

Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse

Maria Olsson¹
Högskolan Dalarna

Elisabeth Lindgren Eneflo²
Uppsala universitet

Gunilla Lindqvist³
Högskolan Dalarna

ABSTRACT

Studiens syfte är att utveckla kunskap om hur förskollärare ger olika innebörder åt undervisning i förskolan. En forskningscirkel har genomförts under två år med femton förskollärare i en kommun. Cirkeln tog sin utgångspunkt i deltagarnas frågor om undervisning utifrån deras erfarenheter av den vardagliga förskolepraktiken. I analysen framträder undervisning som delvis överlappande didaktiska aspekter, där spänningar framträder avseende innehåll, former, genomföranden och vem som kan initiera undervisning. Sammantaget framstår undervisning som en företeelse i rörelse där gränser för dess början och slut inte låter sig fixeras. Dock tycks undervisning utebli när förskollärarna inte anser sig kunna genomföra sina intentioner på grund av bristfälliga förutsättningar. I forskningscirkelns samtal stärker förskollärarna sina röster och formulerar sig vid ett flertal tillfällen som att undervisning i förskolan är något annat, eller mer än undervisning i skolan. Resultatet kan förstås i termer av Billigs ideologiska dilemman, såsom mellan förskollärarnas uttryckta strävanden efter att skapa sig ett eget tolkningsutrymme för vad undervisning kan innebära i mötet med barnen på den lokala förskolan visavi förskollärarnas intentioner att realisera nationella och i förväg formulerade läroplansmål. Resultatet diskuteras utifrån Abbotts teorier om professionellas behörighetsområde samt förskollärares tilldelade, och tagna ansvar utifrån begreppen professionellt ansvar respektive redovisnings-skyldighet.

INLEDNING

Förskolan omfattas sedan ett decennium av samma bestämmelser och övergripande mål som andra skolformer inom det svenska utbildningssystemet (Skolverket, 2018; SFS 2010:800). Likt andra skolformer

omfattas förskolan därmed av begreppet undervisning. Detta definieras i skollagen (SFS 2010:800, 1 kap., 3§) som ”målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden”. Att undervisning relateras till förskolans verksamhet och till dess yngsta barn, kan sägas kontrastera bjärt mot att man tidigare undviker begreppet i policysammanhang. I Förskola-skola-kommitténs betänkande (SOU 1985:22) associeras undervisning till förmedling och att ett sådant arbetssätt inte rymmer ”den rörlighet och variation som de små barnen behöver” (s. 189).

Den svenska förskolans uppdrag beskrivs ofta som komplext med hänvisning till den helhetssyn som internationellt har kommit att kallas *educare*, det vill säga att lek, omsorg, utveckling och lärande är tänkt att vävas samman i verksamheten (t.ex. Eidevald & Engdahl, 2018; OECD, 2006; Skolverket, 2008). Myndigheterna understryker att undervisning ska definieras på ett ändamålsenligt sätt för förskolan (Proposition 2009/16:165), och att omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet i undervisningen (Skolverket, 2018). Trots att det framhålls att förskolans verksamhet inte ska förändras eller ifrågasättas (Proposition 2009/16:165), har dess lärandeuppdrag blivit mer framträdande i policysammanhang. Exempelvis skrivs undervisning, lärande och kunskap fram i högre grad än omsorg i skollagen (SFS 2010:800), och lek är ett begrepp som där saknas helt. Sjöstrand Öhrfelt (2019) visar att bilden av förskolan successivt har förskjutits från att dess särart har betonats till att den alltmer har kommit att anpassas till skolan. Samtidigt som förskolan omfattas av en generell skollag, påpekar forskaren, att förskolan skrivs fram som något särskilt som en speciell skolform. Myndigheternas direktiv är motstridiga, menar Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018), och kan försätta förskollärare i dilemman.

Enligt Williams och Sheridan (2018) handlar förskolans förändring om att ”både bevara sin tradition och särart och samtidigt föra in nytänkande och utveckling” (s. 19). Hur undervisning kan förstås i förskolans praktik är med andra ord inte självklart. Undervisning i förskolan är ett växande, men ännu tämligen svagt beforskat område. Detta skapar ett stort behov av att utveckla kunskaper om vilka innebörder förskollärare ger undervisning i förskolan utifrån sina erfarenheter i den vardagliga praktiken. Med innebörder avses här vilken mening förskollärare skapar om vad undervisning skulle kunna innebära respektive inte innebära i denna kontext (jfr Olsson, 2016). I föreliggande studie har innebörder analyserats med grund i frågor om undervisning som deltagande förskollärare och vi forskare gemensamt sett som angelägna och samtalat kring under cirka två år i en forskningscirkel, inom ramen för en deltagarorienterad⁴ forskningsansats (jfr Holmstrand & Härnsten, 2003; Olsson, 2016). Utifrån ambitionen att sätta förskollärarnas röster i förgrunden har vi valt att inte utgå från en given definition av undervisning. Emellertid har vi och förskollärarna diskuterat de definitioner

som då fanns tillgängliga i skollagen (SFS 2010:800) och i förslag till revidering av förskolans läroplan (Skolverket, 2017a).

Syftet med denna studie är således att utveckla kunskap om hur förskollärare ger olika innebörder åt undervisning i förskolan. Följande forskningsfrågor har använts:

- Hur kommer, enligt förskollärarna, undervisning till uttryck i förskolan?
- Vad framträder som undervisning respektive inte undervisning i förskollärarnas beskrivningar och resonemang?

Förskolans styrning och förändrade krav

Förskollärares arbete, som inbegriper att bedriva undervisning, kan förstås som ett samhälleligt ansvar med ökade krav på öppenhet och kontroll (jfr Carlgren, 2015; Wahlström, 2009). Styrningen av skolväsendet som förskjutits från decentralisering till centralisering med ökade krav på målstyrning (t.ex. Englund, 2012; Wahlström, 2009), kommer till uttryck i förarbetena (Proposition 2009/16:165; SOU 2002:121; Utbildningsdepartementet, 2017) till skollagen och läroplanen för förskolan. Förutom att förarbetena tydliggör intentionen att förstärka målstyrningen, är avsikten att skapa en mer enhetlig bild av det svenska skolväsendet (Proposition 2009/16:165; SOU 2002:121). Därigenom kom begreppet undervisning att omfatta samtliga skolformer men definieras utifrån grundskolans tradition, uppdrag och mål, utan att det utreddes vad detta skulle kunna få för konsekvenser för förskolan (Eidevald & Engdahl, 2018).

Skolinspektionens granskningar av förskolan är ytterligare ett exempel på den ökade centrala styrningen. Myndigheten sammanfattar förskolans verksamhet som att den inte är ”tillräckligt aktivt målstyrd” (Skolinspektionen, 2018, s. 6), vilket antas medföra förlorade möjligheter för barnen att utvecklas och lära sig i riktning mot läroplanens mål. Då granskningen genomfördes utgick Skolinspektionen (2016) från att undervisning skulle bedrivas på förskolan och uttryckte kritik mot att undervisning inte hade fått fäste i dess praktik. Vid denna tidpunkt nämndes enbart undervisning i skollagen (SFS 2010:800) och någon formulering i läroplanen (Skolverket, 2016) fanns inte. Med grund i Skolinspektionens uppfattade brister ansågs att undervisning som målstyrd process i förskolan behövde förtydligas (Utbildningsdepartementet, 2017). Den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2018) är bland annat ett uttryck för detta.

Samtidigt som styrningen av förskolan har närmat sig grundskolans, poängterar Skolverket (2017b) skillnader mellan skolformernas målbeskrivningar. Förskolans mål ”anger en riktning att sträva mot och är inte utformade som mål att uppnå eller krav på jämförelse mellan barn” (s. 10). Förskollärare ges då inflytande över och ansvar för att tolka hur undervisning

kan bedrivas i linje med läroplanens mål och intentioner (Thulin & Jonsson, 2018). Detta ansvar är likväl föremål för statlig granskning och kontroll.

