

2025:2

doi: 10.63310/edu.2025.2.54817

Flerstämmiga svängrum i förskola — didaktiska var-frågan i teoriinformerade undervisningsupplägg

Max Persson

Malmö universitet
max.persson@mau.se

Ann-Christine Vallberg Roth

Malmö universitet
<https://orcid.org/0000-0002-4521-1528>
ann-christine.vallberg-roth@mau.se

The purpose of this article is to build knowledge of what can characterize the “*didaktik*-where” question in theory-informed preschool teaching arrangements trialed in an ULF¹ network. The material from the teaching arrangements includes a total of approximately 320 documents containing approximately 64,400 words concerning co-planning and co-evaluation and approximately 10 hours of video of the teaching in 19 departments/preschools. Abductive analysis has been performed. The results unfold in *multivocal pivoting spaces* that include: 1) shifts between *as-if places* and *as-is places*; 2) spaces and places of attention; 3) movement between real, digital, imaginary, historical, and mobile places – i.e., *STREAM places* where children and preschool teachers come into being in rooms and places including both the material and the more-than-human; and 4) the pivoting spaces of the interludes where the children are involved in trying out and reflecting on location alternatives. Interludes take place between main activities with a focus on transitions. Pivoting spaces allow room to take turns and for various alternative choices. Multivocal pivoting spaces are tried out in the pursuit of democracy in a wiser world.

Keywords: didaktik, förskola, rum och platser, samverkan, var-fråga.

¹ ULF stands for Education [Utbildning], Learning [Lärande] and Research [Forskning] <https://www.ulfavtal.se/>



Inledning

The world is places. (Snyder, 1990, s. 25)

Människan formas av rum och platser och rum och platser formas av människan (t.ex. Gruenewald, 2003) – världen är platser (Snyder, 1990, s. 25). Frågan är hur rum och platser formar undervisning och hur undervisning formar rum och platser i förskola. När rum och platser kopplas till undervisning leds tankarna in på didaktik och den didaktiska var-frågan. Även om var-frågan inkluderas i didaktik (se t.ex. Uljens, 1997; Jank & Meyer, 2019) har den hamnat mer i bakgrunden än de klassiska didaktiska frågorna: vad, hur och varför. I tidigare studier är var-frågan dessutom snarare kopplad till lärande än till undervisning i termer av ”var man skall lära sig” (Jank & Meyer, 1997, s. 17). Förutom rum och platser som är planerade för bestämd användning i förskolor, finns det också studier som belyser spontana platser och betydelsen av rum som mellanrum (t.ex. korridorer och tamburer), vilka kan användas och formas av barn utan förutbestämda syften (t.ex. Björklid, 2005; Hammersten, 2023; de Jong, 1996).

I den här artikeln knyter titeln *Flerstämmiga svängrum* an dels till planerade, förutsägbara, dels till spontana, oförutsägbara rum och platser som framträder i förskolans undervisning i ett samverkande ULF-nätverk (se not 1-2)². Flerstämmiga (jfr Dysthe, 1993) svängrum avser rum och platser som kan rymma flera stämmor, tolkningar och tillblivelser (se ”Teoretisk anknytning”). I ULF-nätverket har medverkande prövat olika undervisningsupplägg i förskola. Uppläggen planeras, genomförs och följs upp med utgångspunkt i didaktiska frågor. Den här artikeln är inriktad på den didaktiska var-frågan, vilken å ena sidan medger planerade och förutsägbara rum och platser. Å andra sidan framträder även spontana och oförutsägbara rum och platser under själva genomförandet av undervisningsuppläggen. Även andra didaktiska frågor som vad, hur, när och varför berörs i undervisningsuppläggen, men det är som nämnts var-frågan som är i fokus i den här artikeln. Genom att pröva olika undervisningsupplägg informerades av olika teorier skapas möjligheter att utforska olika rum och platser för både barn och lärare. I de teoriinformerade undervisningsuppläggen formar och formas rum och platser på olika sätt i förskola.

2 ULF-nätverket i föreliggande artikel är inriktad på *Didaktisk modellering i förskola*.

EDUCARE

I tidigare forskning har den fysiska miljön studerats i relation till lärande utifrån olika teoretiska perspektiv i förskola (t.ex. Björklid, 2005; Nordin-Hultman, 2004). I förskolan har exempelvis Reggio Emiliaorienterad forskning studerat ”rummet som den tredje pedagogen” med inriktning på lärande (t.ex. Barsotti, 1997; Strong-Wilson & Ellis, 2009). Vidare har lärande berörts i samspel med fysiska miljöer i exempelvis sociokulturella, interaktionistiska, utvecklingsekologiska och barndomsgeografiska perspektiv (t.ex. Balldin, 2010; Balldin & Harju, 2021; Berkhuizen, 2014, 2020; Björklid, 2005; Hammersten, 2023; Säljö, 2000). Utifrån filosofiskt närmande framhåller Arendt (1961) att skolor har förblivit platser av stolt gemenskap – som avskilda platser avsatta för barns deltagande i dramat att växa upp. Det finns emellertid en avsaknad i tidigare forskning och ett behov av att studera den didaktiska var-frågan (Andersson, 2012) i förskola med undervisning i förgrunden, som därutöver genomförs i samverkan. I artikeln fokuseras den didaktiska var-frågan utifrån olika teoriinformerade undervisningsupplägg som prövats i ett ULF-nätverk där lärare, ledare och forskare samverkar.

1.1 Rum och platser i läroplanshistorisk förskolekontext

I läroplanshistorisk forskning har den didaktiska var-frågan studerats med inriktning på yngre barn och förskola i Sverige (Vallberg Roth, 2011). Här framträder olika rumsliga inriktningar under olika perioder. I det nedanstående beskrivs i grova drag spår av rum och platser under olika läroplanshistoriska perioder från 1800-talets mitt till idag, enligt följande tabell 1 (Vallberg Roth, 2011):

Tabell 1

Rum och platser i läroplanshistorisk förskolekontext (Vallberg Roth, 2011).

Läroplanshistoriska mönster			
Guds läroplan	Hemmets och hembygdens läroplan	Folkhemmets läroplan	Världsbarnets läroplan
Var fråga	Var fråga	Var fråga	Var fråga
Undervisningen är i förgrunden i småbarnsskolan från mitten till slutet av 1800-talet. I “Guds läroplansrum” hängde krucifixet på den mest centrala platsen. Undervisningen	Under den andra perioden växer barntädgård och folkbarntädgård fram från början till mitten av 1900-talet. Det goda hemmet var förebilden för institutionen	Under den tredje perioden med folkhemmets läroplan, från mitten av 1900-talet till mitten av 1980-talet blev det en glidning från hemmet till samhällsrummet/folkhemmet i texterna. Hemvist och flexibla aktivitetsstationer för	Under vår nutida period tonar det fram ett globalt perspektiv och förskola ska vara kulturella mötesplatser som kan förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat

föreskrevs i "ohemlika"	samtidigt som den goda	bland annat miljölek i stora	samhälle.
kyrkoinfluerade skolsalar	barnträdgården var	lekhallar tonade fram under	Barnkonventionen blir
med långbänkar.	förebild för hemmet. I	denna period — med andra	lag. Världsbarnets
Förutom en skolsal	barnträdgårdens	ord ett folkhem i miniatyr.	läroplan handlar kort och
nämndes också dels ett	innemiljö framträdde	Hemvisten för olika	gott om att lära sig klara
mindre läsrum och	bland annat byggrum	avdelningsgrupper var knuten	sig i världen och på sikt
lekutrymme, dels en	och slöjdrum (eller	till det kontinuerliga	lära sig bidra till att
tambur eller förstuga till	snickarrum), samt	omsorgsinnehållet i matrum,	världen klarar sig.
förvarande av barnens	dockrum eller dockvrå.	tvätt/toalett, vilorum och	(Vallberg, 2011, ss. 121-
överplagg och medhavda	Ytterligare utrymme som	kapprum. Exempel på	126)
matkorgar, samt ett	kommenterades var	samhälls- och vetenskapligt	
afträde. Det var önskvärt	bokvrån. (Vallberg Roth,	relaterade rumsbeteckningar	
att inomhus ordna med	2011, ss. 57-59)	var miljörum, laboratorium	
toalettanordningar, så att		och bibliotek. Lekkök skulle	
barnen inte behövde gå		användas både till husliga	
ut under den kalla		sysslor och som	
årstiden. Vidare var det		naturvetenskapliga	
önskvärt med en		laboratorier. (Vallberg Roth,	
trädgård, grön plats eller		2011, ss. 85-86)	
instängd gård där barnen			
i den fria luften kunde			
leka, springa och klättra.			
(Vallberg Roth, 2011, ss.			
30-31)			

Enligt Björklid (2005) är den fysiska miljön "sparsamt reglerad i skollagen, läroplanerna och övriga förordningar. I stort sett föreskrivs att lokalerna ska vara ändamålsenliga" (s. 10). I den reviderade läroplanen (2018) förekommer ordet rum vid tre tillfällen, vilka är relaterade till att ge barnet rum för 1) att leka, experimentera och uppleva, 2) till eget skapande och 3) förståelse för rum i matematiskt perspektiv. Ordet plats nämns vid två tillfällen i Lpfö 18, som social och kulturell mötesplats och lek som ska ha en central plats i utbildningen. Vidare förekommer ordet miljö bland annat i avsnitt om varierade miljöer utomhus och inomhus och rörande förskollärares ansvar i undervisningen, enligt följande: "utveckla pedagogiskt innehåll och miljöer som inspirerar till

utveckling och lärande och som utmanar och stimulerar barnens intresse och nyfikenhet samt håller kvar deras uppmärksamhet” (Lpfö 18, s.19).

Sammanfattningsvis kan sägas att rum och platser framträder i olika mönster under olika perioder (Vallberg Roth, 2011). De pedagogiskt riktgivande texterna ger uttryck för både kontinuitet, variation och förändring. I materialet från 1800-talet till nutid kan vi exempelvis följa ett mönster med kyrkoinfluerade rum för undervisning, via det goda hemmet och folkhemmet/samhällsrummet som förebild, till dagens världsriktade skrivningar. Dagens målskrivningar för förskolor i Sverige (Lpfö 18) rör dels ändamålsenliga, flerkulturella mötesplatser, upplevelseinriktade, skapande-lekfulla, virtuella rum för livslångt lärande och dels utomhus-inomhus i varierande miljöer. Dels berörs även förskollärares ansvar för att utveckla miljöer relaterade till undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

1.2 Syfte och frågeställning

Studien som presenteras i artikeln syftar till att bidra med kunskap om vad som kan känneteckna den didaktiska var-frågan i förskola som prövats i teoriinformerade undervisningsupplägg i ett ULF-nätverk mellan åren 2020–2022 (se not 1–2). Studien vägleds av följande frågeställning:

- Vad kan känneteckna den didaktiska var-frågan i teoriinformerade undervisningsupplägg i förskola?

Syfte och frågeställning är inriktad på didaktisk var-fråga kopplad till undervisning, vilken kan syfta till lärande men inte reduceras till lärande.

2 Tidigare forskning

I avsnittet om tidigare forskning berörs den didaktiska var-frågans relevans, miljön som tredje pedagog och var-frågan i relation till varför, vad, hur och vem, samt uterum och spontana lekplatser. Urvalet av tidigare forskning fokuserar didaktisk var-fråga i förskola, men inrymmer också exempel från skola då det är relevant för den didaktiska var-frågan med anknytning till undervisning.

