

BARN

3-4
2018

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



TEMA:
UNDERVISNING I FÖRSKOLAN

BARN

3-4
2018

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

Gjesteredaktører:
Christian Eidevald & Ingrid Engdahl

Norsk senter for barneforskning
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

BARN NR. 3-4 • 2018

36. ÅRGANG

Utgiver:

Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NO-7491 Trondheim, Norge
Tlf: +47 73 59 19 50. E-post: karin.ekberg@ntnu.no
<https://www.ntnu.no/tidsskriftet-barn/tidsskriftet-barn>
Åpen tilgang (Open Access): <https://www.ntnu.no/ojs/>

Redaksjon:

Vebjörg Tingstad, ansv. redaktør, Norsk senter for barneforskning
Cristina Munck, redaktør, Professionshøjskolen UCC, Danmark
Karin Zetterqvist Nelson, redaktør, Tema Barn, Linköpings universitet, Sverige
Marit Ursin, redaktør, Norsk senter for barneforskning
Karin Ekberg, redaksjonssekretær, Norsk senter for barneforskning

Redaksjonsråd:

Guðný Björk Eydal, Universitetet på Island
Karen Fog Olwig, Københavns universitet
Bengt Sandin, Tema Barn, Linköping universitet

«Barn» er fra 2018 et vitenskapelig tidsskrift med åpen tilgang (Open Access).

Det betyr at publiserte artikler er tilgjengelig for alle på internett, uten noen form for betalings-, registrerings- eller innloggingsbegrensninger. Alle artikler i tidsskriftet publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0: alle kan fritt lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbeidede teksten.

Artikler antatt for publisering i «Barn» er fagfellevurdert. I «Barn» trykkes også essays, prøveforelesninger, bokanmeldelser og sammendrag av doktorgradsavhandlinger.

ISSN 0800-1669 (trykt)

ISSN 2535-5449 (online)

Tidsskriftet utgis med økonomisk støtte fra Norges forskningsråd

Grafisk design: Heimdal Trykkeri AS

Innhold

Tema: Undervisning i førskolan

Introduktion till temanummer om undervisning i førskolan	5
<i>Christian Eidevald & Ingrid Engdahl</i>	
Undervisning kr�ver en teoretisk medvetenhet	
Om nödvändigheten av undervisning i førskolan – Exemplet matematik	21
<i>Camilla Björklund, Ingrid Pramling Samuelsson & Maria Reis</i>	
Språkundervisning i førskolan: Teoretiske prinsipper og empiriske eksempel	39
<i>Polly Björk-Willén, Niklas Pramling & Maria Simonsson</i>	
Undervisning og estetiske l�rprocesser, eksemplene musikk	
F�rskoll�r�res perspektiv på musikkundervisningens utfordringer for de yngste barnene i førskolan	59
<i>Pernilla Lagerlöf & Cecilia Wallerstedt</i>	
Flerstämmig musikkundervisning i førskole	79
<i>Ylva Holmberg & Ann-Christine Vallberg Roth</i>	
Vad menas med undervisning i førskolan?	
Undervisning i førskolan – Om möjligheter att integrere førskolans bildningsideal med nye oppdrag	95
<i>Susanne Thulin & Agneta Jonsson</i>	
Iscensättning av undervisning: M�lrelationelt lärande i førskolan	109
<i>Monica Nilsson, Robert Lecusay, Karin Alnervik & Beth Ferholt</i>	
Undervisningens bidrag till førskolans kvalitet	
F�rskoll�r�rkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet	127
<i>Pia Williams & Sonja Sheridan</i>	
Undervisning från svenske f�rskolecheferes perspektiv: Sp�nninger mellom f�rv�ntninger og erfaringer	147
<i>Ebba Hildén, Annica Löfdahl Hultman & Andreas Bergh</i>	
Forfatterindeks for 2018-årgangen av <i>Barn</i>	163

Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan

Christian Eidevald och Ingrid Engdahl

Sammanfattning

Det pågår en förändring i styrningen av barnomsorg och förskola i de nordiska länderna. Nya begrepp definierar dess uppdrag, vilket skapar möjligheter men också utmaningar. Introduktionen till temanumret ger en beskrivning av aktuell forskning och pågående diskussion i framför allt Sverige, men också i övriga nordiska länder, om begreppen utbildning och undervisning, som en del i denna förändrade styrning. Ansvar för förskolan i Sverige flyttades i slutet av 1990-talet till utbildningsdepartementet och Skolverket, från att tidigare ha sorterats under socialdepartementet och Socialstyrelsen. Därmed kom förskolan i första hand att motiveras av barnets rätt till förskola, snarare än föräldrars rätt till barnomsorg. När en ny skollag infördes 2010 förstärktes uppdraget ytterligare i en utbildningspolitisk riktning, genom att förskolan blev en skolform som inte längre i första hand reglerades genom beskrivningar av omsorg och lek, utan med begreppen utbildning och undervisning. Denna nya styrning, med begrepp som emanerar ur skolans tradition, genomfördes utan föregående utredning av vad det skulle kunna betyda för förskolan.

I introduktionen presenteras temanumrets åtta artiklar, som är skrivna av svenska forskare med intresse för att bidra till diskussionen om hur begreppet undervisning kan tolkas och tillämpas i förskolan. Diskussionen om utbildning och undervisning i förskolan är högaktuell i Sverige, men temanumret bidrar även till pågående diskussioner i övriga nordiska länder. En sammanfattning av artiklarna ger att undervisning i förskola handlar om att skapa eller fånga ett intresse hos barn och att därifrån stötta ett lärande och en utveckling, för att ge varje barn de bästa förutsättningarna för resten av livet.

Introduction to the special issue on teaching in early childhood education

Abstract

There is a change in the management of childcare and especially of preschool in the Nordic countries. New concepts define its mission and create opportunities but also challenges. This introduction to the special issue provides a description of current research and ongoing discussions in mainly Sweden, but with relevance also in other Nordic countries, about the concepts of education and teaching, as a result of this change in management. The responsibility for preschools in Sweden was moved to the Ministry of Education and Research and to the Swedish National Agency for Education at the end of the 1990s, from previously being governed by the Ministry of Social Affairs and the National Board of Health and Welfare. Thus, early childhood education became primarily motivated by the child's right to preschool education, rather than the parents' right to childcare. When a new Education Act was decreed in 2010, the task for preschools was further re-oriented towards education, as preschool became a separate form of school, no longer primarily regulated by descriptions of care and play, but with the concepts of

education and teaching. This new governance, with concepts emanating from a school tradition, was conducted without any prior investigation of the consequences for preschool pedagogy.

In the introduction, the eight articles in this special issue are presented. They are all written by Swedish researchers with an interest in contributing to the discussion about how the concept of teaching can be interpreted and applied in early childhood education. The discussion about education and teaching in preschool is on-going in Sweden, but the special issue is also relevant for the ongoing discussions in other Nordic countries. A summary of the articles shows that early childhood education is about creating or capturing the children's interests, and to further support learning and development, in order to give each child the best conditions for life.

Inledning

Barnomsorgen har genomgått en betydande förändring i de nordiska länderna, särskilt i Sverige som 1996 flyttade över ansvaret för förskolan från socialdepartementet till utbildningsdepartementet. Därmed motiverades barnets rätt till förskola i första hand som en rätt till utbildning, från att tidigare ha motiverats som en socialpolitisk angelägenhet. I vardagligt tal och i styrdokument användes emellertid inte begreppet utbildning för att beskriva och definiera förskolans uppdrag. I stället beskrevs verksamheten i förskolan som: pedagogiskt arbete, aktiviteter, sysselsättning, temaarbete, projekt, lek, skapande, omsorg och fostran. Inte heller i den första nationella läroplanen (Utbildningsdepartementet 1998), som togs väl emot av både pedagoger i förskola och forskare, användes begreppet utbildning, trots att införandet av en nationell läroplan innebar att lärande tydligare kom i fokus, delvis på bekostnad av arbetet med omsorg, lek och skapande (Eidevald och Engdahl 2018).

Förskolan är i Sverige sedan 2010 en självständig skolform och regleras i en ny skollag. Läroplanen har sedan den infördes 1998 reviderats fyra gånger, varav en omfattande revidering genomfördes 2010 (Utbildningsdepartementet 2010) med målet att stärka förskolans pedagogiska roll. Den

nya skollagen (SFS 2010:800) fick långtgående konsekvenser för styrningen av förskolan, bland annat genom att begreppet utbildning, och därmed också begreppet undervisning, nu för första gången används för att beskriva förskolans uppdrag och ansvar. Inför den nya skollagen förekom ingen utredning av vad införandet av begreppen utbildning och undervisning skulle kunna få för konsekvenser för förskolan. Bakgrunden i utredningar och proposition relaterar genomgående till grund- och gymnasieskolan. Regeringen gjorde dock 1998 ett rådgivande uttalande kring undervisning och förskola i propositionen som ledde till införandet av skolformen förskoleklass i Sverige:

... verksamheten i förskoleklassen skall betraktas som undervisning i samma formella mening som den verksamhet som bedrivs i övriga skolformer inom det offentliga skolväsendet. Förskolans bredare syn på vad som anses vara pedagogisk verksamhet, där bl.a. leken, skapandet och barnets eget utforskande är viktiga beståndsdelar, bör inrymmas i undervisningsbegreppet. (Proposition 1997/98:6)

Förskolan har i Sverige inte kunskapsmål som barnen ska uppnå. Samma begrepp (utbildning och undervisning) behöver alltså

ges olika betydelser i olika skolformer, eftersom uppdragen skiljer sig åt. I Sverige behövs dessutom distinktioner mellan vad som kan vara utbildning respektive undervisning, eftersom det ingår flera olika yrkesgrupper med delvis gemensamt ansvar men där det är legitimerade förskollärare och lärare som leder och bedriver undervisning. Det som nu händer i Sverige kan förstås i ljuset av hur samhället har utvecklats, med ett ökat fokus på formaliserat lärande, där mycket tyder på att övriga nordiska länder går i samma riktning.

Utlösande faktorer till det ökade intresset kring dessa frågor i Sverige går dels att finna i diskussionen om sjunkande kunskapsresultat i Pisa-mätningarna bland svenska ungdomar, dels i Skolinspektionens treåriga granskning av förskolans kvalitet, ledning och styrning som gjordes med skollagen och begreppen utbildning och undervisning som utgångspunkt (Skolinspektionen 2018). Granskningen består av 15 delrapporter, och i en av dem framkom att begreppen utbildning och undervisning inte användes av förskolechefer och personal för att beskriva det som skedde i förskolan, vilket skapade ett glapp mellan styrdokument och hur arbetet beskrevs (Skolinspektionen 2016). Här blev det tydligt att förskolans medarbetare mer lutade sig mot förskolans traditionella användande av begrepp, och inte skollagens begrepp, och eftersom förarbetena till skollagen framför allt gällde grund- och gymnasieskolan, så saknades det underlag för vad begrepp som utbildning och undervisning kan betyda i förskolan.

I en delrapport påpekade Skolinspektionen (2016) att det genomgående, och på alla nivåer, fanns en otydlighet vad undervisning innebär, liksom hur den ska bedrivas i förskolan. Flera av de intervjuade förskollärarna uttryckte i granskningen att

de inte vill undervisa barnen i förskola. Förskollärare såg sig alltså inte, enligt Skolinspektionens granskning, som undervisande lärare. Skolinspektionen konstaterade att begreppet undervisning inte hade landat bland förskolans personal – men att man överlag inte heller var bra på att beskriva vad man gjorde med andra begrepp, vilket skapade otydlighet. I rapporten beskrevs att förskolechefer, förskollärare och arbetslaget såg undervisning och lärande som liktydiga begrepp.

Skolinspektionen drog slutsatsen (2016: 6) att barnen i förskolan riskerar att gå miste om en rad tillfällen då de genom undervisning kan få möjlighet att utvecklas och lära optimalt, i riktning mot de strävansmål förskolan har (Skolverket 2017). Det behövs därför, enligt Skolinspektionen, insatser för att befästa att undervisning som målstyrd process är en del av det pedagogiska arbetet med barn i förskolan.

Mötesplats förskoleforskare

Under hösten 2016 samlades förskoleforskare i Sverige med intresse kring utbildning och undervisning i förskolan för att diskutera de utmaningar som framkommit i Skolinspektionens granskningar – men också för att dela och diskutera den forskning som då pågick kring undervisning i förskola. Det nystartade nätverket *Mötesplats förskoleforskare* har därefter under två år fungerat som ett pågående seminarium och som referensgrupp till den senaste revidering av förskolans läroplan, där ett av regeringens uppdrag var att skriva in begreppen utbildning och undervisning i förskolans uppdrag. De flesta bidragen till detta temanummer av *Barn* är skrivna av forskare som deltagit i *Mötesplats förskoleforskare*.

Kunskapsöversikt om utbildning i förskolan

Den svenska myndigheten Skolverket tog våren 2017 initiativ till en kunskapsöversikt över utbildning och undervisning i förskolan. Arbetet var tänkt att stödja reviderings- och implementeringsdiskussionerna kring den senaste revideringen av läroplanen. Fem olika kapitel är skrivna av flera av forskarna som ingår i *Mötesplats förskoleforskare*. Kunskapsöversiktens redaktörer, Sheridan och Williams (2018), konstaterar att det råder en samsyn bland forskarna som skrivit de olika kapitlen i vad som är viktigt att tänka på när undervisning börjar tillämpas inom utbildningen i förskolan. Exempelvis att barn ses som delaktiga aktörer i undervisningen, med fokus på deras intressen, uttrycksformer och perspektiv. Förskollärares undervisning beskrevs som medvetna strategier för att stötta lärande och utveckling, där mål, innehåll och aktiviteter är relaterade till varandra – vilket både förutsätter gedigna ämneskunskaper och didaktiska kompetenser. Undervisning i förskola beskrevs på så sätt som relationell, interaktiv och kommunikativ och ett arbete som med fördel är ämnesövergripande i ett tema- eller projektinriktat arbetssätt. Detta temanummer är en del i att ytterligare utveckla det i kunskapsöversiktens konstaterade behov av mer kunskap inom dessa områden.

Vi som är gästredaktörer för detta temanummer bidrog, tillsammans med kollegor vid Stockholms universitet, med att utveckla vår breda förståelse av begreppen utbildning och undervisning (Eidevald, Engdahl, Frankenberg, Lenz Taguchi och Palmer 2018), vilket också är förankrat i FN:s konvention om barnets rättigheter (FN 1989) med särskild koppling till skollagens betoning av barnkonventionens artikel 3: "I all utbildning och annan verksamhet enligt

denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt" (1 kap. 10 §). Vi utvecklade detta genom fyra grundläggande och nödvändiga komponenter: omsorg, lek, demokratifostran och skapande. Vi beskriver där undervisning som en dimension inom utbildningen och ger exempel på fyra övergripande former av samaktivt stöttande (Mascolo och Fischer 2015).

Detta temanummer av *Barn*, liksom Skolverkets kunskapsöversikt, ger flera och kompletterande beskrivningar av hur forskare beskriver hur begreppen utbildning och undervisning kan förstås när de ska tillämpas i förskolan, i relation till dess tradition och styrdokument. Kopplingar görs i flera fall till internationell forskning, liksom till andra skolformer, och det finns en samstämmighet i att förskolans särart motiverar en för förskolan specifikt tillämpad användning av begreppen. Vi har funnit det meningsfullt att som utgångspunkt i dessa tillämpande diskussioner försöka definiera hur förskolans särart kan beskrivas. Ett tidigare försök är gjort av forskare i Argentina genom *nio bärande principer* (Violante och Soto 2011), som vi lyft fram som stöd för diskussionerna (Eidevald och Engdahl 2018: 22):

1. *Integrerad utbildning*: personlig och social utveckling samt kulturell kompetens.
2. *Helhetsprincipen*: innehållet presenteras ämnesövergripande genom att lägga samman bidrag från olika kunskapsområden utifrån vad som framstår som viktigt och intressant för barnen.
3. *Lekens centrala betydelse*: sammanhållande och återkommande tid ges för barns egeninitierade lek.
4. *Multitasking*: undervisningen organiseras med flera olika erbjudanden och i arbete i små grupper.
5. *Anpassade miljöer kopplade till under-*

visningen: genomtänkta rum och material utifrån sådant som gynnar barns nyfikenhet, lärande och utveckling.

6. *Utforskande och konkreta erfarenheter*: barns skapande, utforskande och menings-skapande är utgångspunkt och uppmuntras i deras omgivande miljöer.

7. *Flexibilitet*: dagsprogrammet bygger på dialog mellan individers och grupper behov, liksom organisatoriska behov, exempelvis vad gäller verksamhet i grupp eller individuellt, valfritt eller obligatoriskt, dagligen eller mer sällan.

8. *Förskollärares förhållningssätt*: omsorg ges genom att vara en känslomässigt närvarande följeslagare som stöttar, bland annat genom att vara en kulturförmedlare som lär ut att dela ömsesidiga uttryck av kärlek, erbjuder kroppskontakt och sätter ord på det som sker.

9. *Relationer till familjerna*: förtroendefulla relationer och respekt i mötena med barnen och familjerna.

Reviderad läroplan

Den svenska regeringen gav i april 2017 myndigheten Skolverket i uppdrag att ta fram ett underlag för en reviderad läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet 2017). Som skäl angavs att Sverige har förändrats väsentligt i riktning mot ett i alla delar mångkulturellt samhälle sedan den första läroplanen antogs 1998. Ytterligare motiv hämtades från ny forskning om förskolans styrning, organisation och om barns utveckling och lärande liksom från Skolinspektionens då pågående treåriga kvalitetsgranskning av förskolan i Sverige, som är sammanfattad i en slutrapport 2018. Några områden pekades ut av regeringen som särskilt angelägna i översynsarbetet: förändringarna i samhället vad gäller mångfald och språk, hållbar utveckling,

hälsosam livsstil och internationalisering med mera skulle fångas upp. Lekens, gruppens och omsorgens betydelse skulle utvecklas. Dessutom skulle, som vi redan beskrivit, begreppen undervisning och utbildning i förskolan föras in och uttolkas i förskolans läroplan.

Artiklarna i detta temanummer är skrivna innan den nya förordningen (SKOLFS 2018:50) fastställdes. Artiklarna har inte för avsikt att analysera den svenska reviderade läroplanen (Skolverket 2018), men de ger en bild av några av de röster och argument som fördes bland forskare under den då pågående revideringen. Dessutom belyser dessa artiklar några av de frågor som vi behöver mer kunskap om. Den forskning som lyfts i artiklarna har dessutom i flera fall varit vägledande i arbetet med revideringen av läroplanen när det gäller begreppen utbildning och undervisning.

I den reviderade svenska läroplanen har utbildning genomgående ersatt det tidigare vanligt förekommande ordet verksamhet, utan närmare definition eller avgränsning, med undantag i avsnitt 2.6 om kvalitetsarbetet där både utbildning och verksamhet används. En uttolkning är därmed att utbildning pågår i förskolan under förskolans öppethållande. Här blir det meningsfullt att studera och utforska utbildning i relation till begreppet kvalitet, och då särskilt den nedre gränsen när en förskola inte når upp till grundläggande kvalitetskrav, det som Skolinspektionen (2018) beskriver som otillräcklig kvalitet. Enligt Skolinspektionen kan det gälla så många som en fjärdedel av de granskade förskolorna. Verksamheter i förskolor som inte tillgodoser grundläggande behov av omsorg och trygghet bedriver med detta resonemang inte utbildning, utan en verksamhet av otillräcklig kvalitet.

Regeringen anger att utbildningen ska utgå från läroplanens mål samt barnens

behov, intressen samt tidigare erfarenheter. På följande sätt utvecklas begreppet undervisning i den reviderade läroplanen (Skolverket 2018):

I utbildningen ingår undervisning. Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen. Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden. Förskollärare ska ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet främjar barns utveckling och lärande. Förskollärare har därmed ett särskilt ansvar i utbildningen som arbetslaget genomför gemensamt. I undervisningen medverkar även andra i arbetslaget, t.ex. barnskötare, till att främja barns utveckling och lärande. (s. 7)

Barngruppen och samspelet mellan barnen är en viktig och aktiv del i barnens utveckling och lärande i förskolan. Undervisningen ska baseras på såväl att barnen lär tillsammans och av varandra som samspelet mellan vuxna och barn. Alla som ingår i arbetslaget ska därför vara uppmärksamma på alla barns möjligheter till samspel mellan enskilda barn, i barngruppen och med de vuxna. (s. 10)

Rektorns ledning samt förskollärares ansvar för att undervisningen bedrivs i enlighet med målen i läroplanen och arbetslagets uppdrag att främja barns utveckling och lärande är förutsättningar för att utbildningen ska utvecklas och hålla hög kvalitet. (s. 10)

Riktlinjerna anger förskollärares ansvar för att undervisningen bedrivs i enlighet med målen i läroplanen. Riktlinjerna anger också uppdraget för var och en i arbetslaget, där förskollärare, barnskötare och annan personal kan ingå att erbjuda varje barn en trygg omsorg samt främja alla barns utveckling och lärande. (s. 11)

I ett nyskrivet avsnitt (2.7) utvecklas vad förskollärares särskilda ansvar innebär. Artiklarna i detta temanummer tar på olika sätt upp flera av de frågor som behöver redas ut i och med denna nya styrning:

Undervisningen i förskolan ska ske under ledning av förskollärare och syfta till barns utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. Förskollärare ska leda de målstyrda processerna och i undervisningen ansvara för att

- omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet,
- planering och genomförande utgår från läroplanen och från det kunnande och de erfarenheter som barnen tidigare har tillägnat sig,
- spontant uppkomna aktiviteter och intressen, vardagliga aktiviteter och rutiner i förskolan blir en del av undervisningen, och
- 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. (Skolverket 2018: 17)

Förskolan i Norge, Danmark, Finland, Island och Sverige

I internationella sammanhang hänvisas

ofta till en nordisk eller skandinavisk förskolemodell (Einarsdottir och Wagner 2006; Moss m.fl. 2016; OECD 2006), som kännetecknas av en socialpedagogisk helhets-syn, EDUCARE, där lek, omsorg lärande och utveckling integreras i en helhetlig verksamhet. Men hur enhetlig är den nordiska modellen? Förskolans lagreglering och styrning skiljer sig delvis åt mellan länderna (EVA 2015).

I Norge, Danmark, Finland och Island regleras förskolan i en egen lagstiftning, medan förskolan i Sverige regleras i en skollag som är gemensam för hela skolsystemet (SFS 2010:800). I de finska, isländska och de svenska lagarna betonas att förskolan är en del av utbildningssystemet, och i olika stark grad poängteras det livslånga lärandet och vikten av en gemensam syn på utbildningsuppdraget genom hela skolsystemet. Norge, Danmark, Finland och Sverige har nyligen fått reviderade styrdokument.

I Norge regleras barnehagerna genom Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet 2005) och Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2017). Utdanningsdirektoratet (2017) utfärdar i enlighet med lagen ett nationellt styrdokument Rammeplanen for barnehage, den senaste antogs 2017. Rammeplanen är 64 sidor lång och ger föreskrifter för planering, genomförande och utvärdering av aktiviteter i barnehager. Varje barnehage ska utarbeta en egen årsplan, som redovisar hur man tänker arbeta med omsorg, uppfostran, lek och lärande. I rammeplanen lyfts omsorg, lek, danning, lärande, social kompetens samt kommunikation och språk. Det finns sju ämnesområden i rammeplanen och för varje område finns lärandemål. Begreppet danning utvecklas, utbildning och undervisning används inte.

I Danmark ändrades Dagtilbudsloven 2018, i syfte att höja kvaliteten och ett förstärkt styrdokument. Den styrkede pædagogiske læreplanen utarbetades (Børne- og socialministeriet 2018). Dokumentet är 60 sidor långt och föreskriver förskolans ramar, innehåll och ledarens ansvar. Varje förskola i Danmark ansvarar för sin verksamhet och ska utarbeta en egen skriftlig pedagogisk läroplan som utgör ramen för barnen i den aktuella förskolans arbete med barns lärande. Børne- og socialministeriet (2018: 32ff) föreskriver sex obligatoriska målområden och det ska framgå av den pedagogiska läroplanen hur "børns brede læring" (s. 10) ska stödjas inom dessa sex temaområden. Den styrkede pædagogiske læreplanen utvecklar pedagogiska grundprinciper, som exempelvis barnsyn, danning, barnperspektiv, lek, lärande, barngruppen, pedagogisk lärmiljö, föräldrasamarbete och barn i utsatta positioner. Begreppen utbildning och undervisning används inte.

