk, tänkande och handlande. Deleuze och Guattari (1980/2015) menar att filosofins främsta uppgift är att hitta nya uttryck och nya innehåll vilket kräver ett processontologisk operationaliserande. Ett affirmativt och skapande skillnadsbegrepp sätter subjekten och tingen i rörelse och får således en annan status och funktion. Skillnadsbegreppet handlar därför inte om motsatser, såsom barn/vuxen, man/kvinna eller pedagogik/didaktik. Snarare innebär det en *skillnad i sig själv* istället för *skillnad från* eller *skillnad mot* något annat (Lenz Taguchi, 2016a, 2017a, 2017b). Den ontologiska förskjutningen benämner Lenz Taguchi (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) som självdifferentiering. I denna andemening vill jag även hänvisa till Aronssons (kommande) avhandling som även den utgår från en spårande

kartografi inom ramen för det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet. Aronsson (kommande) belyser den dubbla och *samtidiga* rörelsen som ”ett rymligt nu”, det vill säga att den spårande kartografin ska ses som ett icke-linjärt kontinuum (Braidotti, 2018, i Aronsson, kommande). Med andra ord kan den processontologiska förankringen förstås som ett temporalt eller tillfälligt tillstånd där subjektet konstitueras och omkonstitueras i en pågående process tillsammans med andra mänskliga och icke-mänskliga aktörer – en slags genomfart eller flöde mellan någonting och något annat. Självdifferentiering går hand i hand med den här studiens övergripande frågeställning: *hur konstitueras undervisning i det komplexa och mångfacetterade – där omsorg, lärande, lek och fostran kan förstås i mellanmänskliga, materiella och rumsliga relationer?* Utgångspunkten är att ett begrepp eller koncept såsom undervisning, har en potential att ändras och skifta natur (Aronsson, kommande; Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) vilket belyser även möjligheten att ta reda på vad undervisning också *kan bli*.

## Urval, avgränsningar och undersökningsmaterial

Inom ramen för det här arbetet har urvalet begränsats till stödmaterial, populärvetenskapliga metodböcker och forskningsartiklar i en nationell kontext, det vill säga texter som är skrivna av författare/forskare som på olika sätt stipulerar undervisning i svensk förskola. Det bör dock påpekas, med hänvisning till studiens inledande citat, att den nationella kontexten inte kan ses som en egen avgränsning eller territorium. Snarare har didaktik och även pedagogik präglats av internationella tankelinjer och artikulationslinjer vilket delvis gör det problematiskt med avgränsningen. Ett exempel på en sådan artikulationslinje är learning study, som har utvecklats i både Japan och Sverige (se exempelvis: Kilbrink, Bjurulf, Blomberg, Heidkamp & Hollsten, 2014; Ljung-Djärf, 2013). För studien har dock en avgränsning dock gjorts eftersom intresseområdet handlar om hur undervisning som innehåll och uttryck konstitueras som svar på realiserandet av förskolans nya läroplan, det vill säga texter som är publicerade mellan 2017-2019. Därmed är det inte sagt att en vidare hållning till området snarare skulle skapa en mer nyanserad bild (för mer läsning av förslag på sådan, se avsnittet vidare forskning).

Inramningen för studien begränsas även till didaktiska framskrivningar. Det finns en mängd populärvetenskapliga metodböcker och forskningsartiklar som tar avstamp i ett pedagogiskt narrativ, främst med hänvisning till barns lärande (se exempelvis: Tallberg Broman, Vallberg Roth, Palla & Persson, 2015). Dessa har i sammanhanget selekterats bort, dels utifrån studiens begränsade omfång, dels med hänvisning till didaktikens frånvaro i förskolesammanhang (Vallberg Roth, 2015). Avgränsningen kan problematiseras eftersom studien inte eftersträvar binära relationer eller ett ”antingen-eller”. Didaktik emanerar nämligen från pedagogik och hur undervisning konstitueras står i nära relation till teorier om lärande (Kroksmark, 1991; Månsson, & Nordmark, 2015; Wickman, & Kindenberg, 2017). Men för att återgå till Lenz Taguchi (2016a, 2016b, 2017a) så innebär det att ta reda på ”problemet” vari ett koncept eller begrepp finner sin näring. För den här studien har det inneburit att didaktikens område och således undervisning har varit tämligen frånvarande i förskolans historiska och institutionella kontext vilket leder till att det också skapar problem för hur det görs och talas om. Här vill jag hänvisa till Holmberg (1992) som tidigt påpekade vikten av att införliva didaktik med pedagogik. Holmberg (1992) menade att det fanns en risk för att didaktik endast ”läses som strimor” eller att det förekom under vissa seminarier på universitet och högskola. Didaktik behöver därmed integreras tydligare för att utveckla såväl innehåll som arbetsätt, det vill säga förbättra förutsättningarna för undervisning i förskolan.

Gällande undersökningsmaterialet kan även detta problematiseras. Trots att forskningsområdet för didaktik i svensk förskolekontext har ökat sedan fastställandet av den nya läroplanen (Regeringskansliet, 2018) är urvalet tämligen begränsat. Återigen kan detta bero på att didaktikens område har varit mindre framträdande men också på grund av att den nya läroplanen realiserats i skrivande stund. Några av de artiklar som dock har påfunnits kommer från ett temanummer i tidskriften *Forskning om undervisning och lärande* (Carlgren, Runesson & Rönnerman et al. 2019). Temanumret är ett resultat av ett antal delstudier från ett större forskningsprojekt som behandlar olika aspekter av lekresponsiv undervisning i förskolan (Pramling & Wallerstedt, 2019b). Eftersom temanumret stipulerade den nya läroplanens framskrivning av undervisning valdes tre artiklar ut för vidare bearbetning. Övriga artiklar som har valts ut har hittats i nordiska tidskrifter, exempelvis *Nordina*. Flera av dessa beskrivs utifrån en holistisk syn på undervisning där lärande, omsorg och lek utgör grundincitament för en förskoledidaktisk förståelse, något som också går hand i hand med studiens övergripande frågeställning: *hur konstitueras undervisning i det komplexa och mångfacetterade – där omsorg, lärande, lek och fostran kan förstås i mellanmänniska, materiella och rumsliga relationer?* Den holistiska framskrivningen har dock fått olika betydelser i förhållande till dess kunskapssteoretiska förankring vilket den kommande analysen påvisar.

## **Databearbetning och analysmetod – ett processontologiskt operationaliserande**

Analys- och databearbetning för den här studien startar i den samtidiga och dubbla rörelsen som är betydande för den spårande-och-kartograferande metoden (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b). Den metodologiska ansatsen innebär att jag har spårat olika artikulationslinjer, tankelinjer och potentiella flyktlinjer som i en simultan förflyttning också har kartograferats eller lagts ut på den mobila spelplanen. Arbetet kan jämföras med en aktiv dekonstruktion av utvalda artiklar vilket möjliggör ett utkristalliserande av dominerande territorium. Detta där, olika för området, starka artikulationslinjer kan komma att förstärkas/konvergera, alternativt gå isär/divergera bort från respektive område. Men till skillnad från dekonstruktion som vi förstår det i en poststrukturalistisk ansats handlar arbetet inte om att påvisa ”fasta” eller ”låsta” diskurser. Snarare belyser den spårande-och-kartograferande metodologin en processontologisk förståelse där spelplanen eller kartan är formbar, transformativ och pågående (ibid.).

Den första och samtidiga rörelsen benämner Lenz Taguchi (2017a) som spårande (tracing) vilket syftar till att ”fånga in” normativa artikulationslinjer om undervisning som innehåll och uttryck. Dessa används i den tudelade metoden som i den samtidiga förflyttningen läggs ut (mapping) på spelplanen eller kartan (Lenz Taguchi, 2017a). Mer konkret handlar det om att ”tillfälligt fånga in” (Lenz Taguchi, 2016a) en artikulation om undervisning som innehåll och uttryck där dess bärande betydelse gör det möjligt till detta infångande i ett visst territorium. För att påminna läsaren syftar den här delen till att svara på studiens första två forskningsfrågor:

- *Vilka dominerande artikulationslinjer och tankelinjer om undervisning som innehåll och uttryck kan spåras i stödmaterial, populärvetenskaplig metodlitteratur och nationella forskningspublikationer?*
- *På vilka sätt förstärker/konvergerar dessa artikulationslinjer och tankelinjer, respektive går isär/divergerar?*

Som jag tidigare har nämnt så kan den spårande-och-kartograferande metodologin vara abstrakt. Därför kan ett mer konkret exempel föras in med syfte att göra ansatsen mer begriplig. I metaforiska termer kan

metodologin liknas vid dataspelet Minecraft. Minecraft är nämligen en öppen värld, eller en *anordning* i deleuziska och guattariska (1980/2015) termer, där spelaren tilldelas oändliga resurser för att på ett laborerande och kreativt sätt konstruera territorium eller världar. Spelet har också ett öppet slut vilket innebär en möjlighet att ständigt omkonstruera den värld som tidigare har skapats. Detta är också fallet med den spårande-och kartograferande data- och analysbearbetningen som jag avser att göra.

I ett tredje och sista led, med syfte att omfamna ett filosofiskt närmande i linje med Lenz Taguchi (2016a, 2016b, 2017a) och Selanders (2018) omformuleringsartikulationer, avser den här studien att visa på vilka nya sätt undervisning kan förstås på. Det handlar med andra ord om vad undervisning också *kan bli* – vilket avser svara på studiens tredje frågeställning:

- *Vilka nya tankelinjer om undervisning kan experimenteras fram utifrån det som har åskådliggjorts?*

Metodologiskt innebär det att sätta in undervisning som innehåll och uttryck i en ny skepnad. Det är i denna andemening som begreppet självdifferentiering (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) blir av betydelse, det vill säga att undervisning – med hänvisning till den processontologiska utgångspunkten som omfattar den här studien, även kan förstås i sin egen rätt eller sin egen natur. Det är det temporala och tillfälliga som framhävs, eller det som Aronsson (kommande) beskriver som ett rymligt nu, vilket leder till en vidare förståelse av undervisning i termer av att tänka och handla på fler och nya sätt.