2.1 Didaktiska var-frågans relevans

Andersson (2012) argumenterar för en utvidgning av ämnesdidaktikbegreppet genom att diskutera lärandets rum och plats. Han framhåller att det finns behov att på ett mer ingående sätt studera didaktikens var-fråga inom svensk ämnesdidaktisk forskning. Bland annat kan, enligt Andersson, en digitalt baserad undervisningssituation förstås i termer av 'det tredje rummet' vilket kan utgöra en utvidgning av klassrumskommunikationen. Andersson menar att det i sin tur kan beskrivas som ett slags mellanrum i vilket undervisningens innehåll kan fördjupas och problematiseras.

2.2 Miljön som tredje pedagog

Inom Reggio Emilias filosofins förskolor (Strong-Wilson & Ellis, 2009) finns en tradition som framhäver miljöns betydelse för barns utveckling och lärande. Denna tradition framställs i term av att miljön/rummet kan betraktas som en tredje pedagog/utbildare där barnet och pedagogen är de första två. På så vis likställs miljöns betydelse med barnet och pedagogen för den utbildning som sker i verksamheten. I studier som behandlar miljön som tredje pedagog fokuseras samspelet mellan rummet/miljön med dess innehåll/material och barnet (Barsotti, 1997; Strong-Wilson & Ellis, 2009).

I tidigare forskning (t.ex. Mead, 1972; Nordin-Hultman 2004) kan utläsas att barn påverkas av miljöer/platser de interagerar i samtidigt som de själva påverkar miljön med sin närvaro. Mead (1972) beskriver hur den fysiska miljön påverkas av olika individers närvaro samt hur den fysiska platsens utformning och innehåll påverkas av de individer som interagerar i den. Hur en individ agerar eller reagerar kan bero på hur individen tolkar de signaler den fysiska miljön förmedlar till dem, upplevs miljön som inbjudande eller signalerar den ett motstånd? I mötet med platsen och dess innehåll gör individen en bedömning av vilket material som erbjuds i miljön samt hur det kan användas. Genom att erbjudas möten med olika miljöer och dess innehåll ges möjligheter för individen att blir medveten om hur hen kan använda och påverka miljön de befinner sig i.

2.3 Var i relation till varför, vad, hur och vem

Björklid (2005) menar att den fysiska miljön i förskolor/skolor kan ge barn möjligheter och förutsättningar för lärande samtidigt som den kan utgöra ett hinder för detta. Miljöerna i utbildningarna upplevs ofta som förgivettagna och ges därmed inte något särskilt

reflektionsutrymme i förhållande till den undervisning som bedrivs (jfr Björklid 2005), vilket kan kopplas till didaktiska var- och varför-frågor. Tjärnstig (2022) beskriver hur läraren med sin närvaro, sin undervisningsstruktur och dess innehåll ”iscensätter ett didaktiskt rum”. Utifrån styrdokument med dess mål planeras undervisningen innan rummet intas av läraren och iscensätts, vilket kan relateras till didaktiska var- och hur-frågor. Det didaktiska rummet bjuder in barn/elever till delaktighet och meningsskapande (jfr Tjärnstig 2022). Det finns en del studier gällande miljöer/platser i förskolan som visar på barns användande av rum till annat än vad de är ämnade för (Björklid, 2005; Harris, 2017; Strong-Wilson & Ellis, 2009). I dessa studier fokuserar Björklid (2005) på barns användande av dessa funktionslösa rum i förhållande till identitetsskapande, vilket kan kopplas till didaktiska var- och vem-frågor. Strong-Wilson och Ellis (2009) samt Harris (2017) ser dessa rum/miljöer som platser för återhämtning och för att ladda energi. I dokumenterade ULF aktiviteter³ framgår att av totalt 414 ULF-projekt finns det två med inriktning på lärandemiljö i förskola. Ett projekt är inriktat på lärmiljö för välbefinnande och återhämtning och ett är inriktat på språkstödande lärandemiljö, vilket kan kopplas till den didaktiska vad-frågan.

2.4 Uterum och spontana lekplatser

Inom det utomhuspedagogiska forsknings- och utbildningsfältet har den didaktiska var-frågan (platsen) länge varit i fokus. Szczepanski (2013) hävdar att platsen i ”klassrummen” oftast är desamma och att den didaktiska var-frågan därmed kan tolkas tas för given. Utomhuspedagogiken däremot tar utgångspunkt ifrån vad som erbjuds i den aktuella utomhusmiljön vilket Szczepanski menar lyfter den didaktiska var-frågan. Den valda platsen och dess särskilda egenskaper ger möjligheter till relationskapande (Szczepanski & Andersson, 2015) mellan individen och de företeelser som sker på platsen. Platser utomhus är skiftande i vad de erbjuder vilket ger förutsättningar till både planerad och spontan undervisning (jfr Szczepanski & Andersson, 2015). Hammersten (2023) fokuserar spontana lekplatser i ett praktisknära projekt om kojan, som tar spjärn mot utomhusmiljöer som skapats utan barns inflytande eller hänsyn till barns behov. Teoretiskt, tar studien utgångspunkt i barndomssociologi, med inriktning mot barndomsgeografi och relationen mellan barn, plats och rum. Undersökningen genomförs som följeforskning, där deltagande observation och deltagande samtal genomförs. Studien berör platsens betydelse för lek,

³ ”ULF Forskningsprojekt 2017–2023” uppdaterad i januari 2024, <https://www.ulfavtal.se/aktiviteter/>

utforskande och lärande och är mer inriktad på barns perspektiv och miljön än på en didaktisk var-fråga kopplad till undervisningens triangelrelation mellan barn, lärare och innehåll/objekt. Med andra ord rör studien sig snarare om en var-fråga än en didaktisk var-fråga.

2.5 Sammanfattningsvis

Tidigare forskning rörande didaktisk var-fråga är företrädesvis inriktat på klassrum, digitala platser och uterum och kan relateras till andra didaktiska frågor som varför, hur och vem. Rummet som den tredje pedagogen” är inriktad på relationen mellan rum och barns lärande, medan den didaktiska var-frågan är undervisningsinriktad och rör relationen mellan rum, barn, lärare och innehåll/objekt. Sammantaget finns det ett underskott av studier som belyser den didaktiska var-frågan i förskolans praktiker generellt och specifikt i samverkande studier som belyser utprovande av olika teoriinformerade undervisningsupplägg, som är inriktat på flerstämmighet i relation till komplexa undervisningsverkligheter, vilket motiverar föreliggande artikel.

3 Teoretisk anknytning och metod

Utifrån studiens syfte och fråga utgår vi från att rum och platser har grundläggande betydelse i undervisning, vilket kan uttryckas enligt följande:

.../places are profoundly pedagogical. That is, as centers of experience, places teach us about how the world works and how our lives fit into the spaces we occupy. Further, places make us: As occupants of particular places with particular attributes, our identity and our possibilities are shaped. (Gruenewald, 2003, s. 621)

3.1 Rum och plats som didaktisk var-fråga — snarare undervisningsinriktad än lärandeinriktad

I artikeln utgår vi från rum och plats som en didaktisk var-fråga, vilket innebär en undervisningsinriktad var-fråga. Didaktik kan både kopplas till en anglosaxisk tradition (*didactics*, metodinriktad och inriktad på ”learning outcomes”) och till en kontinental/nordisk tradition som kopplas till bildning (jfr Broström, 2022). Medan utbildning beskrivs ha en början och ett slut med bestämda mål kan bildning beskrivas vara utan tidsgränser och syfta till att skapa förutsättningar för demokratiskt medborgaskap, utan förutbestämda slutmål. I förhållande till att bildning kan tolkas vara utan förutbestämt slutmål kan den vara förenlig med förskolans mål att sträva efter, som har en förutbestämd riktning utan förutbestämt slutmål. I artikeln knyter didaktik an till en

EDUCARE

undervisningsinriktad kontinental/nordisk tradition. Undervisning kan inte reduceras till lärande men kan syfta till lärande (jfr Biesta, 2011). Biesta anför att lärande i grunden är en individualistisk term som åsyftar att det är individer som lär. Undervisning är däremot relationell och förutsätter en relation mellan någon som undervisar någon om något, en triangelrelation (Biesta, 2011; Jank & Meyer, 2019; Uljens, 1997). Kort sagt handlar undervisning om relationer mellan barn, lärare och innehåll/objekt – en didaktisk triangel.

Begreppsligt kan rum dels tolkas som något fysiskt konkret som vi kan gå in och ut ur, dels tolkas som något abstrakt, fiktivt och kollektivt orienterat, vilket kan ske genom skapandet av relationer och innebörder. I rummet kan det finnas flera platser som också kan vara belägna utanför de fysiska rummen. Samtidigt som platsen kan vara konkret i en materiell mening, kan den också vara abstrakt och föränderlig, beroende på människans handlingar och erfarenheter. Händelser som sker på platsen kan omforma platsen – något ‘tar plats’. Platsen kan dels vara beständig (genom exempelvis minnet), dels vara föränderlig genom det som utspelas där (Løvlie, 2007). En plats begränsas och möjliggörs inte enbart genom att vara konkret och materiell utan kan lika väl vara abstrakt, och ta plats i minne, tänkande, samtal eller skrift. Människan kan befinna sig på en plats (en reell plats) och samtidigt, genom exempelvis tänkande och fantasi, vara på en annan plats (imaginär plats). Rum kan bland annat tolkas vara mer holistisk medan plats kan tolkas som mer partikulär (ibid). Platser och rum kan ha betydelse för individens känsla av tillhörighet och att höra hemma, vilket har relevans i livet oavsett var det utspelar sig (ibid). I undervisning kan det både röra sig om planerade och spontant framträdande rum och platser. Undervisningsverkligheternas rum och platser kan å ena sidan gynna och andra sidan missgynna förutsättningar för barns öppna livschanser och välbefinnande i varje nu (jfr Trondman, 2011). Öppna livschanser kan innebära att barnet har rättigheter som ska skyddas tills det når vuxen ålder, så att avgörande framtida möjligheter inte stängs i förväg. Barnet har rätt att dessa möjligheter hålls öppna tills det kan fatta informerade beslut som vuxen.

Ett grundläggande antagande i artikeln är att ”det finns faktiskt ingen teori som kan innesluta den totala undervisningssituationen” (Arfwedson, 1998, s. 131). I stället prövas flerstämmighet kopplad till var-frågan med rum och platser i komplexa undervisningsverkligheter utifrån vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter i det samverkande ULF-nätverket.

3.2 Var-frågan i teoriinformerade undervisningsupplägg

I relation till vårt grundläggande antagande fokuseras var-frågan i fyra teoriinformerade undervisningsupplägg som prövats i ULF-nätverket *Didaktisk modellering i förskolan* (se not 1–2). Didaktisk modellering avser att vi i samverkan mellan lärare, ledare och forskare prövande formar och omformar undervisning utifrån didaktiska frågor i teoriinformerade undervisningsupplägg, vilka kan ses som övergripande didaktiska modeller (t.ex. Vallberg Roth et al., 2021a, 2022).