I Finland används begreppet småbarnspedagogik för flera olika verksamheter; bland annat daghem för barn 1–5 år och förskola används endast för verksamhet som vänder sig till sexåringar (Lag om småbarnspedagogik 1973). Utbildningsstyrelsen utfärdade 2016 en nationell föreskrift som anger grunderna för småbarnspedagogiken och enligt den ska varje lokal huvudman, senast 2017, utforma en Lokal plan för småbarnspedagogik. Ett barn som deltar i småbarnspedagogisk verksamhet har enligt lagen om småbarnspedagogik rätt till systematisk och målinriktad fostran, undervisning och vård. För att uppfylla detta ska en plan för småbarnspedagogik utarbetas för varje barn på ett daghem eller i familjedagvård. Finlands styrdokument (Utbildningsstyrelsen 2016) är 63 sidor långt och beskriver leken som grund för utveckling, lärande och välbefinnande och

barnens mångsidiga kompetens, som utvecklas inom fem delområden. Föreskriften beskriver fem olika lärområden för småbarnspedagogiken. Med småbarnspedagogik avses en systematisk och målinriktad helhet som består av fostran, undervisning och vård. Undervisning förekommer ofta som begrepp och syftar på pedagogiskt arbete, verksamhet och utbildning, men definieras i övrigt inte närmare för arbetet i förskola.

I Island benämns förskola som lekskola. Leksolan regleras i en egen lag (Preschool Act No. 90 2008) som förskriver att det ska finnas en nationell läroplan, den senaste är från 2011 (Ministry of Education, Science and Culture 2011). Det finns en gemensam syn i alla nationella läroplaner för de olika skolformerna, som beskrivs i likadana inledande textavsnitt. Utbildningspolicyn vilar på sex pelare: literacy, hållbarhet, hälsa och välbefinnande, demokrati och mänskliga rättigheter, jämlikhet och kreativitet, som i sin tur inkluderar arbetssätt, innehåll och lärmiljön i varje lekskola och skola och bidrar till den viktiga kontinuiteten genom utbildningssystemet. För leksolan preciseras att fostran, omsorg och utbildning är förenade. Varje förskola ska utarbeta en egen läroplan som beskriver hur man avser att realisera den nationella läroplanen samt vilket innehåll man särskilt ska prioritera. I den nationella planen används begreppen *activities* och *practices*, vilket uttolkar begreppet utbildning, men trots en hög grad av samordning med övriga skolsystemet förekommer inte begreppet undervisning i styrdokument för leksolan.

Sverige har alltså, bland annat genom en skollag där förskolan ingår, en annan princip för styrning av förskola jämfört med övriga nordiska länder. En av konsekvenserna av att ha en gemensam skollag är, som vi redan inledningsvis beskrev, att be-

greppen utbildning och undervisning sedan 2011 används även för att beskriva förskolans uppdrag (SFS 2010:800). I och med införandet av dessa begrepp i förskolans läroplan (Skolverket 2018) så används begreppen konsekvent i styrdokumentet, men de är fortfarande inte självklart förankrade i förskolan. Läroplanen anger alltså inte specifikt vad undervisning i förskolan betyder i praktiken, utifrån dess uppdrag som delvis skiljer sig från andra skolformer. Det anges att legitimerade förskollärare har som uppdrag att i utbildning leda och bedriva undervisning, samtidigt som andra yrkesgrupper enligt skollagen får finnas i undervisningen, utan att detta utvecklas närmare. Den nationella läroplanen (Skolverket 2018) är endast 20 sidor lång och är formulerad utifrån en målstyrning. Hur uppdraget och målen ska realiseras avgörs i varje förskola, men det finns inget krav på att varje förskola ska skriva en egen plan. Målen är indelade i områdena Normer och värden, Omsorg, utveckling och lärande samt Barns delaktighet och inflytande. Leken beskrivs som grunden för utveckling, lärande och välbefinnande. Målen är formulerade som mål att sträva mot och kvaliteten bedöms i relation till hur väl förskolans utbildning, där undervisning ingår, lyckas erbjuda varje barn trygg omsorg, samt stöd för utveckling och lärande i riktning mot läroplanens mål.

Undervisning kräver en teoretisk medvetenhet

Två av artiklarna i detta temanummer tar upp att undervisning kräver en teoretisk medvetenhet. I artikeln *Om nödvändigheten av undervisning i förskolan: Exemplet matematik* (Björklund, Pramling Samuelsson och Reis) beskrivs undervisning som en del i globala mål att utveckla ett hållbart samhälle. Artikeln är ett inlägg i den pågående dis-

kussionen om förskolan ska vara skolförberedande *eller* om barnen ska utvecklas som person, där författarna framför att denna diskussion är irrelevant. Förskollärare i förskolan behöver både initiera innehåll för barn *och* följa barns erfarenhetsvärld. Genom exempel visar författarna hur förskollärare kan styra undervisningen genom att göra det osynliga synligt – genom att skapa gynnsamma förutsättningar för barn att urskilja specifika innebörder. Undervisning handlar med deras syn om att skapa målstyrda situationer där barn bygger vidare på tidigare erfarenheter. Där varje barns erfarenhet av ett innehåll och kunnande är utgångspunkt, men inte slutpunkt. De skiljer på "mer av samma" och att iscensätta "mönster av variation", där samma lärandeobjekt behöver återkomma, men utifrån nya aspekter av det redan kända för att nå djupare förståelse. Förskollärarens roll i undervisning blir att skilja ut vad barnen ska få möjlighet att erfa. För att arbeta på detta sätt, där barn görs delaktiga, krävs didaktisk kompetens.

I artikeln *Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel* (Björk-Willén, Pramling och Simonsson) är utgångspunkten forskningstraditioner inom evolutionsteori/zoologi, utvecklingspsykologi, språk/litteraturvetenskap samt pedagogik, och författarna gör en teoretisk genomgång av hur undervisning i språk kan gestalta sig i förskoleaktiviteter. Undervisning utmärker sig inte, med författarnas perspektiv, av en lärare som förmedlar information utan av en pluralitet av röster och perspektiv – där undervisning i första hand ses som intersubjektiv och kommunikativ. Meningsskapande i undervisningen för barnen beskrivs handla om att introducera dem till en ny sorts kunskap, i författarnas exempel av språkundervisning genom begrepp, eller institutionella kategorier – där

barn genom att ta till sig nya intellektuella redskap kan tillägna sig nya sätt att tänka. Det handlar med denna syn inte om att barnen ska lära mer av vad de redan vet, utan om att utvecklas som psykologisk varelse. Genom att vara responsiv på barns lek och göra det abstrakta konkret, kan något nytt tillägnas.

Undervisning och estetiska läroprocesser, exemplen musik

Två av artiklarna tar upp undervisning i relation till estetiska läroprocesser, båda utifrån exemplet musik. I artikeln *Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan* (Lagerlöf och Wallerstedt) beskrivs att den svenska läroplanen för förskolan allt mer kommit att betona innehåll, kända som skolämnen i grundskolan (t.ex. naturkunskap, matematik och språk), där det i de olika ämnena finns tydliggöranden kring vad kunskapandet kan handla om. Exempelvis genom begrepp som ska läras – som mängd, tid och riktning. Författarna betonar att musik inte fått samma framskjutna roll och att musik inte nämns alls i relation till begrepp eller kunskapande. De frågar vilka begrepp, om några, som förmågan att uttrycka sig estetiskt kräver? De hänvisar till forskning som säger att "musikaktiviteter varierar i utförande mellan olika förskolor och att verksamheten i hög grad är beroende av förskollärarnas kunskaper om, och erfarenheter av, att kunna och våga arbeta på ett reflekterande och målinriktat sätt". I analysen identifierar de två tolkningsrepertoarer: *musik som känsla* och *musik som ämnesinnehåll*. Att vara lyhörd är ett centralt tema.

I artikeln *Flerstämmig musikundervisning i förskola* (Holmberg och Vallberg Roth) lyfts avsaknaden av forskning kring under-

visning, även i detta fall utifrån musikundervisning, där fokus i tidigare studier varit på lärande och inte på undervisning, det vill säga processen att undervisa. Det här menar författarna har gett ett gap mellan forskare och praktiker genom att musik i förskola, inom tidigare forskning, framför allt fokuserats utifrån form, och inte innehåll. Artikeln innehåller en delrapport ur Ifous-projektet *Undervisning i förskola* där förskollärare från 121 förskolor i tio kommuner deltagit i en praxiografisk forskningsprocess, som analyserar planeringar, filmat genomförande och uppföljning av undervisning i relation till musik. I artikeln lyfts exempel som cirklar kring begreppen tempo och klangfärg och förskollärarna i exemplen problematiserar ytterligheterna av vad som kan uppstå om vi i undervisningsstunderna fokuserar mer eller mindre på vetenskaplig eller konstnärlig aspekt. Den flerstämmiga musikundervisningen i förskolan handlar med denna syn om att gå från "görandet" (formen), till "Musikens vad" (klargöra vad musik kan vara). Författarna tydliggör att musikundervisningens mening kan variera utifrån vilken dimension som fokuseras och resonerar även om att se musik som ämne, vilket det är i skolan, respektive musik som ämnesinnehåll.

Vad menas med undervisning i förskolan?

Två av artiklarna ställer frågan vad som menas med undervisning i förskolan? I artikeln *Undervisning i förskolan: Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag* (Thulin och Jonsson) handlar forskningsfrågan om hur undervisning i förskolan kan förstås i såväl spontant uppkomna som planerade undervisningssituationer. Barns perspektiv beaktas i relation till lärandets innehåll och författarna be-

lyser beaktande av barns perspektiv som utgångspunkt för undervisningsbegreppets definition. De väcker frågor kring utveckling och förändring av såväl förskollärares kompetens som förskolans verksamhet. Artikeln relaterar till förskolans tradition och särart och visar exempel på hur förskollärare agerar – undervisar – exempelvis genom att fokusera på förskollärarens lyhördhet i kommunikationen och förmåga att ta tillvara det som sker i stunden för att utmana barnen. Undervisning handlar enligt författarna om att som lärare i förskolans olika situationer dels uppmärksamma barns perspektiv, dels skapa kopplingar till en vidare utveckling av ett visst innehåll. Barns perspektiv kan därmed inte betraktas som enskild faktor för definitionen av begreppet undervisning utan undervisning förutsätter en lärare som har förmågan att i ömsesidig kommunikation med barnet/barnen skapa kopplingar mellan barns perspektiv och ny kunskap, i riktning mot ett mål.

I artikeln *Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan* (Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt) är fokus att förskollärare i undervisningen ska leda med lyhördhet utifrån vad som kan bli meningsfullt för barnen. Artikeln bidrar till kunskapandet om hur undervisning i förskolan kan förstås. Med begreppen iscensättning och målrelationella- kontra målrationella lärandeprocesser analyseras delar av ett årslångt utforskande- och lekprojekt i en förskola. Författarna beskriver och ifrågasätter en utvecklingspedagogisk, linjär och skolförberedande syn på undervisningens roll, till förmån för en utgångspunkt som enligt författarna förutsätter ett mod i att bejaka det oförutsägbara och okontrollerbara. Det vill säga, ett mod i att bejaka och sätta tillit till processerna. Ett målrelationellt förhållningssätt förordas, som

beskrivs som ett flexibelt och dynamiskt kunskapsskapande som uppstår i mötet mellan olika material, ord, texter och människor i lärprocesser. Med detta sätt att definiera undervisning blir det barns frågor som driver arbetet, inte vuxnas svar, vilket enligt forskarna innebär att barns frågor, lust, intresse, nyfikenhet och kreativitet tas som utgångspunkt i lärprocesserna.

Undervisningens bidrag till förskolans kvalitet

Två av artiklarna fokuserar hur undervisning bidrar till förskolans kvalitet. I artikeln *Förskollärarkompetens: Skärningspunkt i undervisningens kvalitet* (Williams och Sheridan) belyser författarna värdet av att i undervisningen möta och utmana barnen i deras lärande, inte enbart vänta in dem. Uppdraget handlar enligt författarna om att barn ska få varierande erfarenheter i förskolan. I utbildning och undervisning beskrivs förskollärarna som att de konsekvent ska inta ett barnperspektiv, som ser till barns bästa och som är meningsfull, relevant och bidrar till deras lärande och utveckling i ett livslångt perspektiv. Författarna definierar undervisning som en relationell, interaktiv och kommunikativ process, som bygger på kompetens att kunna bestämma sig för hur man arbetar med ett valt innehåll, liksom på vilka olika sätt man planerar att ge barn möjligheter att utveckla sin förståelse. Artikeln lyfter fram hur undervisningen i utbildningen relaterar till förskolans kvalitet och de alltför stora variationer i kvalitet som forskningen redovisar. En variation som bidrar till ojämlika villkor för barns välmående, lärande och utveckling i förskolan. En av de viktigaste kvalitetsaspekterna i förskolans verksamhet beskrivs som förskollärares utbildning och kompetens, vilket uttolkas som kunskap i handling. I artikeln lyfter de förslag på hur

kvaliteten i undervisningen kan utvecklas, genom att organiseringen av undervisningen utgår från variationer i barngruppen, där de avslutningsvis beskriver att undervisning av hög kvalitet kännetecknas av att förskollärarna medvetet organiserar för lärande, undervisar och följer varje barn i gruppen i deras lärandeprocesser. I undervisningen är genomtänkt miljö, material och utvecklande, hållbara samtal, med innebörden att förskolläraren och barnen kommunicerar om samma innehåll, viktiga verktyg.

I artikeln *Undervisning från svenska förskolecheferns perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter* (Hildén, Löfdahl Hultman och Bergh) är det förskolechefen, benämnd rektor från 1 juli 2019, och undervisningen i förskola som är i fokus. I artikeln beskrivs en begreppshistorisk analys av relationen mellan den förväntanshorisont och de erfarenhetsrum som kan urskiljas i förskolechefernas uttryck. Undersökningsgruppen är förskolechefer i kommunal och fristående förskola, och flera av dem arbetar samtidigt som förskollärare i olika hög utsträckning. Författarna lyfter fram utmaningen med den tradition som finns i svensk förskola, där arbetslaget förväntas göra allt tillsammans, där lagstiftningen och styrdokumentet nu i stället lyfter fram att förskollärare har ett specifikt ansvar. Författarna beskriver att begreppet undervisning rymmer en rad spänningsförhållanden. Allra tydligast handlar det om hur det tidigare kollegiala ansvarstagandet nu utmanas av ett mer uppdelat ansvar. Artikeln belyser balansen mellan i förväg planerade aktiviteter respektive efterhandskopplingar till mål i läroplanen, i relation till begreppet undervisning. Studiens resultat öppnar enligt författarna upp för framtida betydelseförskjutningar i undervisningsbegreppet såväl som möjliga förändringar i förskolans praktik. Försko-

lechefens uppdrag blir enligt författarna att skapa fortsättningar för förskollärare att kunna ta sitt särskilda ansvar. I och med ett motstånd från medarbetare i förskolan mot begreppet undervisning lyfter de behovet av mer kunskap om förskolechefens ansvar och förutsättningar.

Målstyrd och responsiv process

Fram till Skolinspektionens rapport (2016), har frågan om hur man ska förstå begreppet undervisning i förskolan inte fått speciellt stort utrymme i Sverige, även om Dörmers, Pramling och Pramling Samuelssons (2013) *Att undervisa i förskola*, liksom FoU-projekten *Små barns lärande* (Hamilton och Hermansson 2017) och *Undervisning i förskolan* (Vallberg Roth och Tallberg Broman 2018), lyft både begreppet och exempel på hur det kan omsättas i förskolan. I övrigt har diskussionen fokuserat på om det är möjligt och önskvärt att rikta in arbetet mot mål eller om arbetet ska vara en öppen process utan i förväg formulerade mål.

Om kunskap ses som situationsbunden, ses ofta den vuxna som medupptäckare (medforskare) av världen och kunskap. Undervisning handlar med detta synsätt *inte* i första hand om att ge färdiga svar på frågor, utan om att lyssna på barnen och att, i vissa situationer, undvika att berätta för barnen om sådant som vuxna kanske redan har en förståelse för (se exempelvis Dahlberg, Moss och Pence 2014), till förmån för att barnen ska ges möjlighet att vara med och konstruera kunskapen i den specifika situationen och i relation till miljön. Det blir då sällan aktuellt att arrangera undervisning med ett förbestämt kunskapsinnehåll. Om kunskap i stället ses som något som till viss del redan finns ackumulerat, det vill säga att vi människor utgår från redan befintlig kunskap som vi tillsammans bygger vidare

på, handlar undervisning om att rikta barns uppmärksamhet mot i förväg definierade lärandeområden (Pramling Samuelsson och Sheridan 2016).

Vi menar att en fortsatt diskussion om undervisning utifrån denna uppdelning kan leda till lösningar, om inte i forskning så i alla fall i förskolans praktik (Eidevald och Engdahl 2018). Genom formuleringarna i den svenska skollagen (SFS 2010:800, 1 kap.) är uppdraget tydliggjort: förskollärare ska bedriva undervisning. I den reviderade läroplanen utvecklas målstyrningen och förskollärarens ansvar ytterligare:

Förskollärare ska leda de målstyrda processerna och i undervisningen ansvara för att ... – planering och genomförande utgår från läroplanen och från det kunnande och de erfarenheter som barnen tidigare har tillägnat sig. (Skolverket 2018: 17)

I dag hävdar flera forskare (se ex. Brooker, Blaise och Edwards 2014), från olika discipliner, en syn på barn som självständiga individer, med egen drivkraft och vilja, som undervisningen behöver utgå från och samtidigt ska den vara responsiv på det varje barn uttrycker. Att planera undervisning, rikta lärandet i förskola, måste därmed alltid utgå från barns erfarenheter och intressen.

Artiklarna i detta temanummer är ett viktigt och välkommet bidrag till en fortsatt diskussion om vad som kännetecknar undervisning i förskolan. De olika bidragen landar i att undervisning i förskola handlar om att åstadkomma en förändring och att det är en pågående process. Något som förskollärare bedriver och leder, men som också görs tillsammans med barn och övriga medarbetare, i en medvetet vald eller iordningsställd miljö. Som vi skrev in-

ledningsvis tog debatten i Sverige kring begrepp som utbildning och undervisning fart bland annat på grund av att en statlig myndighet – Skolinspektionen – granskade förskolan i Sverige utifrån hur den regleras i skollag och läroplan. Då det saknas gemensamma underlag för hur dessa begrepp ska tolkas och vad de betyder för genomförande är det viktigt att forskningen bidrar till att jämföra och utveckla förskolan, och lämna sina bidrag till vad som utmärker den nordiska modellen. Förekommer det undervisning, oberoende av om begreppet används eller inte? Vad utmärker enligt forskarna undervisning i förskolor i Norden?

Vi vill i denna diskussion passa på att lyfta ett varningens finger för den allt större uppmärksamhet som nu ägnas olika former av kunskapsmätningar inom utbildning och som även håller på att erövra förskolan. Baby-PISA är arbetsnamnet på ett treårigt projekt inom OECD, *International Early Learning and Child Well-being Study* (OECD 2018), som syftar till att ta fram ett verktyg för att medlemsländerna ska kunna mäta och jämföra förskolebarns kunskaper i femårsåldern. Detta har mött starka protester bland förskoleforskare (de Vocht, Mackey och Hill 2017) som menar att förskoleutbildning måste vara förankrad i det lokala samhället och därtill hörande kulturer och att det inte är önskvärt att göra standardiserade universella mätningar. Det finns även en tydlig risk för att mål kring att stötta barns lärande i riktning mot lärområden därmed ska tolkas som uppnåendemål för kunskaper, vilket inte är aktuellt i Sverige (Skolverket 2017). Den reviderade läroplanen slår, fortsatt, fast att förskolan har

strävansmål och att kvaliteten ska relateras till hur väl utbildningen på ett omsorgsfullt sätt tillgodoser och stöder varje barns möjlighet att leka, lära och utvecklas.

Moss med flera (2016) lyfter fram riskerna med att skapa tekniska mätmetoder som inte tar hänsyn till ojämlikhet och växande mångkulturalitet. OECD:s projekt tydliggör utvecklingen mot en kunskapsinriktad förskola med krav på mer formaliserad utbildning i relation till på förhand uppsatta kunskapsmål i olika skolämnen. Riskerna med Baby-PISA, som vi ser det, är att förskolans särart försvagas genom att arbetssätt som både forskning och lång beprövad erfarenhet visat vara viktiga för barns välmående, meningsskapande, utveckling och lärande trängs undan av arbetssätt som tidigare har relaterats till skolans uppdrag och traditioner.

Vi vill som avslutning lyfta fram att undervisning handlar om att skapa eller fånga ett intresse hos barn och att därifrån stötta ett lärande och en utveckling i riktning mot mål. I detta arbete finns flera risker, men också möjligheter. Detta är ett arbete som kräver kunskap om de lagar och övriga fordringar som reglerar förskolan, liksom kunskaper om forskning i didaktik och inom olika ämnesområden – men framför allt krävs en känslighet för att tolka barns signaler, extra mycket för de barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk. Artiklarna i detta temanummer är ett viktigt bidrag till arbetet mot målet om en förskola som erbjuder undervisning av hög kvalitet, för att ge varje barn de bästa förutsättningarna för resten av livet.

Referenser

- Brooker, L., Blaise, M. och Edwards, S., red. 2014. *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: Sage.

- Børne- og socialministeriet. 2018. *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold*. København: Børne- og socialministeriet.
- Dahlberg, G., Moss, P. och Pence, A. 2014. *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan* (G. B. Arfwedson och G. Arfwedson, övers., 3. uppl.). Stockholm: Liber.
- de Vocht, L., Mackey, G. och Hill, D. 2017. "PISA" for five year olds?: A position paper on OECD plans for a global testing tool. *Early Education* 61: 27–28.
- Doverborg, E., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. 2013. *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C., Engdahl, I., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H. och Palmer, A. 2018. Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I: S. Sheridan och P. Williams, red. *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*: 83–93. Stockholm: Skolverket.
- Eidevald, C. och Engdahl, I. 2018. *Utbildning och undervisning i förskolan: Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber.
- Einarsdottir, J. och Wagner, J., red. 2006. *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- EVA. 2015. *Internationale erfaringer med læreplaner på dagtilbudsområdet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- FN. 1989. *Konventionen om barnets rättigheter*. New York: Förenta nationerna.
- Hamilton, H. och Hermansson, K. 2017. *Upptäck små barns lärande: Ett utvecklat kunnande i förskolan* (Slutrapport 2017:2). Stockholm: Ifous.
- Kunnskapsdepartementet. 2005. *Lov om barnehager*. Lovdata.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Lovdata.
- Lag om småbarnspedagogik* (36/1973). Finland.
- Mascolo, M. F. och Fischer, K. 2015. Dynamic development of thinking, feeling and acting. I: R. M. Lerner, T. Leventahl och M. H. Bornstein, red. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory and Method* (Kap. 4). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ministry of Education, Science and Culture. 2011. *The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools*. Iceland.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Vandenbroeck, M. 2016. The organisation for economic co-operation and development's international early learning study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood* 17: 343–351.
- OECD. 2006. *Starting Strong II*. Paris: OECD.
- OECD. 2018. *International Early Learning and Child Well-being Study*. Hämtat 5 maj, 2018, från <http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm>
- Pramling Samuelsson, I. och Sheridan, S. 2016. *Lärandets grogrund: Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan* (3. uppdaterade uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Preschool Act No. 90*. 2008. Island.
- Proposition 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen: Med lagen om införande av skollagen* (2010:8001). Stockholm: Norstedts Juridik.
- Sheridan, S. och P. Williams, red. 2018. *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- SKOLFS 2018:50. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. 2016. *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. 2018. *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måloppfyllelse: Ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. 2017. *Måloppfyllelse i förskolan: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2018. *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Vallberg Roth, A.-C. och Tallberg Broman, I. 2018. Undervisning i förskolan: Med koppling till ett samverkansprojekt. I: S. Sheridan och P. Williams, red. *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*: 62–80. Stockholm: Skolverket.
- Violante, R. och Soto, C. Alicia. 2011. *Didáctica de la educación inicial: Los pilares*. Paper presenterat vid konferensen Políticas de enseñanza y definiciones curriculares, Buenos Aires, Regional Sur, Argentina i mars 2011 (I. Engdahl, övers.).
- Utbildningsdepartementet. 1998. *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. 2010. *Förskola i utveckling: Bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. 2017. *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan (U2016/05591/S; U2017/01929/S)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsstyrelsen. 2016. *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Föreskrifter och anvisningar 2016:1). Finland.
- Utdanningsdirektoratet. 2017. *Rammeplan for barnehager*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Christian Eidevald är legitimerad förskollärare, fil.dr. i pedagogik, docent i förskoledidaktik och programansvarig för förskollärarytbildningen vid Stockholms universitet. Christians forskning handlar om genusfrågor i bemötanden av flickor och pojkar, förebyggande arbete mot övergrepp, män i förskola, systematiskt kvalitetsarbete och dokumentation. Från 1 januari 2019 är Christian utvecklingschef för Göteborgs stads förskolor samt forskare vid Göteborgs universitet.

Christian Eidevald, Avdelningen för förskollärarytbildning och förskoleforskning, Stockholms universitet, SE-106 91 Stockholm, Sverige. E-mail: christian.eidevald@buv.su.se

Ingrid Engdahl är förskollärare, biträdande psykolog och docent i barn- och ungdomsvetenskap vid Stockholms universitet. Ingrids forskning handlar om lek och de yngsta barnen i förskolan, om barnperspektiv och barns rättigheter och om hållbar utveckling i förskolan. Ingrid har varit ordförande i Sveriges Förskollärares Riksförbund, i Svenska OMEP (en världsorganisation för barn 0–8 år) och är nyvald ordförande för OMEP i Europa.