## Forskningsetiska överväganden

Empirin till den här studien utgörs av olika texter inom det förskoledidaktiska området. Därmed har inga forskningsetiska överväganden gjorts i relation till Vetenskapsrådets (2017) fastställande principer, såsom individskyddskravet. Däremot har jag valt att använda bilder för att illustrera min teoretiska och metodologiska utgångspunkt. Dessa är hämtade från en webbsida på nätet som tillämpar fri publicering i enighet med upphovsrätten (IT-kommissionen, 1998).

Vad som är betydelsefullt för den här studien gällande etik handlar istället och framförallt om hur jag som forskare förhåller mig till empirin, mer explicit: vilka överväganden som har gjorts och på vilket sätt jag presenterar materialet i linje med den vetenskapliga formens etik. Nedan beskrivs detta förhållningssätt som jag har valt att rubricera i två led.

### Relationens etik

Den spårande-och-kartografiska ansatsen som driver den här studien innebär att forskaren är relationell, situerad och ömsesidigt förbunden med den text som produceras (Aronsson, kommande; Aronsson & Lenz Taguchi, 2017; Lenz Taguchi, 2017). Jag positionerar mig därför inte objektivt utan är delaktig i kunskapsproduktionen vilket genererar en holistisk och inbäddad etik (Barad, 2007; Cohen, Manion & Morrison, 2018). Den relationella etiken inkorporeras därmed i studiens alla delar och genomsyrar texten under arbetets gång i form av urval, avgränsningar, presentation, analys och resultat. Med detta menas att jag hela tiden väger in mina val i förhållande till etiska ställningstaganden, vilket kan liknas vid en etisk reflexivitet (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Det kan exempelvis handla om hur jag förflyttar en annan forskares, författares eller myndighets artikulationer från ett territorium till ett annat. I vissa fall har det inneburit att jag har tagit en mening ur ett större sammanhang och placerat detta i en inramning som författaren själva inte skulle säga sig tillhöra. Etiken har därför varit extra framträdande i dessa sammanhang där jag aktivt har diskuterat studiens *nyttovärde* i förhållande till mina val och

studiens kunskapsproduktion (Vetenskapsrådet, 2017). Samtidigt ämnar den dubbla rörelsens metodologi (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) till att påvisa det föränderliga och multipla vilket kan bidra till att vidga våra förståelsehorisonter, det vill säga vad undervisning också kan bli. I linje med detta påpekar Vetenskapsrådet (2017) den så kallade snäva meningens krav på god vetenskaplig kvalitet vilket innebär att åskådliggöra fler sätt att förstå omvärldens komplexitet, något som den här studien eftersträvar. Jag vill i samma mening poängtera att syftet med den här magisteruppsatsen inte är att påvisa vad som är bra eller dålig undervisning. Snarare syftar den metodologiska ansatsen till att synliggöra segmenterade uppfattningar som påverkar vårt sätt att tänka och handla i relation till undervisning.

## Tidens etik

Eftersom skillnadsbegreppet (Aronsson, kommande; Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) är signifikant för kunskapsförståelsen och kunskapsproduktionen i den här magisteruppsatsen vill jag även påvisa något som jag benämner som *tidens etik*. Hur vi vanligtvis definierar och konstruerar våra världsbilder är ofta i samklang med tiden som mätinstrument. Utveckling och progression är begrepp som används för att bland annat definiera ålder och förändring i relation till preteritum, presens och futurum. Skillnadsbegreppet påvisar istället den samtida genomfarten eller flödet där subjektet konstitueras i relation till alla dessa tempus, i förhållande till sig själv – det självdifferentierande som Lenz Taguchi (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) uttrycker. Tidens etik belyser detta, ett filosofiskt ställningstagande som innebär att kunskapsproduktionen i den här texten är föränderlig och i konstant rörelse. Här vänder jag mig till Söderbäck (2019) som diskuterar detta i termer av ”Revolutionary time”. Söderbäck (2019) tillbakavisar såväl den linjära som den cykliska tiden. Den revolutionära tiden organiseras istället av det förflutna, nuet och framtiden *samtidigt*, vilket går i samklang med begreppet självdifferentiering och dess potential till att tänka på fler och nya sätt (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b). Etiken i detta arbete får på ett sätt samma innebörd som relationens etik i form av att aktivt sätta artikulationslinjer i rullning. Skillnaden som tidens etik dock visar på är att den spårande- och-kartograferande skulle kunna ha gjorts vid ett annat tillfälle, förmodligen med ett annat resultat, något som jag problematiserar nedan.

## Studiens kvalitet

Det som jag har anfört som tidens etik, i förhållande till begreppet självdifferentiering (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b), får i viss mening betydelse för studiens kvalitet. Den spårande- och-kartograferande utgångspunkten kan nämligen beskrivas som relativistisk, en kunskapsinriktning som på många sätt kan uppfattas förlamande, självmotsägande och nihilistisk (Holmqvist, 2009; Lykke, 2010 i Aronsson, kommande). Men tillskillnad från det cyniska eller skeptiska betonar det relativistiska, på samma sätt som den spårande- och-kartograferande metodologin, en föränderlig kunskapssyn (Holmqvist, 2009).<sup>5</sup> I denna andemening eftersträvar den här studien inte representationer eller kausala samband i likhet med nomotetisk kunskapsproduktion (Hyldgaard, 2008). Snarare visar den dubbla och samtida rörelsen (Aronsson, kommande; 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) en situerad, kontextuell,

---

<sup>5</sup> Trots att en relativistisk utgångspunkt vanligtvis inte skrivs fram inom en spårande- och-kartograferande metodologi har jag valt att belysa vissa likheter dem emellan. Ett vidare problematiserande skulle dock vara nödvändig, exempelvis hur relativismen inte betonar materialitetens subjektiva kapacitet, men som inom ramen för den här studien inte bearbetas. För vidare läsning: se exempelvis Holmqvist (2009).



föränderlig och idiografisk epistemologi. De territorium som jag avser rita upp betecknar således heller inte en sanning utan är, med hänvisning till den mobila spelplanen, en förankring till en processontologisk förståelse (ibid.). Kunskapsanspråket innebär närmast att metoden i sig kan svara på hur vi kan förstå undervisning på fler och nya sätt, inte som det är. Med detta menas att den rörliga ontologin inte kan svara på ett statiskt eller objektivt förhållande till kunskap (hur det är) utan visar snarare på fler och föränderliga världsbilder, det vill säga vad undervisning kan bli.

I vetenskapliga sammanhang brukar forskarens partiskhet diskuteras (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Med hänvisning till den spårande-och-kartograferande metodologin är jag dock ytterst delaktig i de spårningar och kartograferanden som har gjorts, en annan studie skulle förmodligen ha ritat upp andra världsbilder. Den abduktiva agendan, i form av teoriprovande som teorigenererande ansats (Alvesson & Sköldberg, 2017; Bryman, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2018) resulterar även i att kunskapsproduktionen är relationell – i förhållande till mig, de utvalda texterna men också gentemot läsaren. Med detta menas att kunskapen uppstår i mötet mellan olika aktörer, såväl mänskliga som icke-mänskliga, vilket kan handla om hur texten uppfattas och tänks med. Strävansmålet för den här uppsatsen är just detta, ett filosofiskt anspråk som förhoppningsvis kan bidra med fler och nya världsbilder.

# Spåra-och-kartografera: Undervisning som innehåll och uttryck

Alla anordningar är territoriella från början.

Anordningarnas första konkreta regel

är att upptäcka den territorialitet som omger dem.

(Deleuze & Guattari, 1980/2015, s. 737)

Med hänvisning till Lenz Taguchis (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) arbete och Deleuze och Guattaris (1980/2015, kap. 1) rhizomatiska filosofi ämnar denna del av studien att spåra artikulationslinjer, tankelinjer och eventuella flyktlinjer som i den dubbla rörelsen också läggs ut på en ”karta”. Som det inledande citatet antyder handlar det om att först och främst upptäcka de idéer som upprätthåller undervisningsanordningen. Men som jag tidigare har påpekat består denna anordning eller karta inte av en fast struktur utan kan liknas vid en mobil spelplan som jag avser att operationalisera med (Lenz Taguchi, 2017b). Återigen innebär det spårande-och-kartograferande arbetet en dubbel rörelse, det vill säga att kritiskt spåra rådande artikulationslinjer för att i ett samtidigt led dra in dem i ett annat sammanhang eller territorium (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b). För att återgå till min egen metafor av ett kollektivsystem (se under rubriken ’Principen om rhizom’) handlar det om att skapa nya kopplingar och anslutningar mellan discipliner med syfte att förstå undervisning på fler och nya sätt. Den rörliga teoretiska och metodologiska operationaliseringen luckrar på så vis upp tidsordningen och således gränserna för ”nuet” som snarare är ett temporalt tillstånd med hänvisning till den

processontologiska utgångspunkten som för det här arbetet framåt. En spårande-och-kartograferande ansats innebär med andra ord om att ”både identifiera det dominerande och vanemässiga tänkandet men i samma rörelse också dra undan de premisser som kan förefalla självklara för att istället pröva hur nya betydelser kan produceras” (Aronsson, kommande, s. 37). Stycket ämnar därmed att svara på studiens första och andra forskningsfråga:

- *Vilka dominerande artikulationslinjer och tankelinjer om undervisning som innehåll och uttryck kan spåras i läroplaner, stödmaterial, populärvetenskaplig metodlitteratur och forskningspublikationer?*
- *På vilka sätt sammanstrålar/konvergerar dessa artikulationslinjer och tankelinjer, respektive går isär/divergerar?*

Nedan presenteras den spårande-och-kartografiska ansatsens olika territorium. Territorierna bärs upp av, olika för området, dominerande artikulationslinjer och eventuella flyktlinjer som har kunnat spåras i de texter som jag tidigare har presenterat i form av stödmaterial, populärvetenskapliga metodböcker och tidigare forskning. Som nedanstående territorium visar på, kan de utvalda texterna bäras upp av olika artikulationslinjer där en text kan återfinnas i ett eller flera territorium beroende på ontologisk och/eller epistemologisk förankring. I denna mening vill jag återigen återkoppla till anförandet av den centrala frågeställning som formulerades i början av den här studien, nämligen: *hur konstitueras undervisning i det komplexa och mångfacetterade – där omsorg, lärande, lek och fostran kan förstås i mellanmänniska, materiella och rumsliga relationer?* Det komplexa och mångfacetterade kan alltså uttryckas med hjälp av flera ontologiska uppfattningar vilket åskådliggör det transdisciplinära förhållningssättet som också kännetecknar förskolans didaktik (Dahlberg & Lenz Taguchi, 2015; Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Elfström, 2013; Åberg & Lenz Taguchi, 2018). Trots förskolans tillsynes ämnesöverskridande inriktning presenteras fyra starka territorium som har kunnat utkristalliseras i den spårande-och-kartograferande ansatsen vilket presenteras nedan.