När det gäller teoriinformerade undervisningsupplägg rör det sig om didaktiskt (t.ex. Broström, 2022; Rytzler, 2017), lekresponsivt (t.ex. Pramling & Wallerstedt, 2019), variationsteoretiskt (t.ex. Marton, 2015; Stensson, 2022), poststrukturellt (t.ex. Colucci-Gray et al., 2019; Palmer, 2020) och pragmatiskt (t.ex. Burman, 2014; Hedefalk, 2014) informerade upplägg. Anledningen till att det blev just de här teoretiska infallsvinklarna som prövades i undervisningsuppläggen var att det fanns spår av dessa teorier i frågeformulär som medverkande besvarade i tidigare storskaliga forsknings- och utvecklingsprogram (Vallberg Roth et al., 2021a). Utan att föregripa resultaten berör vi i det nedanstående hur den didaktiska var-frågan relateras till huvudbegrepp inom respektive teoriinformerat undervisningsupplägg.

I ULF-nätverket inledde vi med att pröva ett didaktiskt och lekresponsivt informat undervisningsupplägg (Broström, 2022; Pramling & Wallerstedt, 2019), kopplat till begreppsparet ”som om” och ”som är” (Pramling & Wallerstedt, 2019). Begreppsparet och pendlingen mellan ”som om” (fantasi) och ”som är” (vedertagen kunskap) relaterades till lek (ibid). Kopplat till var-frågan kan det dels röra sig om rum och platser i fantasin, ”som om-platser” (imaginära platser). Dels är var-frågan kopplad till ”som är”, vilket avser det reella, vedertagna och verkliga rummen och platserna, ”som är-platser” (reella platser). Se vidare exempel på var-frågan i artikelns resultatdel (tabell 4–5) och tabell 2-3.

I det andra upplägget prövade vi variationsteori kopplat till intentionellt lärande, med referens till Marton (2015) och Stensson (2022). Stenssons studie fokuserade didaktisk uppmärksamhet och matematiska aspekter i ett didaktiskt och variationsteoretiskt undervisningsupplägg. Den didaktiska var-frågan med rum och platser kopplades till uppmärksamhet vid urskiljning av variation, till exempel att urskilja kontrasten ordning och oordning vid handtvätt på toaletten. Se vidare exempel på var-frågan i artikelns resultatdel (tabell 6–7) och tabell 2-3.

EDUCARE

I det tredje upplägget kopplades didaktik till poststrukturell ingång med referens till Broström (2022), Palmer (2020) och Colucci-Gray et al. (2019). Palmer och Colucci-Gray et al. relaterade dels till rhizomatiskt lärande, dels till projektorienterat innehåll och STREAM, vilket står för Science-Sustainability, Technology, Reading-Reflection, Engineering-Environment, Arts och Mathematics (Colucci-Gray et al., 2019). Därutöver kopplades det tredje upplägget till det materiella och mer-än-mänskliga som aktörer (Haraway, 2016). Se vidare exempel på var-frågan i artikelns resultatdel (tabell 8–9) och tabell 2-3.

I det fjärde upplägget prövades pragmatiskt perspektiv med inriktning på reflektivt lärande, erfarenhet och ”GAP” (dilemman), med referens till Burman (2014), Hedefalk (2014) och Öhman (2014). Öhman använde till exempel uttrycken ”pragmatisk lärandeteori” (2014, s. 39) samt ”lärandedidaktiskt perspektiv” (2014, s. 42). Se vidare exempel på var-frågan i artikelns resultatdel (tabell 10–11) och i tabell 2-3. I nedanstående tabell beskrivs respektive undervisningsupplägg med inriktning på lärande och innehåll, samt var-frågan kopplad till uppläggets huvudbegrepp, vilket exemplifieras och vidareutvecklas i resultatavsnittet.

Tabell 2

Undervisningsupplägg, lärande- och innehållsinriktningar, samt var-frågans begreppsprovande i ULF-nätverket

Undervisningsupplägg	Lärandeinriktning	Innehållsinriktning	Var-frågan kopplad till huvudbegrepp
Didaktiskt – lekresponsiv undervisning (jfr Pramling & Wallerstedt, 2019; Broström, 2022)	Lek - situerat lärande	Lekvärld	Världen i lekvärlden mellan ”som om-platser och som är-platser”
Didaktiskt – variationsteoretiskt (jfr Marton, 2015; Stensson 2022)	Intentionellt lärande*	Matematik	”Uppmärksamhetens rum och platser” vid urskiljning av variation
Didaktiskt – poststrukturellt (jfr Broström, 2022; Colucci-Gray et al., 2019; Palmer, 2020)	Rhizomatiskt lärande**	Tema-projektorienterat innehåll	”STREAM-platser” där även det materiella och mer-än-mänskliga inkluderas

Didaktiskt – pragmatiskt (jfr Burman, 2014; Hedefalk, 2014; Öhman, 2014)	Reflektivt lärande***	Värden	”Mellanspelens svängrum” kopplade till ”GAP”, dilemman
---	-----------------------	--------	--

*Avsiktligt lärande utifrån avgränsade lärandeobjekt (t.ex. Stensson, 2022). **Lärande som kan gå lite hit och dit i oförutsägbara banor (t.ex. Palmer, 2020). ***”Learning by reflective experience” (Burman, 2014, s. 36)

I artikeln är var-frågan i förgrunden och de teoriinformerade uppläggen i bakgrunden (för närmare beskrivning av uppläggen se Vallberg Roth et al., 2021a, 2022). Relationen *mellan* undervisningsuppläggens utfall och huruvida likartade eller olikartade rum och platser framträder i var-frågan fokuseras i det genererade materialet och prövas i termer av *Flerstämmigt svängrum* som avser såväl planerade som spontana rum och platser. Flerstämmigt (jfr Dysthe, 1993; Liberg, 2003) är inriktad på flera stämmor både på aktionsnivå och (meta)teoretisk nivå (jfr Kansanen, 1983; Vallberg Roth, 2018/2020; Vallberg Roth et al., 2021a, 2022). Det rör sig med andra ord om hur rum och platser i teoriinformerade undervisningsupplägg kan rymma flera stämmor, tolkningar och tillblivelser, inkluderat barns, lärares, ledares, forskares och det mer-än-mänskligas (jfr Haraway, 2016). Svängrum (jfr Linge, 2013) avser ett möjligt utfallsrum – där det går att kreativt, kritiskt och alternativt ta ut svängarna för kunskaper, värden och skapande i strävan efter att skapa förutsättningar för alla barns öppna livschanser, livsrum och välbefinnande i varje ”nu-plats-varo” (jfr Balldin, 2010; Gruenewald, 2003; Trondman, 2011). Det rör sig med andra ord om strävan efter välbefinnande i varje ögonblick för alla barn på spontana och planerade platser för samvaro och tillvaro. Vidare kan flerstämmiga svängrum prövas i strävan efter demokrati i en klokare värld. I vår tid, präglad av en demokratisk tillbakagång (Lührmann et al., 2020), kan utprövandet av flerstämmiga svängrum med olika alternativ för undervisning betraktas som mer gynnsamt för demokratin än enstämmiga och ensidiga val i var-frågan.

3.3 Metodval och urval

Metodavsnittet inkluderar metodval, materialbeskrivning, abduktiv analys och etiska överväganden. Utifrån syfte och fråga utgörs studiens metod och design av utprövade teoriinformerade undervisningsupplägg. Materialet har genererats under år 2021 och 2022 och består av samplanering, genomförande och samvärdering av undervisning från medverkande lärare/pedagoger i ett ULF-nätverk. I samplanering och samvärdering är minst två aktörer

involverade, som lärare och arbetslag, eller lärare och barn. Samplaneringar och samvärderingar utgår från didaktiska frågor. I föreliggande artikel är det, som nämnts, den didaktiska var-frågan som är i förgrunden.

Det är inte vi som forskare som har gjort urvalet av skolhuvudmän, förskolor eller vem som medverkat i ULF-nätverket. Det var tre skolhuvudmän; Lund, Staffanstorps och Vellinge, som valde att medverka och det var skolhuvudmännen som gjorde urvalet av vilka förskolor, lärare och ledare som skulle medverka. Det har ingått mellan 16 och 19 avdelningar/förskolor i varje teoriinformerat undervisningsupplägg. I det första och andra undervisningsupplägget ingick 16 avdelningar/förskolor, i det tredje upplägget ingick 17 avdelningar/förskolor och i det fjärde upplägget ingick 19 avdelningar/förskolor. Sammantaget har 978 vårdnadshavare/barn och 143 förskollärare/barnskötare/rektorer/förvaltningsledare samtyckt att medverka.

Forskningsprojektets design bygger på att medverkande som ingått i ULF-nätverket genererat material utan närvaro av forskare i förskolepraktikerna. Medverkande möts tillsammans med forskar- och lärarlag inför uppläggets utprovande. Vid initiala möten presenterar forskarna fiktiva exempel på teoriinformerade undervisningsupplägg och medverkande diskuterar huvudbegrepp i seminarieform och startar en samplanering, utan närvaro av forskare, som sedan fullbordas och dokumenteras på hemmaplan. Medverkande har också haft möjlighet att ta del av litteratur och film inför mötestillfällena (Vallberg Roth et al., 2021b). I den här artikeln är det förskollärare som genererat material i form av samplaneringar, filmat/dokumenterat genomförande och samvärderingar av undervisningsuppläggen. Ledare på förvaltningsnivå och rektorer/biträdande rektorer har medverkat vid våra mötestillfällen och varit ansvariga för utprovandet av undervisningsuppläggen ute i kommunerna.

3.3.1 *Material*

Materialet består av orddata och audiovisuella data. Totalt inkluderar materialet cirka 320 dokument innehållande cirka 64 400 ord och cirka 10 filmtimmar som fokuserar samplanering genomförande och samvärdering av undervisning på mellan 16 och 19 avdelningar/förskolor.

3.3.2 *Abduktiv analys*

Vi väljer att analysera materialet utifrån abduktiv analys (Vallberg Roth, 2022). Abduktiv analys alternerar mellan teoretisk och empirisk anknytning (jfr Peirce, 1903/1990; Tavory &

Timmermans, 2014), ”varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra” (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 57). Empiri är teoriladdad och teori är empiriladdad. Analysen pendlar mellan empiri- och teorinära analysled. I det empirinära analysledet sker en nära bearbetning av materialet som utfaller i empirinära spår av rum och platser i samplaneringar och samvärderingar (se tabell 4, 6, 8 & 10). I det teorinära analysledet anknyter vi empirinära spår, inkluderat filmtranskriptioner/dokumenterat genomförande, till teorier i respektive teoriinformerat undervisningsupplägg med begreppsprövande fokus (se tabell 5, 7, 9 & 11). Abduktion kan handla om att uppmärksamma något som går bortom det kända, något som blott kan anas och som kan öppna för vidareutvecklad kunskap. Den abduktiva analysen kan öppna för att undervisningsverkligheten inte enbart är ”det-här-och-nu-givna” [...] utan också det som skulle kunna förverkligas (Peirce, 1903/1990, s. 31). Analysen utmynnar i ett rekonstruerande led av så kallad didaktisk modellering (se figur 2 och tabell 3), vilken kan anknyta både till det här-och-nu-givna och till det som skulle kunna förverkligas. Den abduktiva analysen genomfördes av forskare.