Ingrid Engdahl, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, SE-106 91 Stockholm, Sverige. E-mail: ingridengdahl@gmail.com

Om nödvändigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik

Camilla Björklund, Ingrid Pramling Samuelsson och Maria Reis

Sammanfattning

Artikeln diskuterar lärande – undervisning – läroplansmål i svensk förskola, med utgångspunkt i revideringen av läroplanen för förskolan och rapporter som kritiserar förskolans bristande måluppfyllelse. Syftet är att på vetenskaplig grund problematisera undervisning och måluppfyllelse i förskolan med avseende på matematiklärande utifrån utvecklingspedagogiskt och variationsteoretiskt perspektiv. Med stöd i mångårig praktisknära förskoleforskning växer ett komplex fram i vår diskussion om förskolans uppdrag att stötta alla barns lärande där i synnerhet måluppfyllelse inte kan mätas som något externt, utan måste ses i relation till varje barns erfarenheter och förmågor. Krittiskt för förskolans måluppfyllelse ter sig förskollärares förmåga att tillämpa de teoretiska perspektiven som stöd för sådana didaktiska val förskolläraren behöver göra för att i sin undervisning främja barns lärande av specifika innehåll såsom matematik.

The necessity of teaching in preschool – the example of mathematics

Abstract

In this article we discuss the relationship between learning, teaching and curriculum goals in Swedish preschool, based on the current revisions in the preschool curriculum and reports directing critique concerning preschools' lack in achieving the outcomes stated in the curriculum. The aim is to problematize teaching and specifically mathematics learning outcomes in preschool, taking developmental pedagogical and variation theoretical perspectives. Based on many years of research conducted in close collaboration with preschools, the complex nature of preschool practice and goals aiming to support every child's learning emerges, where in particular learning outcomes as stated in the curriculum cannot be evaluated as an external feature, it has to be related to every child's experiences and competences. Preschool teachers' ability to implement the theoretical perspectives seems to be critical for their didactical choices in teaching content such as mathematics.

Introduktion

Vi avser i denna artikel att bidra med en vetenskapligt underbyggd diskussion om nödvändigheten av att undervisa i förskolan för att varje barn ska erbjudas möjlig-

heter att lära och utveckla grundläggande färdigheter i matematik. Vår teoretiska utgångspunkt är utvecklingspedagogik och variationsteori, vilket innebär en kunskapssyn där lärande alltid är lärande av något (Marton 1981). Vi väljer matematik

som ett exempel på innehåll för lärande i förskolan, dels på grund av att matematik varit ett framskrivet innehåll i läroplanen sedan revideringen av Skollagen 2010, dels för att matematik ända sedan Fröbels kindergarten (Fröbel 1899) funnits med som en del av barns lärande i förskolan. Med vår samlade erfarenhet från studier av förskolebarns lärande ser vi också den komplexitet det innebär att utveckla grundläggande färdigheter i matematik samt med vad och hur förskolan kan bidra till lärande och utveckling (se t.ex. Björklund 2007; Doverborg och Pramling Samuelsson 2009; Reis 2011). Annan forskning bekräftar också nödvändigheten av grundläggande förståelse för tal, antal, rum och form, mätning och förändring, för att barn ska kunna ta del i fortsatt matematikundervisning och fortsätta utveckla matematikfärdigheter i den obligatoriska skolgången (Aunio och Niemivirta 2010; Duncan m.fl. 2007), men även för att delta i kommunikativa samspel här och nu (van Oers 1996; Björklund, Magnusson och Palmér 2018). Syftet med denna diskussion är att på vetenskaplig grund problematisera matematikundervisning och måluppfyllelse i förskolan. Mer specifikt frågar vi 1) vad undervisning, som målstyrda processer, innebär i förskolans praktik? och 2) vilka konsekvenser undervisningen kan ha för barns lärande av grundläggande matematikfärdigheter? Diskussionen förs utifrån tre grundstenar: lärande – undervisning – läroplansmål, och de relationer som uppstår i denna triad.

Diskussionen som följer illustreras med empiriska exempel från ett pågående projekt FASETT (VR-UVK diarie nr. 2014-01791) vars syfte bland annat är att undersöka lärandeutfallet av barns deltagande i teoretiskt grundade pedagogiska matematikaktiviteter. Dokumentationerna från projektet är insamlade från samtal med

barn om aritmetiska uppgifter, samt deltagande förskollärares dokumentationer där taluppfattning och aritmetikfärdigheter utmanats i målstyrda processer.

Bakgrund

I FN:s globala hållbarhetsmål med fokus på utbildning sägs att man ska arbeta mot att senast 2030 försäkra att alla flickor och pojkar har tillgång till god kvalitet på barnomsorg och förskola så de kommer till skolan färdiga för att lära (UN 2015). För att bli delaktig i vissa aktiviteter i förskolan, i det lokala samhället och som en global medborgare (Farrell och Pramling Samuelsson 2018) behöver barn utveckla kunnande inom många områden, däribland matematik. På samma sätt som de globala målen talar om vad barn behöver lära sig för att utveckla ett hållbart samhälle, så behöver människor bli kompetenta i matematik för att leva upp till målen.

- Därmed är kopplingen mellan lärande-undervisning-läroplansmål viktig att synliggöra men också att problematisera.

I diskussioner om barns lärande och utbildning förs ofta fram en distinktion mellan "being" och "becoming" (se James, Jenks och Prout 1998; Quennerstedt och Quennerstedt 2014), en distinktion som ofta utgör ett trööstämne inom förskolan, men som sett i ett livslångt lärandeperspektiv blir irrelevant – barn både är någon och ska utvecklas mot något nytt. Detta tar sig tydligt uttryck i förskollärares förhållningssätt och förväntningar på att barn *kan* lösa problem i sin lek och i sitt utforskande samtidigt som förskolläraren bistår med *stöd och riktning* för att barnet ska lyckas i sin lek eller

problemlösning (Lembrér 2014). På samma sätt blir frågan om skolförberedelse alternativt att utvecklas som en person i förskolan inte längre relevant, utan som Pramling Samuelsson, Kultti och Pramling (2018) uttrycker det måste förskolan ta sig förbi dessa dikotomier och förhålla sig till hur man både i praktik och i forskning kan studera och fokusera hur förskollärare lyckas engagera barn i ömsesidiga utvecklingsaktiviteter. För att göra detta behöver förskollärare både initiera innehåll för barn och följa barns erfarenhetsvärld, dvs. dikotomin om barn- kontra lärarcentrerad verksamhet blir också irrelevant (Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson 2013).

I Skolinspektionens rapport (2016) sammanfattas att svensk förskola i många fall brister i uppdraget att genomföra undervisning och i en uppföljande rapport att: "verksamheten är inte tillräckligt aktivt målstyrd och därmed riskerar barnen att förlora en rad tillfällen där de skulle kunna få möjlighet att optimera sin potential att utmanas och lära i riktning mot de mål som finns i läroplansuppdraget" (2017: 6). Utifrån rapporterna (2016 och 2017) tycks det föreligga en allvarlig risk att alla förskolor inte förmår uppfylla sitt kompensatoriska uppdrag. Vi ser detta som angeläget att lyfta fram till betraktelse för att finna vetenskapligt grundat stöd för verksamheten att utvecklas i riktning mot målen i läroplanen. Detta är inte desto mindre relevant mot bakgrunden att barn tar del av det svenska utbildningssystemets första del (förskolan) men har med sig ett varierande kulturellt kapital, vilket gör att de har olika beredskap att ta till sig och skapa mening av bekanta och nya innehåll de möter i förskolans olika aktiviteter, planerade lika väl som spontana.

Tre distinkta begrepp genomsyrar förskolans didaktik

Didaktik är förskollärarens professionsvetenskap, genom vilken lärandet teoretiseras och inkluderar den undervisningspraktik där lärandet iscensätts. Frågor om vem, vad, hur, varför, när, med vem och var är betydelsefulla aspekter av didaktiken (Selanders 2010). Undervisningen kan inte ses som en statisk färdig produkt, utan som dynamiska handlingar som beaktar individuella barn och deras unika erfarenheter som är situerade i en specifik kontext här och nu, men även i ett längre perspektiv mot framtiden.

Problemet med bristande måloppfyllelse som uppmärksammas i Skolinspektionens rapporter (2016, 2017) föranleder en vetenskaplig genomlysning av det didaktiska arbetet i förskolan. Didaktikbegreppet blir i denna diskussion central, eftersom undervisning och lärande behöver analyseras och värderas gentemot läroplansmål, tydligt förankrat i teoretiska utgångspunkter om kunskapens natur och vad lärande innebär. Läroplansmålen är allmänt hållna och öppnar för olika tolkningar av vad specifikt ett *innehåll* ska innefatta, hur undervisningen ska *iscensättas* och vad det egentligen *innebär* att barn lär sig något. Samtidigt hanterar förskolläraren aldrig innehåll, metoder och barngrupp skilda från varandra utan agerar utifrån sin pedagogiska ämneskunskap (Ball, Thames och Phelps 2008) där både teoretiska och praktiska kunskaper är sammanlänkade. Därmed är kopplingen mellan lärande-undervisning-läroplansmål viktig att synliggöra men också att problematisera. De tre begreppen är sammanflätade men ändå distinkta, varför vi i det följande kommer att fördjupa oss i hur relationen mellan och inom begreppen ter sig i förhållande till förskolans verksamhet utifrån

teoretiska ansatser, särskilt utvecklingspedagogik och variationsteori för lärande. Både variationsteori och utvecklingspedagogik har emanerat från forskning med ett fenomenografiskt perspektiv. Variationsteori har urskiljning av lärandeobjekt som fokus, så också utvecklingspedagogik, men den senare fokuserar även meningsskapande och att expandera barns sätt att förstå omvärlden – att få tillgång till en större repertoar av sätt att tänka. Begrepp som är gemensamma men används något olika är: lärandeobjekt, variation, urskiljning och differentiering. Det som tydligt skiljer är att utvecklingspedagogiken ser lek och lärande som integrerat och använder sig av meta-kommunikation och metakognition. Variationsteori fokuserar på mer specifika lärandeobjekt, medan utvecklingspedagogiken bygger på ett temaorienterat arbetsätt. Skillnaderna i dessa båda ansatser kan främst förklaras av att de utvecklats i olika kontexter med olika traditioner och att åldern är en väsentlig aspekt av pedagogiken och didaktiken (se vidare Pramling Samuelsson och Pramling 2016). Båda bidrar dock med värdefulla teoretiska begrepp och förklaringsmodeller som stödjer en didaktisk diskussion om yngre barns lärande i förskolan.

– *Lärande är alltid ett lärande av något. Men vad detta något är kan te sig olika.*

Lärande – undervisning

Det förekommer ofta att lärande och undervisning blandas samman (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017; Persson 2008). Vi menar att lärande och undervisning inte är synonymer och särskilt i en pedagogisk verksamhet som förskolan är det betydelsefullt att synliggöra hur de förhåller sig till varandra. Barns *lärande* kan sägas

vara ett resultat av vad *de varit med om och erfarit*, det vill säga vad de tagit till sig av den undervisning som de deltagit i.

Lärande innebär i fenomenografiska termer (Marton 1981) att bli alltmer förmögen att urskilja olika aspekter av ett fenomen, det vill säga att "se" fenomenet på ett sätt som innan inte varit möjligt. Ifråga om matematiklärande är detta en ytterst viktig utgångspunkt att bli varse som förskollärare, eftersom det är i det närmaste omöjligt att föreställa sig ett sätt att förstå till exempel de första tio talen *utan* numerisk innebörd. När man en gång har urskilt dem som numeriska, kan man inte föreställa sig hur det är att *inte* se tal som en samling av delar. Förskolans uppdrag innebär att skapa förutsättningar för barn att lära (Skolverket, 2016, 2018) men det i sin tur förutsätter att förskollärare förmår se vad det innebär för ett barn att lära om exempelvis tal (se exempel 1).

Exempel 1. Samma barn uttrycker olika taluppfattning i möte med uppgiften "visa sex fingrar".

Flicka 5 år 3 månader
Kan du visa sex fingrar?

Barn: (skakar upprepade gånger på huvudet) Jag vet inte hur många...
Vuxen: Hur många sex är?
Barn: Nää. Jag kan bara räkna så här, en, två, tre, fyra, fem, sex.

Flicka 5 år 11 månader (samma barn)
Kan du visa sex fingrar?

Barn: (viker fram fem fingrar på ena handen och *pekfinger* på den andra handen). Och så kan jag göra på ett annat sätt (håller kvar fem fingrar på ena handen och viker fram *tummen* på den andra. Byter till *lillfinger*).

Vi ser i exempel 1 att flickan inledningsvis kan ramsräkna, men ännu kan hon *inte se räkneorden som tal*. Hon uppfattar inte vad de betyder annat än som ord i räkneramsan. Att räkna på räkneramsan framåt och bakåt är något barn och även vuxna ofta gör i förskolan, men handlingen är förrädisk eftersom det kan ge sken av att barnet lärt sig hantera räkneord. Men räkneord kan läras som en ramsa likt vilken annan ramsa som helst utan att barnet för den skull uppfattar att de svarar mot en exakt mängd (Fuson 1992; Sarnecka och Carey 2008). Efter en tid av målorienterad undervisning där flickan i exemplet deltagit i aktiviteter där just den kardinala innebörden hos tal (dvs. att tal svarar på "hur många") synliggjorts i lek och spel, visar hon ett annat sätt att se på räkneorden som tal, som kan representeras – i det här fallet med fingrarna. Det vi menar med *lärande* illustreras i exemplet ovan som ett *förändrat sätt att uppfatta* ett fenomen och därmed öppnar sig andra möjligheter för *vad barnet kan göra* med fenomenet ifråga (Marton och Booth 1997). Flickan har åtta månader senare fått syn på något som hon inte tidigare kunde se, eller urskilja. Barnet som lärt sig urskilja tal som sammansatta delar (talet sex som en hel hand och något finger till på andra handen) har större möjligheter att hantera enkla räkneuppgifter än när räkneorden uppfattas som ord i en lista utan numerisk innebörd. Förskolans uppdrag innefattar att stödja barns lärande av grundläggande egenskaper hos tal. Men barn som inte uppfattar kardinaliteten i tal, det vill säga "vet hur många det är" kommer inte att lära sig den innebörden av tal om det inte *pekas ut* för barnet.

Undervisning är per definition styrning i en viss riktning, eller som Pramling och Pramling Samuelsson (2011) beskriver "att göra det osynliga synligt" för någon.

Undervisning innebär då att skapa sådana gynnsamma förutsättningar för ett barn att urskilja specifika innebörder i en omvärld där så mycket kan bilda förgrund och därmed lämna andra innebörder i bakgrunden – osynliga. När en förskollärare pekar ut något som barnet inte tidigare urskilt, öppnar sig möjligheter för barnet att se nya aspekter av omvärlden och se världen både mer nyanserat och mer mångsidigt, vilket bidrar till att barnet utvecklar fler möjliga sätt att hantera, i det här fallet, tal (Lo 2012).

I variationsteoretiska termer beskrivs lärandeobjekt bestå av nödvändiga aspekter (Marton och Booth 1997). Exempelvis "talbegrepp" innefattar aspekter som räkneordens ordningsföljd, att räkneord svarar på frågan "hur många" och att tal kan ses som en helhet sammansatt av mindre delar, bland annat, som barnet behöver få syn på för att kunna hantera tal på ett flexibelt sätt till exempel i problemlösning. Ju fler aspekter som barnet kan relatera till i en situation, desto mer användbara blir talbegreppen för barnet, till exempel som representationer för antal i form av talade räkneord och skrivna siffersymboler eller som redskap för att lösa problem. Undervisning betyder i den här meningen att göra det möjligt för barnet att få syn på allt fler aspekter som utvecklar och fördjupar barnets taluppfattning (Marton 2015).

Lärande är alltid ett lärande av något. Men vad detta något är kan te sig olika. Att lära kan betyda att förstå hur förskolan fungerar som en social praktik och att bli kompetent att delta i förskolans olika verksamheter. Lärande kan däremot också innebära att barn förändrar sitt deltagande, till exempel genom rutiner blir varse hur man dagligen räknar antalet barn i samlingen och tar initiativ till att räkna själv eller ifrågasätter utfallet av en uppräknings. Om barnet däremot inte uppfattar idén i en

praktik – varför läser man en ramsa varje dag i samlingen och pekar på varje barn – så kommer barnet inte heller att bli en aktiv och initiativtagande deltagare som utmanar sig och andras räknefärdigheter. Men lärande kan även som ovan beskrivits ses i termer av urskiljning (Marton 2015), såsom att förstå ett matematiskt begrepp eller en princip på ett mer avancerat sätt. Innehållet för lärande kan alltså variera på flera sätt. Undervisning omfattar dock det innehåll, oberoende av vilket, som förskolläraren och barnen talar och agerar kring i syfte att synliggöra redan urskilda innebörder och introducera nya sätt att erfara innehållet. Undervisning är på så sätt inte en fråga om att förmedla information till barn, utan i stället om att främja lärande. Det sker genom förskollärarens lyhördhet för barnets uttryck och signaler som gör att han eller hon anpassar och justerar förutsättningarna för lärande till dess att barnet är förmöget att göra eller förstå något på ett sätt som barnet inte tidigare kunnat (Pramling, Doverborg och Pramling Samuelsson 2017).

I relation till begreppen undervisning och lärande uppstår frågan hur lärare kan hjälpa barn att se något på ett nytt sätt. Undervisning handlar också utifrån ett matematiklärandeperspektiv om att lärare skapar situationer som ger barn möjlighet att använda sina tidigare erfarenheter att bygga vidare på – att *matematisera*. Uppgifter som är öppna för nya sätt att ta sig an ett problem och som är meningsfullt för det barnet engagerar sig i, skapar ett *behov* av att använda matematik, som är genuint och meningsfullt *för barnet här och nu*. Samtidigt skapas då möjligheter att pröva begreppsinnebörder som kan aktualiseras i annan problemlösning, i och med matematikens generaliserande natur (Freudenthal 1991; van Nes 2009).

Undervisning – läroplansmål

Undervisning i relation till läroplansmål kan i praktisk tillämpning tolkas på olika sätt, men får olika utfall för vad barnet kan lära. Här uppstår en potentiell konflikt, i och med att skolinspektionens kritik riktas mot just måluppfyllelsen. När barn ska ges möjligheter att optimera sin potential att lära om t.ex. "grundläggande egenskaper hos talbegrepp" (Skolverket 2016: 10) riktas frågan om innehållet för lärande och det individuella barnets potential att lära och utvecklas mot *förskolläraren* och dennes förmåga att urskilja vad som är möjligt att lära för barnet ifråga vid en viss tidpunkt och i en viss situation. Studier visar att särskilt matematikundervisningen i förskolan tenderar att bli upprepande till sin karaktär och bekräftar det de flesta barn redan kan, det vill säga på en kollektiv nivå (Claessens, Engel och Curran 2014). Barn med litet kulturellt kapital, det vill säga från hemförhållanden där man inte i någon större utsträckning engagerar barn i bokläsning, samtal och vardaglig problemlösning med matematik, riskerar då att inte utveckla nödvändiga grundläggande färdigheter och kunskaper för att till exempel delta i dagliga aktiviteter som lekar, spel, eller enkla problemlösningar. Forskningsstudier från svensk förskola visar just på detta, att barns kunnande sällan utmanas på ett *målstyrt* sätt (Björklund och Alkhede 2017; Palmér och Björklund 2016) utan barns erfarenade bekräftas och synliggörs bland annat i dokumentationer, men barnen erbjuds inte möjligheter att vidga erfarenheterna eller problematisera det erfarna (Björklund och Barendregt 2016). Däremot, i fall där undervisning iscensätts som målstyrda processer där varje barns kunnande om och erfarenheter av ett innehåll här och nu utgör utgångspunkt, men inte slutpunkt, bereds också de barn som behöver få del av förskolans

kompensatoriska verksamhet möjligheter att lära.

Undervisningen inbegriper på så sätt att förskolläraren bör vara medveten om vad som ännu är "osynligt" för barnet, i exempel 1 att räkneord har innebörden "månghet", och ha en idé om hur detta kan göras synligt på ett meningsfullt sätt. I projektet FASETT prövades denna teoretiska utgångspunkt i undervisning som avsåg att rikta barns uppmärksamhet mot just de aspekter av tal som barnen ännu inte hade urskilt. Till exempel är det dokumenterat att barnet i exempel 1 under ett förskoleår deltog i spel, "mattesagor" och andra aktiviteter där räkneord i betydelsen delar och helhet gjordes till ett centralt innehåll (Björklund m.fl. accepterad). Till skillnad från matematikaktiviteter som hon och de andra barnen tidigare tagit del av, var dessa designade i särskilt syfte att synliggöra just de aspekter av tal som är nödvändiga att urskilja för att talen ska bli användbara i numeriska och aritmetiska sammanhang. Det betyder att förskollärarna såg framför sig kunnande och färdigheter hos barnet som var eftersträvänsvärt, och, inom räckhåll för barnet ifråga (jämför Zone of Proximal Development, Vygotskij 1978).

Av särskild betydelse visade sig i projektet FASETT vara den systematik som undervisningen byggde på. Här är det viktigt att göra en skillnad i så kallade utvecklingslinjer eller spår ("learning trajectories") som beskrivs av Clements och Sarama (2009) och andra designade planer för undervisning där förväntade mål för lärande ställs upp med tillhörande aktiviteter under en termin eller ett läsår. Vad vi menar med systematik i undervisning är istället en trägen målorientering, på micronivå, där förskolläraren återkommande undervisar om samma innehåll och lärandeobjekt tills hon eller han ser att barnet utvecklat sitt

kunnande och sin förståelse. Skiljelinjen mellan "mer av samma" och att i variationsteoretiska termer iscensätta ett *mönster av variation* (Marton 2015) kan tyckas hårfin, men forskning om lärandeprocesser visar att när den lärande återkommer till samma lärandeobjekt men nya aspekter av det redan kända innehållet lyfts fram till betraktelse, leder detta i större utsträckning till *djupare förståelse* (Marton, Wen och Wong 2005). Många aktiviteter i förskolan är matematiskt innehållsrika och kan öppna för rika diskussioner som utmanar barns matematiska resonemang, men en systematisk undervisning i ett fåtal lekbaserade aktiviteter där förskolläraren systematiskt uppmärksammar nödvändiga aspekter bidrar till att förskolebarn utvecklar just den djupare förståelse som gör att de också i högre grad kan ta sig an mer utmanande och nya problemställningar (Kullberg, Björklund, Brkovic och Runesson Kempe 2018).

I diskussionen om undervisning i förhållande till mål får förskolläraren en framträdande roll som den som urskiljer vad barn behöver erfa. Samtidigt sägs i styrdokument för förskolan i Sverige att verksamheten ska planeras utifrån barnens intressen och tidigare erfarenheter. Barnens livsvärld och erfarenheter tilldelas därmed en stor betydelse för vad som blir synliggjort i förskolan, för barnen. Vi argumenterar för att läraren tar ett aktivt ansvar relaterat till alla förskolans mål (Cherrington 2018).

För att på ett organiserat sätt kunna fånga barns lärprocesser som utgångspunkt för pedagogisk planering och kvalitetsarbete (inklusive måluppfyllelse), förordas i läroplan och stödtexter för förskollärare att använda pedagogisk dokumentation (Elfström 2013). En följd av den dokumentation som följaktligen ofta görs i svensk förskola är dock att barns självinitierade undersökande

och spontana matematiska uttryck ställs i förgrunden och betraktas. Däremot tycks det främmande att iscensätta (och dokumentera för att utvärdera lärandet) undervisning där barnens problemlösningsfärdigheter och kunnande om det aktuella innehållet utmanas och vidgas av en mer kunnig lärare, det vill säga gör det osynliga synligt för barnet så att barnet också kan lösa problem på mer sofistikerade och flexibla sätt, med och utan stöttning (Björklund och Alkhede 2017). I praktiken betyder detta att undervisning om talbegrepp inte bör stanna vid att bekräfta det barn redan kan (Claessens m.fl. 2014). I relation till det kunnande barn redan uttrycker ska förskollärare vidga förståelsen genom att göra det möjligt för barnet att använda sina kunskaper i nya sammanhang. Det betyder också att skapa möjligheter för barn att upptäcka nödvändigheten av mer avancerade problemlösningsmetoder, det vill säga att matematisera (Freudenthal 1968).

- Detta betyder att måluppfyllelse både kan och bör vara olika saker för olika barn.

Lärande – läroplansmål

Vad ska barn då lära? Läroplansmålen är vaga och de riktlinjer som finns om sätt att undervisa öppnar för många metoder och sätt att genomföra undervisning. Att förstå undervisning i förskolan som målstyrd processer bör därför förstås i ett mera övergripande perspektiv. Framför allt måste förskollärare planera och tänka i termer av *vad man vill barn ska få syn på* med olika aktiviteter och inte primärt att man *gör* olika aktiviteter och sedan funderar över vilka mål man har arbetat med.