## **Territoriet ”Undervisning med hjärnan i centrum” – Förskolans reflekterande, metakognitiva och målstyrda didaktik**

Idén om förnuftet som skiljer människan från djuren brukar tillskrivas Aristoteles (Magee, 2018). Även Descartes var inne på samma spår med det flitigt citerade *Cogito, ergo sum* (jag är medveten, alltså finns jag) (Benton & Craib, 2011). Den cartesianska dualismen mellan kropp och själ, det vill säga kroppsliga substanser och tänkande, betvivlar sinneserfarenheten. Istället är det människans förnuft och medvetande som utgör grunden för vad vi uppfattar som sant. Artikulationslinjen brukar tillskrivas en *rationalistisk* kunskapssyn vilket utgår från tankens existens och människans förmåga till reflektion i centrum (Alvesson & Sköldberg, 2017). Det epistemologiska antagandet i en rationalistisk utgångspunkt förklaras i termer av logiska grundprinciper, det vill säga deduktiva slutledningar som leder till vad som benämns som en ’evidensbaserad’ praktik (Benton & Craib, 2011; Stensmo, 2007). Deduktiva slutledningar syftar till universella förklaringsansatser och allmänna regler som sedan appliceras i enskilda fall (Stensmo, 2007).

En rationalistisk artikulationslinje kan bland annat spåras i Pihlgrens (2017) bok. I denna framhävs att undervisning ska syfta till att medvetandegöra det enskilda barnets tänkande vilket kan ske genom reflektiva samtal (Pihlgren, 2017). Undervisning som innehåll och uttryck ska på så sätt främja kognitiv progression vilket beskrivs som utveckling av ”kognitiva språng” (Pihlgren, 2017). Genom Blooms

taxonomi synliggörs ett flertal olika dimensioner av lärande där den kognitiva processdimensionen framhävs vara mest betydelsefull i förhållande till utveckling och lärande. Pihlgren (2017) betonar den kognitiva processdimensionen i relation till undervisning vilket kan uppnås genom reflektiva samtal. Exempel på metakognitiva undervisningsfrågor är: ”Hur kan man göra?” eller ”Hur löste ni det?” (Pihlgren, 2017, s. 65). Dessa benämns i relation till en ”scaffoldingstöttande” undervisningsmiljö vilket syftar till en understödjande undervisning (Pihlgren, 2017). Trots att ”scaffolding” vanligen tillskrivs en sociokulturell inriktning visar den rhizomatiska ansatsen (Deleuze & Guattari, 1980/2015) att begreppet konvergerar med ett rationalistiskt synsätt. I sammanhanget innebär det att artikulationslinjen framhåller reflektion och medvetenhet vilka är centrala aspekter för didaktiska implikationer, det vill säga undervisning som innehåll och uttryck. Trots att den mellanmänniska dialogen mellan förskollärare och barn är av betydelse är det undervisningens pedagogiska incitament, det vill säga att främja barns logiska och förnuftiga tänkande, som resulterar i en indragning i det rationella territoriet. På samma sätt beskriver även Sheridan och Williams (2018) undervisning i relation till metakognitivt lärande. Här artikuleras undervisning som innehåll och uttryck utifrån ”lärande som övning” (Sheridan & Williams, 2018, ss. 55-56) vilket i sin tur ska ligga till grund för rationella och eftertänksamma slutsatser.

Den rationalistiska artikulationen kan även spåras till Källhage och Malms (2018) bok. Bland annat diskuterar författarna hur undervisning bör förankras i barnens perspektiv, men som i detta fall hänvisas till vad som i ett neurovetenskapligt utbildningssammanhang kallas för ’grit’. Motivation eller lust att lära förklaras med hjälp av neurovetenskapliga termer och kan, genom ett *undervisande förhållningssätt*, bidra till att främja reflekterande och metakognitiva förmågor. Även om begreppet ’barns perspektiv’ bygger på barndomssociologiska tankelinjer visar den spårande-och-kartograferande ansatsens avterritorialiserande rörelse (Deleuze & Guattari, 1980/2015; Lenz Taguchi, 206a, 2016b, 2017a, 2017b) hur den neurovetenskapliga termen ’grit’ kan sättas in i ett nytt sammanhang.<sup>6</sup> I detta fall handlar det om att den kognitionsfrämjande artikulationslinjen konvergerar med ett rationalistiskt territorium vilket gör att begreppet ’barns perspektiv’ får en annan och ny betydelse än innan.

Det rationalistiska territoriet sammanhålls av ett flertal artikulationslinjer som alltså uttrycker metakognitionens betydelse för lärande och således undervisning. Bland annat artikulerar Björklund, Pramling Samuelsson och Reis (2019) samt Sundqvist (2019) något som de benämner *metakognitiva dialoger* som ett viktigt undervisningsincitament. Sheridan och Williams (2018) framför, i linje med detta, vikten av en undervisning som bygger på *metakognitivt lärande* medan Källhage och Malm (2018) poängterar den reglerande feedbacken som ett viktigt inslag. Gemensamt är att dessa hänvisar till vikten av att *återkoppla* lärandesituationer till barn, vilket på sikt kan främja metakognitiva förmågor i termer av att använda inhämtad kunskap i nya kontexter (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019; Källhage & Malm, 2018; Sheridan & Williams, 2018; Sundqvist, 2019). Det återkopplande arbetssättet sammanstrålar med en helt annan ontologisk utgångspunkt, nämligen den poststrukturella som uttrycks i Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholts (2018) artikel. Trots att de tydligt tar avstånd från kognitionsinriktade förklaringar leder den återkopplande artikulationslinjen till en indragning i det rationalistiska territoriet. Den Reggio-Emilia inspirerande undervisningens implikationer bygger nämligen på pedagogisk dokumentation som utgår från vad Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt (2018) artikulerar som ett reflekterande arbetssätt. Även om författarna inte explicit talar om undervisning i förhållande metakognitiva färdigheter kan den reflekterande och återkopplande inriktningen spåras till en rationalistisk ontologisk utgångspunkt.

---

<sup>6</sup> För att läsa mer om barns perspektiv ur ett barndomssociologiskt perspektiv, se vidare i exempelvis: James, Jenks och Prout (1998).

Återbesöka är ett begrepp som används i Reggio-Emiliainspirerat- och projekterande arbetssätt och handlar om att reflektera över tidigare händelser och erfarenheter medierande genom bild och text. (Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt, 2018, s. 123)

Den rhizomatiska ansatsen i form av spårande-och-kartograferande metod (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) visar att rationalistiska artikulationslinjer konvergerar och förstärker varandra över olika discipliner vilket leder till cementerande och stratifierande uppfattningar om undervisning som innehåll och uttryck. Därvid kan ett första problem också utkristalliseras, nämligen den rationalistiska ontologins reduktion till det mänskliga tänkandet som enskild aktör i världens beskaffenhet. Den antropocentriska utgångspunkt sätter således människan som aktör i centrum – hen är inte en marionettdocka som determineras av yttre omständigheter (Benton & Craib, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2018). Konsekvenserna leder till att människans medfödda rationella förmåga räknas som sann och tillförlitlig vari kunskap, förnuft och intellekt ligger till grund för och konstituerar undervisning som innehåll och uttryck. En sådan artikulation kan spåras i Källhage och Malms (2018) bok som påpekar undervisningens betydelse utifrån ett långsikt perspektiv i termer av förbättrade PISA-resultat. Här nämns förskolans målstyrda uppdrag där undervisning som innehåll och uttryck kan fungera kompensatoriskt, det vill säga förbättra framtida förutsättningar för barn i exempelvis socioekonomiskt svaga områden (Källhage & Malm, 2018). Detta artikuleras om än tydligare av Helenius (2018) som i sin tur förespråkar en mer lärarledd och formaliserad undervisning med hänvisning till en starkare inramning. Helenius (2018) riktar kritik mot den barncentrerade och mellanmännsliga pedagogiken till förmån för en synligare undervisning:

I see the exclusive consideration of the child-initiated, interactionist type of teaching as a major limitation. (Helenius, 2018, s. 191)

En tydligare struktur och bättre planering av ämnesinnehållet i förskolans undervisning kan således bringa förbättrade framtida resultat (Helenius, 2018). För att dra denna artikulationslinje till sin spets innebär det ett avgränsande som kan liknas med den internationella föreningen Mensa (<http://www.mensa.se>) som mäter och fastställer människans intellekt eller IQ enligt en begåvningskala. Vad som räknas som smarthet, högt IQ eller intelligens, är snävt definierat av förmågan att kunna dra logiska härledningar, resten anses oväsentligt. Här vill jag återgå till Lenz Taguchis (2016a, 2016b, 2017a) frammanande av att ta reda på ”problemet” vari ett begrepp eller koncept finner sin näring. Ändamålet med att dra artikulationslinjen till sin ytterlighet handlar nämligen inte om att undervisning i ett rationalistiskt territorium strävar efter att alla barn i förskolan ska fostras för att kvalificeras in i Mensa. Snarare vill jag visa på hur den rationalistiska tanketraditionen påverkar vårt sätt att se på kunskap vilket således formar undervisning som innehåll och uttryck, det vill säga hur undervisning görs och talas om.