EN MÅNGFACETTERAD BILD AV UNDERVISNING

Den svenska förskolan har influerats av internationella strömningar, men placerar ändå in sig inom en nordisk tradition (Broström, Einarsdóttir & Pramling Samuelsson, 2018; Hammer, 2012; Vallberg Roth & Holmberg, 2019; Wagner, 2006). Därigenom har det urval av forskning som här presenteras huvudsakligen begränsats till nordiska och nationella studier. Kortfattat karakteriseras förskolan inom den nordiska traditionen av nationella ambitioner om välfärd och ett holistiskt perspektiv på barns kognitiva och socio-emotionella lärande och utveckling (Broström m.fl., 2018). Enligt Broström med flera (2018), framstår dock inte traditionen som lika sammanhållen idag, genom att flera utbildningsideologiska anspråk på förskolans praktik görs. Exempelvis framträder sådana anspråk i svenska förskolors systematiska kvalitetsarbete där såväl barnets lärande och utveckling som verksamheten ska följas (Insulander & Svärdemo Åberg, 2014). Bedömning av det individuella barnets kunskaper som lätt låter sig mätas tycks stå i fokus då förskolans kvalitetsarbete dokumenteras. Detta på bekostnad av en helhetssyn på verksamheten med dess traditionella mjuka värden såsom omsorg och närhet (Insulander & Svärdemo Åberg 2014; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015).

Undervisning kan, som tidigare nämnts, förstås som ett kontroversiellt begrepp för förskolan, och studier visar ett avståndstagande både bland norska och svenska förskollärare (t.ex. Hammer, 2012; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017; Vallberg Roth, 2018). Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) synliggör även förskollärares motsägelsefulla uppfattningar om undervisning. Å ena sidan kan begreppet införande i förskolan bidra till att höja professionens status, å andra sidan riskerar förskolans tradition med en helhetssyn på omsorg, lek, utveckling och lärande, att vattnas ur. Liknande motsägelsefullhet framträder i Lindgren Eneflös (2014) studie, där undervisningsbegreppet fick större legitimitet när det relaterades till skolämnesinriktade kunskapsområden, som exempelvis matematik, teknik och naturvetenskap. Internationella forskare (t.ex. Vandenbroek, 2019) lyfter fram barndomens egenberättigande, och diskuterar om förskolan som plats för tidig inlärning kan ha kontraproduktiva effekter på barns lärandemöjligheter.

Utifrån vår översikt av tidigare studier rörande undervisning, kan något förenklat, olika aspekter sättas i förgrunden, såsom ett förutbestämt kunskapsinnehåll (t.ex. Björklund & Pramling Samuelsson, 2018; Gustavsson & Thulin, 2017; Hedefalk, Almqvist & Lundqvist, 2015; Holmberg & Vallberg Roth, 2018), eller barns idéer, frågor och utforskande (t.ex. Dahlberg,

Moss & Pence, 2009; Olsson, 2013). I flera studier (t.ex. Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson; 2018; Williams & Sheridan; 2018) utgör dessa aspekter även ett gemensamt fokus. Vidare relateras undervisning till vardaglig verksamhet i förskolan (t.ex. Björk-Willén, Pramling & Simonsson, 2018; Dalgren, 2017; Jonsson, 2013; Skolforskningsinstitutet, 2019; Thulin & Jonsson, 2018; Vallberg Roth & Holmberg, 2019).

Skolforskningsinstitutets (2019) översikt av internationell och nationell forskning om lek betraktad som undervisningssituationer, visar att förskollärare såväl kan främja som motverka barns sociala utveckling. Här tydliggörs skillnader i förskolläraernas lyhördhet för och responsivitet gentemot barnens intressen och behov. Så kallad inbäddad undervisning beskrivs av Dalgren (2017), där ”undervisningsstrategier” (s. 206) införlivades i rutinsituationer och vardagliga aktiviteter, såsom måltider och lek. Observationsstudien synliggör att förskollärarna och barnen spontant skapade möjliga lärandeinhåll i sin interaktion. Detta ligger i linje med vad Jonsson (2013) beskriver som nuets didaktik. Intervjuer med förskollärare visar att didaktiken bygger på de intressen barn visade där och då samt på förskolläraernas förhållningssätt som anpassades efter situationerna. Den omsorg om barnen förskollärarna tycktes eftersträva, tog, enligt Jonsson, inte barnens potential till vara och utmanade dem inte. Detta belyser även Vallberg Roth och Holmberg (2019), vilket de benämner ”didaktisk otakt” (s. 49). Men forskarna exemplifierar även så kallade undervisningsstunder i ”didaktisk takt” (s. 49) där förskollärarna omsorgsfullt stimulerade barnen till att delta i aktiviteter med både nya och välbekanta inslag. Didaktisk takt kan sägas ligga i linje med att förskollärare, så som Biesta (2017) uttrycker det, öppnar världen för barn. Genom att den undervisande läraren presenterar något tidigare okänt för barnen kan de överskrida sina tidigare erfarenheter och intressen. Detta kan, enligt Biesta, motverka att barn blir låsta till sina egna världsbilder eller så kallade egologiska perspektiv.

Sammantaget ger forskning en mångfacetterad bild av undervisning i förskolan, vilket kan tyda på att undervisning som begrepp och företeelse är i diskussion och möjligen i förändring (jfr Jonsson m.fl., 2017). Dock finns ännu en brist på studier med omfattande empiri eller där sådan insamlats under en längre tid och i samverkan med förskollärare (Vallberg Roth & Holmberg, 2019). Ambitionen med föreliggande studie är således att lyfta fram professionens röster om undervisning i förskolan i den pågående diskussionen som förs inom både professionen och det vetenskapliga fältet (Björklund, Samuelsson & Reis, 2018; Jonsson m.fl., 2017; Nilsson m.fl., 2018).

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Det ansvar som förskollärare tilldelats av samhället för att genomföra undervisning kan ses som förskjutet från kollektivt till individuellt (jfr Eriksson, 2015), och förstås i termer av professionellt ansvar respektive redovisningsskyldighet (Englund & Solbrekke, 2015). Begreppen grundas på olika logiker rörande tillit till professionen och dess ansvar. Professionellt ansvar innebär att förskollärare ges förtroende att ta ansvar baserat på professionens erfarenhet av att utöva yrket (jfr Englund & Solbrekke, 2015). Här förlitar sig alltså samhället på att professionen själv formulerar det ansvar den bör ta. Förskolläraren ses då som en professionell aktör som kan hantera dilemman, överväga framtida handlingar utifrån professionella grunder, såsom vetenskap, erfarenheter samt didaktiska och moraliska överväganden. Redovisningsskyldighet, däremot, vilar på extern kontroll som ofta baseras på mätning och beräkning (Englund & Solbrekke, 2015). Förskollärare behöver då svara för sina handlingar, vilka kritiskt ska kunna granskas och värderas utifrån förutbestämda kriterier definierade av andra utanför professionen (se även Abbott, 1988). Denna tankefigur skapar risker för att förskollärares agerande med grund i så kallad tyst kunskap och vad som kan förstås som fingertoppskänsla kan komma att undervärderas och leda till de-professionalisering (Carlgrén & Klette 2008; Sjöberg 2010). Redovisningsskyldighetens logik är emellertid inte oviktig, menar Englund och Solbrekke (2015), men den behöver vägas mot det professionella ansvaret. Extern kritisk granskning kan möjliggöra förbättringar av verksamheten å den ena sidan, men professionens inflytande riskeras att inskränkas, å den andra. Utifrån detta resonemang blir det relevant att diskutera vilka behörighetsområden (Abbott, 1988) som förväntas höra till förskollärares profession. Det behörighetsområde som förskollärare gör anspråk på kommer bland annat an på vilka uppgifter och kunskaper som de menar hör till professionen (Gäreskog & Lindqvist, 2020). I detta sammanhang handlar det alltså om behörighetsområdet undervisning i förskolan.