En av de skrivningar som har vållat mest problem i den svenska läroplanen för för-

skolan är "förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar..." i kombination med att "Förskolans kvalitet ska kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas. För att utvärdera förskolans kvalitet och skapa goda villkor för lärande behöver barnens utveckling och lärande följas, dokumenteras och analyseras" (Skolverket 2016: 14). Det är barn som ska utvecklas och lära sig, och detta antas ske när förskolans kvalitet utvecklas. Skolinspektionens (2018) senaste rapport heter Förskolans kvalitet och måluppfyllelse, samtidigt som målen inte är uppnåendemål i förskolan. Vidare sägs att "det pedagogiska arbetet är inte tillräckligt målstyrt och undervisningen blir därmed otidlig" (s. 1). Som ett illustrativt exempel på svårigheterna i att arbeta med lärande och mot mål som formulerats i förslaget till reviderad läroplan (Skolverket 2018: 9) är följande målformulering:

Förskolan ska ge barnen förutsättningar att utveckla förståelse för rum, tid och form, och grundläggande egenskaper hos mängder, mönster, antal, ordning, tal, mätning och förändring, samt att resonera matematiskt om detta.

I och med barns varierande kulturella kapital från såväl hemmiljö som miljöer utanför förskolan, bär barn med sig olika erfarenheter och därmed olika förutsättningar för vad som är möjligt att lära. Men barns intressen för olika innehåll spelar också roll för vad de engagerar sig i och därmed utmanar sin egen förståelse i olika sammanhang (Hannula 2005). Till exempel möter barn samma uppgift på mycket olika sätt och resonerar följaktligen kvalitativt olika, med olika möjligheter att lösa till synes enkla vardagsnära matematiska problem (se exempel 2).

Exempel 2. Aritmetisk uppgift med olika framgångsrika lösningsstrategier.

<u>Pojke 5 år 4 månader</u>	<u>Flicka 5 år 6 månader</u>
<i>Om du har tio klubbor och äter upp sex på en gång. Hur många har du kvar då?</i>	<i>På lördag får du tio chokladbitar. Sen äter du upp sex stycken av dom. Hur många har du kvar?</i>
Barn: Fyra	Barn: Inga
Vuxen: Hur visste du att det var fyra?	Vuxen: Varför har du inga kvar då?
Barn: Det kan jag inte säga. Det är minus nästan, jag kan minus. Jag tar, ja det var nästan minus fast jag hade tio och sen tog jag bort sex så blev det fyra.	Barn: Hur många sa du?
Vuxen: Aha, men när du ta bort sex tänker du så här, tio, ta bort en klubba, ta bort en klubba till, en klubba till, eller tänker du med fingrarna? Hur gör du egentligen?	Vuxen: Tio
Barn: Jag tänker alla på en gång. Jag tänkte bara hur många det skulle bli. För fem plus fem är tio och blir det sex, då tar man en klubba (tar en fiktiv klubba i luften) och så sätter den i den andra högen. Då blir det fyra i den ena högen och sex i den andra, så det blir fyra kvar.	Barn: Tio då har jag sex
	Vuxen: Så äter du upp sex.
	Barn: Ja. Då har jag... Vad svårt det blev med allt det här.
	Vuxen: Vad tror du då? Tio stycken, kan du (visar sina fingrar) ta hjälp av fingrarna kanske?
	Barn: (håller fram sina fingrar, viker ner ett finger) en, (viker ner ett finger till) två (viker ner ännu ett finger) tre, (viker ner ett finger) fyra (viker ner ett finger) fem (viker ner en finger på andra handen) sex (viker ner ytterligare ett finger) sju, SJU.
	Vuxen: Har du sju kvar?
	Barn: Ja

Förskolans kompensatoriska uppdrag, och det faktum att barn kommer till förskolan med olika erfarenheter gör att lärare måste arbeta *olika* men *systematiskt* med olika barn. Barn behöver utveckla kunskande både här och nu i förskolans praktik och för en vidare delaktighet i skolan och samhället. Detta betyder att måluppfyllelse både kan och bör vara olika saker för olika barn. I detta exempel med två barn i un-

gefär samma ålder ser vi att de har olika förståelse av antal och hur tal förhåller sig till varandra i en räknepuppgift. Pojken hanterar antalen och talen på ett automatiserat sätt, där han först bara talar om svaret, men när han ombeds att berätta hur han gjort så har han en strategi som han uttrycker som: "För fem plus fem är tio och så blir det sex, då tar man en klubba (tar en fiktiv klubba i luften) och så sätter den i den andra högen.

Då blir det fyra i den ena högen och sex i den andra, så det blir fyra kvar”, dvs han ser talen som sammansatta av delar som det går att dela på olika sätt utan att helheten förändras, en flexibel strategi som visar på att han har en god taluppfattning och kan tillämpa den för att lösa problemet (Baroody 2016). Så på ett sätt har han nått till ett visst mål där han kan lösa uppgifter med tal upp till tio. När det gäller flickan tyder hennes svårigheter att lösa problemet på att hon ännu inte förmår urskilja tal som sammansatta delar (Neuman 1987), där tio utgör helheten och sex är en del men den andra delen, fyra, saknas och då går det heller inte att lösa problemet. Att undervisa i riktning mot läroplansmålen måste därför med nödvändighet anpassas efter barnens kunskande här och nu. Flickans taluppfattning kunde utmanas genom att undersöka tal som sammansatta delar och särskilt relationer mellan del och helhet, som ett viktigt mål för hennes lärande. Pojken, som redan behärskar talrelationer upp till tio behöver å sin sida få möjlighet att utveckla och pröva denna kunskap, till exempel genom att hantera fler delar inom samma helhet eller undersöka talmönster, också tal över tio. På så sätt ges båda barnen, med sina respektive förutsättningar, möjligheter att utvecklas till sin fulla potential och i riktning mot målen. Men som sagt, inte genom att möta *samma* undervisning.

Skolinspektionens utvärdering (2017) och forskning (Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson 2009; Persson 2015) visar också att det finns brister i fråga om jämlikhet i förskolan. Barn erbjuds inte en jämlik möjlighet till att utveckla ett kunnande som är nödvändigt för att bli en matematiserande person i skolan. Detta blir tydligt också i förskolans praktik när lekar förutsätter visst kunnande för att delta på lika villkor som kamraterna. Uppfattar

barn en lek på mycket olika sätt blir man lätt bortvald från olika aktiviteter eller går miste om den lärandepotential olika förskoleaktiviteter kan erbjuda. Därför behöver förskolläraren ha den didaktiska kompetensen att anpassa aktiviteter så att olika lärandeobjekt görs möjliga att utforska utifrån barnens varierande förkunskaper. Igen kommer vi tillbaka till förskollärarens pedagogiska utmaning, att läsa av barns kunnande och vad som ännu är osynligt för barnet. Ofta använder man i förskolan barngruppen som exempel på att laborera med tal, men de barn som likt flickan i exempel 1 har en svag taluppfattning gynnas inte av att räkna och undersöka mängder i antal kring 15–20, som barngruppen kan omfatta. Mindre talomfång, som är visuellt urskiljbara som gripbara enheter (det vill säga antal upp till 3 eller 5) stimulerar däremot i mycket högre grad utvecklingen av den mest grundläggande förståelsen för tal (Hannula 2005). För att uppnå måluppfylltelsen krävs därmed att undervisningen är anpassad så att varje barn kan ta del av innehållet och skapa mening utifrån sina förkunskaper. Nödvändigheten i detta visar sig tydligt i studier där förkunskaperna varit utgångspunkten för undervisningen (Björklund 2012; Clements, Sarama, Baroody, Purpura och Joswick 2018; Hannula, Mattinen och Lehtinen 2005; Kullberg m.fl. 2018).

Måluppfylltelse kan tolkas som ett missvisande begrepp eftersom det inte finns något definierat mål eller specifik kunskap barn ska ha uppnått i förskolan. Om man under de premisserna trots allt accepterar begreppet måluppfylltelse i förskolans kontext, så är det just riktningen och förändringen av *att kunna urskilja något eller att delta i något på ett mer inkluderande sätt* som visar på om man är på väg mot en måluppfylltelse. Om vi tar det senare

perspektivet av att bli allt mer delaktig, så kan dukning vara ett exempel. Från början kan barn med en vuxens hjälp ställa ett glas och en tallrik vid varje stol, eller där läraren pekar ut. Efterhand som barnet varit med om detta ett antal gånger och en vuxen kommunicerat runt olika aspekter av att duka ett bord, så kan man se hur barnet blir mer delaktig när han/hon själv kan ta reda på vilka och hur många barn som finns i förskolan denna dag, eller frågar läraren vad det är för mat och själv plockar fram olika porslin beroende på vad det är för mat (soppa – djup tallrik och sked, mellanmål – bara assiett och glas, osv). Att bli mer

delaktig innebär på så sätt att barnet blir mer kompetent på något vis, men också att barnet blir mer intresserad av något specifikt. Framför allt handlar måluppfyllelse då om att barn får stöd att hitta sätt att *hantera* olika uppgifter, inte om att svara rätt.

Måluppfyllelse förutsätter att verksamheten ses i ljuset av barns lärande. Det kan dock vara svårt att urskilja huruvida barn lärt sig och använder nya färdigheter i olika situationer. Exempel 3 illustrerar hur till synes samma problem kan innehålla mer eller mindre krävande matematikkunskaper.

Exempel 3. Dukningsuppgift med olika möjligheter till måluppfyllelse.

<u>Flicka 5 år 8 månader</u> <i>(konkret uppgift) Duka bordet där det ligger sex tallrikar. Ett glas är redan utplacerat vid en tallrik.</i>	<u>Flicka 5 år 11 månader</u> <i>(fiktiv uppgift) Det står tre glas på bordet, men det är åtta som ska äta mellanmål. Hur många glas måste du hämta till?</i>
Vuxen: Hur många ska det vara?	Barn: (viker upp tre fingrar på en hand och fem fingrar på andra handen) Så här många ska jag ha. Åtta.
Barn: Lika många som det är tallrikar (bär en hög stapel med glas till bordet)	Vuxen: Så du ställer fram tre glas, men ni ska vara åtta, hur många behöver du hämta till?
Vuxen: Hur många är det då?	Barn: (viker fram tre fingrar igen och hela andra handen, räknar tyst och vinkar lite på ett finger åt gången) Fem.
Barn: (tittar runt bordet där sex tallrikar ligger) Fem. (ställer ut de tre glasen hon hade tagit med sig till bordet och går iväg för att hämta fler glas)	

En dukningsuppgift kan vara rutin eller problemlösning. Konkreta situationer, där man frågar efter hur många glas som ännu ska paras ihop med var sin tallrik, uppmuntrar till att räkna de faktiska tallrikar som saknar glas, det vill säga för många barn en ren rutinuppgift att räkna "hur många". I det fall där uppgiften är fiktiv, ställs samma fråga, men här behöver barnet uppfatta inte bara glas som syns och glas som fattas utan hur antalet glas relaterar till varandra som

delar och helhet. Flickan i exemplet använder fingrarna för att strukturera och på så sätt "se" de givna talen tre och åtta och ser då också det saknade antalet fem på sina fingrar. Frågan som ställs på sin spets är i vilken utsträckning barn erbjuds *verkliga* problemlösningssituationer av detta slag där det finns *behov* av att matematisera för att lösa problemet som öppnar upp för lärandemöjligheter om numeriska samband, något som rutin-räknande sällan

gör för de barn som deltagit i många dukningssituationer under sin förskoletid. Att arbeta mot målet att främja barns lärande om grundläggande egenskaper hos tal och förmåga att resonera matematiskt, förutsätter att förskolläraren planerar undervisning som går *utanför* rutinerna och det som barnen redan bemästrar (jfr Claessens m.fl. 2014).

Framför allt är inte måluppfyllelse något statistiskt, utan alltid en fråga om innehåll och lärande i relation till de barn man arbetar med i olika åldrar och med olika erfarenheter. Mål i förskolan måste vara en fråga om att vara på väg mot något och att lärare ser hur barnet urskiljer något han/hon inte gjorde tidigare, har ett mer engagerat intresse för något, eller blir mer delaktig i något – då vet man att barnet har lärt sig något i förskolan och att läraren har skapat goda förutsättningar för att detta ska ske. En avgörande aspekt i denna lärandeprocess mot olika mål är att förskolläraren både kan se var barn befinner sig i sitt lärande och är tydlig med vartåt barnet ska utvecklas och lära sig vidare.

Konklusion

Vår avsikt har varit att lyfta den uppmärksammade kritiken av måluppfyllelse i förskolan till en teoretiskt grundad diskussion om nödvändigheten av undervisning i förskolan. Och vidare, nödvändigheten av en *teoretiskt driven undervisning* där relationen mellan lärande, undervisning och läroplansmål problematiseras.

I FN:s hållbarhetsmål med fokus på utbildning sägs att man globalt ska arbeta mot att alla barn får tillgång till god kvalitet på förskola, som en förberedelse för fortsatt lärande i skolan. Formuleringen har upprört en del som ser det för snävt för förskolans verksamhet att fokusera på att

barn ska börja skolan. Men om vi betänker att förskolans viktigaste uppdrag är att ge alla barn en jämlik start, betyder det också att vissa behöver mer kompensation och komplettering än andra till sina erfarenheter från hemmet. Undervisningen ska därför präglas av variation och mångfald, vad gäller metoder och innehåll, (systematiskt) anpassade för varje barn. Självklart har då förskolan också i uppgift att förbereda barn för skolan, om vi menar allvar med att ge alla barn en jämlik start i livet. Den slutsats vår diskussion mynnar ut i består i att förskolan kan organisera miljöer som stimulerar barns lärande på en generell nivå, men detta för inte med sig att alla barn lär sig det de kunde ha möjlighet till – det behövs ett riktat stöd av en förskollärare. Förskolläraren behövs för att fånga upp de barn som inte spontant "ser matematiken" (jfr Freudenthal 1968; Hannula 2005) och iscensätta sådana kommunikativa erfarenheter som bidrar till att det kulturella kapital barn har med sig från sin hemmiljö inte blir avgörande för vilka barn som "lyckas" under sin väg genom utbildningen. Matematiken finns inte bara i miljön för att upptäckas av barnen. Däremot finns det oändliga möjligheter att göra olika aspekter av matematik synliga i vardagen genom att förskollärare pekar ut eller fångar upp något som barn håller på med och kommunicerar kring detta med matematiska begrepp. Det blir till ett kunnande hos barn när de själva kan uttrycka och tala om något just som matematiska begrepp. Och lärandet uttrycks just i barnets förmåga att uppmärksamma eller uttrycka sig om något, såväl som i deras agerande. För att alla barn ska vara på väg mot att utveckla kunnande relaterat till läroplanens mål behöver förskolläraren både uppmärksamma, planera och arbeta *systematiskt* i riktning mot dessa. Då kan man inte gå till läroplanen *efter* att man ar-

betat med något och se vilka mål man arbetat med, utan målorienteringen behöver bli en medveten strategi i lärarens arbete och agerande med barn.

Vi argumenterar för att måluppfyllelse inte kan mätas som något externt, utan måste ses i relation till varje barns erfarenheter och förmåga, som en ständig process av innehåll och kompetens. Inte minst behöver lärare kompetens att utmana barns tänkande och funderingar, våga göra olika saker med olika barn, samtidigt som barn förvisso lär av varandra och behöver vara i grupp (Williams 2001). Att arbeta mot mål med tydliga lärandeobjekt kräver alltså en systematik som behöver vara grundad i lärarens kunnande om det aktuella innehållet och förmåga att undervisa med utgångspunkt där barnet befinner sig i sin förståelse (Ball m.fl. 2008). Det är här förståelse för barns erfarenhet och att se något från deras perspektiv blir en nyckel till undervisningen och didaktiken (Doverborg och Pramling Samuelsson 2012). Det är svårt som lärare att både planera, verkställa uppgifter och följa upp det barn lär sig om man inte själv har en djupare förståelse för förskolans innehållsmål och har utvecklat en förmåga att ta barns perspektiv (Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide 2011).

Att som förskollärare ha kunnande både om det innehåll man arbetar med och ett teoretiskt perspektiv på undervisningen bidrar till att man kan arbeta mer systematiskt för att ge alla barn en jämlik start

i förskolan. Genom att förskollärare utgår från samma utvecklingspedagogiska och variationsteoretiska perspektiv, som vi här har haft som utgångspunkt, möjliggörs analys och slutsatser om lärande, undervisning och måluppfyllelse som är lika nödvändiga i vetenskapliga sammanhang som i praktisk pedagogisk verksamhet. Didaktiska reflektioner av det slaget innebär att förskolläraren själv intar samma förhållningssätt till barns lärande för att bidra till att barn lär sig. Det innebär att urskilja både barns förståelse här och nu och vara medveten om vad som kan vara nästa steg i barnets lärandeprocess. Om förskollärarens sätt att arbeta grundas i förståelsen av barns lärande som en fråga om att göra något synligt och ambitionen att utveckla detta vidare, så har han eller hon hjälp av att veta att det är variationen av sätt att tänka som bidrar till att barn får syn på något (Pramling Samuelsson 2017), men också att hon eller han kan designa uppgifter och aktiviteter att kommunicera kring för att fokusera barns uppmärksamhet mot något man vill de ska utveckla kunnande om. Men förskolans "mål att sträva mot" (Skolverket 2016) bidrar på ett bättre sätt till att just peka ut lärande som en process som ser olika ut för olika barn, än den formulering som finns i förslaget till reviderad läroplan (Skolverket 2018), där det ligger snubblande nära att det finns uppnåendemål som ter sig statiska, vilket bygger på helt andra teoretiska perspektiv än de vi här argumenterar för.

Referenser

- Aunio, P. och Niemivirta, M. 2010. Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences* 20(5): 427–435.
- Ball, D., Thames, M och Phelps, G. 2008. Content knowledge for teaching. *Journal of Teacher Education* 59(5): 389–407.
- Baroody, A. J. 2016. Curricular approaches to connecting subtraction to addition and fostering fluency with basic differences in grade 1. *PNA* 10(3): 161–90.

- Björklund, C. 2007. *Hållpunkter för lärande. Småbarns möten med matematik*. [Diss.], Åbo Akademi University Press.
- Björklund, C. 2012. One step back, two steps forward – An educator's experiences from a learning study of basic mathematics in preschool special education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56(5): 497–517.
- Björklund, C. och Alkhede, M. 2017. Sharpening the focus on numbers and counting – preschool educators differentiating aspects of mathematical knowledge for teaching. *Mathematics Teacher Education and Development* 19(3): 117–134.
- Björklund, C., Alkhede, M., Kullberg, A., Reis, M., Marton, F., Ekdahl, A-L och Runesson Kempe, U. [accepterad]. *Teaching finger patterns for arithmetic development to preschoolers*. I: Proceedings from madif-11, Karlstad.
- Björklund, C. och Barendregt, W. 2016. Teachers' mathematical awareness in Swedish early childhood education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60(3): 359–377. doi: 10.1080/00313831.2015.1066426
- Björklund, C., Magnusson, M. och Palmér, H. 2018. Teachers' involvement in children's mathematizing – Beyond dichotomization between play and teaching. *European Early Childhood Education Research Journal. Special issue "Mathematics in the EY"* 26(4): 469–480.
- Cherrington, S. 2018. Early childhood teachers' thinking and reflection: a model of current practice in New Zealand. *Early Years* 38(3): 316–332.
- Claessens, A., Engel, M. och Curran, F.C. 2014. Academic content, student learning, and the persistence of preschool effects. *American Educational Research Journal* 51(2): 403–434.
- Clements, D.H och Sarama, J. 2009. *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach*. New York: Routledge.
- Clements, D., Sarama, J., Baroody, A., Purpura, D. och Joswick, C. 2018. *Evaluating the Efficacy of a Learning Trajectory for Early Shape Composition*. Paper presenterat vid AERA konferensen, 13-17 april 2018, New York, USA.
- Doverborg, E., Pramling, N och Pramling Samuelsson, I. 2013. *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E och Pramling Samuelsson, I. 2009. Grundläggande matematik. I: S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson och E. Johansson, red. *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*: 125–150. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. 2012. *Att förstå barns tankar – Kommunikationens betydelse*. 4. omarbetade uppl. Stockholm: Liber.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. och Japel, C. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology* 43(6): 1428–1446.
- Elfström, I. 2013. *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. [Diss.]. Stockholm: Stockholms universitet.
- Farrell, A. och Pramling Samuelsson, I., red. 2018. *Mångfald i tidiga åldrar. Interkulturellt lärande*. (övers. Anna Holmqvist). Lund: Studentlitteratur.
- Freudenthal, H. 1968. Why to teach mathematics as to be useful? *Educational Studies in Mathematics* 1(1): 3–8.

- Freudenthal, H. 1991. *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*. Hingham, MA: Kluwer Academic.
- Fröbel, F. 1899. *Education by Development. The Second Part of the Pedagogics of the Kindergarten*. (Trans. Josephine Jarvis). London: Edward Arnold.
- Fuson, K. 1992. Research on whole number addition and subtraction. I: D. A. Grouws, red. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*: 243–275. New York: Macmillan Publishing.
- Hannula, M. 2005. *Spontaneous Focusing on Numerosity in the Development of Early Mathematical Skills*. (Diss.). Turku: Annales Universitatis Turkuensis.
- Hannula, M., Mattinen, A. och Lehtinen, E. 2005. Does social interaction influence 3-year-old children's tendency to focus on numerosity? A quasi-experimental study in day care. I: L. Verschaffel, E. De Corte, G. Kanselaar och M. Valcke, red. *Powerful Environments for Promoting Deep Conceptual and Strategic Learning*: 63–80.
- James, A., Jenks, C. och Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 5(1): 90–109.
- Kullberg, A., Björklund, C., Brkovic, I. och Runesson Kempe, U. 2018. *Using Fingers to Discern the Structure of Part-whole Relations of Numbers in Preschool*. (Research Report). I: E. Bergqvist, M. Österholm, C. Granberg, och L. Sumpter, red. *Proceedings of the 42nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* 3: 267–274. Umeå, Sweden: PME.
- Lembrér, D. 2014. *Towards an Understanding of How the Swedish Preschool Constructs Mathematics: Children Being and Becoming Mathematicians*. Malmö Studies in Educational Sciences Licentiate Dissertation Series 2014:34.
- Lo, M. L. 2012. *Variation Theory and the Improvement of Teaching*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* (10): 177–200.
- Marton, F. 2015. *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.
- Marton, F. och Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Wen, Q. och Wong, K.C. 2005. "Read a hundred times and the meaning will appear ..." Changes in Chinese University students' views of the temporal structure of learning. *Higher Education* 49: 291–318. DOI: 10.1007/s10734-004-6667-z
- Neuman, D. 1987. *The Origin of Arithmetic Skills: A Phenomenographic Approach*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Palmér, H. och Björklund, C. 2016. Different perspectives on possible – desirable – plausible mathematics learning in preschool. *Nordic Studies in Mathematics Education* 21(4): 177–191.
- Persson, S. 2008. *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. 2015. *En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling, N., Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – social fostering divide. I: C. Ringsmose och G. Kragh Müller, red. *The Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years Learning*: 205–218. New York, NY: Springer.

- Pramling, N. och Pramling Samuelsson I, red. 2011. *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. International perspectives on early childhood education and development. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. 2017. Utvecklingspedagogik – ett sätt att arbeta både målmedvetet och med barns perspektiv. I: B. Riddarsporre och S. Persson, red. *Utbildningsvetenskap för förskolan*: 91–110. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pramling Samuelsson, I., Kultti, A. och Pramling, N. 2018. Conceptualizing early childhood education and care as a global community: New directions in policy initiatives. I: J.L. Roopnarine, J. E. Johnson, S. Quinn och M. Patte, red. *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education*. New York: Routledge.
- Pramling Samuelsson, I. och Pramling, N. 2016. Variation theory of learning and developmental pedagogy: Two context-related models of learning grounded in phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60(3): 286–295. Doi: 10.1080/00313831.2015.1120232
- Quennerstedt, A. och Quennerstedt, M. 2014. Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education* 35(1): 115–132. Doi: 10.1080/01425692.2013.783962
- Reis, M. 2011. *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. (Diss.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sarnecka, B. och Carey, S. 2008. How counting represents number: What children must learn and when they learn it. *Cognition* 108: 662–674. Doi: 10.1016/j.cognition.2008.05.007
- Selander, S. 2010. Didaktik – undervisning och lärande. I: U. Lundgren, R. Säljö och C. Liberg, red. *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. och Johansson, E, red. 2009. *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolinspektionen 2016. *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar. Kvalitetsgranskning 2016*. Diarienummer: 2015:5671
- Skolinspektionen 2017. *Förskolans arbete med jämställdhet. Kvalitetsgranskning 2016*. Diarienummer: 400-2015:6591.
- Skolinspektionen 2018. *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Redovisning-av-regeringsuppdrag/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse2/>
- Skolverket 2016. *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2018. *Förslag till reviderad läroplan för förskolan*. Dnr: 2017:783. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. och Hundeide, K. 2011. *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- UN. 2015. *Sustainable Development Knowledge Platform*. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4> (hämtad 16.04.18)
- van Nes, F. 2009. *Young Children's Spatial Structuring Ability and Emerging Numbers Sense*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Faculteit Bätawetenschappen Flsme.
- van Oers, B. 1996. Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. *European Early Childhood Education Research Journal* 4(1): 71–87.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williams, P. 2001. *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. (Diss.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Camilla Björklund är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. Forskningsintresset berör förskolebarns matematiklärande och förskoledidaktik. Hon är verksam inom förskollärarytbildningen och driver praktisknära forskningsprojekt om barns lek, lärande och undervisning. Ett par publikationer: Björklund, C., Kullberg, A. och Runesson Kempe, U. 2018. Structuring versus counting – critical ways of using fingers in subtraction. *ZDM Mathematics Education*. Online first. DOI: 10.1007/s11858-018-0962-0; Björklund, C. och Palmér, H. 2018. *Matematikundervisning i förskolan. Att se världen i ljuset av matematik* (Natur & Kultur).