3.3.3 *Analysfrågor, transkription och urval av exempel*

Vi utgår från den didaktiska var-frågan som analysfråga. Resultatavsnittet inleds med en översikt av spår i det totala materialet (tabell 3) – ”forest-wise-resultat” (med helhet gällande variationen av resultat), för att sen gå in på ”tree-wise-resultat” (valda exempel i respektive teoriinformerade undervisningsupplägg med illustrativa/signifikanta händelser). Läsaren får på så sätt en bild som inte enbart rör analys av enskilda exempel (”tree-wise-resultat”) utan också en helhetsbild från det totala materialet (jfr Erickson, 2006). Erickson anför att läsare inte bara bör fokusera på detaljer och enskilda exempel utan också presentera övergripande perspektiv. ”Tree-wise” innebär att undersöka enskilda delar, medan ”forest-wise” uppmanar till en bredare förståelse av hela bilden och relationerna mellan enskilda delar. Ericksson framhäver vikten av en balanserad insikt för en djupare och mer nyanserad förståelse av resultatet. I artikeln knyter vi an till Erickssons resonemang och presenterar såväl helhet (var-frågan i de fyra undervisningsuppläggen (tabell 3) som delar (enskilda exempel, tabell 4–11) av resultatet i ULF-nätverket.

Den filmade undervisningen har transkriberats av forskarna. Vi gör inga anspråk på att alla ljud och handlingar har transkriberats. Det rör sig snarare om en partiell transkription som utgår från studiens syfte och frågeställning (jfr Duranti, 1997). Kursiv markering rör verbal kommunikation.

Icke-talad kommunikation inkluderar blickar, gester och kroppsrörelser (se exempel i tabell 7 & 9). Urval av citat och utdrag från transkriptioner är relaterade till syfte och fråga och är inriktade på att explicitgöra variation och utmärkande spår i materialet på det mest illustrativa, tydliga och minst skrymmande sättet (jfr Derry et al., 2010).

3.4 Etiska överväganden

I studien följer vi forskningsetiska principer i enlighet med humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Studien följer samma process med utprövning av teoriinformerade undervisningsupplägg som blivit godkänt av regionala etikprövningsnämnden i Lund i tidigare FoU-program (2018-01-10). Detta innebär att alla medverkande informerats och tillfrågats om deltagande enligt informations- och samtyckeskraven, där deltagande varit frivilligt och kunnat avbrytas när som helst utan angivande av skäl för detta. De medverkande har lämnat sitt samtycke och samtyckesblanketter har funnits tillgängliga på svenska och engelska och har varit fria för översättning till fler språk utifrån eventuella behov i samråd med huvudmännen.

Studien genomfördes genom registrerade aktiviteter, exempelvis genom ljudupptagning, anteckningar och film. Det var professionellt verksamma i förskolan som genomförde och registrerade aktiviteterna. De valde vad som dokumenterades och vilken dokumentation de ville att forskarna skulle få ta del av. Samtliga registrerade uppgifter har behandlats konfidentiellt (Vallberg Roth et al., 2021b).

Uppgifterna från de som samtyckt har använts för vetenskapliga syften och forskarna har strävat efter att enskilda personer inte ska kunna identifieras av utomstående, då namn på de medverkande fingerats. Dataanalys har varit kodad efter ett av oss bestämt system med fingerade namn där kodnyckel förvarats i fakultetens låsta och brandsäkra arkiv, enligt konfidentialitetskravet. I arkivet har även samtyckesblanketterna förvarats. Det insamlade materialet har använts i forskningssyfte, enligt nyttjandekravet. Barn i unga åldrar har medverkat i studien och vårdnadshavarnas samtycke har varit en förutsättning. Utöver uppmaning att efterfråga barnens samtycke under processen, har även stöd för samtal med barn tillgängliggjorts i form av en version av informationstext som kunde kommuniceras till barnen (Vallberg Roth et al., 2021b). Sammantaget har 1 128 deltagare samtyckt att medverka i ULF-nätverket. Särskilt ansvar för barns integritet har vilat på forskarna. Diskussioner om studiens etiska dimensioner har förts under forskningsprocessen.

4 Resultat

Resultatet kretsar kring utfallet som kan uttolkas i de olika teoriinformerade uppläggen gällande var-frågan. I alla uppläggen finns exempel från samplaneringar (se tabell 4, 6, 8, 9 & 10) genomförande (film/dokumentation, se tabell 5, 7, 9 & 11) och samvärderingar (se tabell 4, 5, 6, 8, 9 & 10) av undervisning. Vi inleder med en översikt av spår i det totala materialet (se tabell 3) – med den översiktliga variationen av resultatet ("forest-wise-resultat") (jfr Erickson, 2006), enligt följande:

Tabell 3

Översikt för det totala ULF-materialets variation i var-frågan i de teoriinformerade undervisningsuppläggen

Var — rum och platser				
	Didaktiskt & lekresponsivt upplägg	Didaktiskt & variationsteoretiskt upplägg	Didaktiskt & postkulturellt upplägg	Didaktiskt & pragmatiskt upplägg
Var	Främst ute även inne	Inne - även ute	Inne och ute	Inne och ute
	Förskolegården – Pilekojan Närmijön – utanför förskolans område: Skogen en bit från förskolan – vid dammen utanför förskolan – Skogsdungen – i gamla fårhagen i vår närmiljö Inne: Olika platser inne på avdelningen – lekrummet/ samlingsmattan – affären – språkrum/ temarum.	Främst på golv – även vid bord och i rörelse på inne- och ute-platser Uppmärksamhetens rum och platser val av platser ”/...för att utesluta distractioner” ”där vi kan vara lite ostörda” ”större möjlighet till koncentration och fokus” Även planerad plats för barn som inte vill delta	Inne i ateljé och olika platser för utforskande, sjukhushörna, guldmiljöer, matta/äventyr/riddar havet, café, regnbågsrum... Även ute t.ex. sandlåda, gård, skog bibliotek, museum, platser med vatten, jord, luft, gravplats och rum – buss, cykel. ”Vad vi gör kommer att avgöra platsen” ”STREAM-platser” – mellan reala, imaginära, historiska och mobila platser och rum	Inne på avdelning, samlingsmatta och idrottshall, bibliotek... Även ute t.ex. gård — i hink, natur, i äpple, rockring, skog, på promenade — i “naturrum”... Formera sig i led vid övergångar på väg till matsalen, olika platser i kö på väg in, välja plats, i hylla,... Mellan ute-inne olika platser – bildstöd på skåp för att välja material

Skiften mellan
imaginära och reella
platser i **lekvärld –**
”som-om-platser”
och **”som-är-platser”**

EDUCARE

och bildstöd i hylla
för att **hitta** och
”underlätta
städningen” samt
skylt i fönster och
ute vid sandlådan

Didaktiserad var-
fråga med
värdeinriktad
undervisning — i
mellanspelens
svängrum.

Enligt tabell 3 förekommer rum och platser både ute och inne genomgående i alla uppläggen, även om det är mer ute under det första teoriinformerade undervisningsupplägget då det fortfarande var covid-19-pandemi. I efterföljande resultatavsnitt exemplifieras inslag i tabell 3 då vi ger några illustrativa/signifikanta exempel från de olika teoriinformerade undervisningsuppläggen (”tree-wise-resultat”).

4.1 Var-frågan — empirinära spår i didaktisk och lekresponsivt informerat undervisningsupplägg

I det didaktiskt och lekresponsivt informerande undervisningsupplägget sker undervisningen såväl inne som ute, spontant och planerat på skiftande platser vid aktiviteter, rutinsituationer/omsorg och lek. Kännetecknande för upplägget är rum och platser som är valda för att inbjuda till lek. Undervisning ute är mer framträdande i det här upplägget än i efterföljande upplägg, vilket som nämnts tidigare kan relateras till covid-19-pandemin. Nedan följer exempel på och precisering av olika rum och platser (tabell 4):

Tabell 4

Var-frågan med rum och platser i didaktiskt och lekresponsivt informerat undervisningsupplägg.

Var-frågan — didaktiskt och lekresponsivt upplägg	
Ute	Förskolegården: Luftballong ute på vår gård - ute på den andra sidan av förskolans gård, där barnen vanligtvis inte vistas men är bekanta med. Den delvis nya miljön gör förhoppningsvis undervisningen spännande och utmanande - Pilekojan (ovisst var kojan är placerad) Närmiljön – utanför förskolans område: - Skogen en bit från förskolan – Vid dammen utanför förskolan – Skogsdungen – mörka skogen – i gamla fårhagen i vår närmiljö
Inne	Inomhus: - Lekrummet/samlingsmattan – Affären vid ateljén – Språkrum/temarum – I vårt grupprum – Olika platser inne på avdelningen (ur samplanering och samvärdering)
Ute-Inne	Det specifika i val av platser - Gles skog, öppna fält med backar - Stenplattor - Erbjuder nedfallna träd och annat där insekter bor Multiplanen - Har tillgång till öppen gräsyta men även till träd <i>Plats vald att inbjuda till lek</i> - Miljö som inbjuder till lek - Dammen utstrålar fantasi och lek - Här brukar miljön i sig inbjuda till utforskande och lek <i>Plats som kan kopplas till omsorg</i> - Känd plats för barnen (ur samplanering och samvärdering)

Valet i var-frågan kan vara både motiverat och omotiverat. Omotiverat genom att rum och platser bara nämns, medan motiverade val exempelvis ger information om att platsen är vald för att inbjuda till lek.

4.2 Teorinära spår av rum och platser i didaktiskt och lekresponsivt informerat undervisningsupplägg — mellan ”som-om-platser” och ”som-är-platser”

I det teorinära analysledet framträder växlingen mellan ”som-om-platser” (imaginära platser) och ”som-är-platser” (reella platser) (jfr Pramling & Wallerstedt, 2019) som utmärkande spår i det didaktiska och lekresponsivt informerade upplägget. Här följer ett exempel (tabell 5) om *Världen i lekvärlden*, som utgår från ett projekt där barn och lärare växlar mellan olika platser i världen, med hjälp av en arrangerad luftballong på förskolegården.

Tabell 5

Som om-platser & som-är-platser i didaktiskt och lekresponsivt informerat undervisningsupplägg.

Världen i lekvärlden — mellan som om platser & som är-platser	
Barnen arbetar i ett projekt utifrån boken ”Den fantastiska ballongresan”. Tillsammans med huvudrollsinnehavarna i boken reser vi runt i världen i en luftballong och besöker familjer i olika länder. Målet med detta har varit att utveckla ett intresse och förståelse för olika kulturer, skillnader och likheter i sin egen gentemot andras kulturer. Barnen har bl.a. fått se hur familjerna bor, hur deras toalett ser ut, vad de har för leksaker men även vad de äter. Vi har byggt en luftballong ute på vår gård där barnen har getts möjlighet att resa tillsammans i sina lekar. (ur samvärdering)	Vi kommer in i filmen när fyra barn leker ute på förskolegården i en arrangerad luftballong. Barn 1: <i>Jag vill flyga till nordpolen</i> Barn 2: <i>Det är bättre att åka till Skottland för där kan man spela golf</i> Barn 3: <i>Jag vill titta på golf.</i> Barn 4: <i>Det kan man inte.</i> Barn 3: <i>Men man får gärna gå in i golfgrummet.</i> Barn 4: <i>Då vill jag åka till Kina.</i> Barn 1: <i>Då vill jag åka till Tyskland.</i> /.../ Förskolläraren: <i>Var har vi landat nu då?</i> Barn 2: <i>Spanien.</i> Barn 1: <i>Nej Gambia!</i> Förskolläraren: <i>Ska vi ta Spanien först så kan vi ta Gambia sen?</i> Barnen: <i>Ja.</i> (ur filmtranskription)

Sammantaget sker undervisning i det didaktiskt och lekresponsivt informerade upplägget både ute och inne, men företrädesvis ute. Kännetecknande för upplägget är att förutsättningar för lek skapas genom skiften mellan imaginära och reella rum och platser – mellan ”som om-platser” och ”som är-platser” i lekvärldar.