Och man bör alltid följa rhizomet genom uppbrott, genom att förlänga, dra ut och reläa flyktlinjen, få den att variera sig, tills man producerar den mest abstrakta och förvridna linjen i  $n$ -dimensioner, i uppbrottna riksningar. (Deleuze & Guattari, 1980/2015, s. 29)

Trots att vissa discipliner tar avstånd mot denna typ av kunskapsförankring, såsom den Reggio Emiliainspirerade inriktningens motstånd mot kognitionsinriktade teorier (Nilsson, Lecusay, Alnervik & Ferholts, 2018), visar den spårande-och-kartograferande metodologin snarare hur artikulationslinjer, tankelinjer och flyktlinjer rör sig tillsammans, mellan och genom varandra i en ständig processontologisk samverkan (Deleuze & Guattari, 1980/2015). ”

Avslutningsvis vill jag visa på hur rationalistiska artikulationslinjer även kan spåras i formuleringen av förskolans nya läroplan (Skolverket, 2018). Det är en mer marginaliserad tankelinje eller implicit

artikulationslinje men som får inverkan för undervisning som innehåll och uttryck. Det som framträder är hur undervisning beskrivs i termer av ett målstyrt eller målinriktat arbete:

Förskollärare ska ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det *målinriktade* arbetet främjar barns utveckling och lärande. (Skolverket, 2018, s. 7, egen kursivering)

Förskollärare ska leda de *målstyrda* processerna och i undervisningen ansvara för att (...) (Skolverket, 2018, s. 19, egen kursivering)

Vid en första anblick kan citaten förefalla sig naturliga och i linje med Skollagens undervisningsdefinition (Utbildningsdepartementet, 2010:800, kap. 1, 3§), något som förskolan också måste förhålla sig till. Men genom att dra den målstyrda (rationalistiska) artikulationslinjen till en historisk och institutionell kontext får det en annan innebörd. I fallet handlar det om hur det målstyrda kan förstås som en förlängning av decentraliseringen som skedde under 1990-talet där ansvar försköts från socialdepartement till utbildningsdepartement (Hammarström-Lewenhagen, 2013). Under samma era lanserades även marknadsreformen New Public Management vilket innebar att ideologiska värderingar, i linje med en mer målstyrd inriktning, överfördes från privat till offentlig sektor (Bornemark, 2018; Tallberg Broman, 2017a). Förskolan kom därmed att marknadsanpassas tillsammans med ett ökat dokumentation- och utvärderingskrav med syfte att främja prestation och effektivitet (Tallberg Broman, 2017a). Det är i dessa termer som ett rationalistiskt territorium också hämtar sin 'näring' (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a). Explicit handlar det om mätbarhet, lönsamhet och avgränsning till människans inneboende förmåga att handla rationellt, förnuftigt och logiskt. Detta synliggörs även vid en jämförelse av framsidorna till de båda läroplanerna. Den tidigare pryds av vuxen- och barnhänder som interagerar med snäckor (Skolverket, 1998/2016). I den nya läroplanen kan istället ett flertal olika bilder åskådliggöras där den vuxne får en mer aktiv och tydligare roll i utvecklandet av vad som tillsynes tycks vara viktiga framtida förmågor (Skolverket, 2018).



(Bild: Skolverket, 1998/2016).



(Bild: Skolverket, 2018).

Tillskillnad från tidigare läroplan (Skolverket, 1998/2016) kan det därmed sägas att en förskjutning har skett mot en mer rationalistisk och målstyrd förskola vilket således konstituerar undervisning som innehåll och uttryck (Skolverket, 2018).

# Territoriet "Undervisning med utveckling i sikte" – Förskolans progressiva och vuxenstyrda didaktik

Till skillnad från en rationalistisk tanketradition sätter det här territoriet det empiriska i förgrunden. Vad vi uppfattar som sant tar därmed sin utgångspunkt i människans erfarenhet av omvärlden (Benton & Craib, 2011; Stensmo, 2007). Kunskap förvärfvas genom observation och bearbetning av sinnesdata där empirismen riktar kritik mot rationalismens spekulativa tänkande. En av förgrundsgestalterna inom empiristisk kunskapstradition var Locke (1632-1704) som menade att människan föds som tabula rasa, det vill säga ett blank ark som ska fyllas med kunskap. Detta divergerar eller skiljer sig från den rationalistiska utgångspunkten som istället hävdade att människan föds med en förmåga att handla logiskt och rationellt (Stensmo, 2007). I förlängningen har en empiristisk tanketradition även lagt grunden för den logiska positivismen som i sig kännetecknas av ett induktivt förhållningssätt till kunskapsproduktion, det vill säga att dra logiska slutsatser från empiriska erfarenheter (Alvesson & Sköldberg, 2017; Hyldgaard, 2006). Inom psykologi och således pedagogik kan en empiristisk förankring ses hos Piaget, Eriksson och Mead (Hartman, 2012). Framförallt har Piaget, med sina utvecklingspsykologiska teorier, dominerat den svenska förskolepedagogiken där verksamheter har anpassats i relation till åldersadekvat nivå. Lärande sker stadietvis där barnet först assimilerar eller anpassar ny kunskap vilket sedan ackommoderas, det vill säga att barnet genom erfarenhet förändrar sitt sätt att tänka (Stensmo, 2007).

I Björklund och Pramling Samuelssons och Reis (2019) artikuleras detta i termer av ett *förändrat kunnande*. Undervisning ska riktas mot att expandera barns lärande med hänvisning till läroplanens kunskapsområden. Den utvecklingspedagogiska inriktningen har som tidigare nämnts emanerat från fenomenografisk forskning vilket syftar till att studera hur kunskap utvecklas i linje med en större förståelse av omvärlden (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019).

Lärande innebär i fenomenografiska termer (Marton 1981) att bli alltmer förmögen att urskilja olika aspekter av ett fenomen, det vill säga att "se" fenomenet på ett sätt som innan inte har varit möjligt. (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019, s. 24)

Det förändrande kunnandet kan likväl spåras till Björklund och Pramling Samuelsson (2018) kunskapsbidrag. Till skillnad från ovan betonas barnets erfarenhetsvärld som ska ligga till grund för utmanande undervisningssituationer med syfte att främja nutida och framtida förutsättningar.

Undervisning betyder i den här meningen att göra det möjligt för barnet att få syn på allt fler aspekter som därmed nyanserar och fördjupar barnets taluppfattning. (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018, s. 107)

Detta "seende" kan spåras till den erfarenhetsbetonade kunskapsproduktionen som eftersträvas i den empiristiska tanketraditionen tillsammans med utvecklingspsykologins begrepp assimilation och ackommodation (Stensmo, 2007). Trots att utvecklingspedagogiken ofta skrivs fram som sociokulturellt betingat visa citatet på dess starka konvergens till en empiristisk och sedermera utvecklingspsykologisk förankring. En undervisning som vilar på premisen att göra det "osynliga synligt" kan med andra ord resultera i ett förändrade kunnande (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018; Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019), något som kännetecknar den progressionsinriktade ontologiska utgångspunkten i detta territorium. I likhet med detta kan en något svagare artikulationslinje spåras till Eidevald et al. (2018) text:

Det handlar om att i direkt anslutning till det barnen gör eller säger kunna utmana barnets förmåga på ett sätt så att det kan utveckla sina tankar och pröva på att göra nya saker. (Eidevald et al., 2018, s. 87)

Även här brukar en samaktiv och stöttande didaktik förstås i likhet med en sociokulturell teoribildning. Men i jämförelse med det förändrade kunnandet (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2018) kan en tydlig utvecklingspsykologisk artikulatonslinje spåras i termer av ”utveckla sina tankar och pröva på att göra nya saker” (Eidevald et al., 2018, s. 87). Här är det progressionsaspekten som främst utgör anledningen till en indragning i det empiristiska territoriet. Utvecklingsanspråket synliggörs även hos Sheridan och Williams (2018) i termer av:

Innehåll som mer eller mindre formar sig själv kan ställas i relation till innehåll som förskollärare medvetet väljer att undervisa om för att ge barnen möjligheter att utveckla kunskaper inom specifika målområden, som tar form i kommunikation och interaktion mellan förskollärare och barnen. (Sheridan & Williams, 2018, s. 52)

Undervisning som innehåll och uttryck artikuleras alltså i förhållande till att barn ska ges möjlighet att utveckla kunskaper med hänvisning till läroplanens målområden (Sheridan & Williams, 2018). Här antyds ett första problem som medföljer den utvecklande och progressiva didaktiken, nämligen att den vuxne utgör den fulländade målbilden för den som besitter den sanna och rätta kunskapen. En liknande artikulatonslinje kan spåras till Magnusson och Pramling Samuelssons artikel:

Eftersom den vuxne har mer erfarenheter än vad barn har – erfarenheter som antas ligga till grund för fantasin, gäller det att vidga deras erfarenheter (Vygotskij, 1995 i Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019, s. 40)

Erfarenhet kommer alltså före fantasi vilket i sammanhanget kan spåras till realismens ontologiska premisser som på liknande sätt som empirismen framhäver världens beskaffenhet i relation till våra perceptioner (Benton & Craib, 2011; Hyldgaard, 2008). Det spekulativa eller imaginära (som enligt empirismen och realismen återfinns i den rationalistiska ontologin) avfärdas till förmån för empiriska upplevelser vilket sker i takt med ökad ålder och mognad. Med betoning på fakta och realitet diskuterar även Lagerlöf, Wallerstedt och Kultti (2019) samt Magnusson och Pramling Samuelsson (2019) för en lekresponsiv undervisning. Den konventionella kunskapen (som är) kan nämligen främja barns fantasi (som om):