Camilla Björklund, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: camilla.bjorklund@ped.gu.se

Ingrid Pramling Samuelsson är professor i pedagogik med inriktning mot de tidiga barnåren vid Göteborgs universitet. Mångårig forskning inom det barnpedagogiska området och innehar UNESCO Chair in Early Childhood Education and Sustainable Development. Hennes forskningsintresse riktar sig mot barns tidiga lärande, förskolans innehåll, läroplansfrågor och förskolepedagogik i ett internationellt perspektiv. Några publikationer:

Pramling Samuelsson, I. och Pramling, N. 2016. Variation theory of learning and developmental pedagogy: Two context-related models of learning grounded in phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*; Pramling Samuelsson, I. och Jonsson, A. red. 2017. *Förskolans yngsta barn – perspektiv på omsorg, lärande och lek* (Liber); Pramling, N., Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – Social fostering divide. I: C. Ringsmose och G. Kragh-Müller, red. *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*.

Ingrid Pramling Samuelsson, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: ingrid.pramling@ped.gu.se

Maria Reis är filosofie doktor, universitetslektor vid Göteborgs universitet. Hon är verksam inom förskollärarytbildning med särskilt intresse för matematikdidaktik i förskolan och forskning om de yngsta barnens matematiklärande. Några publikationer: Reis, M. 2011. *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande* (Acta Universitatis Gothoburgensis); Reis, M. 2015. *Barn matematiserar och lär sig matematik* (Liber).

Maria Reis, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: maria.reis@ped.gu.se

Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel

Polly Björk-Willén, Niklas Pramling och Maria Simonsson

Sammanfattning

I artikeln teoretiseras ett undervisningsbegrepp relevant för förskolans verksamhet. Teoretiskt grundas detta begreppsliggörande i såväl ett evolutionärt som i ett pedagogiskt-psykologiskt perspektiv. Några centrala teoretiker vi bygger på är Barnett, Rommetveit, Tomasello och Vygotskij. Vi lokaliserar grunden till undervisning i människors tendens att göra sådant de själva sett/insett synligt också för andra. Institutioner såsom förskolan och skolan förstås här som sätt för samhället att främja bevarandet av ackumulerande erfarenheter hos den växande generationen, något som gör undervisning centralt. Vi ger empiriska exempel på hur språkundervisning kan gestalta sig i dagens förskola; aktiviteter som vi analyserar utifrån de teoretiska begrepp vi introducerar. Några av de begrepp vi skriver fram för att teoretisera undervisning mer allmänt och språkundervisning mer specifikt i förskolan är responsivitet, kommunikativa praktiker, spänningsfältet mellan intersubjektivitet och alteritet, polyfoni och barns skilda erfarenheter, samt lek och lekfullhet. Vikten av att teoretisera undervisning i förskolan utifrån empirisk forskning betonas.

Language teaching in preschool: Theoretical principles and empirical examples

Abstract

The notion of teaching is theoretically conceptualized in a manner relevant to the context of preschool. This concept is grounded in evolutionary and a pedagogical-psychological theory, with reference to Barnett, Rommetveit, Tomasello, and Vygotsky. The basis of teaching is found in people's tendencies to make known to others what they themselves have seen/realized. Institutions such as preschool and school are understood as societal means for maintaining accumulated experience with the growing generation, something that puts teaching to the foreground. Empirical examples of language teaching in contemporary preschool are given and analyzed. Some important features of the concept of teaching as here theorized and exemplified are responsivity, language practices, the tension between intersubjectivity and alterity, the variation of children's experience, play and playfulness. The importance of basing theoretical accounts of teaching as a preschool activity on empirical research is emphasized.

Inledning

Denna artikel handlar om att ge perspektiv på undervisning inom ramen för förskolan. Genom att återanalysera empiriska exem-

pel från flera studier visar vi hur undervisning i språk (termer och begrepp) gestaltar sig i denna verksamhet och hur undervisning teoretiskt kan förstås på ett sätt som gör termen relevant och funktionell när det

gäller den pedagogiska verksamheten i förskolan. För att förklara företeelsen undervisning som en del av förskolans verksamhet kommer vi att presentera några av de teoretiska resurser (begrepp och resonemang) som används i samtida teoretisering av undervisning. Dessa begreppsliga resurser kommer från skilda forskningstraditioner: evolutionsteori/zoologi, utvecklingspsykologi, språk/litteraturvetenskap och pedagogik. Relationen mellan dessa teoretiska resurser skrivs fram i arbeten från senare år (se framförallt Pramling Samuelsson Pramling, 2011, men även Pramling et al., manuskript.). Fokus för vår analys är frågan om hur undervisning i språk gestaltar sig i såväl planerade som spontant uppkomna förskoleaktiviteter.

En teoretisk förståelse av undervisningens grund och särdrag

Medan undervisning historiskt är nära förknippat med skolan som institution, är dess rötter avsevärt djupare i människans historia. Zoologen Barnett (1973) skriver i ett evolutionärt perspektiv fram undervisning som utmärkande för människan som människa – vi är *homo docens* eller den undervisande varelsen. Barnett skriver att till skillnad från också de djur som står oss närmast evolutionärt sett utmärks människan just av att vi undervisar. Med undervisning avser han en handling som har åtminstone två karaktäristika: (i) att avse att åstadkomma en förändring hos någon annan (av samma art, dvs. att till exempel träna hundar räknas inte in) och (ii) aktiviteten måste vidmakthållas och justeras till dess att interaktionspartnern blir förmögen att åstadkomma det åsyftade (utföra en handling, förstå något på ett nytt sätt). Den andra punkten här rymmer egentligen två viktiga principer: vidmakthållande och justering. Det först-

nämnda indikerar att detta är en process mer komplicerad än att bara säga hur det är eller visa hur man gör. Den sistnämnda lyfter vikten av att sättet att undervisa är responsivt – svarar på – responsen hos den kommunikativa partnern. Undervisning förstått på detta sätt kan därför inte förstås bara utifrån den ena partners perspektiv. Detta sätt att förstå undervisning innebär också att vad som i vardagsspråkliga sammanhang skulle ses som typexempel på undervisning – traditionell katederundervisning – faller utanför undervisningsbegreppet. I den senare situationen saknas den responsivitet som Barnett betonar och som i mer samtida pedagogisk teoribildning talas om i termer av att förhålla sig till den lärandes (eller barnets) perspektiv (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Denna responsivitet är inte bara intellektuell – att ändra hur man förklarar eller mer allmänt kommunicerar om något – utan också en relation av empati: "Adjustment of signals to meet the need of an audience is an objective criterion of empathy (Ruesch & Bateson, 1951). It is a rare phenomenon in the animal kingdom. It is not universal even in our own species, but it is a feature of some pedagogical interactions" (Barnett, 1973, s. 393). Önskan att få andra att se/inse vad man själv upptäckt kan för övrigt observeras redan hos mycket små barn som påkallar andras uppmärksamhet genom att ljuda ("dä" och liknande, och rudimentärt peka; Tomasello, 1999). Den här mycket kort skisserade evolutionära grunden har genererat ett kulturellt framväxt aktivitetssystem vi kallar undervisning:

[W]e do not identify 'teaching activity' with 'a teacher's activity'. We begin with the assumption that teaching is a meta-personal cultural activity system, in which a teacher may play a prominent role, but in which she/he is not the only

actor. 'Teaching', as we know it today, is a cultural-historical product, built up by many generations of teachers, educators and academics. The enactment of the cultural teaching activity by a teacher at any one moment in a particular classroom is always the joint product of different actors. (van Oers et al., 2003, s. 111)

Förstått i dessa termer – liksom i Barnetts resonemang utifrån en helt annan grund – blir undervisning något som utmärks av en pluralitet av röster och perspektiv (jfr Pramling, 1990), inte en förmedling av information från en (läraren som sändare) till en annan (barnet eller eleven som mottagare). Det aktivitetssystem vi kallar undervisning har institutionaliserats i viktiga samhälleliga fora såsom förskola och skola, även om dessa historiskt utmärks av skilda praktiker. Förskolan organiserar för barns lärande och utveckling i form av större sammanhängande meningsfullheter (vilket till exempel tar sig uttryck i temaarbete snarare än i form av ämneslektioner), i sociala situationer och i relation till lek och lekfullhet. Ett undervisningsbegrepp relevant för institutionen förskola behöver förhålla sig till dessa förutsättningar och karaktäristika.

I denna del presenterar vi några principer för undervisning – det vill säga de anhängande begrepp som systematiskt relaterade till varandra bidrar med utvecklandet av en undervisningsteori för förskolan – som framkommit i *empirisk forskning genomförd i förskolan* (för en mer utförlig diskussion, se Pramling Samuelsson & Pramling, 2011) och som vi kommer att använda som resurser i analysen av våra empiriska fall.

Undervisning är huvudsakligen en kommunikativ fråga. Kommunikation förstås här dock på ett speciellt sätt, som att göra

gemensamt. Att göra gemensamt är en grundbetydelse av ordet kommunikation som implicerar en väsentligen annan sorts aktivitet än att någon som vet säger någon annan hur det är (vad man brukar tala om som en sändarmetaforik). Det senare sättet sammanblandar information med kunskap. Dessa är dock distinkta företeelser. Information kan lagras i databaser och andra forum, kunskap däremot är något som skapas av någon, en process som aldrig är linjär, kausal eller algoritmisk (se Bruner, 1990, för ett utvecklat resonemang om den viktiga skillnaden mellan informationsprocessande och kunskapande).

Det vi kan kalla undervisande kommunikation tar gestalt i spänningsfältet mellan intersubjektivitet och alteritet (avvikelse från det förväntade). För att bidra till att någon annan kan hänga med på gemensamma resonemang och aktiviteter behöver deltagare – till exempel förskollärare och barn, men även barn-barn – kunna etablera någon form av samsyn. Utan detta kommer deltagare att tala förbi varandra och som konsekvens engagera sig i distinkta aktiviteter. Detta gör det minst sagt svårt för deltagare att bidra till varandras utveckling av ny förståelse. Samsyn, eller som man teoretiskt säger intersubjektivitet (Rommetveit, 1974), föreligger dock inte en gång för alla. Intersubjektivitet är partiell och tillfällig, och lever i spänningsfältet mellan skilda perspektiv, varför kommunikation alltid också kommer rymma vad man teoretiskt benämner alteritet:

The general point to be made about intersubjectivity and alterity, then, is not that communication is best understood in terms of one or the other in isolation. Instead, virtually every text is viewed as involving both univocal, information-transmission characteristics, and

hence intersubjectivity, as well as dialogic, thought-generating tendencies, and hence alterity. (Wertsch, 1998, s. 117)

Deltagare går in i en gemensam aktivitet, till exempel ett samtal, med delvis skilda erfarenheter och förståelser och de går därifrån med delvis skilda erfarenheter och förståelser. Detta är oberoende av hur undervisningen ser ut. Däremot kan undervisningen skapa betydligt bättre eller sämre förutsättningar och stöd för att barn skall få möjlighet att göra nya erfarenheter och skapa ny förståelse. Relationen mellan undervisning och lärande är dock alltid icke-kausal, eller icke-linjär som man idag ofta benämner det. Varje barn – detta gäller förstås även vuxna – förstår alltid något *såsom* något; människan är till sin natur en meningsskapande varelse (Bartlett, 1932/1995; Bruner, 1990; Luria, 1976), och vilken mening individer skapar är beroende deras tidigare erfarenheter och intressen. Detta meningsskapande är alltså inte algoritmiskt till sin natur.

| - *Ett expansivt språk är fundamentalt för vad vi kan kalla utbildning.*

Att bli deltagare i en ny institution såsom förskolan innebär bland annat att introduceras också för en ny sorts kunskap, framförallt vad Vygotskij (1999) talar om som vetenskapliga begrepp. Det är dock viktigt att vara klar över att vad han avser med denna term inte är exklusivt för vetenskapens begrepp. Istället handlar det om vad vi kan benämna institutionella kategorier. Ett vardagligt exempel kan vara 'kusin'; ett barn som kan använda denna term för att referera till någon person i bekantskapskretsen har tillägnat sig detta vardagliga

begrepp. Barnet behärskar dock därför inte nödvändigtvis 'kusin' som ett vetenskapligt begrepp; det senare förutsätter att hon vet att med ordet avses barnet till ens mors/fars syster eller bror. Det kan för övrigt noteras att appropriera begreppet 'kusin' inte är en slutlig process, det vill säga inte något vi kan göra en gång för alla och därigenom behärska begreppet fullkomligt. Säljö (2015) klargör detta i en diskussion av samma exempel: "Vi lär oss exempelvis att använda uttryck som 'kusin' i liknelser och på metaforiska sätt ('jag känner mig som kusinen från landet' kan någon säga som upplever sig bortkommen, eller vi kan tala om norrmän och svenskar som kusiner på världsscenen)" (s. 99). Det kan här till noteras att begrepp – även de för vetenskaperna centrala begreppen – till sin natur är historiskt reviderbara; det finns således i strikt bemärkelse inte en-gång-för-alla-fastlagda begrepp att appropriera. Genom att introduceras för en ny uppsättning begrepp tillägnar – approprierar (Wertsch, 1998) – barnet sig nya intellektuella redskap och där igenom nya sätt att tänka. Detta innebär att gå i förskolan inte bara är en fråga om att lära sig mer om vad man redan vet, utan mer fundamentalt om att utvecklas som psykologisk varelse (jfr Luria, 1976).

Något som är centralt i undervisningen av vetenskapliga begrepp är att dessa inte kan presenteras för barn i det abstrakta, enbart genom sina definitioner. Mött på detta sätt förblir begreppen obegripliga för barnen; eventuellt lär de sig vad det *heter* men inte vad det *betyder* – vad Vygotskij (1999) och andra talar om som verbalism (se också Gustavsson & Pramling, 2014). Lika lite som vetenskapliga begrepp kan introduceras genom definition kan man enbart bygga vidare på barns tidigare erfarenheter. Om man enbart gör det kommer barnen att lära sig ytterligare exempel på vad de re-

dan vet, men inte lära sig något kvalitativt nytt – det vill säga inte utveckla egentligt ny kunskap. Relationen mellan vardagliga begrepp och vetenskapliga begrepp är dialektisk, inte dikotom (ömsesidigt uteslutande relation). Relationen mellan barns erfarenheter från livet utanför förskolan och de erfarenheter de ges möjlighet att göra i förskolan (och relationen mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp) är en av både kontinuitet och revolution (Pramling, Doverborg & Pramling Samuelsson, 2017). Detta betyder bland annat att undervisning kräver såväl responsivitet på barnens erfarenheter – vad de redan kan – som erbjuda dem utmaningar som möjliggör nya, kvalitativt annorlunda, erfarenheter inom ramen för gemensamma aktiviteter.

Diskussionen om vad Vygotskij refererar till som vetenskapliga och vardagliga begrepp är intimt sammanvävd med frågan om – och vikten av att introducera barn för – ett expansivt språk, det vill säga ett språk som till skillnad mot ett deiktiskt eller lokalt språk kommunicerar bortom här-och-nu. Ett expansivt språk är fundamentalt för vad vi kan kalla utbildning. Att avse att ge barnen möjligheter att få göra erfarenheter och få tillgång till kommunikativa redskap som möjliggör att hantera också kommande utmaningar, hantera nya situationer, är en grundpremiss för vad vi kan benämna utbildning. Utan en sådan ambition att leda bortom här-och-nu reduceras aktiviteter till underhållning för stunden. Också i sådana aktiviteter lär man sig förvisso något, men inte nödvändigtvis kunskaper som blir till resurser för att hantera andra situationer.

Ett undervisningsbegrepp relevant för förskolan behöver hantera barns skilda erfarenheter och perspektiv som en tillgång. Att barn i förskolan möter barn med skilda erfarenheter som förstår företeelser på

kvalitativt skilda sätt öppnar för möjligheten, genom förskollärarens medvetna arbete, att göra dessa skillnader medvetna för barnen, vilket skapar möjligheter för dem att tillägna sig en ökad repertoar av skilda sätt att förstå något (Pramling, 1990; Pramling Samuelsson & Pramling, 2011).

Avslutningsvis är undervisning i förskolan något som behöver vara responsivt på, inte alternativ till, lek och lekfullhet. I detta perspektiv teoretiseras vad som i förskolans verksamhet ofta benämns som fri lek inte i termer av *frihet från* utan *frihet att* (van Oers, 2014). Det betyder att fri lek handlar om friheten att få utveckla resonemang och aktiviteter i oväntade riktningar, vilket inte nödvändigtvis betyder frihet från medverkande förskollärare. I själva verket kan förskollärare verka för att utveckla barns lek i mer oväntade riktningar, inte minst om de upptäcker att vissa barn hela tiden får begränsade roller. Hur förskollärare på olika sätt skapar förutsättningar, stöd, ramar och berättelser i och genom lek för att introducera barn för nya former av kunskap är något som ligger i framkant av den förskolepedagogiska forskningen (se Pramling et al., manuskript, för empiriska studier av det senare slaget samt en utveckling av ovanstående principer för undervisning).

Metod och metodologi

Med utgångspunkt i de teoretiska begreppen responsivitet, spänningen mellan intersubjektivitet och alteritet, polyfoni och barns skilda erfarenheter, relationen vardagliga-vetenskapliga begrepp, samt lek och lekfullhet har vi valt att analysera fyra olika exempel med ursprung i skilda studier. De valda situationerna har videofilmats och transkriberats (Atkinson & Heritage, 1984)¹. I våra analyser har vi valt

att utgå från ett deltagarperspektiv, vilket innebär att deltagarnas sociala handlingar tolkats utifrån hur de själva responderar på varandras handlingar (Garfinkel, 1967). Konkret innebär detta att vi analyserar deltagarnas handlingar (språkliga och andra) som responsiva föregående handlingar (och eventuellt anticiperande kommande handlingar, responser). Analyserna är baserade på transkript och görs i nära anslutning till, och med förankring i, dessa. Denna transparens i att analytiska utsagor är förankrade i redovisad empiri möjliggör granskning och alternativa tolkningar, och är således kritiskt för studiens validitet. Vårt fokus i analyserna har varit att belysa aspekter av sådan undervisning som sker i samspelet mellan deltagarna för att sedan kunna diskutera detta i relation till utbildning. Empirin härrör från tidigare studier och de valda exemplen är tagna från olika sammanhang i förskolans vardag och visar på undervisande samspel mellan förskollärare och ett enskilt barn, och mellan förskollärare och barngrupp (Björk-Willén, 2014; Bylund & Björk-Willén, 2015; Simonsson, 2004, 2015).

Empiriska exempel

Vardagligt samtal, språkanvändning och begreppsutveckling

I förskolan sker undervisning både i planerade och i spontana aktiviteter. Att förskolepersonalen spontant utnyttjar de lärandetillfällen som dyker upp kan sägas vara förskolans signum. Samtidigt krävs det, som framhållits ovan, en medvetenhet och en kunskap från lärarens sida för att möta och utmana barns olika förståelse (Pramling Samuelsson & Pramling, 2011) och att vidga och utmana deras begreppskunskaper (Vygotskij, 1999). Som framkommit har vi i de kommande exemplen valt att fokusera på barns språk och begreppsutveckling. Det första utdraget är taget från en spontan aktivitet där en vuxen och ett barn i åldern ett år och tio månader tillsammans tittar på och samtalar kring en adventskalender. Adventskalendern förställer olika djur som är vanligt förekommande i den svenska skogen, och på bilden finns också inslag av jul, såsom till exempel en julgran och en tomte. En dialog utvecklar sig mellan förskolläraren och barnet, där intersubjektivitet tillfälligt etableras, vilket i sin tur skapar god förutsättning för barnets lärande och begreppsutveckling.

Excerpt 1 Deltagare: Maria, vuxen och Bosse, snart 2 år

- | | | |
|---|--------|-------------------------------------|
| 1 | Maria: | ska vi se va ä de för [ä |
| 2 | Bosse: | [de ä ekorre |
| 3 | Maria: | en ekorre vad ä de mer för djur |
| 4 | Bosse: | ekorre den ([pekar på ekorren]) |
| 5 | Maria: | ä det några andra djur vad ä de här |
| 6 | Bosse: | e::l |
| 7 | Maria: | en älg ja (.) åh vad är de där |
| 8 | Bosse: | en bön ([björn]) |
| 9 | Maria: | ser du nåra andra djur |

- 10 Bosse: dä ä böne ((drar handen över bilden))
 11 Maria: ser du en kanin nånstans
 12 Bosse: den ((pekar distinkt på kaninen))
 13 Maria: ser du var va ugglan då kommer du ihåg var ugglan var
 14 Bosse: där ((pekar på ugglan))
 15 Maria: ja där är ugglan ja
 16 Bosse: äh den (.) den ((pekar på en igelkott))
 17 Maria: ja i:gel=
 18 Bosse: =kott
 19 Maria: igelkott ja (.) ser du en gran nånstans och kanske en
 20 tomte
 21 Bosse: äh där tomte ((pekar på tomten))
 22 Maria: ja var är granen då julgranen
 23 Bosse: den ((pekar på julgranen))

Det är Bosse som har initierat aktiviteten att titta på adventskalendern tillsammans med förskolläraren Maria. Det är säkert inte första gången som detta sker, eftersom Bosse svarar på Marias första fråga innan den ens är riktigt ställd (rad 1). När ett litet barn lär sig nya ord är upprepning en viktig väg till lärande. Små barn önskar ofta att den vuxne läser eller berättar samma saga/berättelse gång på gång för att de på så vis ska få möjlighet att upprepat höra och själva pröva nya begrepp och ord. Marias och Bosses språkliga och ickeverbala samspel i utdraget bygger främst på fråga-svar-sekvenser (Bateman, 2013), med målet att sätta namn på ("label") olika djur och föremål på bilden (Ninio & Bruner,

1998). Samtalets utformning innebär att Maria ställer stödande frågor och att Bosse svarar både verbalt och/eller ickeverbalt genom att medelst pekningar (Tomasello, 1999, se också Andrén, 2010) visa vilka de olika djuren är och var de finns på bilden. Maria responderar på Bosses svar genom att ofta bejaka och upprepa det rätta svaret följt av ett bekräftande ja: "en älg ja" (rad 7); "ja där är ugglan ja" (rad 15); "igelkott ja" (rad 19). Ett undantag från frågemönstret finns på rad 16 där det är Bosse som tar initiativet och frågar Maria vad bilden föreställer. I stället för att ge honom svaret direkt (som är igelkott) lotsar hon honom fram till rätt svar genom att säga början av ordet igelkott och ger sen Bosse möjlighet att avsluta (raderna 17-18). Att den vuxne även ger utrymme för barnets initiativ och frågor är en viktig del av en undervisande dialog. När barn utvecklar ett första- såväl som andraspråk börjar språklärandet i ett konkret här-och-nu-språk, och det är viktigt att både få höra och själv smaka på att uttala orden i ett specifikt sammanhang. Nästa steg är att använda orden i andra

- I en pedagogisk praktik som förskolan krävs det dock att den vuxne är medveten om hur den här typen av undervisande dialog bäst kan föras, och även utvecklas, för att den på sikt också ska utmana barnet språkligt och begreppsmässigt.

och nya sammanhang (Collins, 2011) och därmed öka sin repertoar att förstå något på skilda sätt (Pramling, 1990; Pramling Samuelsson & Pramling, 2011). I utdraget finns också exempel på hur Maria vidgar Bosses begreppsvärld genom att använda benämningarna gran och sedan julgran som tillsammans med tomten refererar till en helt annan kontext än skogen. I samtalet förekommer en stor uppsättning deiktiska referenser, det vill säga utpekande (språkliga) handlingar: "den", "pek", "de här", "där". Detta är föga förvånande eftersom denna sorts handlingar är högst funktionella då barn och förskollärare delar uppmärksamhet på samma bild. Dessa deiktiska referenser koordineras dock med ett mer expansivt språk (benämningar såsom "älg" och "ekorre").