4.3 Var-frågan — empirinära spår i didaktiskt och variationsteoretiskt informerat undervisningsupplägg

I det didaktiskt och variationsteoretiskt informerade undervisningsupplägget utfaller var-frågan främst i att undervisningen genomförs inomhus, med variation av gruppformationer runt bord eller på golv. Men det finns också exempel på uteundervisning och undervisning i rörelse på ute- och inneplatser. Exempel på fysiska platser ute och inne återfinns i tabell 6:

Tabell 6

Var-frågan med rum och platser i didaktiskt och variationsteoretiskt informerat undervisningsupplägg.

Var-frågan i didaktiskt & variationsteoretiskt upplägg	
Inne	Inne på avdelningen Pedagogen kommer lägga två bilder på golvet. /.../på pallar runt bord Inne på samlingsmatta/.../för att utesluta distraktioner. Samlingsrum, vid sagotråd. Inne på avdelningen i ett av könen, där vi kan vara lite ostörda. Inomhus i avdelningens stora rum. Inomhus på en matta i avdelningens stora rum. Det kommer att ske i enhetens samlingsrum som är känt för barnen. Barnen kommer sitta på varsin sittdyna för en större möjlighet till koncentration och fokus (ur samplanering och samvärdering)
Ute	På väg till färhagen, promenad, under fruktstund, hage, sandlåda, en ”park”, med både öppen gräsyta men även en ”skogs”-del som har mycket olika sorters naturmaterial. Ute vid vår gräsplätt vid vippgungan. Ute på gröningen bredvid förskolan, här finns en liten damm. Platsen är känd för barnen sen tidigare. (ur samplanering och samvärdering)
Inne-Ute	Inne på avdelning, ute på gård och ute i vår närmiljö Vi kommer variera miljön genom att vara både inomhus och utomhus Vi kommer att vara på förskolegården, inne på förskolan och gå ut i parken i byn. (ur samplanering och samvärdering)

Val av rum och platser kan vara både motiverade och omotiverade i materialet. Exempel på motiveringar som är inriktade på ostördhet och koncentration kan relateras till didaktisk uppmärksamhet i den teorinära analysen.

4.4 Teorinära spår av rum och platser i didaktiskt och variationsteoretiskt informerat undervisningsupplägg – uppmärksamhetsskapande rum och platser

I det teorinära analysledet framträder spår av uppmärksamhetsstödjande val av platser som utmärkande i det didaktiskt och variationsteoretiskt informerade undervisningsupplägget (jfr Stensson, 2022). Exempel på val av rum och platser är:

/.../ det är lättare att utesluta andra distraktioner när vi är inne i ett stängt rum. Ute får man alltid räkna med distraktioner.”

/.../där vi kan vara lite ostörda.

/.../större möjlighet till koncentration och fokus. (Ur samplanering)

Det finns även exempel med planerad plats för barn som inte vill delta i undervisningen, enligt följande:

Det finns även en lekplats, för de barn som inte vill delta i undervisningen kan använda. (Ur samplanering)

Stensson (2022) relaterar den didaktiska var-frågan till uppmärksamhetsskapande undervisningshandlingar i ett didaktiskt (jfr Rytzler, 2017) och variationsteoretiskt (jfr Marton, 2015) informerat undervisningsupplägg i förskola. Läraren väljer och växlar rum och platser för undervisning som bidrar till att skapa uppmärksamhet. I ULF-materialet framträder också spår av uppmärksamhetsskapande rum och platser. Förutom att lärare väljer rum och skapar uppmärksamhet på olika platser, vidgar barnen vyerna när de öppnar för att växla uppmärksamhet i och mellan rum och platser. Vidare kan barnen koppla innehållet till sig själv och sina erfarenheter i förskola och i hemmet. I nedanstående exempel kan vi utläsa en uppmärksamhetsväxling i relation till didaktiska frågor men också växling mellan delad och uppdelad/åtskild uppmärksamhet. Uppmärksamhetsväxling mellan rum och platser sker genom att barnen initierar en växlande uppmärksamhet mellan ett bildmaterial med elefanter på bordet och andra elefanter i rummet och hemma. Ett barn uttrycker att det finns många elefanter och räknar elefanterna i rummet, så i den meningen håller hen kvar vid matematiska aspekter. Läraren har tidigare skapat uppmärksamhet för ett bildmaterial

med elefanterns olika storlek på bordet. Nedanstående exempel visar att både barn och lärare kan leda, initiera och vara huvud- och medaktörer i uppmärksamhetsväxlingen kopplad till rum och platser (tabell 7):

Tabell 7

Uppmärksamhetens rum och platser i didaktiskt och variationsteoretiskt informerat undervisningsupplägg.

Uppmärksamhetens rum och platser
Vi kommer in i filmen när tre barn och en förskollärare sitter runt ett bord inne på avdelningen. På bordet ligger ett laminerat bildmaterial med elefanter i tre storlekar. Förskollärare: <i>Vilken elefant är störst?</i> Barn 3 växlar uppmärksamhet och riktar blicken till elefanter ute i rummet och säger: <i>Elefanter också.</i> Förskollärare återkopplar: <i>Ja, där har vi också elefanter.</i> Barn 2 slår ut armarna i en gest och säger: <i>Jag har ingen elefant.</i> Barn 1 pekar ut i rummet. <i>Många elefanter.</i> Förskolläraren riktar blicken ut i rummet: <i>Ja, många elefanter.</i> Barn 2 upprepar: <i>Jag har ingen elefant.</i> Förskollärare: <i>Nej, men du har ju fyllt år så du har ju fått din elefant.</i> Barn 1 pekar ut i rummet och börjar räkna: <i>1, 2, 3, 4, 5...</i> Barn 2: <i>Min elefant är hemma.</i> Förskollärare: <i>Ja, precis.</i> (ur filmstranskription)

Utdrag i tabell 7 visar barnens olika uppmärksamhetsskapande relationer till rum och platser och till didaktiska frågor enligt följande:

- Barn 3 är inriktad på var-växling – sammantaget en växling mellan bord och rum/förskola och hem
- Barn 2 är inriktad på vem-vad-var-växling – introducerar kontrast mellan att ha och inte ha elefant och kritisk aspekt kan utläsas i förhållande till att ha elefant även om barnet inte har tillgång till den på förskolan – det vill säga att ha elefant oavsett var den är i förskola eller hemma (vem-vad-var)
- Barn 1 är inriktad på vad-växling (storlek-antal) kopplad till olika platser (vid bordet och ute i rummet)

- Växling mellan delad och uppdelad uppmärksamhet. Här framträder en uppdelad uppmärksamhet mellan barnen. Barnen delar inte sinsemellan ett gemensamt uppmärksamhetsfokus, de är inriktade på olika platser: Barn 3 är inriktad på elefanter på annan plats i rummet. Barn 2 är inriktad på elefanter i rummet och hemma och barn 1 är inriktad på att räkna elefanterna i rummet. Delad uppmärksamhet kan emellertid utläsas i återkopplingen mellan läraren och respektive barn som rör sig mellan olika platser.

Utifrån kontrasten (jfr Marton, 2015) *att ha en elefant* och *inte ha en elefant*, kan möjligen en kritisk aspekt (ibid) anas som kan kopplas till en rörelse i var-frågan i meningen att förstå betydelsen av att barnet kan ha en elefant trots att den inte är direkt tillgänglig i förskolan, utan den är hemma.

Sammantaget sker undervisning i det didaktiskt och variationsteoretiskt informerade upplägget både inne och ute, men företrädesvis inne. Fysiska rum och platser är utmärkande i materialets empirinära spår. Förutsättningar skapas med rum och platser som fästpunkter för att urskilja variation och för barns inflytande och möjlighet att bryta in i världen med sina begynnelse. Kännetecknande för upplägget är uppmärksamhetsstödjande val av rum och platser och uppmärksamhetsskapande och växlande platser, samt planering av platser för barn som inte vill vara med i undervisningen.

4.5 Var-frågan — empirinära spår i didaktiskt och postkulturellt informerat undervisningsupplägg

I det didaktiskt och poststrukturellt informerade upplägget kan undervisningen genomföras både inne och ute och mellan vissa platser, ”stationer” och ”var som helst”, där ateljén nämns återkommande.

De kunskaper vi får i skogen tar vi med till ateljén där vi gör gemensamma reflektioner för att sedan jobba vidare med olika praktiska projekt. (ur samvärdering)

Ett särdrag i materialet för det här upplägget är att: *Vad vi gör kommer att avgöra platsen* (ur samplanering). Exempel på rum och platser rör sig mellan reella, digitala, imaginära, historiska och mobila rum och platser, enligt tabell 8:

Tabell 8

Var-frågan med rum och platser i didaktiskt och postkulturellt informerat undervisningsupplägg

Var-frågan i didaktiskt & poststrukturellt upplägg	
Inne	Till exempel inne i ateljé och på olika platser för utforskande, som sjukhushörna, ”guldmiljöer”, matta/äventyr/rädda havet, café, regnbågsrum. I förskolans ateljé samt på den egna avdelningen. Ateljén företrädesvis men även andra miljöer kan komma i fråga. Mycket material finns lätt tillgängligt. Miljön stimulerar till ökad kreativitet.
Ute	Även ute till exempel i sandlåda, skog, bibliotek, på gård, museum, platser med vatten, jord, luft, gravplats och rörliga rum som buss och cykel. (ur samplanering och samvärdering)
Ute-Inne	Var: Vi använder oss både av uterymmet, innerummet och våra närområden. Både inomhus och utomhus I ateljén och i gläntan. Digitala platser: hur kan bild på iPad visas på storbildsskärm? T.ex. QR-kod och lek med app, ”Vi söker på iPads, kartor och jordglob”, ”Vi tog fram en greenscreen och arbetade med en app som heter ”dinosaur” för att få igång tankar kring källkritik”. Alla barnen i gruppen skulle ges möjlighet att prova detta. Appen användes både inne och ute, i fri lek och mer styrd lek. Även från en buss när vi var på utflykt.” På förskolan i passande plats utifrån aktivitet (ur samplanering och samvärdering)

Det finns också exempel på längre beskrivningar under var-frågan:

Vi håller till en början till i verkstan där materialet barnen efterfrågat presenteras estetiskt tilltalande. Vid tre tillfällen skapade barnen utomjordingarnas rymdskepp i vår verkstad innan de var redo för att testflygas. (Ur samvärdering)

Inför lek inomhus samlades vi i hallen för maximal effekt av rymd-upplevelsen. Rymden var uppbyggd under köksbordet i rummet innanför. Över köksbordet låg filtar som skapade ett krypin. I ”taket” satt en ljusslinga för att efterlikna stjärnor, och på golvet låg ljusstenar som representerade planeter. Musik med rymdkoppling spelades (filmmusik från Star Wars och *Är 2001 – ett rymdäventyr*). När barnen skulle se vilken rymdraket som var snabbast var vi ute på vår gård på fotbollsplanen. Barnen flög mellan de två fotbollsmålen. (Ur samvärdering)

De empirinära spåren av rymdäventyr, rum och platser inne och ute leder över till det teorinära analyssteget.