Stöttning i detta samspel, det vill säga stöd för barnen att lära, äger rum inom lekens som om-dimension och innehållsligt: som är. (Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019, s. 59)

Trots att Lagerlöf, Wallerstedt och Kultti (2019) poängterar vikten av att barn ska få tillgång till ”som-om-dimensionen” är det artikulatonslinjen till realiteten (som är) som leder till en indragning till territoriet. Detta synliggörs även hos Magnusson och Pramling Samuelsson (2019) som artikulerar undervisning på liknande sätt:

I leken skapar förskolläraren en fantasivärld där *som är* och *som om* ryms, vilket tyder på att barnen både leker och lär också vad som gäller utanför leken. (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019, s. 41)

Den realistiska och empiristiska artikulatonslinjen kan även spåras till Vallberg Roth och Tallberg Bromans (2018) kunskapsbidrag. De poängterar lekens roll i undervisning men som i detta fall inte ska vara ’lekfull’ eftersom det kan ’gömma sikten’ för möjligheten att tillägna realistiska svar. Istället framhävs det undersökande och utforskande arbetet som implicit kan förstås i termer av ett induktivt förhållningssätt, det vill säga att dra logiska slutsatser från empiriska erfarenheter (Alvesson & Sköldberg, 2017; Hyldgaard, 2006). Undervisning som innehåll och uttryck likställs därigenom med verbet ’att vara på väg’ (Vallberg Roth, 2017b, i Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018, s. 69) men som i detta fall innebär en progressionsaspekt i likhet med tabula rasa, det vill säga att undervisning ska fylla barnen med rätta kunskaper (Stensmo, 2007).

Undervisning i förhållande till lek är ett ämne som även problematiseras av Eidevald och Engdahl (2018) samt Eidevald et al. (2018). I Eidevald & Engdahl (2018) artikuleras undervisning i relation till barns egeninitierade lek som i fallet innebär att en vuxen kan gå in och styra leken mot ett specifikt läroplansinnehåll. Detta exemplifieras med att en förskollärare knyter an till olika demokratifrågor eller bidrar med faktakunskap (ibid.). I jämförelse betonar Eidevald et al. (2018) lekens nyttovärde där förskolläraren kan anta en roll som 'medlekande'. Undervisning konstitueras då i termer av att träna olika förmågor såsom kamratskap, medbestämmande, kroppsreglering eller reflektion (Eidevald et al., 2018). Här är det strävansmålet mot att främja vissa nutida och framtida kompetenser, utifrån den vuxnes premisser, som gör att den lekinriktade didaktiken dras in i det empiristiska och realistiska territoriet.

Den spårande-och-kartograferande ansatsen (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) visar på hur såväl empiristiska som realistiska artikulationslinjer konvergerar och tvinnas hårt samman i olika texter om undervisning i förskolan. Trots att de förskoledidaktiska texterna utgår från olika teoretiska utgångspunkter visar den rhizomatiska metodologin hur progression- och utvecklingsinriktade artikulationslinjer leds in i detta territorium. Problematiken som uppstår handlar då om hur undervisning som innehåll och uttryck konstitueras utifrån den vuxnes (realistiska) antagande, det vill säga den som också formulerar förutsättningarna för undervisning. Artikulationen bygger således på erfarenhet som i sin tur utgör det realistiska svaret på såväl världens beskaffenhet som kunskapsuppfattning.

## **Territoriet "Undervisning med det diskursiva i fokus" – Förskolans dialogiska och flerstämmiga didaktik"**

Ett något mindre territorium kan utkristalliseras i den spårande-och-kartograferande ansatsen. På många sätt divergerar det från ovannämnda områden eftersom kunskap konstrueras i dialog mellan människor (Stensmo, 2007). Redan under antikens Grekland belyste Sokrates (cirka 439 f.kr) det dialogiska utbytets mening där han medvetet riktade diskussioner mot sina lärjungar. Målet för den dialogiska undervisningen var att bringa klarhet i frågor om etik, kunskap och samhälle vilket konstruerades i det mellanmännsliga samtalet (ibid.). På senare tid har dialogismen utvecklats av bland annat Bakhtin (1895-1975) vilket har kommit att influera det utbildningsvetenskapliga området. Dialogismen betonar relationen mellan olika röster och motsätter sig den objektiva kunskapssynen där läraren förmedlar en 'sann' eller universell kunskap. Genom spänning eller konflikt kan nya kunskaper och insikter uppstå – lärande sker således alltid i relation till något och någon (Alvesson & Sköldberg, 2017; Bakhtin, 1935/2010).

Förstått på detta sätt blir undervisning en dialog aktivitet eller – i förskolan med många barn vanligtvis engagerande i samma aktiviteter en polyfon (mångröstad) aktivitet. Uttryckt på annat sätt är undervisning *inte* en envägskommunikativ handling där den som vet säger till den lärande hur det är. (Pramling & Wallerstedt, 2019a, s. 14)

I ovan citat artikuleras undervisning som en polyfon, ett begrepp som är lånat från Bakhtin (Pramling & Wallerstedt, 2019a). Polyfonmetaforen belyser den varierande dialogen där mening och lärande skapas i en samkonstruerande process mellan olika individer, kulturella aspekter samt sociala och historiska aktörer (ibid.). En sådan artikulation kan i sin tur spåras till ett socialkonstruktivistiskt perspektiv som i likhet med detta betonar att människan determineras av gemensamma och samhälleliga diskurser (Alvesson & Sköldberg, 2017; Cohen, Manion & Morrison, 2018). Tillskillnad från rationalismens begränsning till det mänskliga förnuftet och realismen/empirisismens betoning på en progressionsinriktad didaktik, hävdar såväl dialogismen som socialkonstruktivismen diskursens



inverkan och betydelsen av en kritisk utgångspunkt (Alvesson & Sköldberg, 2017; Pramling & Wallerstedt, 2019a). För undervisning innebär det att dialog, i motsats till monolog som förstärker åsikter och diskurser, tillåter flerfaldiga yttranden. Detta kan främja ett ifrågasättande av normativa uppfattningar och således bidra till förändring (Pramling och Wallerstedt, 2019a).

Med en ambition att utforma undervisning responsiv på lek är sådana insatser av alteritet – det vill säga förslag på nyriktning av lek – kritiska att initiera och respondera på, då dessa möjliggör att synliggöra kulturellt viktiga redskap och praktiker för barn inom ramen för en pågående lek. (Pramling & Wallerstedt, 2019a, s. 18)

Vad som är intressant i det här sammanhanget är att alteritet likställs med att ge förslag på nyriktning av lek (Pramling & Wallerstedt, 2019a). Enligt Bakhtin (1935/2010) kan begreppet förstås som ett motstånd mot det diskursiva eller avstånd från det normativa. I ett samtal eller i en dialog är alteritet och intersubjektivitet alltid närvarande och kan ses som varandras ytterpunkter. Dialogen pendlar mellan olika grader av intersubjektivitet och alteritet – när deltagarna närmar sig varandras yttranden uppstår högre grad av intersubjektivitet och när de håller fast vid sina åsikter och perspektiv – högre grad av alteritet (Bakhtin, 1935/2010). För att återgå till Pramling och Wallerstedt (2019a) innebär det dock att undervisning bör riktas mot alteritet, det vill säga att förskolläraren eller pedagogen *medvetet* bör ifrågasätta den diskursiva meningen i barnens lek. ”Insatser av alteritet” (Pramling & Wallerstedt, 2019a, s. 18) utkristalliserar därmed en problematik i termer av att den vuxne ’bestämmer’ vad som anses vara diskursivt och normativt vilket leder till ett helt annat territorium, nämligen den progressiva och vuxenstyrda didaktiken. Den spårande-och-kartograferande ansatsen (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) visar därmed hur artikulationslinjen sammanstrålar och kopplas samman ’bakvägen’. Trots att den socialkonstruktivistiska strävar efter att åskådliggöra maktförhållanden (ofta i termer av relationen mellan barn och vuxen) får den lekresponsiva artikulationen snarare en annan innebörd där den vuxne återigen konstituerar undervisning som innehåll och uttryck.

## **Territoriet ”Undervisning med hänvisning till materialiteter” – Förskolans multidimensionella och målrelationella didaktik**

”Undervisning med hänvisning till materialiteter” illustrerar en inriktning som har präglat förskolan de senaste åren. Även om förskolan har en lång historisk tradition av att tillhandahålla pedagogiskt material i och med arvet från både Fröbel (1782-1852) och Montessori (1879-1952), har dessa främst fokuserat den pedagogiska vinningen som dessa kan ge. Idag förordnas förskolan till stor del av posthumanistiska tankelinjer vilket har formulerats inom ett flertal vetenskapliga discipliner och filtrerats ner till förskolans praktik. Posthumanism kan på många sätt sägas vara sprungen ur socialkonstruktivistiska teorier men som även riktar blicken mot materialiteters *performativa* förmåga (Butler, 1993; Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012).<sup>7</sup> Materialiteter *intra-agerar* således med människa och vice versa där gränsen dem emellan inte kan påvisas eftersom de båda är beroende av varandras existens (Lenz Taguchi, 2012). Den onto-epistemologiska förankringen belyser därmed ett sammanlänkande och ömsesidigt konstituerande av människa-materialitet-språk (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012). Detta synliggör hur den icke-antropocentriska världsbilden divergerar bort från övriga territorium som i sin tur centraliserar människans operationer för kunskapsproduktion och tillblivelse. Snarare ställer

---

<sup>7</sup> I detta sammanhang har jag valt att skriva fram socialkonstruktivismen men som av andra skulle avvisas till förmån för en poststrukturalistisk teori. Inom ramen för detta arbete gör jag ingen åtskillnad. Syftet är snarare att visa på hur likhet och skillnad mellan tidigare uppmålat territorium.

posthumanismen sig kritisk till gränsdragning och kunskapsmätning eftersom det förstärker binära relationer och kategoriseringar (Bergstedt, 2016).