Med intentionen att få fatt i hur förskollärares yrkesprofession kommer till uttryck, utifrån begreppen professionellt ansvar och redovisningsskyldighet, tar vi hjälp av begreppet ideologiska dilemman (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radely, 1988; Billig, 1996). Billig (1996) framhåller att människors uttalanden i olika frågor inte är tagna ur luften utan istället kan förstås som uttryck för ”common sense” (Billig, 1991, s. 1) med ideologiska och historiska rötter. Det som gäller för att vara common sense kan variera, beroende på vad som får företräde som ”det rätta” i en viss tid och i ett visst sammanhang. Billig med flera (1988) visar hur sociala interaktioner inrymmer motsatta uppfattningar vilka kan tolkas som ideologiska dilemman. Dessa dilemman kan synliggöras då olika argument förs fram för att rättfärdiga eller försvara en viss handling i förhållande till en motsatt uppfattning om

densamma. Det kan liknas vid en förhandling då olika individer eller en och samma individ resonerar sig fram med stöd i skilda åsiktspositioneringar. På så sätt menar Billig (1991, 1996) att människor använder idéer, tankar och erfarenheter som resurser i språkliga interaktioner. Ett ideologiskt dilemma, i analytiskt hänseende, ska ses som något produktivt som skapar både spänningar och drivkraft till samtalen, snarare än som ett dilemma i vardaglig bemärkelse, som upplevs svårt eller begränsande. Ideologiska dilemman kan i den här studien rikta fokus mot hur de deltagande förskollärarna använder sina olika erfarenheter och idéer som resurser för att utveckla nya förståelser för vad olika fenomen och företeelser, såsom undervisning, kan innebära. Billig (1996) betonar kontextens betydelse för hur ett samtal utvecklas, vad som sägs och hur det sägs (se även Edley, 2001). I föreliggande studie kan den professionella kontexten, som förskollärarna befinner sig i, beskrivas som ett spänningsfält mellan, det Englund och Solbrenke (2015) talar om som, professionellt ansvar och redovisningsskyldighet.

STUDIENS GENOMFÖRANDE OCH ANALYSPROCESS

För att uppfylla studiens syfte, att utveckla kunskap om hur förskollärare ger olika innebörder åt undervisning i förskolan, genomförde vi en forskningscirkel. Vanligtvis beskrivs den som en mötesplats för praktiker och forskare med en gemensam kunskapsproduktion där båda parter röster hörs (t.ex. Andersson, 2007). I likhet med andra forskningscirklar (Andersson, 2007; Olsson, 2016), framstår forskarrollen som mångfacetterad. Vi eftersträvade att vara såväl lyhört lyssnande som analyserande och kritiskt frågande. Exempelvis försökte vi att utmana förskollärarnas erfarenheter och kontrastera dem med andra perspektiv genom vetenskapliga texter. Forskningscirklar genomförs vanligen över en längre tidsperiod, såsom under två års tid i föreliggande studie. Detta möjliggör att nya frågor kan väckas, fördjupas och på sikt leda till förändringar i praktiken (Rönnerman & Olin, 2013).

Initiativet till studien kom från en kommun där pedagoger i förskolan deltagit i ett utvecklingsarbete om undervisning i förskolekontexten. Samtliga kommunens förskollärare erbjöds att delta i studien, och de femton som kom att medverka arbetade på olika förskolor för barn från ett till fem år, hade förskolläraryrket från olika tidsperioder och från två till över tjugo års erfarenhet av förskolläraryrket. Några var även utbildade grundskollärare och hade arbetat som lärare i grundskolan. Förskollärarna delades in i två cirkelgrupper med en av oss forskare i vardera gruppen.

Under det första året (hösten 2017–våren 2018) genomfördes cirkelträffar ungefär en gång i månaden (åtta träffar à två timmar). Träffarna utgick från förskollärarnas och våra frågor, intressen och kunskaper. Även vi forskare deltog i samtalen och bidrog till att driva dem framåt (jfr Andersson 2007;

Olsson 2016). Framförallt återkom följande frågor i samtalen: ”vad skulle kunna vara undervisning?” och ”vad skulle inte kunna vara undervisning?” Frågorna relaterades till förskollärarnas berättelser och inspelade filmer från deras olika pedagogiska praktiker i allmänhet, samt utifrån förskollärarnas önskemål, till rutinsituationer, såsom av- och påklädning och till skapande aktiviteter i synnerhet. Samtalen spelades in, transkriberades och sammanställdes av oss forskare.

Under det andra året (hösten 2018–våren 2019) fördjupades bearbetningen av det empiriska materialet, såväl i samverkan med förskollärarna (två träffar) som i forskargruppen (se nästa avsnitt). Vi hanterade materialet som en gemensam kunskapsmassa med samtalsinnehållet i fokus, och inte vilken individ som uttalat vad. Förskollärarna har tagit del av och diskuterat samtliga minnesanteckningar, samt identifierat mönster och centrala aspekter i innehållet (t.ex. målstyrd, process, spontana och planerade aktiviteter samt förhållningssätt). Utifrån dessa aspekter valdes och diskuterades några samtalsutdrag. Även valda delar av dessa träffar spelades in, transkriberades och ingick i det empiriska materialet. Sammantaget bestod detta av cirka 40 sidor minnesanteckningar, 27 timmar ljudinspelningar samt 380 sidor transkriptioner.

Forskarnas analysarbete

I analysarbetet som vi forskare utförde på egen hand, inkluderades ytterligare en forskare som inte tidigare varit en del av forskningscirkelns process. Sammanfattningsvis innebar analysarbetet ett pendlande mellan det transkriberade materialets helhet och delar. Dels lästes hela transkriptioner av träffar för att få en känsla för helheten, dels granskades enskilda ord och formuleringar. Arbetet följde proceduren för en kvalitativ innehållsanalys (jfr Graneheim & Lundman, 2004). Inledningsvis tog vi stöd i följande övergripande frågor: *Vad beskriver förskollärarna som undervisning respektive inte undervisning? Vilka skäl anges? Återkommande ord och uttryck färgmarkerades (t.ex. ”utforska”, ”tillföra begrepp” ”lek”, ”process” och ”mål”) och sammanfördes till kategorier. Därtill sökte vi efter och gjorde kommentarer rörande samtalsinnehållens underliggande mening (t.ex. ”förespråkar både skolämnesorienterat och värdeorienterat innehåll”). Kategorierna framstod som rörliga och att de flöt in i varandra. Vi eftersträvade att fånga denna rörlighet samtidigt som innehållet behövde åtskiljas i ett analytiskt hänseende. Över tid prövades olika kategoriseringar, och vi tog även spjörn mot Billig, m.fl. (1988) ideologiska dilemman i termer av spänningar (t.ex. ”undervisning som skolämnesorienterad och värdeorienterad”). Mer konkreta analysfrågor av didaktisk karaktär kom att framträda: *Vad kan undervisning innehålla? Hur kan undervisning iscensättas? När kan undervisning iscensättas? Av vem kan undervisning iscensättas?* De didaktiska aspekterna *vad, hur, när* och *av vem* kom sedan att bilda kategorier och sammanföras till temat: *Undervisning som**

didaktiska aspekter. Därtill växte ett tema fram av mer sammanfattande karaktär: *Undervisning som en företeelse i rörelse.*

Forskningsetiska överväganden

Studien har följt dataskyddsförordningens principer och regler för behandling av personuppgifter (EU 2016/679; SFS 2018:218) samt de forskningsetiska kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2017). I de fall då förskollärarna gjort videoinspelningar på sina förskolor har även information till och samtycke av vårdnadshavare samt en avvägning om huruvida barn har verkat vara bekväma i situationen, krävts. Vidare enades cirkeldeltagarna om att de frågor som berördes under träffarna kunde diskuteras på deras arbetsplatser under förutsättning att inte integritetskänsliga uppgifter lämnades ut.

RESULTAT

Med utgångspunkt i förskolans förändrade villkor som innebär nya krav och riktlinjer (Skolverket, 2018; SFS 2010:800), kan samtalen i forskningscirkeln förstås befinna sig i en professionskontext där en tradition med tyngdpunkt i logiken om professionellt ansvar möter en logik om redovisningsskyldighet. Mötet mellan dessa logiker skapar spänningsfält som tycks ge stoff till cirkelsamtalens innehåll. Med stöd i begreppet ideologiska dilemman, blir spänningsfälten en drivande kraft för förskollärarna att skapa ett eget tolkningsutrymme för begreppet undervisning – en tolkning som verkar stämma överens med förskolans tradition. De innebär av undervisning som framträdde i analysen presenteras i följande avsnitt: *Undervisning som didaktiska aspekter* samt *Undervisning som en företeelse i rörelse.* De teman och kategorier som framkommit är våra tolkningar av det empiriska materialet och således inte förskollärarnas egna formuleringar.