4.6 Teorinära spår av rum och platser i didaktiskt och postkulturellt informerat undervisningsupplägg — STREAM-platser

I det här avsnittet inkluderas exempel från ett didaktiskt och poststrukturellt informerat undervisningsupplägg med koppling till *STREAM* i Colucci-Gray et al. (2019) och Palmer (2020). Idén med *STREAM* (Science- Sustainability, Technology, Reading-Reflection, Engineering-Environment, Arts och Mathematics) är att arbeta ämnesöverskridande (transdisciplinärt), utan att tappa bort ämnesinnehållet (det inomdisciplinära). Det handlar om att ”arbeta projektinriktat med ett problem eller en fråga som spänner över flera ämnen” (Palmer, 2020, s. 82). *STREAM* härstammar från en ”internationell rörelse som strävar efter att alla barn ska få samma rättigheter och lika villkor att lära sig naturvetenskap, teknik, ingenjörskunskap, konst och matematik” (Palmer, 2020, s. 81). Den här studien anknyter till *STREAM* (jfr Hansen & Vallberg Roth, 2024). I det didaktiskt och poststrukturellt informerade undervisningsupplägget är valen av rum och platser relaterade till *STREAM* (tabell 9), enligt följande:

STREAM-platser kan exemplifieras genom ett och samma projekt som handlar om ”/.../nyfikenhet kring varför människor endast kan leva på jorden och inte på andra planeter, så detta har vi funderat kring och letat upp fakta kring. Vi har också fantiserat kring huruvida det kan finnas liv på andra planeter. Kanske finns det utomjordingar?”. (Ur samplanering)

Tabell 9

STREAM-platser i didaktiskt och poststrukturellt informerat undervisningsupplägg (jfr Hansen & Vallberg Roth, 2024)

STREAM-platser	
Utomjordingar, rymdraketer och zombieplant	
Science — Sustainability	Science: Rymden — fart: I fysikens värld är fart relaterad till kombinationen av sträcka och tid Sustainability: Social dimension ute och inne — god utbildning, hälsa och välbefinnande för alla, uttrycka sina åsikter, lek och könsidentitet.
Technology	Teknik: Digitala rum — digital teknik: t.ex. <i>tidtagaruret på iPaden</i>
Reading — Reflection — LiteRacy	Läsa böcker och boken som plats – protokolltavla i hallen. Ute vid trädstam: Reflektera och dokumentera tillsammans med barnen – t.ex. samtal om utomjordingars vardag eller rymden, svävar när/där sover. Inslag av ordkunskap och transspråkande med svenska, arabiska och "utomjordiska" – ljudassociation ...dom pratar så "Iohiohioh". Ateljé: Ordbild för rymdraket – De ville även skriva utomjordingarnas namn.

Engineering — Environments	Verkstaden: Att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika tekniker, material och redskap – konstruera rymdraketer, <i>Vi tittade på några inspirationsbilder.</i> Material och miljöer har också fått en större roll än vanligt i vår undervisning. <i>Inför detta lektillfälle ställdes en rymdmiljö iordning.</i>
Arts	Estetik i ateljé och samlingsrum – Musik/sång-gestaltning-dramatisering-lek-skapande av utomjordingar i lera.
Mathematics	Inne-Ute: Utomjordingarnas storlek – rymdraketens fart, nedräkning. Att räkna olika alternativ, räkna röster/majoritetsbeslut.
Movements	Rörelse inomhus och utomhus vid tidtagning av rymdraketer och i hinderbana och i lek, t.ex. som utomjordingar, zombies och utomjordingspjätt. (ur samplanering, filmtranskription och samvärdering)

I det didaktiskt och poststrukturellt informerade undervisningsupplägget samhandlar barn och lärare och blir till i rum och på platser där även det materiella och mer-än-mänskliga inkluderas som aktörer. Ett exempel från empirin är: ”Material och miljöer har också fått en större roll än vanligt i vår undervisning” (ur samvärdering). Ett annat exempel är: ”Barnen utforskar en av pedagoger förberedd miljö. Barnen interagerar med varandra samt materialet (materiell agens)” (ur samplanering). Ett tredje exempel handlar om utomjordingar och rymden. När valet av rymdraket var klart var det dags att gå igenom portalen som materialiseras genom en gren. Förskolläraren lyfter på grenen och barnen går igenom portalen och omvandlingen att bli till som utomjordingar befästs genom uttrycket: ”Nu är vi utomjordingar” (ur filmtranskription). Här kommer även en lite utförligare beskrivning från ett fjärde exempel om en sjukhushörna:

Vår sjukhushörna har skapats i ett av våra rum inne på avdelningen. Pedagogerna hade några dagar tidigare förberett lite inför hörnan genom att sätta upp tejp på väggen som skulle föreställa ett hus. Det hade också satt upp lite bilder på väggarna för att förstärka sjukhushörnan. Det var en morgon barnen började leka i hörnan fast med andra leksaker. Där och då såg pedagogerna en fin ingång till att introducera sjukhusleksaker för att se vad som hände i mötet mellan människan och materialet, alltså den materiell agensen. (Ur samvärdering)

Sammantaget sker undervisning i det didaktiskt och poststrukturellt informerade upplägget både inne och ute, spontant och planerat. Rum och platser skapar förutsättningar för utforskande och

tillblivelse kopplat till STREAM. Kännetecknande för upplägget är rörelse mellan reella, digitala, imaginära, historiska och mobila platser – som med andra ord kan uttryckas i termer av *STREAM-platser* där barn och lärare blir till i rum och på platser där även det oförutsägbara, materiella och mer-än-mänskliga inkluderas.

4.7 Var-frågan — empirinära spår i pragmatiskt informerat undervisningsupplägg

I det didaktiskt och pragmatiskt informerade undervisningsupplägget sker undervisning både inne och ute. Utmärkande för upplägget är att också övergångar är i fokus som att formera sig i led vid övergångar på väg till matsalen, i kö på väg in vid ytterdörren, val av olika platser för samling och olika platser i hyllan. Platser kan också fokuseras utifrån bildstöd på skåp för att välja material och bildstöd i hylla för att hitta och ”underlätta städningen”, eller bildstöd med stoppskyltar på fönster som kan ses utifrån (tabell 10).

Tabell 10

Var-frågan med rum och platser i didaktiskt och pragmatiskt informerat undervisningsupplägg.

Var-frågan i didaktiskt & pragmatiskt upplägg	
Inne	På avdelningen, vid ett bord, på skåp, på en samlingsmatta. Inomhus i ateljén, vid hylla. Vid ytterdörren.
Ute	Vid äppelträden på vår gård. Utomhus i skogen. Ute på promenad, utanför gården. (ur samplanering och samvärdering)
Inne-Ute	I hallen vid mötesplatsen (samlingsmattan) och sedan ute på gården. /.../ efter att vi har kommit in utifrån och innan maten. På väg till matsalen. Utomhus och inomhus. Inne på avdelningen, ute på gården och i vårt naturum. Både inne och ute på förskolan. Samlingarna sker på olika ställen både på förskolan, men också utanför i vårt närområde. Exempel på detta kan vara på en presenning i vårt naturum, på stora stenar i en park som ligger nära förskolan eller inne på avdelningen i olika rum och på olika sätt.

Det blev ofta i idrottshallen men även inne i våra lärmiljöer, även något enstaka tillfälle utomhus.

Skylt i fönster och ute vid sandlådan

(ur samplanering och samvärdering)

Valen av rum och platser är relaterade till så kallade ”gap” eller dilemman (jfr Hedefalk, 2014) som framträder i det här teoriinformerade undervisningsupplägget, vilket tas upp i det följande avsnittet.

4.8 Teorinära spår av rum och platser i didaktiskt och pragmatiskt informerat undervisningsupplägg — mellanspelens svängrum

I det teorinära analysledet framträder spår av en didaktiserad var-fråga genom att barnen är med och prövar och reflekterar över platsalternativ – i *mellanspelens svängrum* (jfr Westemar et al., 2024). Mellanspel kan stå för att undervisningen utspelar sig mellan huvudaktiviteter med fokus på övergångar som inte fokuserats i tidigare upplägg. Mellanspelen kan utgå från de rum och platser som är inbäddade i ”gap” (jfr Hedefalk, 2014). GAP eller dilemman visar sig i så kallade problematiska situationer i form av tvekan, tvivel eller informationsbrist (ibid). Ett exempel är: ”(GAP)/.../ateljén på avdelningen är inte fungerande/.../plockar inte undan. Detta innebär att miljön inte blir tillgänglig till andra barn efteråt. Kan man göra på ett annat sätt?” (ur samplanering). Ett andra exempel är: ”(GAP) att vara först” vid övergångar till exempel till matsalen. Ett tredje exempel är: ”(GAP) barnen plockar och samlar snäckor på gården och lämnar dem i hinkar” där de inte överlever:

Att engagera barnen med en fråga:

Jag behöver hjälp; hur kan vi få de andra barnen på gården att sluta plocka snäckorna på gården och ha dem fångade i en hink och låta dem torka ihjäl i hinkarna? (ur dokumenterat genomförande)

I undervisningen prövar och reflekterar barn och lärare över alternativa platser som är bättre för snäckor. *Svängrum* kan stå för rum där vi kan ta ut svängarna, att det finns rum och platser för olika och alternativa val, enligt följande (tabell 11):

Tabell 11

Mellanspelens svängrum i didaktiskt och pragmatiskt informerat undervisningsupplägg.

Mellanspelens svängrum	
Inne på avdelningen	Vi började med en lek där barnen fick hitta ett föremål som jag lagt på fel plats i hyllan. Jag tog tiden för att se hur lång tid det tog. Därefter placerade jag allt på rätt plats och vi gjorde leken igen. Efter leken satte vi oss vid ateljén och pratade om hur det gick, skillnaden mellan första och andra gången. Vi pratade om olika sätt iv kunde göra för att göra hyllan bättre. Vi pratade om vilka alternativ som var bra och sämre utifrån olika perspektiv. (ur samvärdering)
Inne-ute	Samla in förslag på olika sätt att formulera sig i led vid övergångar t.ex. i matsalen. Varje barn gör sin egen version av en skylt med texten stopp min kropp och en teckning av en snäcka Hur ska vi ha skyltarna på gården? Ett barn vill fästa sin skylt vid en sandlåda med tape. Andra barn sätter skylten i fönstret så att den kan ses utifrån. (ur dokumenterat genomförande)

Sammantaget sker undervisning i det didaktiskt och pragmatiskt informerade upplägget både inne och ute. Utmärkande för det här upplägget är att också övergångar och mellanspel är i fokus. Kännetecknande för upplägget är *mellanspelens svängrum* – där en didaktiserad var-fråga framträder genom att barnen är med och prövar och reflekterar över platsalternativ. Mellanspel utspelar sig mellan eller i det som annars brukar vara huvudaktiviteter med fokus på övergångar. Svängrum avser rum där vi kan ta ut svängarna och att det finns rum för olika och alternativa val.