Det är just dessa till synes opretentiösa och ofta lustfyllda vardagssamtal i olika kontexter som är grunden för barns språklärande. I en pedagogisk praktik som förskolan krävs det dock att den vuxne är medveten om *hur* den här typen av undervisande dialog bäst kan föras, och även utvecklas, för att den på sikt också ska utmana barnet språkligt och begreppsmässigt. I exemplet framgår det tydligt att Maria har ett mål med att Bosse ska lära sig känna igen och benämna de olika djur som förekommer på bilden, eftersom hon systematiskt ställer frågor om dessa.

Inbäddad undervisning

I förskolan sker en stor del av undervisningen spontant, här och nu, och riktas i vardagliga aktiviteter mot ett potentiellt lärande innehåll (Dalgren, 2017). Detta kallar Tate, Thompson, och McKerchar (2005, s. 206) för "embedded teaching", på svenska inbäddad undervisning. Inbäddad undervisning brukar ofta ställas i kontrast till planerad och mer strukturerad undervisning.

Till skillnad mot den planerade undervisningen sker den inbäddade undervisningen spontant i vardagliga aktiviteter i förskolan. Följande exempel vill bland annat illustrera hur detta kan gestalta sig i praktiken.

Nästa excerpt handlar om en planerad berättaraktivitet. Aktiviteten är spontan på så sätt att berättelsen utformas efterhand i samspel mellan förskollärare och barn. Den aktuella förskolan har flerspråkigt program och målet är att svenska och spanska ska utgöra 50% vardera av den dagliga språkundervisningen. Det innebär att hälften av personalen talar till barnen på svenska och den andra hälften på spanska. Några av lärarna behärskar dock båda språken. Språkpolycyn på förskolan följer en enspråkig ideologi som omfattar idén att vägen till tvåspråkighet är att interagera på ett språk i taget, en syn på tvåspråkighet som innebär en ett slags "dubbel enspråkig kompetens" (Boyd & Ottesjö, 2016). Förskolläraren Carmen, som figurerar i exemplet nedan, talar båda språken utan problem, även om hennes uppdrag i verksamheten är att tala svenska. Hon står framför en grupp barn och bredvid sig har hon en mindre whiteboard som hon ritar och skriver på efterhand som berättelsen växer fram. Historien handlar om en flicka som tappar sin godisclubba så att den går sönder. Hon gråter då så mycket över den söndriga klubban att tårarna bildar en sjö, och i sjön simmar fiskar. I resonemanget som följer övergår förskolläraren till att göra det gemensamma berättandet till en språkundervisande praktik. Berättande utgör en central praktik i förskolan för att engagera barn i meningsskapande processer av olika slag (se t.ex. Hakkarainen & Bredikyte, 2014; Oshiro et al., 2017; Pramling & Ødegaard, 2011, för exempel).

Excerpt 2 Deltagare: Förskolläraren Carmen och 15 barn i fyraårsåldern.

- 1 Carmen: så här är det då kommer det ((ritar en fisk))
- 2 en fisk
- 3 Barn: en piraja
- 4 Carmen: oh vad heter fisk på spanska
- 5 Barn: **pescado**
- 6 Barn: **pescado**
- 7 Barn: **pescado**
- 8 ?: ° **pez**° ((sägs med tyst röst))
- 9 Carmen: men det är faktiskt skillnad på pez och pescado
- 10 Barn: **pezk**
- 11 Barn: hejsvejs
- 12 Barn: **pescado**
- 13 Carmen: n när man när fisken är i vattnet så här ((rör
- 14 händerna som en simmande fisk))och simmar då
- 15 heter det så här ((skriver pez på tavlan))är
- 16 det nå:n som kan läsa
- 17 Barn: **pescado**
- 18 Barn: **pescado**
- 19 Carmen: är det nån som kan läsa det här
- 20 ((barnen pratar i munnen på varandra och ger
- 21 olika bud))
- 22 Barn: **pez**
- 23 Barn: **cado**
- 24 Barn: **pez do**
- 25 Carmen: **pez MEN** om jag skulle rita om jag skulle rita
- 26 en fisk här ((ritar en fisk)) men vet ni vad
- 27 som hände med den här fisken?
- 28 Barnen: Nä
- 29 Barn: den dog
- 30 Barn: de rann blodet
- 31 Carmen: vi ritar blod för han är död
- 32 Barn: stackars lilla fisk ((medlidsam röst))
- 33 Carmen: stackars lilla fisk ((ritar tårar)) han gråter
- 34 för han är död
- 35 Carmen: den fisken heter? ((skriver pescado på tavlan))

- 36 Barn: Alberto
 37 Carmen: ((tittar upp)) ha ha
 38 Barnen: ha HA ((allmänt högt ljudkaos bryter ut))

Carmen ritar en fisk och frågar barnen vad fisk heter på spanska (rad 4), vilket innebär att hon flikar in undervisande moment av spansk literacy i den pågående berättelsen. På hennes fråga svarar flera barn genast "pescado" (raderna 5–7), medan något barn mer tystlåtet säger "pez". Carmen förklarar för barnen att det finns en betydelseskilnad mellan pescado och pez. Pez är nämligen det spanska begreppet för levande fisk och pescado betecknar fisk som fångats och avlivats. Att skilja på pez och pescado verkar dock vara svårt för barnen (se Bylund & Björk-Willén, 2015). För att förklara pez illustrerar Carmen en levande, simmande fisk med händerna, och skriver sedan pez på tavlan och frågar sedan om någon kan läsa vad hon skrivit, varvid flera barn genast svarar pescado (raderna 13–14). Hon ignorerar dessa svar och frågar igen om någon kan läsa vad det står. Genom att ignorera de första svaren signalerar hon till barnen att hon är ute efter ett annat svar. Detta resulterar i att barnen börjar gissa i mun på varandra. Några barn säger så småningom pez och Carmen fångar upp detta och upprepar pez bekräftande. Nästa undervisningssteg består i att hon förklarar skillnaden mellan orden pez och pescado, genom att rita en fisk och fråga barnen vad som hänt med fisken hon ritat. Tillsammans kommer de fram till att fisken är död, och blod som rinner från fisken får beteckna detta. Ett barn säger medlidsamt att det är synd om fisken och Carmen plockar upp barnets tråd och fantiserar vidare och säger "han gråter för han är död" (raderna 33–34). Carmen fortsätter samtidigt sitt undervisningsprojekt genom att också skri-

va pescado på tavlan, och indikerar sedan, i rad 35, en önskan om att få bekräftat att barnen vet vad en död fisk heter på spanska. Ett barn svarar då "Alberto" med klar röst och alla börjar skratta (Björk-Willén, 2014).

I sin stöttning använder forskolläraren flera semiotiska resurser, såsom att kroppsligt gestalta (rader 13–15) och visuellt symbolisera (rader 25–31), samordnat med att språkligt benämna. Dessa olika semiotiska resurser koordineras i undervisningsaktiviteten (jfr Kultti & Pramling, 2015). Barnets respons (i rad 36) att fisken heter Alberto kan förstås i termer av alteritet (Wertsch, 1998), vilket implicerar ett yttrande (eller annan handling) som öppnar för att ta en aktivitet i en tidigare oväntad riktning. Att det finns utrymme för denna sorts lekfullhet – *frihet att snarare än frihet från* (van Oers, 2014) – att komma till uttryck är centralt för en undervisningsaktivitet som är responsiv och lekfull.

Huvudsyftet med aktiviteten är att forskollärare och barn ska skapa en berättelse tillsammans, men läraren utnyttjar situationen genom att flika in ytterligare (språk) undervisande moment på spanska. Den undervisande del som Carmen väver in i det lustfyllda berättandet är ett tydligt exempel på inbäddad undervisning där läraren tar tillfället i akt genom att förklara skillnaden mellan pescado och pez och därmed utmanar och vidgar barnens förförståelse av begreppet fisk på spanska.

Boksamtal i anslutning till en ABC-bok

I nästa exempel visas också hur inbäddad undervisning kan gå till (Tate, Thompson, & McKerchar, 2005), dock från ett annat

perspektiv, nämligen hur en bokaktivitet med högläsning kan utvecklas till en undervisningssituation. Det är flera barn som sitter i läsoffan tillsammans med förskolläraren under den fria leken. Barnen har bjudit in den vuxne för att läsa för dem. De har läst flera böcker och samtalar just nu om en ABC-bok. Det är bokens första uppslag som de har framför sig.

Excerpt 3 Deltagare: Ingrid, förskollärare och barnen Sanna, My, och Alfred (3-4 år).

- | | | |
|---|---------|--|
| 1 | Ingrid: | vad betyder det alla bokstaver här har vi hela alfabetet |
| 2 | Sanna: | det är s |
| 3 | Ingrid: | ser du ekorrens svans ((pekar på bilden)) |
| 4 | Sanna: | och jag som trodde att det var s som i mitt namn |
| 6 | Ingrid: | ja det är det också |
| 7 | | men den har lånat sin svans för att göra din bokstav |
| 8 | Sanna: | ö är den sista |

I förskollärarens introduktion av boken framträder initialt bilden av vuxnas sätt att använda en ABC-bok (jfr Simonsson, 2004). I och med att frågans konstruktion (rad 1) är öppen, det vill säga ingen direkt nominering till vem av de andra aktörerna som skall svara, nominerar förskolläraren sig själv för att besvara sin egen fråga. Hon introducerar två begrepp som är relevanta i detta skriftskodstolkande sammanhang, nämligen "bokstaver" och "alfabetet". På detta sätt sätter medierar hon aktiviteten och riktar barnens uppmärksamhet mot de språkliga enheterna: bokstäverna och uppsättningen

av dem. Förskolläraren frångår här läsningen, det vill säga läsningen av en berättelse och uppmärksammar istället barnen på konstruktionen av det skrivna språket. Sanna hakar på Ingrids föreslagna aktivitet och benämner bokstaven "s" som hon känner i igen sitt namn, samtidigt som hon pekar på bilden. Ingrid replikerar med en fråga "ser du ekorrens svans" vilket kan tolkas som att hon vill åstadkomma en särskild effekt med den, nämligen att barnen skall känna igen sig men också bli överraskade och ryckas med. På samma gång relaterar hon till tolkningen av bildinnehållet. Pedagogens fråga markerar att flera olika förklaringslogiker är i omlopp, dels benämning av bokstäver (vad Ninio & Bruner, 1998, talar om som "label") och dels tolkning av bildens innehåll (Barthes, 1964). I boksamtalsdialogen blir det intressant att se hur aktörerna använder dessa två olika system. Barnet använder sig enbart av denotation/"label[ing]" av bokstäverna, medan förskolläraren växlar mellan dessa olika system, där bildinnehållet används för att stötta förståelsen av bokstaven men också att undervisa i bildtolkning. Som noterats av Aspelin (1977) får bildtecknet "mening först när tidigare erfarenheter spunnit sitt nät av associationer över dem, likheter med andra bildminnen och igenkännanden ger koden till en läsning" (s. 137). Här får bildtecknet sin mening genom att förskolläraren visar barnen att formen av bokstaven liknar formen på flickans namn, men hon pekar också ut vad som gestaltar "s" i bilden. Noteras bör att pedagogen genom bildens punktum (en detalj som fångar ögat) (Barthes 1964) öppnar upp ett samtal om och utifrån den. Bildinnehållet både specificerar och konkretiserar bokstavens karaktär samtidigt som det finns en lekfullhet i framställningen. Relationen mellan de semiotiska resurserna – bokstaven "s" och bilden på en ekorre som "lånar sin svans" – skapas av förskollärarens

uttalande, men också genom att hon konkret visar på bilden. Det vi här kan se är att artefakten såväl skapar som leder processen i boksituationen i samklang med pedagogens förklaring, det vill säga det visas en variation av bokstaven "s".

Här, som i datamaterialet i övrigt, demonstreras hur pedagogen nyttjar inbäddad undervisning i de barninitierade aktiviteterna just då dessa uppstår och utifrån barnens individuella behov. I denna kontext samverkar de semiotiska resurserna såsom aktiviteten (bokläsningen), lärarens förklaring och artefakterna (ABC-bilden och boken) som stöd i både språk- och bildundervisningen.

Begreppsutveckling under fruktstunden

Barnen i nästa exempel deltar dagligen i en av förskolans vardagsrutiner, fruktstunden. Denna aktivitet utmärks bland annat av

kommunikativa handlingar som rymmer en pluralitet av röster och perspektiv. Föreliggande utdrag illustrerar hur denna pluralitet koordineras för begreppslärande under ett planerat undervisningsmoment, och hur förskolläraren utnyttjar olika kommunikativa resurser för sin undervisning.

Förskolläraren och barnen sitter på samlingsmattan i en ring, och framför läraren finns en fruktkorg, en legoplatå samt legoklossar. I inledningsfasen av denna aktivitet har de tillsammans stämt av vilka som är närvarande, vilka som är borta och småpratad om vad de skall göra under dagen. Efter denna stund går aktiviteten över till en planerad undervisningssituation. I excerpten nedan kommer vi här att fokusera mer tydligt på introduktionsfasen av denna aktivitet.

Excerpt 4 Deltagare: Monika, förskollärare och Emma, William, Michelle, Mimmi, Muhamed, Kim, Olle, Lisa och Fredrika (4-5 år)

- 1 William: varför har vi lego här
- 2 Monika: ja varför har vi lego framme (.) att ni kommer lyssna på mig
- 3 och era kompisar jag tänkte såhär att vi ska göra det lite
- 4 roligt med frukten så jag tänkte att vi skulle kolla vilken
- 5 frukt som är populärast bland er barn känns det bra
- 6 Barn: mm ((barnen riktar sina blickar mot förskolläraren och visar på
- 7 så vis intresse för hennes fråga))
- 8 Monika: och då tänkte jag såhär vet ni vad ett stapeldiagram är
- 9 Barn: nej ((alla i kör))
- 10 Monika: nej ja det är ett jättekonstigt ord då tänker jag såhär att för
- 11 varje frukt vi tar bygger vi ett torn så vi kan säga att äpple
- 12 har gröna bitar päron har röda och banan har gula så om vi
- 13 säger till exempel att William tar en banan sätter vi en
- 14 legobit framför bananen och så bygger vi ett torn så ser vi hur
- 15 många som har tagit banan eller päron förstår ni
- 16 Fredrika: ja
- 17 Emma: vi ska bygga ett torn

- 18 Monika: ja vilken frukt vill du ha William så ska vi se sen om någon
 19 kan hjälpa till att räkna när vi är klara känns det bra ska vi
 20 se William vilken frukt vill du ha
- 21 Monika: mm
- 22 Barn: ska vi se William vilken frukt vill du ha
- 23 William: banan
- 24 Monika: banan ((förskolläraren benämner även banan med tecken som
 25 stöd)) hel eller halv (.) William vill du sätta en legobit
 26 framför bananen eller ska jag göra det vill du sätta den här
- 27 William: ((skakar på huvudet))
- 28 Monika: jag sätter den där då så ska vi se en banan ((barnen tittar
 29 intensivt mot plattan där förskolläraren sätter en legobit
 30 framför bananen)) Mimmi vad vill du ha vill du ha banan pärl
- 31 Mimmi: päron
- 32 Monika: päron ((förskolläraren benämner även päron med teckenspråk)) hel
 33 eller halv Mimmi vill du sätta en legobit framför päronet eller
 34 ska jag göra det
- 35 Mimmi: ja jag vill
- 36 Monika: Fredrika
- 37 Fredrika: äpple halv
- 38 Monika: en halv vill du komma fram och sätta en legobit på tornet
 39 bra
- 40 Fredrika: ja
- 41 ((alla barnen får vidare välja frukt och lägga en legobit på
 42 tornet och frukterna benämns även med tecken som stöd))

43



- 44 Monika: ska vi räkna bitarna banan ((förskolläraren tar upp stapeln och
 45 visar en bit i taget och barnen börjar räkna legobitarna))

- 46 Alla: ett två tre fyra
 47 Monika: fyra barn som har valt banan nu tar vi det gröna tornet päron
 48 hur många barn som har valt päron ska vi räkna ([förskolläraren
 49 tar upp stapeln och visar en bit i taget och barnen börjar
 50 räkna legobitar])
 51 Alla: ett två
 52 Monika: två barn som har valt päron hur många har valt äpplen ska vi
 53 räkna
 54 Alla: ett två tre
 55 Monika: ja det är tre barn som har valt äpplen vilket torn är högst ska vi
 56 jämföra
 57 Mimmi &
 Fredrika: GULA GULA
 58 Monika: idag har banan var populärast bland barnen

Monika, förskolläraren har tagit med legoklossar till samlingen, vilket är ovanligt i en fruktstundssituation och detta uppmärksammas också av ett barn. Hon upprepar då barnets fråga "ja varför har vi lego framme" Att upprepa barnets individuella fråga gör att hon lyfter upp (transformerar) den från individuell nivå till en kollektiv nivå, och gör den på så vis till en gemensam fråga för gruppen. Detta kan ses som att förskolläraren vill uppmärksamma barnen på att de skall göra något nytt, något som de inte brukar göra och med det väcker hon också nyfikenheten hos barnen. Frasen "att ni kommer lyssna på mig och era kompisar" (raderna 2-3), signalerar till barnen vad som förväntas av dem att göra parallellt med att de också skall äta sin frukt. Här kan vi se hur barnen och förskolläraren samkonstituerar den pedagogiska praktiken.

I undervisningssekvensen kan urskiljas olika faser såsom introduktionsfasen, förklaringsfasen och avslutningsfasen. Förskolläraren introducerar innehållet i undervisningen genom att ställa en undersökande och nyfikenhetshöjande fråga gällande vilken frukt som är populärast bland

barnen. Detta utgör också det *problem* som barnen skall arbeta med och riktar därmed deras uppmärksamhet och "pekar ut" (Wallerstedt, 2010) innehållet i undervisningen: *beskrivande statistik*. Detta kan vi benämna som en introduktionsfas i undervisningsflödet, där hon också på samma gång går över till en förklaringsfas. Här lanserar förskolläraren också ett abstrakt begrepp, *stapeldiagram*, för barnen för första gången. Detta är också lösningen på problemet och på uppgiften som hon initierat. Detta vetenskapliga begrepp är obekant för barnen. Genom att ställa frågan "vet ni vad ett stapeldiagram är" i rad 8, inventerar hon barnens tidigare erfarenheter av och kunskaper om detta begrepp, vilket möjliggör att hon kan respondera på deras tidigare erfarenheter. Här utmanas barnen till att göra nya, kvalitativt annorlunda, erfarenheter (jfr Pramling, 1990; Pramling Samuelsson & Pramling, 2011). Förskolläraren använder sig av ett ämnesspecifikt språkbruk (ett vetenskapligt begrepp i Vygotskijs mening), vilket hon koordinerar med en demonstrationsaktivitet i vilken hon använder sig av lego som artefakt.

Under förklaringsfasen nyttjar hon barnens tidigare erfarenheter av att bygga med lego, och detta material utgör det laborativa underlaget, visualiseringsmaterial, för att kunna tydliggöra och konkretisera stapeldiagrammets innebörd. Vidare förklarar hon uppgiftens olika delar och beskriver hur de olika kategorierna (i detta fall frukterna) och legoklossarna (representationen) relateras till varandra och hur olika färger representerar de olika kategorierna (se raderna 10-15). Annorlunda uttryckt introducerar och förklarar hon de representationsformer som används (antal legobitar och deras färger) och hur dessa i denna aktivitet korresponderar till ett urval frukter. Pedagog och barnen bygger tillsammans ett "konkret diagram" på legoplattan, vilket också utgör en "demonstreringsaktivitet" för hur man kan skapa ett stapeldiagram. Alla i gruppen får välja en frukt, och välja en legokloss som representerar den och sedan placera legoklossen framför den valda frukten på plattan, där färgerna och staplarna visualiserar de enskilda kategorierna. Förskollärarens verbala genomgång, demonstrationen (hur de skall göra), artefakten (lego) och de olika frukterna utgör viktiga semiotiska resurser (jfr Kultti & Pramling, 2015; Selander & Kress, 2010), vilka koordineras och i viss mån kommenteras på en metanivå för att klargöra vad ett stapeldiagram kan vara och vilken funktion det kan ha i kunskapande.

I nästa steg är barnen och förskolläraren sysselsatta med att läsa av det tredimensionella "diagrammet". Förskollärarens frågesats "Skall vi räkna bitarna?" inbjuder barnen till en kollektiv aktivitet. Samtidigt uppmuntras barnen till att visa sina kunskaper i att räkna. Genom barnens språkliga responser (de räknar ett två tre fyra) ser vi att de är införstådda med att staplar av enheter skall räknas (rad 46). Alla bar-

nen deltar i det kollektiva räknandet, vilket blir en viktig del av demonstrationen och på samma gång av problemlösningen. När pedagogen ställer frågorna "vilket torn är högst ska vi jämföra" initieras också avslutningsfasen, vilken utgörs av att de tolkar stapeldiagrammet tillsammans. Här ersätter förskolläraren ordet "staplar" med "torn" för att referera tillbaka till en tidigare instans där Emma uttryckte "vi skall bygga torn" (rad 17), men också för att begreppslicgöra för barnen vad de skall göra.

Under denna undervisningssituation kan den kommunikativa strukturen karaktäriseras som en kollektiv dialog, vilken ackompanjeras med en demonstration, det vill säga där ett konkretgörande av diagrammet blir motorn i aktiviteten för att förklara och skapa förståelse för det vetenskapliga begreppet (Vygotskij, 1999). Det abstrakta och akademiska språket (stapeldiagram) introduceras av förskolläraren men "förpackas" på samma gång och "översätts" också till konkret vardagsspråk. I slutfasen av aktiviteten kan vi se en riktning mot att förskolläraren "packar upp" det vardagsspråkliga till en mer ämnes- och fackspråklig kontext, genom att använda ämnesspecifika begrepp såsom "högst" och "jämföra", det vill säga hon för samtalet tillbaka till det akademiska språket.

Diskussion

I denna studie har vi återanalyserat empiri från olika studier genomförda i förskolan med syfte att föra en empiriskt grundad diskussion om hur undervisning teoretiskt kan förstås och konkret gestaltas i vardaglig förskoleverksamhet. En premiss för vårt resonemang är att varje samtal konstituerar någon form av innehåll. De innehåll som ryms i de exempel vi här analyserat, handlar om språk på olika sätt (termer och be-

grepp). Då undervisning här förstås som en gemensam aktivitet av meningsskapande, kan inte undervisningen enbart hänföras till förskollärarens handlingar; undervisning behöver istället förstås som en gemensam, responsiv aktivitet där barnen är lika viktiga deltagare som förskolläraren (Pramling et al., manus). Som pedagogiskt ansvarig har dock förskolläraren en central uppgift i att introducera barn för nya former av kunskaper – till exempel vetenskapliga begrepp i Vygotskijs (1999) mening såsom stapeldiagram, bokstäver och alfabetet – och stötta dem i att börja bekanta sig med dessa kunskaper som utgör centrala kulturella resurser för lärande, kommunicerande och meningsskapande. Noterbart i exemplen är vidare att introduktionen av dessa kulturella resurser sker i dialektik med vardagliga resurser som barnen har tidigare erfarenheter av (vardagsspråkliga benämningar och strukturerande resurser såsom legobitar). Att på dessa sätt förankra vad som introduceras i något för barnen redan bekant är kritiskt för att det barnen möter i förskolan skall bli begripligt för dem. Samtidigt stannar alltså inte förskolläraren enbart i att bekräfta vad barnen redan vet, är bekanta med; hon introducerar dem också för nya kunskaper och nya språkliga resurser. Exempelen visar också hur att lära sig ett språk – och i förskolan delta i undervisning – samtidigt innebär att bekanta sig med innehåll (begreppslika resurser). Det är alltså inte så att man antingen lär sig språk eller om (ett annat)

innehåll, utan dessa är integrerade i aktiviteter. Likaså kan noteras att känslomässiga aspekter (se framförallt excerpt 4) inte är åtskilda från kognitiva aspekter, utan integrerade i denna sorts aktiviteter. Undervisningen som vi här gett exempel på bygger väsentligen på koordinering av olika perspektiv och resurser (vardagsspråk/vetenskapligt språk, abstrakt/konkret, visa/förklara, kommunicera/metakommunicera) (jfr Kultti & Pramling, 2015), vilket vittnar om aktivitetens inneboende och därigenom deltagarnas kontinuerliga responsivitet på varandras responser.

Med ett ökat tryck från politiskt håll på förskolan att bli mer kunskapsintensiv är det kritiskt för förskolläraryrket att vetenskapen bidrar med empiriskt grundade teoretiska perspektiv på hur undervisning kan förstås och gestaltas i denna miljö. I synnerhet är det viktigt med perspektiv som inte förenklar frågan genom att bortse från förskolans särart som institution som organiserar för barns lärande och utveckling på mer holistiska sätt (temaarbeten, lekbaserat, gruppaktiviteter) än vad som traditionellt utmärkts skolans undervisning (ämnen och lektioner, och med uppnåendemål). Undervisning i förskolan har ett egenvärde och kan försiggå utan att transformera förskolan till någonting annat mer "skollikt". I denna artikel har vi gett några empiriska exempel på sådana (undervisnings)aktiviteter och hur dessa teoretiskt kan ramas in och förstås.