Undervisning som didaktiska aspekter

Detta tema tar sin utgångspunkt i de didaktiska aspekterna *vad, hur, när* och *av vem.* Den sistnämnda handlar om vem som kan initiera undervisning, det vill säga förskolläraren, barnen eller både och. De didaktiska aspekterna flyter delvis in i varandra, och den didaktiska aspekten *varför* framstår som synnerligen sammanflätad med de ovan nämnda. Därmed utgör den inte en egen kategori utan behandlas inom övriga kategorier. De följande avsnitten har rubricerats utifrån analysfrågorna (t.ex. ”vad kan undervisning innehålla?”) Med ordvalet *kan* vill vi illustrera förskollärarnas prövande av undervisning som begrepp och företeelse. För att tydliggöra kännetecknande drag för respektive kategori har vi valt ut illustrativa samtalsutdrag. Dessa

exemplifierar förskollärarnas uttalanden eftersom vi eftersträvar att ställa deras röster kring innebörder av undervisning i förgrunden.

Vad kan undervisning innehålla?

I denna kategori, som rör undervisning i innehållslig mening, framträder spänningar mellan skolämnesorienterad och värdeorienterad undervisning. Med skolämnesorienterad undervisning menas att innehåll delas upp i områden som förskollärarna formulerar som ”skolämneslika”. Språk och matematik utgör sådana exempel där förskollärarna relaterar innehållsaspekter till språkliga begrepp i allmänhet och matematiska i synnerhet. Värdeorienterad undervisning innebär att innehåll relateras till så kallade mjuka värden, såsom empati och hänsyn.

Skolämnesorienterad undervisning framstår som sammanbunden med barns lärande. Exempelvis poängterar förskollärarna vikten av att främja barns språkutveckling genom att sätta ord på saker:

– Jag visade till exempel, när jag böjde mig ner, barnet som satt på golvet med overallen så var det kardborrband: ”Titta här finns ett band, det kallas kardborreband. Det har ett eget namn”.

– Du kan ju liksom utgå från vad barnet kan och lägga på andra begrepp som man kanske inte har benämnt i det vardagliga, utan man hittar nåt i påklädandet, som det där kardborrebandet.

(Träff fyra, 2018-01-18)

I detta avseende framstår undervisning till stor del som barncentrerad. Till exempel uttrycker förskollärarna ambitioner att tillföra matematiska och språkliga begrepp för barnens upptäckter och intressen. Men förskollärarna ger även uttryck för att de behöver överskrida barnens intressen och tillföra något nytt; barnen kan inte efterfråga något de inte tidigare har erfårit.

Det verkar tämligen självklart för förskollärarna att relatera undervisningens innehållsaspekter till skolämneslika innehåll som enkelt låter sig formuleras och kan resultera i något som lätt låter sig mätas. Innehåll som däremot tycks vara svårare att sätta ord på, förefaller inte med samma säkerhet associeras till undervisning. I det följande samtalsutdraget lyfts frågor rörande ett värdeorienterat innehåll i termer av turtagning och hänsyn. Resonemanget tar sin grund i en skildring om hur en förskollärare och barn i olika åldrar skapar en klapprams. De äldre barnen hjälper de yngre att klappa och räkna samt låter de yngre gå före i den kö som bildas:

– Turtagning

– Dom [äldre] fick ju ta hänsyn till dom yngre... att dom fick gå före

– Är det undervisning? Jag tycker det här är jättesvårt...

– Det måste väl också kunna vara undervisning... ändå? Det blir ju så tokigt om i förskolan att undervisning bara ska vara, ja men det som du sa, fakta... Det är ju så mycket annat som du fick in där också.
(Träff två, 2017-11-08)

Samtidigt som undervisningens koppling till värdemässiga aspekter verkar osäker, binder förskollärarna fostran och undervisning samman:

– Undervisning är ju egentligen att man ska visa vägen, man ska visa vilken riktning. /.../ När vi fostrar någon visar vi vilken väg dom [barnen] ska ta. Vi visar vad som eventuellt är rätt väg, så det hänger ihop egentligen. Dom [undervisning och fostran] är inte åtskilda från varandra.
(Träff sju, 2018-04-23)

Förskollärarna hävdar att deras motsägelsefulla argument kan förstås i ljuset av deras erfarenheter och vanor av att dokumentera och beskriva verksamhetens innehåll:

– Jag tänker på dom här bitarna som kanske är lättare för oss att lyfta fram till föräldrar med språk och matematik och så vidare. Men alla dom andra bitarna som är så oerhört viktiga.
(Träff sju, 2019-04-23)

Det som verkar enkelt att sätta ord på tycks få företräde i sådana beskrivningar. I citatet ovan blir detta tydligt genom att annat innehåll inte benämns utan formuleras just som ”dom andra bitarna”. Likväl framställs detta som väsentligt. Undervisning som skolämnesorienterad verkar ges företräde framför den värdeorienterade, även om förskollärarna tycks värna om den senare: ”Vi dokumenterar inte att du och jag kramas liksom men det är ju en viktig del i barns utveckling också”, som en av förskollärarna uttrycker det. Att låta innehåll dominera som verkar enkla att formulera, riskerar med andra ord att skapa en skev bild av verksamheten. Utifrån förskolläraernas tolkning riktas också kritik, ur ett samhällsnyttigt perspektiv, mot Skolinspektionens (2016) fokus på ett faktabaserat innehåll:

– Dom [barnen] har tappat andra bitar istället, alltså dom har tappat den sociala kompetensen och vad beror det på? Alltså Skolinspektionen vill en sak men, men är det riktigt vad samhället behöver?
(Träff tre, 2017-12-05)

Här påtalar förskollärarna risker för att synen på undervisning kan bli alltför snäv och inte ändamålsenlig vare sig för förskolans praktik eller för ett framtida samhälle. I liknande resonemang positionerar de sig även mot skolan:

– Använder man det ordet undervisning kan det ju finnas i det en massa, att man har bedömning däri. Och då blir det antingen bra [resultat] eller inte. /.../ Det viktiga i utveckling och lärande är inte det. Och det kommer ju mycket från skolan, det är klart.

(Träff sex, 2018-03-22)

– Jag har ju känt mig lite så här anti till ordet där vi ska efterapa skolan. Jag vill inte det riktigt. Och då måste jag tänka: Vad är undervisning? Och då måste det ju vara lärande och det vill jag ju.

(Träff tre, 2017-12-05)

Ovan ges även undervisning positiva förtecken genom dess förmodade nära koppling till lärande, men en sådan koppling framstår inte som odelat positiv. Ett alltför stort fokus på lärande framstår som begränsande och förskollärarna hävdar att det lustfyllda kan ha ett värde i sig:

– Om man begränsar sig till att: ”jaha nu säger barnet det här, nu ska jag bombardera med det här artilleriet”. /.../ Det är ofta det uppstår situationer när man skojar med några stycken och så blir det nåt som blir roligt och så får man blick alltså ögonkontakt. /.../ Man ser verkligen att det blir en förbindelse och hur det går in nånting både i mig och i dom.

(Träff åtta, 2018-05-16)

Här framträder en vidare fråga som rör förskolans syfte; riskerar talet om undervisning att instrumentalisera förskoleverksamheten? Det vill säga att varje handling behöver motiveras av och resultera i ett specifikt lärande hos barnen.

Hur kan undervisning iscensättas?

I resonemang om hur förskollärarna kan iscensätta undervisning synliggörs spänningar mellan målinriktad och processinriktad undervisning. Argument framförs både för att undervisning behöver harmoniera med läroplanens i förväg formulerade mål som förskollärarna kan ”luta sig mot” och för att undervisning är ett pågående skeende utan egentligt slutmål, en process: ”Ibland kanske jag inte riktigt vet var det kommer att sluta”, som en av förskollärarna uttrycker det. För att navigera mellan det i förväg givna och det oförutsägbara intar de en flexibel hållning till läroplanens målbeskrivningar:

– Man måste både ha målen och så ha dom i bakhuvudet. /.../ Att dom där målen som ligger långt fram /.../ dom får man ofta släppa för att det dyker upp saker som barnen blir intresserade av istället.