I förhållande till lärande beskrivs detta som rhizomatiskt vilket hänvisar till omvärldens komplexitet (Åberg & Lenz Taguchi, 2018). Det rhizomatiska förhållningssättet belyser den utforskande, kritiska och oförutsägbara pedagogiken som kan ta olika vägar i ett ständigt kunskapsskapande (ibid).<sup>8</sup> Detta kan bland annat spåras till Sandberg, Lillvist och Ärlemalm-Hagsér (2018) som artikulerar didaktiskt innehåll som: ”genomtänkt utmanande, uppmuntrande och utvecklande miljö som ständigt utforskas och kritiskt granskas” (Sandberg, Lillvist & Ärlemalm-Hagsér, 2018, s. 97). Detta sammanstrålar även med Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholts (2018) artikel. Här dekonstruerar författarna begreppet undervisning och menar istället att det handlar om *iscensättning* av relationella möten mellan människor, miljö, material och språk. Undervisning som innehåll och uttryck innebär att *regissera* eller anordna en *pedagogisk dramaturgi* utifrån kunskapen om att lärande sker i ett ömsesidigt samhandlande mellan människa och miljö. Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt (2018) kritiserar även den linjära kunskapsförståelse som produceras inom kognition- och utvecklingspsykologiska inriktningar.

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 bestäms i förväg, utan kunskapsskapandet ses mer som en flexibel och dynamisk rörelse som går i olika riktningar. (Nilsson, Lecusay, Alnervik & Ferholt, 2018, s. 111)

Den hundraspråkiga och rhizomatiska kunskapsprocessen framhävs utifrån en Reggio Emilia-inspirerad tankelinje (Nilsson, Lecusay, Alnerviik & Ferholt, 2018). Detta genererar en iscensättning av lärandesituationer som ska erbjuda *flerstämmiga* uttrycksmöjligheter. Det flerstämmiga tillvägagångssätt innebär då att barn ska ges möjlighet att uttrycka sig på flera och multipla sätt i förhållande till läroplanens kunskapsområden. Den flerstämmiga undervisningen (som också återfinns i territoriet ovan) kan även spåras till Holmberg och Vallberg Roth (2018). Med betoning på materialiteters betydelse för musikundervisning artikulerar författarna betydelsen av meningsskapande aktiviteter vilket ska ligga till grund för att locka ett sinnligt lärande. Undervisning behöver även granskas kritiskt med syfte att erbjuda alternativa och multipla vägar till lärande. Trots att Holmberg och Vallberg Roth (2018) refererar till flerstämmig undervisning i linje med en dialogisk teoribildning, visar den kritiska ingången tillsammans med en implicit icke-antropocentrisk artikulering att en indragning kan göras till detta territorium.

Den multidimensionella och målrelationella didaktiken har dock sina problem. Framförallt handlar det om den kritiska synen på en målstyrd undervisning vilket går i kliché med skollagens definition (Utbildningsdepartementet, 2010:800, kap. 1, 3§). Trots att den rhizomatiska ingången betonar flera ingångar till kunskapsskapande, riskerar artikuleringens linje att inte synliggöra lärande inom de målområden som den nya läroplanen nu framhäver (Skolverket, 2018).

## **Sammanfattning – alla vägar bär till Rom**

Den spårande-och-kartograferande ansatsen (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) har visat att förskolans mångfacetterade och komplexa didaktik präglas av dominerande och cementerade uppfattningar om undervisning som innehåll och uttryck. De territorium som jag har ritat upp speglar ett vetenskapsteoretiskt fält där deras respektive ontologiska och epistemologiska utgångspunkter påverkar hur undervisning görs och talas om. Den bild som återfinns på framsidan till den här uppsatsen illustrerar hur detta uttrycks. På många sätt kan det liknas vid talesättet ”alla vägar bär till Rom”

---

<sup>8</sup> För vidare beskrivning av begreppet *rhizom*, se teori- och metodologiavsnittet.

(Harrison, 2016, 13 december), det vill säga att olika artikulanslinjer härbärgerar och upprätthåller ett visst territorium. Sammanfattningsvis presenteras de territorium som jag har målat upp med dess respektive problem:

- *”Undervisning med hjärnan i centrum” – Förskolans reflekterande, metakognitiva och målstyrda didaktik:* Det rationalistiska territoriet kan på många sätt sägas gå hand i hand med Skollagens (Utbildningsdepartementet, 2010:800, kap. 1, 3§). Framförallt handlar det om undervisningsdefinitionen som ska utgå från ett målstyrt arbetssätt. Här återfinns begrepp som mätbarhet, effektivitet och lönsamhet. Problemet med de reflekterande och metakognitiva artikulanslinjerna som sammanstrålar i detta territorium är det avgränsade området till människans förnuft och förmåga att handla logiskt.
- *”Undervisning med utveckling i sikte” – Förskolans progressiva och vuxenstyrda didaktik:* Det empiristiska och realistiska territoriet belyser hur kunskap förvärvas genom observation och sinnesdata. Här artikulans exempelvis didaktiska incitament i termer av att expandera eller förändra barns kunnande (Björklund och Pramling Samuelssons & Reis, 2019). Problemet med artikulanslinjerna i detta territorium är att barnet ses som tabula rasa där den vuxne utgör den fulländade målbilden. Även leken diskuteras i termer av dess nyttovärde, det vill säga utifrån framtidsaspekter artikulans av vuxna.
- *”Undervisning med det diskursiva i fokus” – Förskolans dialogiska och flerstämmiga didaktik:* Undervisning som innehåll och uttryck artikulans i detta territorium i förhållande till Bakhtins dialogism (Pramling & Wallerstedt, 2019a). Här betonas den lekresponsiva undervisningen i förhållande till begreppen alternitet och intersubjektivitet (ibid). Trots att begreppen hänvisar till olika grader av normativa meningar kan den spårande-och-kartograferande ansatsen påvisa hur diskurser snarare skapas eftersom den vuxne bestämmer vad som är diskursivt.
- *”Undervisning med hänvisning till materialiteter” – Förskolans multidimensionella och målrelationella didaktik:* I det här territoriet framträder tydliga artikulans från ett posthumanistiskt antagande. Framförallt åskådliggörs hur undervisning behöver förstås i termer som något målrelationellt vilket också utkristalliserar dess problem i förhållande till skollagens definition (Utbildningsdepartementet, 2010:800, kap. 1, 3§). Det posthumanistiska avfärdar nämligen den vuxnes på förhand val om vad som ska läras ut.

Trots att förskolan vid en första anblick tycks präglas av en mångfacetterad didaktik visar den spårande-och-kartograferande ansatsen att området styrs av cementerande och normativa uppfattningar om undervisning. I likhet med min metaforiska bild av ett kollektivsystem åskådliggör den rhizomatiska strukturen hur artikulanslinjer och flyktlinjer (i form av avterritorialiserande rörelser) konvergerar och bildar stratifierande stationer eller territorium. Den kommande delen som nu tar vid välkomnar det filosofiska anspråket som inledde denna uppsats (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a; Selander, 2018). Med hjälp av begreppet självdifferentiering (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) syftar den avslutande ansatsen till att undersöka vad undervisning också *kan bli*. Arbetet innebär att jag i form av ”kollektivsamordnare” spårar om undervisning som innehåll och uttryck till en helt ny station som ännu inte har förbipasserats.

# En experimenterande kartografi – vad undervisning också kan bli

En mångfald har varken subjekt eller objekt,  
bara bestämmningar, storheter och dimensioner  
som inte förmår växa  
utan att mångfalden skiftar natur.  
(Deleuze, & Guattari, 1980/2015, s. 24).

Vad som konstituerar undervisning som innehåll och uttryck har för den här uppsatsen spårats till ett flertal dominerande artikulationslinjer vilket hänvisar till divergerande vetenskapsteoretiska dimensioner. Fyra territorium med respektive problem har utkristalliserats som på olika sätt får betydelse för hur undervisning görs och talas om. Dessa bygger upp undervisningsanordningen och leder till normerande sätt att tänka (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b). Men för att ta tillvara förskolans mångfacetterade didaktik behöver fler och nya sätt åskådliggöras. En sådan ansats strävar efter mångfald vilket i sin tur förmår undervisning att växa, det vill säga vad det också *kan bli* (Deleuze & Guattari, 1980/2015). Den filosofiska prövningen som nu tar vid avser svara studiens tredje och sista frågeställning, nämligen:

- *Vilka nya tankelinjer om undervisning kan experimenteras fram och således omkonstitueras utifrån det som har åskådliggjorts?*

## “Takiwātanga” – en omkonstituering av undervisning som innehåll och uttryck

Begreppet ovan är det maoriska ordet för autism och betyder: ”i mitt eller hens egen tid och rum” (Opai, 2017, egen översättning). Takiwātanga är en dekonstruktion till förmån för möjligheten att vara i sin egen rätt men som i detta fall inte bara hänvisar till den språkliga dekonstruktionen. På samma sätt som att tiden och rummet skiftar natur så gör således individen och undervisning vilket jag väljer att jämföra med Lenz Taguchis (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) självdifferentierande begrepp. Inom ramen för det utbildningsvetenskapliga området har Lenz Taguchi (2017a, 2017b) omkonstituerat begreppet posthumanism till illustrationen av en ultraljudsfosterbild. Enligt Lenz Taguchi (2017a, 2017b) tycks problemet med posthumanismen vara att dess olika artikulationslinjer inte tillräckligt skiljer sig åt. Av den anledningen är det önskvärt med nya omkonfigureringar eller omkonstitueringar av begrepp eller koncept eftersom de riskerar att bilda representativa och diskursiva meningar (Deleuze & Guattari, 1980/2015; Lenz Taguchi, 2017a, 2017b). På samma sätt som Lenz Taguchi (2017a, 2017b) läser jag undervisningsanordningen vilket motiverar det filosofiska anspråket med att sätta undervisning i ett nytt sammanhang. Undervisning eller takiwātanga (Opai, 2017) är i denna andemening inte slutet utan står i ömsesidigt konstituerande till flera dimensioner – i sin egen tid – i sitt eget rum. Takiwātanga är min bildliga metafor för den självdifferentierande kroppen (Lenz Taguchi, 2017a, 2017b) vilket ämnar tillskriva undervisning som begrepp och innehåll nya förståelser med syfte att välkomna det mångfacetterade. På så vis kan denna del även sägas vara en politisk handling med syfte att motarbeta

binära relationer och ”knyta upp” segmenterande uppfattningar där minoritetskroppar tilldelas ett värde (Deleuze & Guattari, 1980/2015).