Not

¹ Transkriptionsnyckel

[	markerar början av överlappande, samtida tal
=	yttranden som följer direkt på varandra
VERSALER	markerar tal som är märkbart högre än omgivande tal
° °	omsluter tal som är märkbart tystare än omgivande tal
(3)	visar paus i sekunder

[.]	mikropaus
[(text)]	transkriberarens kommentarer
text	annat språk än svenska
:	står för förlängd återgivning av föregående vokal
(x) (xx)	står för icke hörbart ord eller flera hörbara ord

Referenser

- Andrén, M. 2010. *Children's Gestures from 18 to 30 Months* (akademisk avhandling). Lund: Lund University: Centre for Languages and Literature.
- Aspelin, G. red. 1977. *Bildanalys*. Stockholm: Gidlunds.
- Atkinson, J. M., och Heritage, J. (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bateman, A. 2013. Responding to children's answers: Questions embedded in the social context of early childhood education. *Early Years* 33(3): 275–288.
- Barnett, S. A. 1973. Homo docens. *Journal of Biosocial Science* 5(3): 393–403.
- Bartlett, F. C. 1995. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. [Originaltext publicerad 1932].
- Barthes, R. 1964. Bildens retorik. I: K. Aspelin och B. A. Lundberg, red., *Tecken tydning. Till konsternas semiotik*. Stockholm: Norstedts.
- Björk-Willén P. 2014. Berättande med flera språk, I: B. Riddersporre och B. Bruce, red., *Berättande i förskolan*: 51–70. Stockholm: Natur & Kultur.
- Boyd, S. och Ottesjö, C. 2016. Adult monolingual policy becomes children's bilingual practice: Code-alternation among children and staff in an English-medium preschool in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19(6): 631–648.
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bylund, A. och Björk-Willén, P. 2015. Multilingual becoming in reading: A picture storybook-reading-assemblage in early years education. I: S. Morão och M. Lourenço, red., *Early Years Second Language Education: Interactional Perspective on Theories and Practice* : 78–91. Abingdon, UK: Routledge.
- Collins, M. 2010. ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly* 25: 84–97.
- Dalgren, S. 2017. *Att göra förskolepedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolan* (Linköping Studies in Pedagogic Practice, no. 30). Linköping: Linköpings universitet.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gustavsson, L. och Pramling, N. 2014. The educational nature of different ways teachers communicate with children about natural phenomena. *International Journal of Early Years Education* 22(1): 59–72.
- Hakkarainen, P. och Bredikyte, M. 2014. Understanding narrative as a key aspect of play. I: L. Brooker, M. Blaise och S. Edwards, red., *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*: 240–251. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kultti, A. och Pramling, N. 2015. Limes and lemons: Teaching and learning in preschool as the co-ordination of perspectives and sensory modalities. *International Journal of Early Childhood* 47(1): 105–117.
- Luria, A. R. 1976. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* (M. Lopez-Morillas och L. Solotaroff, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Ninio, A., och Bruner, J. 1978. The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language* 5: 1–15.
- van Oers, B., Janssen-Vos, F., Pompert, B. och Schiferli, T. 2003. Teaching as a joint activity. I: B. van Oers, red., *Narratives of Childhood: Theoretical and Practical Explorations for the Innovation of Early Childhood Education*: 110–126. Amsterdam, the Netherlands: VU University Press.
- van Oers, B. 2014. Cultural-historical perspectives on play: Central ideas. I: L. Brooker, M. Blaise och S. Edwards, red., *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*: 56–66. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oshiro, A., Pihl, A., Peterson, L. och Pramling, N. 2017. Understanding the psychology of a trickster tale: 5-year-old Japanese kindergarten children collaboratively retelling a *kitsune* story. *International Research in Early Childhood Education* 8(1): 58–74.
- Pramling, I. 1990. *Learning to Learn: A Study of Swedish Preschool Children*. New York, NY: Springer.
- Pramling, N., Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – social fostering divide. I: C. Ringsmose och G. Kragh-Müller, red., *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*: 205–218. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling, N. et al. manuskript. *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*.
- Pramling, N. och Ødegaard, E. E. 2011. Learning to narrate: Appropriating a cultural mould for sense-making and communication. I: N. Pramling och I. Pramling Samuelsson, red., *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*: 15–35. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. och Pramling, N. 2011. Didactics in early childhood education: Reflections on the volume. I: N. Pramling & I. Pramling Samuelsson, red., *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*: 243–256. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Rommetveit, R. 1974. *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. London: Wiley.
- Ruesch, J. och Bateson, G. 1951. *Communication*. New York, NY: Norton.
- Selander, S. och Kress, G. 2010. *Design for lärande. Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Simonsson, M. 2004. *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel* (Linköping Studies in Arts and Science, 287; Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 84). Linköping: Linköpings universitet.
- Simonsson, M. 2015. The role of artefacts during transition into the peer group: 1- to 3-year-old children's perspective on transition between the home and the preschool in Sweden. *International Journal of Transitions in Childhood* 8:14–24.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. och Hundeide, K. 2010. *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice* (International perspectives on early childhood education and development, 2). New York, NY: Springer.
- Säljö, R. 2015. *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Tate, T. L., Thompson, R. H. och McKerchar, P. M. 2005. Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and Treatment of Children* 28(3): 206–221.
- Tomasello, M. 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. 1999. *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Daidalos.
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik*. Göteborg: Art Monitor.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as Action*. New York, NY: Oxford University Press.

Polly Björk-Willén är docent i pedagogiskt arbete och biträdande professor vid Linköpings universitet samt gästforskare vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintresse är interaktionsstudier med i huvudsak förskolan som arena, något som innefattar berättande, barns språkanvändning, flerspråkighet, lekspråk, och språkpolicy i förskola och hem. Hon är publicerad i läroböcker och i internationella såväl som nationella tidskrifter. Senast som redaktör för en lärobok med titeln *Svenska som andraspråk i förskolan*, Natur och Kultur.

Polly Björk-Willén, Linköpings Universitet, Campus Norrköping, ISV, SE-601 74 Norrköping, Sverige.
E-mail: polly.bjork-willen@liu.se

Maria Simonsson är biträdande professor i förskolans didaktik och verksam vid Pedagogiskt arbete, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet. Hennes främsta forskningsintressen rör konstruktioner av barndomar, föräldraskap och genus i institutionella sammanhang samt förskolans olika praktiker såsom undervisning, bilderboksanvändning, inskolning och utvecklingssamtal. Hon har flera publikationer om inskolning i förskolan. De senaste tillsammans med Anne-Marie Markström (2017). Introduction to preschool: strategies for managing the gap between home and preschool. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.

Maria Simonsson, Linköpings Universitet, Campus Norrköping, ISV, SE-601 74 Norrköping, Sverige.
E-mail: maria.simonsson@liu.se

Niklas Pramling är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, Linnécentret för forskning om lärande och medier (LinCS), ett nationellt excellenscenter finansierat av Vetenskapsrådet. Hans huvudsakliga forskningsintresse rör kommunikation i utbildningssammanhang, till exempel mellan förskollärare och barn. Hans senaste publikation är: Nilsen, M., Lundin, M., Wallerstedt, C. och Pramling, N. (2018). Evolving and remediated activities when preschool children play analogue and digital memory games. *Early Years*.

Niklas Pramling, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Box 300, SE-40530 Göteborg, Sverige. E-mail: niklas.pramling@ped.gu.se

Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan

Pernilla Lagerlöf och Cecilia Wallerstedt

Sammanfattning

Enligt den svenska förskolans undervisande uppdrag ska alla barn få möjlighet att utveckla sin skapande förmåga. Forskning visar dock att förskollärare ofta känner sig osäkra på estetiska uttrycksformer, särskilt musik, och som följd undviker de att sjunga och spela med barn. Musik har samtidigt fått ett allt mindre utrymme i förskollärarytbildningen. I studien adresseras frågan vad ett musikundervisande arbete i förskolan innebär och vilka utmaningar förskollärare talar om i relation till arbetet med målstyrd undervisning i musik med förskolans yngsta barn. Studien är genomförd inom ramen för ett utvecklingsprojekt i samverkan med tre förskolor med 1-2-åriga barn. I projektet har fokusgruppssamtal med förskollärarna genomförts och detta har analyserats utifrån ett diskurspsykologiskt angreppssätt. Två tolkningsrepertoarer framträder i materialet: musik som känsla och musik som ämne, där förskollärarytrollerna skiljer sig åt. En slutsats är att ett ämnesadekvat språk är viktigt för möjliggörandet av undervisningsuppdraget. Här befinner lärarytbildningen spela en central roll.

Preschool teachers' perspectives on the challenges of music education for the youngest children in preschool

Abstract

According to the preschool's educational mission, all children should be given the opportunity to develop their creative ability. Research, however, shows that preschool teachers often feel insecure about aesthetic expressions, especially music, and as a result, they avoid singing and playing with children. At the same time music has gained less space in pre-school teacher education. The study addresses the question of how music education in pre-school plays out and what challenges preschool teachers talk about in relation to the work on goal-oriented teaching in music with the youngest children in preschool. The study is conducted in the framework of a development project in collaboration with three pre-schools educating 1-2 year-olds. In the project, a focus group discussion with the teachers has been conducted and this has been analysed based on a discourse psychological approach. Two interpretative repertoires appear in the material: music as a feeling and music as a subject content, where the preschool-teachers' roles differ. One conclusion is that a subject-specific language is a clear facilitator for the teaching assignment. Here, teacher education is found to play a central role.

Inledning

Sedan 2010 omfattas även den svenska förskolan av ett undervisande uppdrag (SFS 2010:800), det vill säga att förskollärare leder målstyrda processer som syftar till lärande. Detta uppdrag har tagits emot med viss tvekan av verksamma förskollärare. Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) visar i sin intervjustudie med förskollärare att de upplever osäkerhet kring vad undervisning i förskolan innebär och hur det ska omfatta även de yngsta barnen. En förskollärare uttalar att hon tidigare hade använt musik och sång för att det var lustfyllt för barnen, men att hon i dag använder musiken för att lära barn om t.ex. bokstäver. Att musik används som medel för att lära barn andra färdigheter än musik är vanligt förekommande i förskolan (Gillespie och Glider 2010). Forskning, både nationell och internationell, visar att förskollärare ofta känner sig osäkra på musik och att de därför undviker att sjunga och spela med barn (för en diskussion av flera av dessa studier, se Ehrlin 2012). Musik, liksom andra estetiska uttrycksformer, har gått från att vara en stor del av lärarutbildningen till att bli ett litet inslag. I viss mån har kurser i gitarrspel och sång ersatts av att musik integreras i andra kursmoment (Lindgren och Ericsson 2013), men sammantaget är ändå de förutsättningar för musiklärande som ges till förskollärare idag under utbildningen betydligt mer begränsade än längre tillbaka i professionens historia (Ehrlin och Gustavsson 2015).

I förskolans läroplan (Skolverket 2016) har olika ämnesområden kommit att betonas allt tydligare (t.ex. naturkunskap, matematik och språk), men så är inte fallet med musik. Vad kunskapande i exempelvis matematik innebär tydliggörs genom att olika begrepp som ska läras anges (mängd, tid,

riktning mm.). Musik däremot nämns jämte en rad andra estetiska uttrycksformer som barn ska kunna använda för att "uttrycka erfarenheter" (ibid.). Vilka begrepp, om några, som förmågan att uttrycka sig estetiskt kräver, är inte nämnda. Flertalet nordiska studier visar att musikaktiviteter varierar i utförande mellan olika förskolor och att verksamheten i hög grad är beroende av förskollärarnas kunskaper om, och erfarenheter av, att kunna och våga arbeta på ett reflekterande och målinriktat sätt (t.ex. Ehrlin 2012; Holgersen 2008; Holmberg 2014; Still 2011). Still (2011) identifierar ett behov av att förskollärare får fördjupa sina musikpedagogiska kompetenser, inte minst för att förskolan ska kunna erbjuda en mer likvärdig utbildning.

En verksamhet som bygger på vetenskaplig grund är i stort behov av forskningslitteratur, men kunskapen om yngre barn och musik är spretig och svårnavigerad. Den återfinns inom forskningsdiscipliner som psykologi (t.ex. Malloch och Trevarthen 2009), sociologi (t.ex. Vestad 2013), musikvetenskap (t.ex. Riddersporre och Söderman 2012), kulturstudier (t.ex. Campbell 1998/2010) och neurovetenskap (t.ex. Leman 2007). Inom psykologi är synen på kunskap och lärande ofta en annan än inom pedagogik. När utvecklingspsykologiska studier har fokuserat effekter av olika musikträningsprogram för barn fokuserar istället den pedagogiska forskningen på processer av barns meningsskapande. Young (2016) urskiljer ett glapp i forskningsfältet kring musikpedagogiska studier för barn i åldern 1–3 år, även om intresset för denna åldersgrupp har vuxit de senaste 20 åren. Tidigare forskning har främst ägnats åt barn i äldre förskoleåldern, men på senare tid har även spädbarns förhållande till musik undersökts. Allra minst forskning finns om den åldersgrupp vi intresserar oss

för i denna studie, 1–2-åringar. Genom det fokus på undervisning som vi har i denna artikel följer ett intresse för relationerna mellan barn, lärare och innehåll (Hudson och Meyer 2011). I denna studie kommer vi att närma oss dessa relationer utifrån lärarnas perspektiv.

- Musik, liksom andra estetiska uttrycksformer, har gått från att vara en stor del av lärarutbildningen till att bli ett litet inslag.

Syftet är att visa vilka utmaningar förskollärare talar om utifrån erfarenheter av musikundervisning med förskolans yngsta barn och utifrån denna analys diskutera vad det innebär att arbeta med musik som mål i förskolans undervisande uppdrag. Vi har i ett utvecklingsprojekt samarbetat kring musikdidaktik med tre förskolor som undervisar de yngsta barnen. I projektet har vi genomfört en fokusgruppsintervju och tagit del av lärarnas fortlöpande dokumentation av musikaktiviteter i förskolan. Med utgångspunkt i detta material kommer vi närma oss frågan: *Hur talar förskollärarna om de utmaningar de möter i det pedagogiska arbetet med musik och de yngsta barnen?*

Analysen utgår från ett diskurspsykologiskt angreppssätt (Potter 2003; Potter, Edwards och Wetherell 1993) varför fokus kommer att vara på hur deltagarna själva formulerar musikundervisningens utmaningar i interaktion i samtal med varandra. Sett från ett diskurspsykologiskt perspektiv är människor inte bara bärare av diskurser utan samtidigt aktiva i skapandet av mening genom det bruk av diskurser som görs. Meningsskapandet sker genom deltagande i olika samhälleliga praktiker och genom de uttalanden som görs.

Barn och musik – i och utanför förskolan

Många barn har idag tillgång till musik via digitala verktyg (till exempel datorplattor) på ett sätt som förändrat möjligheter till musikerfarenheter jämfört med för ett par decennier sedan, något som också beaktas i forskning om barn och musik (Young 2016). Exempelvis visar Ågren (2015) hur syskon i hemmiljö skapar mening i sin mediala vardag och där låtar från till exempel melodifestivalen blir en del av deras lekar och samspel. I en brittisk studie visar Lamont (2008) att barn runt 3 år var omgivna av musik genom passiv eller aktiv lyssning större delen av sin vakna tid, och mer än dubbelt så länge jämfört med vuxna utifrån tidigare jämförbara studier. Att barn i dag gör många musikaliska erfarenheter även utanför institutioner som förskola och skola gör musikens roll i verksamheten extra komplicerad eftersom den förutsätter ett reflekterande över vad musiken i förskolan ska ha för roll i undervisningen. Komplexiteten handlar bland annat om mötet mellan barnens erfarenheter, *de lärandes perspektiv*, samt det de förväntas lära sig, det vill säga *lärarnas perspektiv*. Motsvarande distinktion kan göras mellan *barns musik* och *barnmusik* (Campbell 1998/2010; Söderman 2012) men även mellan *barns kultur* och *barnkultur* (Vestad 2013; Ågren 2015). Barns musik och kultur är barns egen utifrån barns perspektiv, medan barnmusik är musik som ur vuxnas perspektiv är till för barn. Undervisning i musik kan förstås som att bygga vidare på de intressen och erfarenheter barn ger uttryck för och att lärare ger sig in i barns redan pågående meningsskapande processer (Lagerlöf 2016). Undervisningen i musik, utifrån ett förskoledidaktiskt perspektiv, handlar till stor del om att möta barnets förståelse och

dessutom skapa förutsättningar i verksamheten, så att barnet kan utveckla förståelse för hur något ses och benämns inom musikens ämnesområde (Pramling, Doverborg och Pramling Samuelsson 2017).

Utifrån forskning om svenska förskolor med musikprofil beskriver Ehrlin och Wallerstedt (2014) hur lärarna talar om musik som en metod för att stötta barns språkutveckling, dvs. att de använder musik som ett *medel* för att barnen ska lära sig något annat än musik. Observationer av verksamheten visar dock hur det musikaliska innehållet tematiseras och görs till *mål* i sig självt. Detta, menar författarna, tyder på en motsägelse som länkar till ett utvecklingsbehov av ett professionellt språk för att kunna tala om och problematisera musik som innehåll i förskolan. Ferm Thorgersen (2012) grundar sina resonemang på en fenomenologisk holistisk filosofi när hon beskriver hur musikalisk kunskap är differentierad i olika dimensioner som inverkar på varandra. Dessa är en strukturell-, akustisk-, emotionell-, existentiell-, kroppslig- och slutligen en spänningsmässig musikalisk kunskap. Hon anger att förskollärare bör erbjuda alla dimensioner men att de ska lyftas fram vid skilda aktiviteter och tillfällen i förskolans musikaliska verksamhet.

Förskollärarens roll, utifrån ett förskoleledidaktiskt perspektiv, är att stötta barn i att aktivt ta över – appropriera – redskap som kan berika deras musikupplevelser (Wallerstedt, Pramling och Säljö 2014). Med en annan metaforik för lärande beskriver Lave och Wenger (1991) lärande som förändrat deltagande. Översatt till musik och musikundervisning blir det då centralt att bereda barns förutsättningar för att de skall kunna bli aktiva deltagare i olika musikaktiviteter. Att bli en alltmer aktiv deltagare beskriver Lave och Wenger (1991) med metaforen att gå från ett legi-

timt, perifert deltagande till ett mer centralt deltagande. Därmed ökar barnens agens i de aktiviteter de deltar i, då deras bidrag och handlingsutrymme får större utrymme.

Diskurser om estetiskt lärande

Undervisning i estetiska ämnen är något som studerats utifrån ett diskursperspektiv i ett flertal olika studier och på olika nivåer, t.ex. i förskolan (Vestad 2013), grundskolans tidigare år (Saar 2005), på gymnasiet (Asp 2011) och i lärarutbildningen (Lindgren och Ericsson 2013). Saar (2005) identifierar tre dominerande diskurser om estetiskt lärande: en *kulturfostrande*, *subjektivistisk* och *stödjande* diskurs. Med den kulturfostrande diskursen tolkas användandet av olika skapande aktiviteter vara förenat med individens utveckling och att värden ska överföras från en generation till nästa genom kulturen. Det handlar om att fostra en aktiv och medveten kulturkonsument i den av vuxna ansedd *goda kulturen*, vilket innebär att barnens så kallat egna kulturer ges ett begränsat utrymme. Den subjektivistiska diskursen kan beskrivas handla om subjektiva känslor som inte behöver vara meningsfulla att diskutera i termer av lärande. Genom denna diskurs, argumenterar Saar, reproduceras en skillnad mellan å ena sidan ett lärande som är möjligt att påverka och verbalisera och å andra sidan konstnärliga upplevelser som något mystiskt och ickeverbalt. Detta synsätt leder till att skillnaden mellan så kallad *riktig kunskap* och *konstnärliga upplevelser* förstärks, enligt Saar. Eftersom kunskap inom estetiska uttryck är något som förknippas med kreativitet blir det något svårfångat och något som anses vara medfött. Samtidigt existerar en motstridig diskurs som säger att *alla kan konst* (Vestad 2013). Den tredje diskursen är estetiskt lärande sett som

inlärningsstöd, inom vilken de estetiska ämnenas möjlighet att utveckla förmågor inom andra områden betonas. Estetiken ses som en motor som genererar energi, aktivitet och kunskap. De estetiska ämnena betraktas därmed som ett medel för att lära i andra ämnen.

Hur verksamma lärarutbildare och studenter talar om lärarutbildningens estetiska praktik har studerats av Lindgren och Ericsson (2013) som också analyserat den diskursiva styrningen i undervisningen. De utgår från hur lärarutbildningens estetiska verksamhet legitimeras och hur denna legitimering kan förstås och problematiseras. De identifierar här fyra olika diskurser: *estetisk verksamhet som kommunikativ kompetens* (legitimeras som metod vid utveckling av social kompetens), *estetisk verksamhet som praktiska färdigheter* (det praktiska görandet i motsats till teoretisk kunskap), *estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling* samt *estetisk verksamhet som relativisering av kvalitet*. Lindgren och Ericsson (2013) beskriver att de två senare diskurserna torde ha rötter i föreställningen om "det fritt skapande barnet" (ibid.: 28; Bendroth Karlsson 1996). Dessa diskurser implicerar en syn på att skolans instrumentella undervisningsformer berövar barnets kreativitet medan förskolan uppmuntrar det harmoniska, trygga, kreativa och emanciperade barnet. Diskursen om estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling beskrivs i termer av en inre resa och kan jämföras med Saars (2005) subjektivistiska diskurs som också handlar om att det inte finns något rätt eller fel, bra eller dåligt, utan där upplevelsen är subjektiv och uttrycket är det viktiga. Även Vestad (2013) som har studerat barns vardagliga användande av musik genom observationer och intervjuer i förskolor och hemmiljö, har identifierat liknande diskurser. Hon har

en barndomssociologisk utgångspunkt i sin analys av barns subjektspositioner och menar att barn lär av varandra, att de använder musiken för att komma i stämning och för att förstärka vänskap. Hon visar en rad tolkningsrepertoarer om barn och musik: musik som trist och tråkigt, som lek, som något man kan lära sig, som något som passar för barn, som ett redskap för att skapa och upprätthålla det goda i samhället, som hälsosamt och som glädje och nöje.

I Asps (2011) diskurspsykologiska studie framträder två sätt att förhålla sig till innehållet i gymnasieskolans musikundervisning, antingen med betoning på den musikaliska produkten eller på musik som undervisningsstoff. Detta positionerar läraren som antingen musiker eller lärare. Subjektspositionerna Asp identifierar har genklang i flera olika musikpedagogiska studier (t.ex. Bouijs 1998). En svensk studie har undersökt förskollärares tal om estetisk verksamhet i förskolan. Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson (2008) intervjuade lärare före och efter ett tvåårigt utvecklingsprojekt som syftade till att fortbilda lärare inom estetik och i ett utvecklingspedagogiskt arbetssätt. De konkluderar att:

Förändringen i lärarnas tal om estetik och barns lärande är tydlig efter två års kompetensutveckling och medverkan i forskningsprojektet. Från osäkerhet och känsla av "flum" är lärarna nu medvetna om det utvecklingspedagogiska förhållningssättet och en utvecklad teori för barns lärande, de är mer kunniga i olika estetiska innehållsdimensioner och de har erövrat ett annat sätt att tala om sig själva som lärare och om barn som lärande inom musik, poesi och dans. (50)

Asplund Carlsson m.fl. identifierar inledningsvis i sitt projekt samma rådande diskurs som exempelvis Saar (2005) tidigare illustrerat; att estetik ses som något lustfyllt som inte nödvändigtvis kopplas till lärande. Efter projektet har dock lärarna utvecklat ett nytt förhållningssätt där de talar om sig själva som lärare och musik och andra estetiska innehåll som något som kan bli föremål för undervisning och lärande.

Studiens genomförande

Denna studie initierades våren 2016 genom kontakt med ett antal verksamma förskollärare med intresse för att undersöka samt utveckla musikundervisningen för de yngsta barnen i förskolan. Tre olika förskolor i olika delar av Västsverige kom att delta. Föräldrar informerades via lärarna skriftligt om projektet och gav sitt skriftliga samtycke till att barnen fick medverka i studien inklusive att bli videofilmade. Inledningsvis distribuerades boken *Musikdidaktik i förskolan* (Wallerstedt 2015) som gemensam litteratur, vilken förskollärarna läste och diskuterade. Boken har en betoning på musiken som mål för lärande i förskolan då den tydliggör olika musikaliska begrepp och exemplifierar hur dessa kan omsättas i förskolans musikaktiviteter. Löpande under vårterminen skrev förskollärarna loggböcker om sitt arbete och videodokumenterade kortare sekvenser från samlingar och andra leksituationer. Förskollärarnas skriftliga reflektioner över hur arbetet i förskolan utvecklades samt videofilmer från lärarinitierade samt barninitierade musikaktiviteter i förskolan har varit föremål för analys (Lagerlöf och Wallerstedt 2017), men är inte fokus för föreliggande analys. Denna artikels empiriska underlag är det fokusgruppssamtal om 90 minuter som ingick

i studien, men i samtalet refereras ibland till andra gemensamma referenspunkter såsom insända loggboksanteckningar.