(Träff åtta, 2018-05-16)

Trots flexibiliteten befarar förskollärarna att skollagens (SFS 2010:800) definition av undervisning, en målstyrd process, kan associeras till en alltför

statisk företeelse som inte passar in i förskolan. De argumenterar för en alternativ definition:

- Det känns ju bara stelbent att ha ett utstakat mål från början och så stirrar man sig blind på det. Och så missar man jättemycket input från barnen längs vägen. För då träffar du ju inte rätt i dom, om du är fokuserad på det där och inte märker vad dom nappar på. /.../
 - Ibland kanske jag inte riktigt vet exakt vad målet är eller var det kommer att sluta nånstans. /.../
 - Det kanske är ett otydligt ord [målstyrd]. Då kanske vi blir för fokuserade på mål, just mål. För det viktiga är väl ändå att det är medvetna processer, att man under vägen är medveten och att man hakar på en sak för att man vill det här.
- (Träff fyra, 2018-01-18)

Här tycks förskollärarna vara angelägna om att förtydliga att avsaknaden av begreppet målstyrd inte innebär ett slumpmässigt agerande från deras sida.

Förskollärarna verkar eftersträva att knyta an till vad som kan förstås som förskolans särart, som exempelvis att visa omsorg om och närvaro i mötet med barnen, främja leken, fånga deras intressen samt ha roligt tillsammans dem:

- Att fånga barnens intressen, att se barnens behov, att möta barnen och skapa de här relationerna. Jag måste ju vara närvarande för att verkligen se barnet. /.../
 - Att vi ska visa äkta intresse för det barnet gör.
- (Träff åtta, 2019-08-23)

Hur förskollärarna konkret kan iscensätta undervisning blir dock en mångfacetterad fråga. Till exempel framförs argument för att förskollärarnas verbala interaktion å ena sidan kan främja barns lek och utveckla ett önskvärt kunnande. Å andra sidan kan interaktionen skapa ovälkomna brott i det som pågår:

- För ibland om dom leker så kommer man in och kanske förstör i leken. Då tittar barnen på en: ”Hur vill hon att jag ska göra nu?” och avbryter deras egen fantasi. /.../
 - Även att man tänker att man ska gå in och bedriva undervisning mot ett specifikt ämne till exempel matematik. Och så ska man få dom att räkna saker, att jämföra saker, men det var ju inte det som leken gick ut på. Dom hade ett annat görande och lärande, och då har dom ju tappat det om man går in och styr.
- (Träff tre, 2017-12-05)

Förskollärarna framhåller det egna omdömet för hur de kan interagera med barnen, vilket exemplifieras i nästa resonemang. Det tar sin grund i en filmsekvens där en förskollärare ses kommunicera främst genom gester, blickar och ansiktsuttryck med några barn i ett till treårsåldern, medan de målar på ett stort papper som är uppspänt på väggen:

– Då kanske undervisning är väldigt situationsanpassad. Det är kanske så man ska se, att en bra undervisning är anpassad efter ålder och situation. Inne i er ateljé kanske det inte krävs de här motreplikerna och resonemanget. Det kan komma långt senare. Men du påbörjar undervisningen och den blir inte färdig vid det här tillfället.
(Träff två, 2017-11-08)

Också frågan om förskollärarnas involvering blir komplex. De kan involvera sig på varierande sätt, från att sträva efter att tydligt driva aktiviteten framåt genom verbal kommunikation till att observera vad barnen gör utan att agera på ett aktivt sätt i själva aktiviteten:

– Ibland är man avvaktande och väntar in, man ser vad som sker och man ser ett lärande men sen /.../ vid ett tillfälle går man in och förstärker med nåt ord eller begrepp och man ställer nån fråga. Ibland så känner man att man förstör om man går in för mycket, men ibland kan man också ge näring.
(Träff åtta, 2019-08-23)

Hur undervisning kan och bör iscensättas blir en fråga om ”fingertoppskänsla”, det vill säga att förskollärarna litat på sitt omdöme för att kunna avgöra vad som blir ett relevant agerande i stunden. I och med att förskollärarnas sätt att agera framställs som dynamiska, kan den didaktiska frågan om hur undervisning kan iscensättas inte på förhand besvaras med säkerhet.

När kan undervisning iscensättas?

I kategorin som rör den didaktiska när-frågan, framträder förskollärarnas argument för både vikten av att planera och att främja det som uppstår i stunden, det spontana. Planerade aktiviteter verkar kunna övergå till spontana vilka i sin tur kan fortsätta i planerade. Denna rörelse exemplifieras i följande utdrag, där en av förskollärarna skildrar en planerad aktivitet med intentionen att barnen ska jämföra mjölkförpackningars vikt med sina kroppsvikter. Därefter uppstår en spontan lek där barnen verkar inspireras av den föregående aktiviteten:

– Och så la jag på mjölkförpackningarna på ena sidan och så får barnen stå på andra när vi hade fått den [balansbrädan] att väga jämnt. /.../ Och

dom [förpackningarna] trillade ju och for åt alla håll, så det vart mycket skratt och mycket tok. Och jag tror inte dom lärde sig så mycket av det. Men sen efteråt när dom där mjölkförpackningarna hamnade i leken och det vart vatten och det vart gegga så började ju barnen gå tillbaka till den här brädan och ställa sig och väga och började använda lite såna termer som jag använt.

(Träff 2, 2017-11-08)

Förskollärarna relaterar till läroplanen i sina uttryckta strävanden efter att balansera mellan att styra barns uppmärksamhet mot något som planerats och att främja barns utforskande. Aktiviteter kan ”få växa fram” utifrån vad barnen visar intresse för och samtalar om. Därefter kan ”man få in en massa olika bitar från läroplanen”. Även om det planerade och det spontana framträder som komplementära aspekter av undervisning, ställs dessa också mot varandra:

– Men just att kunna vara så i nuet gör ju att jag kan fånga barnet precis när den är mottaglig mycket mer än att jag ska gå och ha en plan som jag har också. Men jag tycker det blir allra bäst när man är precis där i samklang med barnet på nåt vis.

(Träff sju, 2018-04-23)

Särskilt tycks förskollärarna måna om det spontana och värja sig mot en alltför planerad verksamhet där barnen inte får utrymme för inflytande. Detta kan möjligen tolkas som att förskollärarna värnar om förskolans särart där barns inflytande och skapande förstås som något centralt. I samtalen framförs argument för att skapa förutsättningar för det som sker spontant i mötet mellan förskollärarna och barnen. Avseende den närhet till barnen som framställs som väsentlig behöver förskollärarna skapa tid, rum och ro:

– Jag tänker att man kan prata i arbetslagen och ta upp dom konkreta situationerna som finns under en dag: ”Nu när vi gör det här, hur skulle det funka optimalt så att vi inte blir störda?” /.../ Häromdagen hade vi [två kollegor] vattenlek med några och min kollega målade med andra barn. Då var jag den som kunde springa lite /.../ och serva dom med grejer och fråga om dom behövde nånting.

(Träff sex, 2018-03-22)

Således framställs det spontana inte ske helt slumpmässigt, utan kan ha sin grund i de förutsättningar som förskollärarna skapat och planerat i förväg.

Av vem kan undervisning iscensättas?