Genom att omkonstituera undervisning som innehåll och uttryck till takiwātanga eller ”i mitt eller hens egen tid och rum” (Opai, 2017) får undervisning en annan innebörd än innan. Det handlar då om att olika didaktiska inriktningar samexisterar i ett slags ”multiversium” men som öppnar upp möjligheter till nya sammankopplingar. På så vis innebär det att ta tillvara på rådande artikulationer och tillsammans med den självdifferentierande förståelsen rikta ljuset mot fler och nya potentialiteter (Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b). För att återgå till de uppmåladade territorierna i den spårande-och-kartograferande ansatsen kan det betyda att vi behöver definiera vad undervisning är men att vi samtidigt inte envetet ska hålla oss fast vid *en* definition. Om undervisning som innehåll och uttryck är i sin egen rätt, i likhet med takiwātanga (Opai, 2017), behöver undervisning som innehåll *och* uttryck förstås i flera skepnader. Det handlar då om att välkomna för den filosofiska diskussionen och praktiken med syfte att skapa fler världsbilder vilket kan bidra till fler meningsskapande tänkbarheter. Eftersom förskolan rymmer olika individer, med olika förmågor och kapaciteter, kan bilden av takiwātanga (Opai, 2017) eller ultraljudsfosterbilden (Lenz Taguchi, 2017a, 2017b) vara nödvändig. Genom att öppna upp för det mångfacetterade eller multipla kan således det förgivvettagna ifrågasättas vilket på sikt kan leda till nya kunskapsproduktioner och ontologiska hänvisningar (Lenz Taguchi, 2017a).

## Diskussion

Undervisning i förskolan – vad kan det vara och vad kan det bli? Det är en öppen fråga utan ett givet svar. Det är en fråga som i mångt och mycket välkomnar en filosofisk diskussion om kunskap och varande, något som har varit drivande i den här uppsatsen.

Syftet med den här studien har varit att spåra dominerande artikulatonslinjer och potentiella flyktlinjer i olika texter som stipulerar undervisning i förskolans kontext. Den spårande-och-kartograferande ansatsen har visat att de kunskapsteorier som omger oss är väl förankrade och stratifierade vilket således påverkar hur undervisning görs och talas om. Vad som bland annat har spårats-och-kartograferats fram är det posthumanistiska antagandet som präglas av öppna pedagogiska processer. Detta ligger i sin tur till grund för kunskap som konstrueras i möten mellan människor och miljöer (Holmberg & Vallberg Roth, 2018; Nilsson, Lecaussay, Alnervik & Ferholt, 2018; Sandqvist, Lillivist & Ärlemalm Hagsér, 2018). En sådan artikulation avvisar den vuxnes på förhand val av vad som ska läras eftersom det finns en idé om hur det ska läras. En ”färdig” idé i ett målstyrt (didaktiskt) sammanhang krockar därmed med de tanketraditioner som har utformat förskolans posthumanistiska praktik. Även den socialkonstruktivistiska tankelinjens territorium kan nämnas utifrån dess strävan mot att synliggöra rådande diskurser och normativa uppfattningar (Alvesson & Sköldberg, 2017; Bakhtin, 1935/2010). Här spåras dock hur undervisningsdiskursen konstitueras ”bakifrån” det vill säga att den vuxne bestämmer vad som är diskursivt och riktar därmed den lekresponsiva leken mot en sådan inriktning (Pramling & Wallerstedt, 2019a).

Två andra och mer omfattande territorium framträder i den spårande-och-kartograferande ansatsen. En av dessa är den utvecklingspsykologiska som hänvisar till barnet som tabula rasa där undervisning som innehåll och uttryck ligger till grund för utveckling- och progressionsaspekter (Stensmo, 2007). Den utvecklingspsykologiska artikulatonslinjen kan genom den spårande-och-kartograferande ansatsen visa en

stark sammankoppling till en empiristisk och realistisk tanketradition (ibid.). I detta sammanhang innebär det att undervisning strävar efter den ”sanna kunskapen” vilket kan uppnås genom erfarenhet av omvärlden (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2019; Eidevald & Engdahl, 2018; Eidevald et al. 2018; Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019; Magnusson & Pramling Samuelsson 2019; Sheridan & Williams, 2018; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018). Således utmålas den vuxne som målbilden för undervisning i förskolan. Det sista territoriet påvisar en förmedlingspedagogisk inriktning med hänvisning till rationalismens tankelinjer. Trots att förskolan i mångt och mycket har tagit avstånd från en sådan artikulation kan även denna spåras i den kartograferande metodologin. Den rationalistiska tankelinjen kan hänvisas till ett historiskt sammanhang där förskolan har kommit att marknadsanpassats i och med decentraliseringen under 1990-talet men också med påverkan från New public management-artikulationer (Bornemark, 2018; Tallberg Broman, 2017b). Detta åskådliggör också en förskjutning som synliggörs i diskrepansen mellan den tidigare läroplanen (Skolverket, 1998/2010) och den nya (Skolverket, 2018). Intressant i sammanhanget är den återkopplande undervisning i termer av pedagogisk dokumentation som i den spårande-och-kartograferande ansatsen kan dras in i det rationalistiska territoriet (Nilsson, Lecusay, Alnervik & Ferholts, 2018).

De territorium som har målats upp i den här studien ska inte läsas som en representativ sanning över forskningsfältet för undervisning i förskolan. Snarare kan den spårande-och-kartograferande ansatsen förstås i termer av att synliggöra dominerande sätt att tänka men som också har möjlighet att förändras till förmån för fler och nya världsbilder. Det handlar då om att vidga våra förståelsehorisonter med syfte att möta den pluralistiska värld som vi också lever i. Relationen mellan omsorg, lärande och lek är signifikant för förskolans mångfacetterade didaktik. Trots detta tycks den allena rådande uppfattningen bland annat vara att fostra rationella barn i framtiden. Därmed behöver en pågående diskussion om undervisning i förskolan fortgå med syfte att ta reda på vad undervisning kan vara men också vad det kan bli. Med andra ord handlar det om att (om)formulera förskolans didaktik vilket på många sätt kan förstås i sin egen rätt. Det filosofiska tankeplanet (Deleuze & Guattari, 1980/2015; Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) som jag har använt mig av i den här uppsatsen kan bidra med en sådan ansats vilket problematiseras nedan.

## **Konsekvenser för praktiken och professionen**

Begreppet förskoledidaktik används i såväl forskning- som utbildningssammanhang utan en vidare problematisering eller förklaring. På samma sätt som Holmbergs (1992) antydan, tycks didaktiken lämnas obemärkt vilket också får konsekvenser för praktiken och professionen. Den här studien kan därför ses som ett bidrag till det förskoledidaktiska fältet i termer av att dels visa på hur undervisning konstitueras i olika textuella sammanhang, dels hur vi också kan förstå undervisning på fler och nya sätt. Magisteruppsatsen kan därav tänkas bidra med en filosofisk aspekt på undervisning vilket kan ligga till grund för framtida diskussioner om hur undervisning konstitueras på ett teoretiskt och praktiskt plan. Omformuleringsanspråket välkomnar ett prövande och teoretiserande på bredden och på djupet med syfte att möta den ambivalens som uttrycks hos förskolepersonal i Skolinspektionens (2018) sammanställande mål- och kvalitetsrapport. Ambivalensen eller det odefinierbara får i denna mening en positiv bemärkelse i termer av att det öppnar upp för multipla och flerfaldiga förklaringsansatser. För att återknyta till det inledande citatet innebär det att formulera men också omformulera förskolans didaktik – en diskussion som i mångt och mycket bör ske pågående inom såväl praktiken som akademien.

## Vidare forskning

För att återgå till inledningen och den centrala frågeställning som har anförts i den här magisteruppsatsen har syftet varit att ta reda på hur undervisning konstitueras i det komplexa och mångfacetterade – där omsorg, lärande, lek och fostran kan förstås i mellanmänniska, materiella och rumsliga relationer. Frågeställningen är omfattande och skulle med fördel tjäna på en större och mer extensiv studie. Framförallt handlar det om att utvidga sökningsområdet internationellt där andra artikuleringar tar plats i en spårande-och-kartograferande ansats. Den här uppsatsen kan dock ses som en mikrostudie eller ett embryo till ett fortsatt undersökande om vad undervisning *kan bli*. Förutom en mer omfattande studie vill jag även nämna betydelsen av den praktiska forskningen. Eftersom undervisning kommer till uttryck i verksamheten behöver forskning också bedrivas med förskolan. Det praktiska arbetet med förskollärare som medforskare av undervisning kan bidra till ökad kunskap om fler sätt att tänka. Jag vill här hänvisa till Aronssons (kommande) avhandling som gör en spårande kartografi i skärningspunkten mellan neurovetenskapens teori och förskoledidaktikens praktik. Avhandlingen (Aronsson, kommande) visar bland annat på den kunskapsproduktion som uppstår i mötet mellan forskare, verksamma pedagoger och materialiteter. En sådan ansats skulle även vara förenlig med didaktikens område och förskolans praktik. Arbetet skulle innebära att sätta undervisning (såväl begrepp som innehåll) i rörelse där forskare och verksamma förskollärare *tillsammans* omförhandlar de premisser som konstituerar förskolans didaktik. Detta kan i sin tur inkorporera den önskvärda omkonstituerande processen som öppnar upp möjligheter och sammankopplingar (Deleuze, 1980/2015, Lenz Taguchi, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b). På så vis inkorporeras även ett förskolläraperspektiv på kunskap och undervisning, något som går i linje med didaktikens ändamål (Kroksmark, 1991; Månsson & Nordmark, 2015).