5 Diskussion

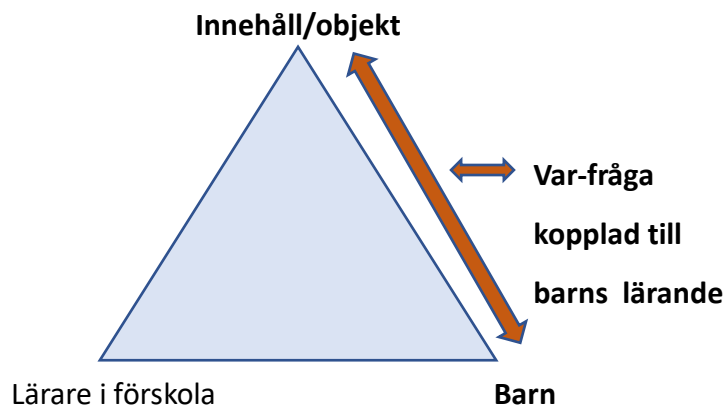
Övergripande diskuteras huruvida föreliggande studies resultat är i linje med tidigare forskning och styrdokument och vad som skiljer sig från tidigare forskning. Möjliggörande av ny kunskap beror dels på ny empiri (undervisning i förskola med fokus på var-fråga i ULF-nätverk), dels på teoretiskt närmande då vi prövar olika teoriinformerade undervisningsupplägg med fokus på den didaktiska var-frågan (se tabell 2), dels på abduktiv analys som utmynnar i modellprövande (se figur 2 och tabell 3). I det nedanstående återkopplar diskussionen till introduktion, tidigare forskning, teoriansknytning, metod och resultat.

Läroplanshistoriska rum och platser, som berörs i artikelns introduktion, utgör en kontext som växlar under olika perioder (tabell 1). Den didaktiska var-frågan kan från 1800-talet till nutid utfalla i kyrkoinfluerade rum för undervisning, via det goda hemmet och folkhemmet/samhällsrummet som förebild, till nutida världsriktade skrivningar. Dagens målskrivningar (Lpfö 18) rör dels ändamålsenliga, flerkulturella mötesplatser, upplevelseinriktade, skapande-lekfulla och virtuella rum – utomhus och inomhus, dels förskollärares ansvar för att utveckla miljöer relaterade till undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Materialet från ULF-nätverket som fokuseras i föreliggande artikel knyter an till den nutida världs barnets läroplan – *The world is places* (Snyder, 1990, s. 25). Rum och platser i de teoriinformerade undervisningsuppläggen som prövats i ULF-nätverken, kan tolkas möta de nutida styrdokumentens mål (SFS 2010:800; Lpfö 18).

I artikeln anknyter den didaktiska var-frågan med rum och plats till undervisning i förskola (jfr t.ex. Andersson, 2012) i stället för till lärande och lärmiljö som återkommande varit fallet i tidigare forskning (t.ex. Barsotti, 1997; Strong-Wilson & Ellis, 2009; Hammersten, 2023). Detta närmande möjliggör ny kunskap. I artikeln prövas även ”mellanspelens svängrum” där didaktiska var-frågor framträder i övergångar och som spontan undervisning mellan traditionella ”huvudaktiviteter” vilket kan jämföras med tidigare forskning där funktionslösa mellanrum kopplats till lärande, identitetsskapande och återhämtning (t.ex. Björklid, 2005; Harris, 2017; Strong-Wilson & Ellis, 2009). Med lärandeinriktade studier kan det tolkas bli en slagsida åt sidan mellan barn- och innehållshörnet i en didaktisk tringel (se figur 1). När var-frågan kopplas till barns lärande blir det en reducerad var-fråga som enbart fokuserar en sida i den didaktiska triangeln. Var-frågan tar sig på så sätt inte in i hela triangeln utan stannar vid en sida i triangeln, vilket illustreras i figur 1:

Figur 1

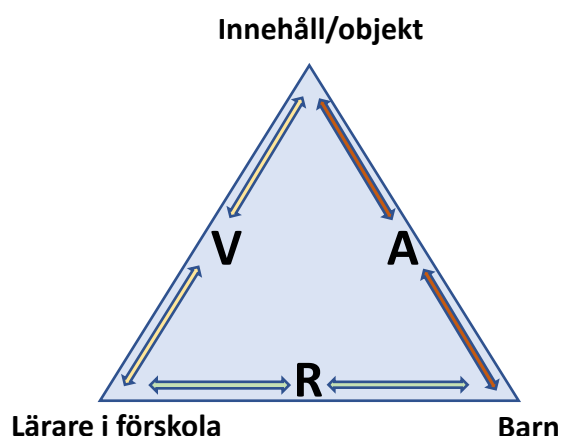
Var-frågan kopplad till lärande vid triangelns sida mellan barn och innehåll/objekt.



I föreliggande studie fokuseras den didaktiska var-frågan i olika undervisningsupplägg. För att flytta fokus från lärande till undervisning har vi utgått från didaktik kopplad till olika lärandeinriktade teorier (se tabell 2). Studiens närmande leder till att en alternativ didaktisk modell kan prövas (se figur 2). I den prövas var-frågan kopplad till undervisningens triangelrelation mellan barn, lärare och innehåll/objekt, där rum och platser såväl formar som formas i triangelrelationen (se även tabell 3–11). Var-frågan är då relaterad till triangelns alla tre sidor.

Figur 2

Var-frågan kopplad till undervisningens triangelrelation mellan barn, förskollärare och innehåll/objekt.



5.1 Didaktiska var-frågan kan även kopplas till vad-, hur-, vem-, när- och varför-frågan

Det finns exempel på tidigare forskning som knyter an var-frågan till andra didaktiska frågor (t.ex. Tjärnstig 2022), vilket även kan spåras i föreliggande studie. Rum och plats kan till exempel väljas och framträda som konsekvens av valt innehåll (t.ex. datorteknik som leder till undervisning inne), likväl som att innehållet kan framträda som konsekvens av rummet och platsen (t.ex. vart leken leder till utomhus). Rummets och platsens betydelse kan framträda både som hinder (t.ex. distraktion och utmaning) och resurs (t.ex. plats vald att inbjudas till lek) för undervisningen (jfr Björklid 2005).

I ett ULF-upplägg exemplifieras hur var-frågan kan kopplas till vad- hur- och vem-frågan, enligt följande:

- Uppmärksamheten växlar från elefanter på bordet till elefanter i rummet (vad-var)
- Uppmärksamheten växlar från storlek till antal och från återkoppling på storlek av elefanter på bordet till återkoppling på många elefanter i rummet (vad-hur-var)
- Uppmärksamheten växlar från återkoppling (hur) på storlek och antal (vad) till återkoppling på framträdande kritisk aspekt i meningen att förstå betydelsen av att barnet (vem) kan ha en elefant (vad) trots att den inte är direkt tillgänglig i förskolan utan den är hemma (vad-hur-vem-var)

Här kan vi uttolka uppmärksamhetens rum och platser, där delad och uppdelad uppmärksamhet och olika barns begynnelse framträder i ömsesidig samhandling med förskolläraren (jfr Rytzler, 2017; Stensson, 2022).

Rum och platser kan även diskuteras i relation till kompensatoriskt uppdrag – likvärdighet och demokrati. Platser och rum kan till exempel möjliggöras i förskola på ett annat sätt än i hemmen. Vidare kan var-frågan relateras till vem-frågan och på vilka sätt som demokrati görs i rummet och på platsen och till barns inflytande över val och skapande av rum och platser. Platsen kan både vara trygg och välbekant eller ny och obekant. Om allt är nytt samtidigt i de didaktiska frågorna, inklusive var-frågan, kan det bli alltför utmanande och svårt att undervisa och skapa förutsättningar för kunskapande (t.ex. Vallberg Roth & Holmberg, 2019).

Den didaktiska varför-frågan kopplad till var-frågan kan både vara artikulerad och lysa med sin frånvaro (jfr Szczepanski, 2013). Val av rum och platser kan både motiveras och föreslås utan motivering i ULF-materialet. De olika rummen och platserna som framträder i det samlade materialet från de teoriinformerade undervisningsuppläggen står i relation till komplexa undervisningsverkligheter. Den didaktiska frågan *varför* kan då delas upp i två ord: var och för, vilka kan vändas i ordning till frågan ”för var”? Då framträder var-frågan som genuint inbäddad i varför-frågan, vilket kan indikera var-frågans ontologiska grund i undervisning. Därigenom kan vi närma oss undervisningsverkligheter som ontologisk grund i didaktisk var-fråga – undervisningsverkligheter utgör rum och platser för undervisning. Då hamnar varat med erfarenhet av det som finns i rum och på platser i förgrunden. Rummen och platserna kan härigenom ses som grundläggande undervisningsmöjligheter i världen och livet, som på sikt kan förbereda barnen för uppgiften att förnya en gemensam värld (jfr Arendt, 1961).

Övergripande kan flerstämmiga svängrum prövas i strävan efter demokrati i en klokare värld. Förskolan vilar på demokratins grund (SFS 2010:800; Lpfö18) och ”Miljön ska vara tillgänglig för alla barn och inspirera dem att samspela och att utforska omvärlden” (Lpfö 18, s. 7). Förskollärare ansvarar för att i planerad och spontan undervisning ”utveckla pedagogiskt innehåll och miljöer som inspirerar till utveckling och lärande och som utmanar och stimulerar barnens intresse och nyfikenhet samt håller kvar deras uppmärksamhet” (Lpfö 18, s. 19). Rummens och platsernas demokratiska potential är kopplad till en klokare värld i meningen att skapa möjligheter för varje barn att bli till och kunskapa i flerstämmiga snarare än i enstämmiga rum, vilket kan leda till möte med olika verkligheter, innehåll och relationella processer. I de teoriinformerade undervisningsuppläggen växer den didaktiska var-frågan och valen fram utifrån vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter, vilket kan tolkas vara i enlighet med förskolans nationella styrdokument. Flerstämmiga svängrum handlar med andra ord om att skapa förutsättningar för varje barn att klara sig i världen och på sikt bidra till att världen klarar sig (jfr Kemp, 2005). I vår tid när det råder en demokratisk tillbakagång (Lührmann et al., 2020) kan flerstämmighet och variation med olika alternativ för undervisningens didaktiska var-fråga också tolkas som mer fördelaktig för demokrati. Relativt enstämmiga och förutbestämda rum framträdde till exempel under perioden med Guds läroplan (Vallberg Roth, 2011), med rum som snarare var konfessionellt än vetenskapligt grundade och som var könssegregerade.

5.2 Metodreflektion

Resultatet i artikeln kan förstås i termer av *situerad generalisering*, vilken innebär att resultatet snarare tillhandahåller alternativa perspektiv och begrepp än *en* sanning (Larsson, 2009). Den situerade generaliseringen innebär att resultatet är öppet för vidare tolkning och erbjuder läsaren vägledning i liknande fall, situationer och kontexter utanför samverkansforskningen.