Frågan rörande vem som kan initiera och driva undervisning synliggör spänningar mellan vuxen- och barninitierad undervisning. Dels poängterar förskollärarna vikten av att de initierar och stimulerar aktiviteter genom att exempelvis anordna skapande aktiviteter, tillföra begrepp vid rutinsituationer och delta i barnens lekar. Dels framförs argument för att barnen medverkar som medskapande aktörer, där de kan initiera lekar, interagera med och lära sig av varandra. I det följande resonerar förskollärarna om det kan ses som undervisning när barnen själva leker och konstruerar en bollbana eller om undervisningen startar först när förskolläraren träder in i leken:

– Barnen går till slutningen och börjar räkna hur många rör dom har, längden på dom och jämför. /.../ Och dom håller på en lång stund. /.../ Min kollega står en bit därifrån och hör deras samtal. Dom får inte riktigt till det, bollen rullar inte tillräckligt bra, det blir inte rätt lutning. Min kollega går fram och säger: ”Titta lite på hur det ser ut på marken där ni är”. Då flyttar dom rören så det blir brantare och plötsligt rullar bollen hela vägen. Sen säger min kollega: ”Titta får ni se på rören! /.../ Vet ni det har ett eget namn när man tittar hur stort [hållet i] röret är, det är diameter”. Dom samtalar lite och sen fortsätter leken. Är det undervisning redan när dom startar [att leka] eller är det när pedagogen benämner lutningen på marken och dimension?

(Träff två, 2017-11-08)

I det fortsatta resonemanget kopplas undervisning till förskollärarens aktiva deltagande: Förskolläraren vägleder barnen, tillför begrepp och möjligen inspirerar till fortsatt lek. Därmed initierar hon undervisningen. Men undervisning beskrivs även som vidare än ”att vi kommer med ord och begrepp, utan det är en helhet”. Därigenom ingår förskollärarens samtliga handlingar, däribland att observera leken, i en uppfattad helhet av situationen. Undervisningen initieras således i samspel mellan parterna. Därtill ger förskollärarna undervisning en nära koppling till lärande. Att lära någon något verkar bli synonymt med att undervisa, och därmed förmodas att barn kan initiera undervisning. En sådan idé exemplifieras också i nästa utdrag. Det föregås av en visad filmsekvens där två barn i fyra- respektive femårsåldern blandar olika kulörer. De sitter vid ett bord med ett stort papper och flera färger framför sig och för ett samtal om vad som sker. Den äldre av dem tycks inspirera den yngre:

– Och hon som är äldst sitter i lugn och ro och ger henne [det yngre barnet] lite hintar om [hur hon kan blanda färger], och undervisar på ett fantastiskt sätt för hon får ett sånt gensvar. Hon får ju jättekontakt.

(Träff fem, 2018-02-19)

Antagandet om att barn kan undervisa varandra innebär dock inte att förskollärarna är frånvarande:

- Om vi ordnat förutsättningarna för leken och materialet, och vi finns där som en tryggs faktor. Inte bara släpper dom vind för våg.
 - Då är det undervisning.
- (Träff fem, 2018-02-19)

I ljuset av att förskolans läroplan (Skolverket, 2018) formulerar att undervisningen ”ska ske under ledningen av förskollärare” (s. 19), kan frågan ställas om vem som här beskrivs leda undervisningen. Barnen framställs som att de undervisar varandra, men utifrån förutsättningar som förskollärare skapat.

Undervisning som en företeelse i rörelse

De didaktiska aspekterna som synliggörs i analysen framstår som varande i ett flöde. Exempelvis kan planerade aktiviteter övergå till spontana och den didaktiska när-frågan kan delvis överlappa hur-frågan. Undervisning framträder snarare som en rörelse som formas i interaktion med barn, kollegor och läroplansmål, än som något som låter sig fixeras. Ett uttryck för detta, som förskollärarna ofta återkommer till, är att ”det *blir* undervisning”:

- Vi pratar om när undervisningen börjar men vi pratar aldrig om när den slutar för att vi har inget slut, sluttid liksom /.../ för att i samma veva, samma dag vid ett mellanmål skulle ni kunna prata om vad ni gjorde och ni skulle också kunna göra det dagen efter och dagen efter. /.../ Undervisningssituationen för det här tillfället skulle ju kunna vara oändligt. Och det är det som gör att det också *blir* undervisning, att man återkommer.
- (Träff 2, 2017-11-08, vår emfas)

Ett flertal resonemang kan tolkas som ställningstaganden för förskolans särart. Även följande argumentation kan sägas ha sådana spår, där förskollärares närhet till, kontakt och samspelande med barnen framhålls och kan sägas ligga inom förskolans specifika domän:

- Mycket närhet och kontakt och samspelande. Jag tycker ju att det är undervisning. /.../ Om undervisning ska betyda mindre än det då tror jag inte att det blir ett lyft. Då tror jag att det blir nåt: ”Ja, ja det står ju där, men vi jobbar på som förut”.
- (Träff åtta, 2018-05-16)

Här framträder även förskolläraernas farhågor för att undervisning formuleras av andra än professionen på ett irrelevant sätt. Detta kan då komma att ignoreras – ”det står ju där, men ...”.

Inom förskollärarens professionella behörighetsområde (Abbott, 1988) ligger också att kunna avgöra när det *blir* undervisning. I forskningscirkeln framhålls betydelsen av att förskollärarna litar på sitt omdöme för att kunna avgöra vad som framstår som relevant att säga respektive inte säga, och att göra respektive inte göra där och då i mötet med de specifika barnen. Förskolläraernas förhållningssätt kan med andra ord inte förstås som givet på förhand. Centralt i sammanhanget utpekats, som tidigare nämnts, deras närhet till barnen:

- Att man är mentalt närvarande och fångar upp vad som händer. Det är jättesvårt att vara det men för mig är det nyckelbegrepp att faktiskt vara närvarande på riktigt. Inte bara fysiskt /.../ för att få en undervisande pedagogisk verksamhet hela tiden. Att fånga barnens intressen, att se barnens behov, att möta barnen och skapa de här relationerna.
(Träff sex, 2018-03-22)

Vidare diskuteras att undervisningen *blir till* i det som styrdokumentet (Skolverket, 2018; SFS 2010:800) benämner som en målstyrd process:

- För här har du ett färdigt koncept på nånting. Det ska bli ett resultat även om du tänker att dom [barnen] som inte vill [göra detta], att det kan bli nåt annat. Men du har ändå tänkt nåt från början. Och då blir det ju en [undervisning] när man gör såna förutbestämda, den intention man har /.../
- Blandning [av en förutbestämd intention och att tillmötesgå barns intressen] är väl rätt bra då.
(Träff fem, 2018-02-18)

När undervisningen kopplas till mål ställs frågan: Blir det undervisning om ”man missar målet”, det vill säga om förskollärarna inte skapar möjligheter för alla barn att utveckla kunskapsinnehåll:

- Om vi hade för svåra diskussioner i samtal i samspelet, blir det då undervisning? /.../ Om du klämmer in ett nytt ord, resonemang då tycker jag vi missar målet om dom inte förstår innebörderna.
(Träff nio, 2018-10-23)

Citatet exemplifierar undervisning som en företeelse i rörelse, som *blir till* i mötet med barnen, eller möjligen *uteblir* om barn inte ges förutsättningar till lärande av ett specifikt kunskapsinnehåll. Implicit kan undervisning därmed *bli* olika i förskolläraernas möten med olika barn. Om det blir undervisning

eller om den uteblir handlar här om förskollärarnas medvetenhet respektive brist på medvetenhet.

- Att bara man är medveten hela tiden, att det inte bara händer saker. Då är det väl undervisning om man gör medvetna val.
(Träff fyra, 2018-01-18)

Vidare poängteras vikten av barnens engagemang och medskapande i undervisningsprocessen. Även detta skulle kunna tolkas som en specifik domän där undervisning blir till i förskolans verksamhet:

- Du kan ju ha som mål att nu ska jag se vad det blir av det här. Om man då låter barnen använda sin kreativitet och upptäckarlust, det känns som jättebra verksamhet. Och då borde det ju kallas för undervisning.
(Träff fyra, 2018-01-18)

Utifrån exemplen ovan verkar förskollärarna skapa sig ett vittomfattande tolknings- och handlingsutrymme. Undervisning framstår som i det närmaste gränslös, men samtidigt framförs argument om att undervisningen uteblir om de inte har ändamålsenliga förutsättningar:

- Jag tycker att en stor del av min förmiddag inte blev undervisning, för jag hade alldeles för många saker jag behövde ansvara för: Både ha en barngrupp på åtta, nio barn och fixa dom här praktiska sakerna. /.../ Hade jag fått haft en dag som det var menat från början, om alla [i personalgruppen] hade varit friska så hade det blivit undervisning för allihop.
(Träff nio, 2018-10-23)

Även i rutinsituationer blir undervisningen till i förskolan:

- Jag tror det är viktigare än vad man tror att man planerar...för annars kan man tänka att ja men det där [på- och avklädning] är bara nånting som är mellan
-en transportsträcka /.../
– Och det tycker jag också man känner sig mer medveten om nu dom senare åren ... mycket sker ju där.
(Träff fyra, 2018-01-18)

Utifrån resonemanget om undervisningen i förskolan som specifik domän, med ett särskilt professionellt behörighetsområde, så kan även undervisning som blir till i rutinsituationer sägas ägas av förskolan och förskollärarnas specifika behörighetsområde och kompetens.