# Referenser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, L. (kommande). *När förskolan möter neurovetenskap. Kunskapsteoretiska möten i teori och praktik* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen).
- Aronsson, L., & Lenz Taguchi, H. (2017). Mapping a collaborative cartography of the encounter between the neuroscience s and early childhood education practices. I *Discourse: Studies in the Cultural Politics of education*, 39(2), 242-257. doi: 10.1080/01596306.2017.1396732
- Bakhtin, M. M. (1935/2010). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham and London: Duke University Press.
- Benton, T., & Craib, I. (2011). *Philosophy of the social science. The philosophical foundations of social thought*. New York: Palgrave Macmillian.
- Bergstedt, B. (2016). Inbjudan till posthumanistisk pedagogik. I Bergstedt, B. (red.), *Posthumanistisk pedagogik. Teori, undervisning och forskningspraktik*. Malmö: Gleerup.
- Björklund, C., Pramling Samuelsson, I., & Reis, M. (2019). Om nödvändigheten i förskolan – Exemplet matematik. I *Barn*, 3-4, 21-37.
- Björklund, C., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I S. Sheridan & P. Williams. (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Bornemark, J. (2018). *De omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante förlag.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. New York och London: Routledge.
- Carlgrén, I., Runesson, U., Rönnerman, K., Williams, P., Scheller Olin, C., Nyberg, G., Stolare, M., & Eriksoon, A-C. (2019). Tema – Lekresponsiv undervisning i förskolan. *Forskning om undervisning & Lärande*, 7(1), 1-102.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. London och New York: Routledge.
- Dahlberg, G & Lenz Taguchi, H. (2015). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och visioner om en mötesplats*. Stockholm: Liber.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980/2015). *Tusen Platåer*. Stockholm: Tankekraft förlag.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen).
- Doverborg, E., Pramling, N & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C., Engdahl, E., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams. (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan. Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring. Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen).
- Hammarström-Lewenhagen, *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968-1998* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen).
- Harrison, D. (2016, 13 december). När började vi säga ”alla vägar bär till Rom”? *Svenska Dagbladet*. Hämtad från: <https://www.svd.se/nar-borjade-vi-saga-alla-vagar-bar-till-rom>



- Helenius, O. (2018). Explicating professional modes of action for teaching preschool mathematics. I *Research in Mathematics Education*, 20(2), 183-199. Doi: 10.1080/14794802.2018.1473161
- Holmberg, O. (1992). Att reflektera över undervisning. *Didaktisk Tidskrift*, 2-3. Göteborg: Didaktisk tidskrift.
- Holmberg, Y., Vallberg Roth, A-C. (2018). Flerstämmig musikundervisning I förskola. I *Barn*, 3-4, 79-94.
- Holmqvist, B. (2009). *Till relativismens försvar: Några kapitel ur relativismens historia: Boas, Becker, Mannheim och Fleck*. Hör: Brutus Östlings förlag symposium.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektsskapande och materialitet i förskola/skolan* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen).
- Hyldgaard, K. (2008). *Vetenskapsteori. En grundbok för pedagogiska ämnen*. Stockholm: Liber.
- IT-kommissionen. (1998). *God etik på nätet*. Hämtad: <http://www.codex.vr.se/texts/God%20etik.pdf>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Kilbrink, N., Bjurulf, V., Blomberg, I., Heidkamp, A., & Hollsten, A-C. (2014). Learning specific content in technology education: learning study as a collaborative method in Swedish preschool class using hands-on material. *International Journal of Technology and Design Education*, 24(3), 241-259.
- Klingberg, T. (2016). *Hjärna, gener och jävlar anamma: hur barn lär*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Krokmark, T. (1991). Inledning. I J A, Comenius. (1892/1991). *Didactica Magna – Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Källhage, S., & Malm, J. (2018). *Uppdrag undervisning: struktur och arbetsglädje i förskolan*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Kultti, A. (2019). Barns agency i lekresponsiv undervisning. I *Forskning om undervisning och lärande* 1(7), 44-63.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (2016a). Deleuzo-Guattarian Rhizomatics: Mapping the Desiring Forces and Connections between Educational Practices and the Neurosciences. I Taylor, C.A., & Huges, C. (2016). *Posthuman Research Practices in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lenz Taguchi, H. (2016b). "The concept as method": Tracing-and-mapping the Problem of the Neuro(n) in the Field of Education. I *Cultural Studies*, 16(2), 213-233. doi: 10.1177/1532708616634726
- Lenz Taguchi, H. (2017a). "This Is Not a Photograph of a Fetus": A Feminist Reconfiguration of the Concept of Posthumanism as the Ultrasoundfetusimage. I *Qualitative Inquiry*, 23(9), 699-710.
- Lenz Taguchi, H. (2017b). Ultraljudsfosterbilden: En feministisk omkonfigurering av begreppet posthumanism. I Bergerstedt, B. (red.) (2017). *I Posthumanistisk pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete).
- Ljung-Djärf, A. (2013). The learning study – a collaborative way to develop the use of contrast of critical aspects in preschool educational practice. *Journal of Studies in Education*, 3(1). 33-47. doi: 10.5296/jse.v3i1.2743.
- Magee, B. (2018). *Filosofins historia. Från antikens naturfilosofer till dagens moderna tänkare*. Stockholm: Bonnier.
- Magnusson, M., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkiga verktyg genom att leka affär. I *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 23-43.
- Månsson, N., & Nordmark, J. (2015). Den allmänna didaktikens gränser. Om möjligheter och begränsningar för en samhällsomvandlande didaktik. I *Utbildning & Demokrati*, 24(3), 1-18.
- Nationalencyklopedin. (2019). Kartografi. Hämtad: <https://www.nese.ezp.sub.su.se/upplagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/kartografi>
- Nilsson, M., Lecusay, R., Alnervik, K., & Ferholt, B. (2018). Iscensättning av undervisning: Mårelationellt lärande i förskolan. I *Barn*, (3-4), 109-126.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Hämtad 22 maj, 2019, från OECD, <http://www.oecd.org/education/school/37417240.pdf>

- Olsson, L. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Opai, K. (2017). A Time and Space for Takiwātanga. *Altogether for Autism. Through Knowledge and Experience*. Hämtad från: <https://www.altogetherautism.org.nz/a-time-and-space-for-takiwatanga/>
- Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskolan – att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pixabay. (2019a). Telefon, kommunikation, härva. Hämtad: <https://pixabay.com/sv/photos/telefon-telegraph-pol-tr%C3%A5d-1822040/>
- Pixabay. (2019b). Tåg, järnväg, resa. Hämtad: <https://pixabay.com/sv/photos/t%C3%A5g-j%C3%A4rnv%C3%A4gsstation-j%C3%A4rnv%C3%A4g-resa-3487588/>
- Regeringskansliet. (2018). *Innebörden av förordningen om läroplan för förskolan*. Hämtad 26 maj, 2019, från Regeringskansliet, <https://www.regeringen.se/4a53d4/contentassets/adba053ac6b84448923896da3a4828e9/promemoria-om-forskolans-laroplan.pdf>
- Sandberg, A., Lillvist, A., & Årlemalm-Hagsér, E. (2018). Undervisning i olika lärmiljöer i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams. (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Selander, S. (2018). Didaktiken som en ny, utbildningsvetenskaplig skärningspunkt. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 158-167.
- Sheridan, S & Williams, P. (2018). Undervisning I förskolan – ett kvalitetsperspektiv. I S. Sheridan & P. Williams. (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Hämtad 22 maj, 2019, från Skolinspektionen, <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>
- Skolverket. (1998/2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Hämtad 22 maj, 2019, från Skolverket, <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö98. Reviderad 2016*. Hämtad 22 maj, 2019, från Skolverket, <https://www.skolverket.se/getFile?file=2442>
- Sundqvist, P. (2019). Tre förskollärares undervisning i teknik – en utvecklingspedagogisk analys av det avsedda och manifesta lärandeobjektet. I *Nordina*, 15(2), 114-127.
- Söderbäck, F. (2019). *Revolutionary Time. On Time and Difference in Kristeva and Ingaray*. New York: State University of New York Press.
- Tallberg Broman, I. (2017a). Att skapa trygghet och välbefinnande. I L. Rubenstein Reich., I. Tallberg Broman & A-C. Vallberg (Red.), (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola. Kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A-C., Palla, L., & Persson, S. (2015). *Förskola i tidig intervention*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Utbildningsdepartementet. (2010:800:3§). Skollag. Hämtad 22 maj, 2019, från Riksdagsförvaltningen, [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Vallberg Roth, A-C., & Tallberg Broman, I. (2018). Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt. I S. Sheridan & P. Williams. (red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017). (Meta)theoretical gateways in studies on assessment and documentation in preschool: A research review with Scandinavian focus. I *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 14(3), 1-20. doi: 10.7577/nbf.1575
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2019a). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. I *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7-22.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2019b). Gästredaktionell kommentar. I *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 3-6.
- Wikforss, Å. (2017). *Alternativa fakta: om kunskapen och dess fiender*. Stockholm: Fri tanke förlag.

- Wickman, P-O., & Kindenberg, B. (2017, 8 maj). Dags för didaktiken att bli en egen vetenskap. *Pedagogiska Magasinet*. Hämtad från: <https://pedagogiskamagasinet.se/dags-for-didaktiken-att-bli-egen-vetenskap/>
- Åberg, A & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Åsberg, C., Hultman, M., & Lee, F. (2012). *Posthumanistiska nyckertexter*. Lund: Studentlitteratur.