Registrerade uppgifter behandlades konfidentiellt och förvarades på en plattform som var tillgänglig för forskarlaget i projektet. En deltagare per förskola/avdelning utsågs för att lägga upp material på plattformen. Den utsedde hade enbart tillgång till det material de själva laddade upp. Det var de medverkande som valde vilket material som skulle läggas upp på plattformen. Det innebär att det kan ha blivit ett ”positivt urval”, på så sätt att de medverkande enbart valt att lägga upp dokument som de vill visa. Det finns med andra ord mycket som kan ha hänt i förskolorna som inte har registrerats och som forskarna inte tagit del av och kan göra anspråk på att uttala sig om (jfr Vallberg Roth, 2022). I den meningen överensstämde samverkansforskningens resultat med syfte och övergripande fråga som var inriktade på vad som *kan* känneteckna den didaktiska var-frågan i teoriinformerade undervisningsupplägg i förskola.

Sammantaget kan graden av tillförlitlighet, rimlighet och användbarhet sägas vara hög utifrån att samverkansforskningen genomförts och prövats i svenska kommuner/skolhuvudmän med cirka 960 vårdnadshavare/barn och cirka 140 förskollärare/barnskötare/förskolechefer/förvaltningsrepresentanter som gett sitt samtycke, vilket innebär cirka 1 100 deltagare i ULF-nätverket. Den abduktiva analysen leder till begrepp som flerstämmiga svängrum och didaktiska modeller (figur 1 & 2) som kan utgöra stöd inte enbart för det-här-och-nu-givna utan också det som skulle kunna förverkligas (jfr Peirce, 1903/1990, s. 31). Genom begreppet *flerstämmiga svängrum* kan lärare och ledare få stabilare stöd och bättre förutsättningar att reflektera och handla omdömesgillt i relation till konkreta undervisningssituationer, vilket kan leda till mer sammansatt, finstämd och anpassad undervisning i komplexa undervisningsverkligheter. Studien kan med fördel användas i framtida utbildning, forskning och samverkan inriktad på den didaktiska var-frågan med rum och platser i teoriinformerade undervisningsupplägg som prövas i förskola.

6 Slutsats

Sammantaget kan vi utifrån artikelns syfte konstatera att rum och platser kan forma undervisningsupplägg och undervisningsupplägg kan forma rum och platser. Svaret på frågan om vad som kan känneteckna den didaktiska var-frågan i teoriinformerade undervisningsupplägg kan samlas i begreppet *Flerstämmiga svängrum*. Prövandet av olika teoriinformerade undervisningsupplägg ger förutsättning för att olika rum och platser blir möjliga att erfara i livet och världen. Genom de skiftande rummen och platserna ges barn och lärare möjlighet att uppleva och skapa olika rumsliga verkligheter och möjligheter. Rum och platser blir som zoner att växa i och pröva i – de öppnar helt enkelt för tillblivelse i flerstämmiga svängrum, vilka kan inkludera:

- val och skapande av platser som inbjuder till lek, vilka inkluderar skiften mellan imaginära och reella platser – mellan som om-platser och som är-platser,
- uppmärksamhetens rum och platser – dels uppmärksamhetsstödjande val av rum och platser, dels uppmärksamhetsskapande och växlande rum och platser – dels planerade platser för barn som inte vill vara med i undervisningen,
- rörelse mellan reella, digitala, imaginära, historiska och mobila platser – STREAM-platser där barn och lärare blir till i rum och på platser där även det materiella och mer-än-mänskliga inkluderas som aktörer,
- *mellanspelens svängrum* – där en didaktiserad var-fråga framträder genom att barnen är med och provar och reflekterar över platsalternativ. Mellanspel utspelar sig med fokus på övergångar och i samspel, in emellan huvudaktiviteter. Svängrum avser rum där vi kan ta ut svängarna och där det finns rum för olika och alternativa val.

Flerstämmiga svängrum i förskola avser ett möjligt didaktiskt utfallsrum (se figur 2), där det framträder rum för att kreativt och kritiskt ta ut svängarna för kunskaper, värden och skapande i strävan efter att skapa förutsättningar dels för alla barns öppna livschanser och livsrum, dels för välbefinnande i varje ”nu-plats-varo”. Vidare kan flerstämmiga svängrum provas i strävan efter demokrati i en klokare värld. Flerstämmiga svängrum i olika teoriinformerade undervisningsupplägg i förskola kan med fördel studeras och provas vidare i utbildning, samverkan och framtida vetenskapliga studier.

6.1 Tack!

Artikeln har finansierats av ULF. Författarna vill särskilt tacka alla medverkande i ULF som deltagit och bidragit med material och synpunkter i analys och diskussioner (se not 2).

Referenser

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Andersson, E. (2012). Rum och Plats i didaktiken. Om VAR-frågan i svensk didaktisk forskning och undervisning – exemplet digitala medier. *Utbildning & Lärande*, 6(2), 16–26.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. The Viking Press.
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker: Didactica 6*. HLS förlag.
- Balldin, J. (2010). Barndomens geografi och platser för nuet: Möjligheter och utmaningar. I J. Qvarsebo & I. Tallberg Broman (red.), *Från storslagna visioner till professionell bedömning: Om barndom, utbildning och styrning. Rapporter om utbildning*, 2, 135–147.
- Balldin, J., & Harju, A. (2021) The rhythmicity of daily travel: young children's mobility practices along the mobile preschool route. *Children's Geographies*, 19(5), 567-578. doi: 10.1080/14733285.2020.1828825
- Barsotti, A. (1997). *D- som Robin Hoods pillbåge: Ett kommunikationsprojekt på daghemmet Diana i Reggio Emilia*. HLS Förlag.
- Berkhuizen, C. (2014). *De yngsta barnens möjligheter till samspel på förskolegården*. Malmö högskola.
- Berkhuizen, C. (2020). Playing bus in a bus – Children transforming spaces within a mobile preschool into resources in placemaking fantasy play. *International Journal of Play*, 9(2), 182–201. doi: 10.1080/21594937.2020.1778270
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.

- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Myndigheten för skolutveckling.
- Broström, S. (2022). Didaktik in preschool – critical-democratic and play-oriented. *Educare*, (5), 21–57.
- Burman, A. (2014). *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*. Södertörns högskola.
- Colucci-Gray, L., Burnard, P., Gray, D., & Cooke, C. (2019). *A critical review of STEAM* (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics). I Oxford Research Encyclopedia of Education, Online Publication. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.398
- Derry, S.J., Pea, R.D., Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L., Sherin, M.G., & Sherin, B.L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53. doi: 10.1080/10508400903452884
- Duranti, A. (1997). Transcription: From writing to digitized images. I A. Duranti, *Linguistic Anthropology* (pp 122–161). Cambridge University Press.
- De Jong, M. (1996). Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg. Underlag till Allmänna råd från Socialstyrelsen 1995:2. *Särtryck och småtryck*, 843, 1–52. Institutionen för pedagogik och specialmetodik: Lärarhögskolan i Malmö.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. University of Tromsø.
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (red.), *Handbook of complementary methods in education research* (ss. 177–191). Lawrence Erlbaum.
- Gruenewald, D.A. (2003). Foundations of Place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654.

- Hammarsten, M. (2023). *Kojan: Om barns rättigheter till spontana lekplatser*. I D. Rapp (red.) *Konferens i pedagogiskt arbete, Campus Norrköping, 16-17 augusti 2023: Book of abstracts* (s. 58). Linköping University Electronic Press.
- Hansen, H., & Vallberg Roth, A.-C. (2024). STREAM-didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända. *Utbildning & lärande*, 18(1). doi: 10.58714/ul.v18i1.130151
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the chthulucene*. Duke University Press.
- Harris F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area; The Geographical Journal*, 50, 222–231. doi: 10.1111/area.12360
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala universitet.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (red.), *Didaktik-teori, reflektion och praktik* (ss. 17–74). Studentlitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (2019). *Didaktische modelle* (13:e uppl.). Cornelsen Verlag GmbH.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. I P. Kansanen (red.), *Discussion on some educational issues IV* (pp. 52-66). University of Helsinki.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgare. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Daidalos.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 32(1), 25–38.
- Liberg, C. (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(2), 13–29.
- Linge, A (2013). *Svängrum – för en kreativ musikpedagogik*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No. 69.
- Lpfö 18, *Läroplan för förskolan* (2018). Skolverket.

- Lührmann, A., Maerz, S.F., Grahn, S., Alizada, N., Gastaldi, L., Hellmeier, S., Hindle, G., & Lindberg, S.I. (2020). *Autocratization surges: Resistance grows. Democracy Report 2020*. Varieties of Democracy Institute (V-Dem), Göteborgs universitet. https://v-dem.net/documents/14/dr_2020_dqumD5e.pdf
- Løvlie, L. (2007). The Pedagogy of place. *Nordisk pedagogic*, 27, 32–37.
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. Routledge.
- Mead, G.H. (1972). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Liber.
- Palmer, A. (2020). *Hur blir man matematisk? Att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn* (2 uppl.). Liber.
- Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1903)
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskola. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 7–22. doi: 10.61998/forskul.v7i1.27289
- Rytzler, J. (2017). En plats för uppmärksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4), 215–232.
- SFS, Svensk författningssamling (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Snyder, G. (1990). *The practice of the wild*. North Point Press.
- Stensson, C. (2022). Didaktik attention: Preschool teaching from a didaktik and variation theory perspective using examples of mathematical aspects of programming. *Educare*, 2, 173–212. doi: 10.24834/educare.2022.5.6
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2009). Children and place: Reggio Emiliass environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40–47. doi: 10.1080/00405840709336547

- Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning: Ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordic Studies in Science Education*, 9(1), 3-17.
- Szczepanski, A., & Andersson P. (2015). Perspektiv på plats: 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 127-149.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- Tjärnstig, L. (2022). Att stiga fram och ta ett steg tillbaka: Reflektioner kring lärarens iscensättning av ett didaktiskt rum. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 8(1), 68-85.
- Trondman, M. (2011). Snälla fröknar – om barns perspektiv på barnperspektiv. I I. Tallberg Broman (red.), *Skola och barndom* (ss. 67–80). Gleerups.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria – didaktik, dokumentation och bedömning i förskola* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2018/2020). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1–21. doi: 10.1080/00313831.2018.1479301
- Vallberg Roth, A.-C. (2022). Abduktiv analys i samverkansforskning – fokus på didaktiska modeller i förskola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(4), 157–179. doi: 10.15626/pfs27.04.09
- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J., & Stensson, C. (2021a). *Undervisning i förskolan: Flerstämmig didaktisk modellering* – Ifous 2021:4. Ifous.
- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J., & Stensson, C. (2021b). Film: *Flerstämmig didaktisk modellering i förskola*. https://play.man.se/media/t/0_zf8y4tp6

- Vallberg Roth, A.-C., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J., & Stensson, C. (2022). Teaching in preschools: Multivocal didaktik modelling. *Educare*, (5), 58–101. doi: 10.24834/educare.2022.5.3
- Vallberg Roth A.-C., & Holmberg, Y. (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(2), 29–56. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1478/1743>
- Westemar, C., Lilja, A., Vallberg Roth, A.-C., Bjuhr, J., & Almqvist, J. (2024). Kommunikation och delaktighet i förskolan. I A. Olin Almqvist, J. Almqvist, U. Bergmark, K. Hamza, J. Nehez, M. Strömberg & S. Westman (red.), *Undervisning i förskolan: Förskollärare och forskare i dialog om didaktiska dilemman* (ss. 39–55). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 33–52.