Det professionella ansvaret respektive redovisningsskyldigheten kan tolkas ge driv till att utveckla nya tolkningar och begrepp som ligger nära förskolans pedagogiska praktik. I detta sammanhang skulle i så fall undervisning som begrepp och företeelse ges delvis nya innebörder av förskollärarna, där undervisning *blir till* i exempelvis mötet med barnen, i barnens egen lek och skapande, utifrån skolämnesorienterat och värdeorienterat innehåll målstyrda och medvetna processer, i spontana och planerade aktiviteter och utifrån förskollärarnas och barnens initiativ.

DISKUSSION

Studiens syfte var att utveckla kunskap om hur förskollärare ger olika innebörder åt undervisning i förskolan. Sammanfattningsvis visar studien att undervisning i förskolan kommer till uttryck i termer av delvis överlappande didaktiska aspekter. Dessa framstår som genomsyrade av spänningar mellan olika innehåll (skolämnes- och värdeorienterade), former (mål- och processinriktade) genomföranden (spontana och planerade) och mellan olika initiativtagare (vuxen- och barninitierad). Undervisning framträder som en vittomfattande företeelse i rörelse utan fixerade gränser för dess början eller slut, och som blir till i förskollärarnas möten där och då med verksamhetens barn. Därigenom blir det problematiskt att sätta fingret på vad undervisning inte skulle kunna innebära. Emellertid tycks den utebli när förskollärarna inte kan genomföra sina intentioner på grund av bristfälliga förutsättningar i verksamheten.

Undervisningens rörlighet synliggör ett ideologiskt dilemma (jfr Billig m.fl., 1988) mellan förskollärarens styrning och barnets inflytande. Förskollärarna tycks värja sig mot att barnen blir objekt för deras handlingar, eller som Biesta (2017) formulerar det, att lärare överför kunskaper till barn som sedan blir behållare för kunskapsöverföringen. I cirkelsamtalen framstår barnen överlag som medskapande aktörer med kompetens att utöva inflytande och lära andra, det vill säga som subjekt. I linje med tidigare forskning (t.ex. Vallberg Roth & Holmberg, 2019; Jonsson, 2013), visar resultaten i vår studie att förskollärarna understryker vikten av lyhördhet för barnens intressen. Samtidigt framstår det som väsentligt att förskollärarna tillför obekanta innehåll och begrepp för att ”ge näring” till barnens aktiviteter. Dock menar vi att det finns anledning att fundera över hur förskollärare kan balansera mellan att styra mot något givet och tillvarata det som uppkommer i stunden. Om förskollärare blir alltför angelägna att möta det barn visar intresse för i stunden, riskerar de, enligt Vallberg Roth och Holmberg (2019) och Skolforskningsinstitutet (2019), att bli låsta till sina tidigare erfarenheter och rådande intressen. Trots förskollärares intentioner att framställa barn som subjekt, kan de i själva verket komma att objektifieras i förhållande till sina erfarenheter och möjligheter att lära. Snarare än att världen öppnar sig för

dem med nya möjligheter till att utforska och erfaras, kan den komma att sluta sig runt barnen och låsa dem till sina egologiska perspektiv, som Biesta (2017) uttrycker det. Om förskollärare däremot drivs av en intention att ständigt bidra med något för att främja barns lärande, ser vi risker för att förskoleverksamheten instrumentaliserar. Det blir alltså inte gott nog att barn leker för lekandets skull (jfr Nilsson m.fl., 2018). Därmed kan utrymmet för barns lek och spontana samspel komma att minska. Därtill kan frågan ställas om förskollärarnas tal om undervisningens nära koppling till lärande sammantaget med att undervisning framstår som en företeelse i rörelse, något som ständig skulle kunna pågå, utgör en risk för ett oreflekterat fokus på barns lärande. Ett fokus som snarare motverkar än främjar barns lärandemöjligheter, särskilt för de yngsta barnen (Vandenbroeck, 2019).

Likt tidigare forskning (t.ex. Hammer, 2012; Jonsson m.fl., 2017) synliggör föreliggande studie förskollärares motstånd och ambivalens gentemot undervisning. Resultatet kan här förstås i termer av ideologiska dilemman (jfr Billig m.fl., 1988), såsom mellan förskollärarnas uttryckta strävanden efter att skapa sig ett eget tolkningsutrymme för vad undervisning kan innebära i mötet med barnen på den lokala förskolan visavi förskollärarnas intentioner att realisera nationella och i förväg formulerade läroplansmål. Förskollärarna betonar vikten av medvetenhet och fingertoppskänsla i mötet med barnen, vilket kan förstås som ett uttryck för ett professionellt ansvar (jfr Englund & Solbrekke, 2015) för att formulera vad undervisning kan innebära i förskolan. Likväl relateras undervisning med självklarhet även till skolämneslika innehåll, det vill säga till traditionella krav på undervisning i en annan domän än förskolans. Ett sådant för-givet-tagande kan förstås utifrån förskollärarnas tilldelade ansvar och skyldighet för att redovisa verksamheten för utomstående (jfr Englund & Solbrekke, 2015; Insulander & Svärde Åberg, 2014; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). Om redovisningsskyldighetens logik blir dominerande riskerar lärares tysta kunskap, som exempelvis att de agerar utifrån sin fingertoppskänsla för den aktuella situationen, att undervärderas, menar Englund och Solbrekke (2015). Förskollärarna i föreliggande studie ger uttryck för liknande farhågor och utpekar risker för att undervisning kan komma att associeras till en snäv målstyrd verksamhet där förskolans särart går förlorad. Vilket ansvar har då professionen för att utveckla kunskaper och kompetenser så att förskollärare själva kan formulera vad undervisning kan innebära och hur den kan ta sig uttryck i förskolan? Handlar det professionella ansvaret också om att kunna värdera den egna verksamheten utifrån ett kritiskt och vetenskapligt förhållningssätt?

På olika sätt och återkommande i samtalen värnar förskollärarna om förskolans särart rörande flera av dess områden, såsom förskollärares närhet och samspel med barnen, att uppmärksamma och ta vara på deras lek, utforskande, medinflytande och undervisande roll. Med stöd i Abbotts (1988) resonemang, skulle dessa områden kunna kallas för behörighetsområden som

förskollärarna gör anspråk på. Härvidlag tycks de alltså hävda behörighetsområdet undervisning i förskolan, eftersom området kräver särskilda kunskaper utifrån förskollärarens specifika uppdrag som bland annat skrivs fram i förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Detta uppdrag förväntas i sin tur höra till förskollärares profession. Därmed kan förskollärarna sägas både ta ställning för förskolans tradition och utveckling av nytänkande (jfr Williams & Sheridan, 2018), samt förstärka sin position (och sin profession) gentemot andra yrkesgrupper inom behörighetsområdet undervisning i förskolan (jfr Abbott, 1988; Gäreskog & Lindqvist, 2020).

Studiens metodologiska förtjänster är att empirin samlats in under en längre tid och i samverkan med förskollärare. Den genomförda forskningscirkeln har tagit sin utgångspunkt i deltagarnas frågor, intressen och kunskaper samt möjliggjort att frågor om undervisning har återkommit och fördjupats. I forskningscirkeln ges också speciella förutsättningar för att deltagarnas framförda tankar och argument gemensamt omförhandlas och stärks i det forum forskningscirkelns diskussioner möjliggör (Lindqvist, 2019; Olsson, 2016). Således har utrymmet för professionens röster varit stort i vår studie, vilken därigenom utgör ett bidrag till den pågående diskussionen om förskolans undervisning.

Avseende studiens begränsningar kan de deltagande förskollärarna inte ses som representativa för professionen i allmänt, vilket vi inte heller gör anspråk på eftersom kvalitativa data har samlats in. Dock kan studien vara möjlig att överföra till andra sammanhang genom att den inbegriper generella teoretiska antaganden (jfr Olsson, 2016). Föreliggande studie har begränsats till att analysera förskollärarnas resonemang om och beskrivningar av undervisning relaterat till förskolläraryrket. Förskolors förändrade personalsammansättning där allt fler saknar adekvat utbildning, skapar behov av ytterligare forskning om hur arbetslag hanterar frågor rörande förskollärares ansvar för att bedriva undervisning och hur den iscensätts. Här finns även skäl till att undersöka förskollärares förutsättningar för att utöva sitt professionella ansvar.

Vi ser föreliggande studie som ett viktigt bidrag till verksamheten och till förskolläraryrket eftersom förskollärarnas egna utsagor om vad undervisning kan innebära har varit centrala i samtalen. Att vi kopplat dessa till didaktiska aspekter skulle kunna tjäna som stöd för studerande och utbildade förskollärare i den undervisningspraktik som tillhör deras professionella behörighetsområde.

NOTER

¹ Maria Olsson har varit projektledare och deltagit under hela forskningsprocessen samt skrivit en större del av artikeln. Den har även diskuterats med övriga författare.

² Elisabeth Lindgren Eneflo har deltagit under hela forskningsprocessen, skrivit delar av samt varit delaktig i diskussioner om artikeln.

³ Gunilla Lindqvist har deltagit i den senare delen av forskningsprocessen, skrivit delar av samt varit delaktig i diskussioner om artikeln.

⁴ I artikeln använder vi den svenska benämningen på participation action research.

⁵ I artikeln används både deltagare och förskollärare. Med deltagare avses såväl deltagande förskollärare som forskare. Med förskollärare menas enbart deltagande förskollärare.

REFERENSER

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago.
- Andersson, Fia (2007). *Att utmana erfarenheter: Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. [Doktorsavhandling]. Stockholm: Stockholms universitet.
- Biesta, Gert J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Billig, Michael (1991). *Ideology and opinions*. London: Sage.
- Billig, Michael (1996). *Arguing and thinking*. Cambridge University Press.
- Billig, Michael, Condor, Susan, Edwards, Derek, Gane, Mike, Middleton, David, & Radely, Alan (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Björklund, Camilla, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I Sonja, Sheridan, & Pia, Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (s.100–112). Stockholm: Skolverket.
- Björklund, Camilla, Pramling Samuelsson, Ingrid, & Reis, Maria (2018). Om nödvändigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik. *Barn* 36 (3–4), 21–37. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2895>
- Björk-Willén, Polly, Pramling, Niklas, & Simonsson, Maria (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn*, 36(3–4), 39–57. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Broström, Stig, Einarsdóttir, Johanna, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2018). Part III, Contemporary research and evidence – Early childhood education globally: Nordic Region. I Marilyn Flear, & Bert van Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education, Volume I* (s. 867-952). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>

- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, Ingrid, & Klette, Kirsti (2008). Reconstructions of Nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(2), 117–133.
<https://doi.org/10.1080/00313830801915754>
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan (2009). *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Dalgreen, Sara (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag*. [Doktorsavhandling]. Linköping: Linköpings universitet.
- Edley, Nigel (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. I Margaret, Wetherell, Stephanie, Taylor, & Simeon, Yates (Red.), *Discourses as data: A guide for analysis* (s 189–228). London: Sage.
- Eidevald, Christian, & Engdahl, Ingrid (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (Red.). (2012). *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas, & Solbrekke, Tone D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3–4), 168–193.
- Eriksson, Anita (2015). Förskollärarens ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(1–2), 8–32.
- EU 2016/679. *Europaparlamentets och rådets förordning*. Elektroniskt tillgänglig, 2019-10-23: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&rid=1>
- Graneheim, Ulla H., & Lundman, Berit (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gustavsson, Laila, & Thulin, Susanne (2017). Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 81–96. <https://doi.org/10.5617/nordina.2549>
- Gäreskog, Petra, & Lindqvist, Gunilla (2020). Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55–77. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128>
- Hammer, Anne S. E. (2012). Undervisning i barnehagen? I Elin, Eriksen Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s.225–244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hedefalk, Maria, Almqvist, Jonas, & Lundqvist, Eva (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 20–36.

- Holmberg, Ylva, & Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). Flerstämmig musikundervisning i förskola. *Barn* 36(3–4), 79–94.
<https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2898>
- Holmstrand, Lars, & Härnsten, Gunilla (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan: En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Insulander, Eva, & Svärden Åberg, Eva (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Tidskrift för Nordisk Barnebageforskning*, 7(12), 1–18.
- Jonsson, Agneta (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: Barns perspektiv och nuets didaktik* [Doktorsavhandling]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jonsson, Agneta, Williams, Pia, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(5), 6–25.
- Lindgren Eneflo, Elisabeth (2014). *Dokumentationens dilemman: Förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. [Licentiatuppsats]. Umeå: Umeå universitet.
- Lindqvist, Gunilla (2019). *God inkluderande lärmiljö: Rapport från en forskningscirkel*. (FoSam rapport 2019:01). Uppsala: Uppsala universitet.
- Löfdahl, Annika, & Folke-Fichtelius, Maria (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, 35(3), 260–272.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.995600>
- Melker, Kristina, Mellgren, Elisabeth, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(6), 64–86.
- Nilsson, Monica, Lecusay, Robert, & Alnervik, Karin (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 27(1), 9–32.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Olsson, Liselott M. (2013). Taking children's questions seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230–253.
<https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.230>
- Olsson, Maria (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn: En deltagarorienterad studie*. [Doktorsavhandling]. Stockholm: Stockholms universitet.
- Proposition 2009/16:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rönnerman, Karin, & Olin, Anette (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre nivåer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3–4), 175–196.

- Sæbbe, Per-Einar, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen?. *Tidsskrift for Nordisk Barnehegeforskning*, 14(7), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Elektroniskt tillgänglig, 2017-01-15: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
- SFS 2018:218. *Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. Elektroniskt tillgänglig, 2019-10-23: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218
- Sjöberg, Lena (2010). Lärarprofessionalism på glid: Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 18–32.
- Sjöstrand Öhrfelt, Magdalena (2019). Export och import av den svenska förskolemodellen via transnationell utbildningspolicy. *Utbildning & Demokrati. Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 1(28), 29–53.
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan*. Systematisk översikt 2019:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Elektroniskt tillgänglig, 2017-09-16: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse: Ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. (Slutrapport). Elektroniskt tillgänglig, 2019-01-20: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. (Rapport 318). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017a). *Förslag till reviderad läroplan av förskolan*. Dnr 2017:783. [Opublicerat material].
- Skolverket (2017b). *Måluppfyllelse i förskolan: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

- SOU 1985:22. *Förskola-Skola*. Betänkande av Förskola-skola-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet: betänkande av 1999 års skollagskommitté*. Stockholm: Fritzes.
- Thulin, Susanne, & Jonsson, Agneta (2018). Undervisning i förskolan: Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Barn*, 36(3–4), 95–108. <https://doi.org/10.5324.v36i3-4.2899>
- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag om översyn av läroplanen för förskolan*. (U2016/05591/S; U2017/01929/S). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2018). What may characterize teaching in preschool? The Written Descriptions of Swedish Preschool Teachers and Managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vallberg Roth, Ann-Christine, & Holmberg, Ylva (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://doi.org/10.15626/pfs24.02.02>
- Vandenbroeck, Michel (2019). *Is ECEC part of the solution of inequalities, or is it part of the problem?* Key-note speech at the 47th Nordic Educational Research Association (NERA) congress, 6-8 March, Uppsala University.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wagner, Judith, T. (2006). An outsider's perspective. Childhoods and early education in the Nordic countries. I Johanna, Einarsdottir, & Judith T., Wagner (Red.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 289–306). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning: Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, Pia, & Sheridan, Sonja (2018). Förskollärarkompetens: Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn*, 36(3–4), 127–146. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901>