- I stället för att intervjua deltagare om vad de tror, ses intervjusamtalet som en arena där deltagarna kan mötas och hantera ideologiska problem utifrån sina olika erfarenheter och resurser.

Anledningen till att vi valde att utgå från ett fokusgruppssamtal var att deltagarna bygger upp berättandet i samspel med de andra deltagarna. Fokusgrupp som metod definieras som "en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra" (Wibeck 2000: 7). Här är det intressant att både analysera det som sägs i samtalet men även hur ut-sagorna bygger på varandra i interaktion. I fokusgruppssamtalet deltog förutom vi som forskare, tre lärare som har getts de fiktiva namnen Jane, Mona och Elin. Jane och Mona har ca 20 års arbetslivserfarenhet som förskollärare från flera olika förskolor och gruppkonstellationer. Elin är barnskötare under utbildning till förskollärare och har arbetat i förskolan i drygt 10 år. Jane uttrycker att hon och hennes arbetslag önskar utveckla hur de arbetar med musik som innehåll på avdelningen. De upplever begränsningar i sina musikaliska förmågor vad gäller sångrepertoar och instrumentspel även om musik får utrymme i det dagliga arbetet. Mona och Elin uttrycker att musik alltid har varit en viktig del i deras arbete med de yngsta barnen. De spelar gitarr och sjunger ofta tillsammans i sin barngrupp. Ingen av dem har utbildning som musikhögskolelärare.

Fokusgruppssamtalet ägde rum i universitetets lokaler. Inför samtalet hade via epost meddelats att vi önskade att samta-

let skulle handla om varför de var intresserade av att delta i ett utvecklingsprojekt kring musik med de yngsta barnen i förskolan och vilka hinder och möjligheter de ser med arbetet med musik och lärande. Samtalet inleddes med att deltagarna presenterade sig för oss och för varandra och det drevs sedan i stor utsträckning av deltagarna själva. Moderator i samtalet var en av forskarna (Pernilla), som också själv är förskollärare med flera års erfarenhet i yrket.

Diskurspsykologiskt angreppssätt

För att analysera hur lärarna talar om de utmaningar de möter i det pedagogiska arbetet med musik och de yngsta barnen har ett diskurspsykologiskt (DP) angreppssätt tillämpats. Potter (2003) poängterar att DP inte kan ses som en metod då det inte är en fristående uppsättning av datagenererade och dataanalytiska förfaranden utan snarare ett tillvägagångssätt som är inbäddat i en väv av teoretiska och metateoretiska antaganden. Att konstruera forskningsämnet i form av diskurser markerar ett förändrat synsätt: från att se språk som ett abstrakt system av termer till att se tal och texter som delar av en social praktik. Genom att engagera deltagarna öppnar samtalen upp för varierande tolkningsresurser (tolkningsrepertoarer). I stället för att intervjua deltagare om vad de tror, ses intervjusamtalet som en arena där deltagarna kan mötas och hantera ideologiska problem utifrån sina olika erfarenheter och resurser. I samtalet kan därmed olika problem identifieras och hanteras. Eftersom samtalsledaren också ses som en ideologiskt levande resurs betonas vikten av att interaktionen mellan samtliga deltagare analyseras (Angermüller, Maingueneau och Wodak 2014).

Analysen har gjorts genom den omsorgsfulla transkriptionen av samtalstureorna. Pauser (.) har markerats, men för läsbarhetens skull har inte intonationer enligt klassisk konversationsanalys redogjorts för. Samtalet resulterade i 322 turer och de presenterade excerpten är numrerade i enlighet med samtalets utveckling. Analysförfarandet har efter transkriptionen av samtalet följts av en kategorisering av samtalstureorna utifrån syftets frågeställningar. Två huvudkategorier (tolkningsrepertoarer) har identifierats och exemplifieras i resultatdelen med tre excerpt vardera, dvs. avsnitt från transkripten som valts som signifikanta för varje kategori. Samtalstureorna redogörs för i enlighet med ett diskurspsykologiskt angreppssätt. Därefter följer en metaanalys av respektive tolkningsrepertoar och de tre excerpten som kopplas till tidigare forskning. Avslutningsvis lyfter vi spänningar mellan de olika tolkningsrepertoarerna.

Två tolkningsrepertoarer i samtalet om musikundervisning för de yngsta förskolebarnen

I analysen av hur förskollärarna talar om de utmaningar de möter i det pedagogiska arbetet med musik och de yngsta barnen har vi identifierat två tolkningsrepertoarer: *musik som känsla* och *musik som ämnesinnehåll*. Inom ramen för dessa tolkningsrepertoarer tar förskollärarna skilda roller vilket får konsekvenser för hur de beskriver den pedagogiska praktiken och de utmaningar de möter. Observera att dessa roller inte är statiska utan en och samma förskollärare kan röra sig mellan olika i samtalet. I detta avsnitt presenterar vi först de två tolkningsrepertoarerna, därefter problematiserar vi konsekvenser för lärarrollen ur ett didaktiskt perspektiv.

Musik som känsla

Inom ramen för denna tolkningsrepertoar beskrivs musik i förskolan med betoning på

en känsla (nästan uteslutande "glädje"), en stämning och ett sätt att påverka barnens beteenden.

Excerpt 1: Att ryckas med, att tycka att det är roligt

101.	P:	Vad visar de yngsta barnen på er förskola intresse för just när det gäller musik. Har ni tänkt på något sätt? Bara... enskilda tendenser eller olika...?
102.	E:	Jag tänker att det känns när vi pedagoger också är delaktiga så tycker de att det är väldigt roligt. Som när vi gör den här Busebuse spindel. Då tycker de att det är så roligt så att de skrattar liksom. Ååå nästan glömmer bort att vara med(...) Nä men alltså Musik – instrument. Vi har en låda liksom full med marackasar och (.) de blir alldeles så här ååå (.) Allt är jättespännande i lådan. De visar ju väldigt mycket glädje. Så det här att samling är tråkigt det känner inte jag att jag har känt någon gång faktiskt

Moderatorn (P) leder här in samtalet på vad barnen visar intresse för och vilka iakttagelser förskollärarna gjort kring det (tur 101). Elin svarar (tur 102) genom att beskriva hur barnen uppskattar när hon och hennes kollegor är delaktiga. När de sjunger tillsammans tycker barnen att det "är så roligt att de nästan glömmer bort att vara med", dvs. känslan kommer i förgrunden framför sången eller det musikaliska

innehållet. Det här associerar Elin vidare med att beskriva vilken spänning och glädje hon uppfattar att barnen visar inför watt instrumentlådan kommer fram. Samling som arbetsform beskrivs i detta sammanhang som något som inte är tråkigt. Även bruket av inspelad musik kopplas till känslor och används i den pedagogiska praktiken för att reglera stämningen.

Excerpt 2: Att åstadkomma en stämning

162.	J:	Våra barn vill höra på julsånger julvisor även liksom (.) i princip året runt
163.	M:	Men det måste man ju få göra också
164.	J:	"Det är så MYSIGT" säger dom
165.	:	Ja mm
166.	M:	Så det inte bara blir "nu är det december ska vi släppa jul"
167.	E:	Det är säkert det här att de förknippar julsånger med julafton det är så mysigt med tomten och allt det här. Och många av dom är väldigt vad säger man klämkäcka
168.	J:	Ja precis

169.	E:	Jag blir också väldigt glad av dem *skratt*
170.	P:	Ja men det är ju sådan stämning (..) markör
171.	M:	Men det blir ju juli snart *skatt*
172.	P:	Ja jul i juli
173.	J:	Jag kom in på en grannavdelning en dag och hon var ensam och hade en massa barn. Jag visste att hon var ensam och vi samarbetar med dem så jag tänkte jag får gå ner och se hur de går för henne för ibland/de är två och vi är tre och ibland tvärt om så vi turas om att stötta upp. Så jag tänkte jag går ner och ser hur det går *suuuck* och då visar det sig att hon har lugnare på sin avdelning än vad jag hade på min liksom fast vi var flera personal för hon hade satt på klassisk musik. Eller det kanske inte det var säkert att det var därför men jag bara tänkte det DET VAR SÅ LUGNT å liksom nå jag vet inte att så lugnt brukar det ju inte va när det inte är musik så det HAR nog en inverkan
174.	E:	Det märker ju vi också som har musik när barnen ska sova just för att de liksom ska komma i stämning

Musik de lyssnar till i förskolan beskrivs som stämningsskapande och förknippad med speciella känslor. Julsånger anses mysiga och kan därför användas på barnens önskan även långt fram på våren för att framkalla önskvärda känslor. I detta sammanhang beskriver Jane (tur 173) hur hon sett att en grannavdelning med många barn med låg personaltäthet hade en lugn

atmosfär som hon tillskriver att det var klassisk musik på i bakgrunden. Hon får medhåll av Elin (tur 174) som nämner hur musik används till vilan för att "de liksom ska komma i stämning". På detta sätt talas musik om som ett medel, kanske inte för att lära andra ämnen, men för att reglera den pedagogiska praktiken. En relaterad sekvens följer senare i samtalet:

Excerpt 3: Att framkalla ett beteende

250.	P:	Men det är ju det här att musik är på något sätt något som går utöver de här vanliga ämnena och precis som bild o form och alla estetiska att det (..) det känns som att det (..) att det är ett MEDEL eller liksom
251.	J:	PRECIS
252.	M:	Men det är ju ganska konstigt egentligen efter att man kan få in så mycket matte i musiken
253.	P:	Ehhh ja det också eller javisst (..)
254.	J:	(..) mm

255.	J:	Eller tillexempel det här STÄDKLOCKA och så. Eller nu var det ju mer lärandeobjekt vi skulle diskutera och så men jag tycker ändå att det är en positiv grej med musiken att när man spelar en trudelutt eller klingar i den här städlockan så är det (.) Istället för att man ska behöva säga de där tråkiga orden. Eller det här att vi sjunger alltid den här Åkom kom kom nu ska vi ha samling så kom kom kom kom det är en sån här evighetmelodi
256.	M:	ÅH vad TREVLIGT
257.	J:	Ah och det är ju oftast att någon av oss vuxna sätter sig när vi ska ha samling så går ju några och sätter sig och sjunger in alla barnen då *skratt*
258.	P:	Åhh ahh
259.	J:	Och vi sjunger om och om igen och då vet ju de små det att det kan ju va (.) ah (.) alltså att man kan ju se det som ett medel för att nå för att alla ska komma och sätta sig (.)
260.	M:	Men det är ett trevligt(.)
261.	J:	Men det är väldigt trevligt sätt. Det blir som en signaturlmelodi för samlingen

Moderatorn (P) sammanfattar en tidigare del av samtalet (tur 250) med att referera den vanliga föreställningen att de estetiska ämnena är medel. Subtillt finns en kritisk ton i uttalandet då ett av utvecklingsprojektets syften är att musik ska göras till ett innehåll för lärande, dvs. ett mål och inte bara ett medel (Asplund Carlsson m.fl. 2008). Jane understryker detta med enfass genom att säga "precis" (tur 251), men Mona tar istället fasta på just musik som medel (tur 252) och menar att "man kan få in så mycket matte i musiken". Moderatorn (P) parerar i samtalet genom att först uttrycka sig tveksamt "eeeeh", men sedan också hålla med "ja det också, eller javisst". Jane i tur 255 parerar också mellan de andras motsägelserfulla inspel i samtalet, å ena sidan stöder hon moderatorns yttrande "nu var det ju mer lärandeobjekt vi skulle diskutera och så", och å ena sidan Monas betoning på musik som medel, "det är en positiv grej med musiken att när man spelar en trudelutt eller klingar i den här

städklockan så är det [...] ett medel för att nå för att alla ska komma och sätta sig" (tur 259). Mona fyller i vid två tillfällen: "trevligt" (turer 256 och 260).

Den tolkningsrepertoar vi illustrerat här – musik som känsla – har tydligt släktskap med vad Saar (2005) beskriver som en subjektiv diskurs, men även en stödjande diskurs där estetisk verksamhet blir till "hjälpigumma" för att lära om olika innehåll. Direkt koppling finns också till det Vestad (2013) visat i sin studie i norska förskolan där musik ses som glädje och nöje och som ett redskap för att skapa och upprätthålla det goda i livet. Lärarnas idéer om att musik fungerar stämningsskapande har stöd i psykologisk och musiksociologisk forskning. Inom forskningslitteraturen beskrivs hur musik används för "mood regulation" (DeNora 2000; Saarikallio och Erkkilä 2007), dvs. för att reglera känslöstämningar. Att just musik skulle skapa en lugn stämning i förskolan, t.ex. under vilan, har undersökts av Field (1999) som funnit empiriskt stöd för

att så är fallet. När lärande om något sätts i fokus, som i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv (Asplund Carlsson m.fl. 2008), kan det som ska läras förstås genom det Vygotskij (1978) beskriver som redskap för *högre mentala processer*. Kunskap i musik – det som ska utvecklas i undervisning – blir på så vis en process där förståelse för musik kommer av lyssning som medieras av mentala redskap (Wallerstedt, Pramling och Säljö 2014). Det lärarna talar om inom denna tolkningsrepertoar relaterar istället till det Vygotskij kallar *elementära processer*. De kräver inga redskap; musik talar så att säga direkt till våra sinnen. Det kan innebära att den lugna musiken sänker pulsen och skapar en känsla av harmoni, den käckä musiken piggar upp osv. I en pedagogisk praktik med de yngsta barnen, där omsorg jämte utbildning är en central uppgift (Johansson och Pramling Samuelsson 2001), fyller musik som känsla en tillsynes självklar funktion. Ferm Thorgersen (2012) beskriver emotionell musikalisk kunskap som handlar om känslor och upplevelser som förmedlas i förskolans musikaliska sammanhang. Dimensionen av musikalisk kunskap innefattar här att urskilja vad barnen kan känna och bearbeta i specifika musikaliska situationer och vilka känslor som barnet vill förmedla. I det här sammanhanget skulle det kunna relateras till att barnen uttrycker glädje när förskollärarna är engagerade i "busebuse spindel" (tur 102) eller att de tycker att det är mysigt att lyssna på julvisor (tur 164).

Att musik är stämningsskapande gör att det också är, och alltid har varit, en viktig del av människors riter och kulturskapande aktiviteter. Så fungerar det också i förskolan, vilket är en del av det pedagogiska uppdraget. Det kan handla om att förskolan har sina traditioner av att sjunga en visa före maten, dansa och sjunga i samband med en

årstidsbunden högtid eller i anslutning till religiösa högtider som uppmärksammas. Genom att upplevelsen av musik knyts till sociala och kulturella upplevelser formas särskilda referensramar (Green 2010). Att arbeta med att "såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa" (Skolverket 2016: 6), såsom förskolans läroplan anger, är inget neutralt uppdrag. Det kräver ett problematiserande av vad som är ett *kulturarv*, vem som har tolkningsföreträde och inte minst vilken roll barn har som kulturskapare. I excerpt 1 ovan framstår det hur läraren tar rollen som den som inspirerar i det lustfyllda musikskapandet. Förskollärares aktörskap blir så centralt att barn "nästan glömmer bort att vara med". Det här är något som framkommer i samtalet med förskollärarna vid upprepade tillfällen. Att sjunga *med* de yngsta barnen i förskolan kan många gånger framstå som att sjunga *för* barnen. Ju mer engagerad den vuxne är ju mer passiva uppfattas barnen att bli. I samtalet tas också upp att även de äldre barnen, när de deltar i sång tillsammans med de yngre, har liknande inverkan; de äldre sjunger och de yngre blir åskådare. Om lärande i musik breddas i sin betydelse till att barn blir deltagare i en kulturell gemenskap ska dock inte åskådandet underskattas. Här är det viktigt att beakta det som Holgersen (2002) finner i sin studie av de yngre förskolebarnens deltagande i musikaktiviteter. Ett barn som sätter sig utanför ringen i samlingen och inte ser ut att delta kan visa sig högst engagerad i vad som pågår, vilket kan komma till uttryck vid senare tillfällen, exempelvis genom att barnet har lärt sig de sånger som har sjungits när barnet sågs stå utanför.

Det finns en spänning i arbetet med musik i förskolan som rör aktörskap, intresse och initiativ. Mouritsen (2002) skriver om kultur för, av och med barn. Barnkultur är sådant som vuxna skapar för barn, i förskolan kan det handla om förskolläraren som lär barn sjunga typiska barnvisor, skapade av vuxna *för* barn. Kultur *av* barn kan till exempel vara sådant som barn själva skapar, såsom egna danssteg de kommer på när de lyssnar på den musik de själva valt att lyssna på. I förskolan blir det en viktig fråga hur förskolläraren förmår integrera dessa olika kulturyttringar i kultur *med* barn, så att lärare och barn skapar *tillsammans*. Det är inte självklart att barn får vara aktörer i estetiska aktiviteter i förskolan (Bendroth Karsson 1996). Ibland blir de estetiska projekten förskollärarens projekt där de själva är de som skapar.

Sammanfattningsvis är en utmaning som träder fram inom tolkningsrepertoaren att musik handlar om känslor, att barnen tillåts ta plats som kulturskapare. Musiken kan bli förskollärarens, i egenskap av inspiratören som underhåller barnen. Musiken kan också användas i olika typer av disciplinerande syfte till att styra barnen, vilket kan ha sin funktion, men kräver en kritisk

diskussion. Det finns också möjligheter som träder fram i förskollärarnas samtal där musik beskrivs fungera engagerande och som en möjlig arena för gemensamt kulturskapande. Även detta ställer krav på en lyhördhet för barns uttryck och en kritisk reflektion om vilken och vems kultur som får ta plats.

Musik som ämnesinnehåll

När musikaktiviteterna i förskolan talas om utifrån en tolkningsrepertoar att musik är ett ämne framträder förskollärollen på ett annat sätt. Förskolläraren ska ha en tanke (om ett mål för lärandet), läraren har i uppgift att metakommunicera och sätta ord på inte minst de yngsta barnens upplevelser och uttryck, och detta kräver i olika grad att läraren behärskar ett ämnesadekvat språk. I de sekvenser av samtalet där detta sätt att tolka musik blir synligt är referenser till den gemensamma litteraturen i projektet (Wallerstedt 2015) ibland närvarande. Denna tolkningsrepertoar harmonierar med en förståelse av lärande som appropriering av redskap för högre mentala processer (Vygotsky 1978), där innehållet är fördefinierat av förskolläraren och centrerat kring begrepp.

Excerpt 4: Att ha en tanke

90.	J:	Samtidigt som man måste ju ha en tanke först. Alla har väl varit med om det när man har kommit till en samling: "Nu sitter vi här *skratt* JAH vi tar lite önskesånger"*skratt*. Nämen, ja(.) jag tycker ändå liksom att det(.) jag tycker bara utifrån den här boken att jag (.) här har jag(.) i dag ska jag introducera det här med STYRKA vad heter det?
91.	P:	Dynamik?

92.	J:	Ja liksom dynamik och TAKT nu får vi ta det här med RYTHM och RAMSOR nu får vi liksom(.) Som med allting så är det ju alltid bra att ha en tanke först. Men sedan får man ju alltid vara observant på hur barnen svarar och(.) de tar ju säkert in: "kan vi inte sjunga den sången tyst eller snabbt eller högt eller ja..?" Sådär. Men(.) Ja, jag tycker bara att det är bra att ha en TANKE. Det var lite det jag menade med det där mailet att man sitter hemma och fun-derar att man måste ju ändå ha ett LÄRANDEOBJEKT, man måste ha någonting i tanken om vad det är man vill fördjupa sig i annars vet man ju inte vad man ska leta efter heller
93.	P:	EXAKT

Här refererar Jane även till dokumentation av egna reflektioner som hon skickat in tidigare under projektet. Hennes resonemang kretsar kring att musikaktiviteter, "som med allting" (dvs. andra innehåll i förskolan), behöver en tanke – en förberedande pedagogisk planering. Denna ska sedan balanseras mot att vara lyhörd för barnens inspel: "alltid vara observant på hur barnen svarar". Tanken, här benämnd som "lärandeobjektet", beskrivs både som något som ska föras in, "kan vi inte sjunga den sången

tyst eller snabbt eller högt" (tur 92), och något som är ett tänkt fokus i mötet med barnens uttryck, "annars vet man ju inte vad man ska leta efter heller". Här får Jane medhåll av moderator (tur 93). När musik fokuseras som ett ämne träder pedagogiska uppgifter fram, som att metakommunicera innehållet, särskilt i relation till de yngre barnen som inte alltid har utvecklat ett verbalt språk. Mona knyter an till detta i samtalet:

Excerpt 5: Att verbalisera

181.	M:	Och precis det du sa att man har en tanke och att man påtalar "vad är det vi har gjort" även bland de yngsta barnen. Så att de får höra att ja nu har vi spelat lågt och högt och så där
182.	P:	Att man benämner
183.	M:	Ja att man benämner så som vi alltid gör i andra fall också. Väldigt viktigt här just

Även här görs en antydning om att musik är ett ämne som andra ämnen, "att man benämner så som vi alltid gör i andra fall också" (tur 183, jämför tur 92 i excerpt 4). Att vara den som verbaliserar händelser och upplevelser i musik kräver att förskolläraren har en egen repertoar av sätt att uttrycka sig som innefattar begrepp för musik. Detta talas om som en utmaning under fokusgruppsamtalet.

I nästa sekvens fortsätter Jane ett resonemang som först initierats av moderatorn, att lärande i musik är ett ovant perspektiv för förskollärare (en roll hon själv identifierar sig med), och att det kan innebära en *tankekullebytta*:

Excerpt 6: Att själv behärska ett ämnesadekvat språk

236.	J:	PRECIS för som ni sa innan ni kom att om det hade varit så att vi hade läst till musiklärare och hade varit här och diskuterat (.) då hade vi ju liksom SETT det då grottar man ju liksom bara in sig på musik i tre-fyra år eller vad det är, 5? *skratt* Nä men det är ju det att vi har ju inte gått på djupet så. Och hur ska man veta det om man inte har GJORT det liksom. Men det är ju detta att det är ju en liten del att göra
237.	:	Mmm
238.	J:	För det är ju
239.	P:	Ja det är ju det att man har ju inte heller de begreppen med sig
240.	J:	Näååe man vet ju knappt vad det är för skillnad på tempo och tempus
241.	:	*SKRATT*
242.	P:	Nä precis och taktart och klangfärg vadå jag klappar takten liksom *skratt*
243.	E:	Å klangfärg. Det har vi börjat säga nu. Då känner vi oss så proffsiga
244.	:	*SKRATT*
245.	E:	Jamen "du vet klangfärg" "ja precis" *Skratt* JÄTTEROLIGT

I det här utdraget tydliggör Jane en brist i förskollärarytbildningen vad gäller förutsättningar att utveckla ett ämnesadekvat språk vad gäller musikundervisning. Hur ska förskollärare ha möjlighet att se musikaliska kunskapsdimensioner när utbildningen aldrig har gått på djupet (tur 236)? Moderatoren bekräftar här sin erfarenhet av att som förskollärare sakna musikaliska begrepp och där "taktart" och "klangfärg" är okända fenomen (tur 239 och 242). Det blir också tydligt i Elins kommentar att den gemensamma läsningen *Musikdidaktik i förskolan* (Wallerstedt 2015) har erbjudit en möjlighet att ta till sig och använda sig av för förskollärarna nya begrepp som "klangfärg" och att det gör att de känner sig mer "proffsiga" som utbildare (tur 243).

I tidigare forskning om musikundervisning och lärarrollen har det framträtt en

skiljelinje mellan musikerrollen och lärarrollen (se t.ex. Asp 2011). Musikern fokuserar den musikaliska produkten medan lärarrollen är inriktad mot undervisningsstoffet. Asplund Carlsson m.fl. (2008) iakttog i sitt utvecklingsprojekt att lärarrollen tog tydligare form i slutet av projektet, när lärarna utvecklat mer ämneskunskaper genom fortbildning. Lärarrollen i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv, vilket ligger nära även föreliggande projekts utgångspunkter, betonar att det är centralt att föra metasamtal med barn för att synliggöra lärande och att läraren kan ta barns perspektiv (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2008). Detta är en särskild utmaning när det gäller de yngsta barnen som ännu inte har ett så väl utvecklat verbalt språk, vilket berörs i excerpt 5, där lärarens roll talas om i termer av att benämna.

Det verbala språkets roll i musikpedagogik är ofta omdebatterad. Det finns ett dominerande perspektiv inom vilket musik ses som ett språk i sig självt och där musik inte ska "pratas sönder" (för en diskussion, se Wallerstedt 2013). Förskollärare har ändå setts kunna utveckla sin praktik inom musik genom ett mer utvecklat språk (Ehrlin och Wallerstedt 2014). Något som är centralt här är lärarnas oro för bristande ämneskunskaper i relation till undervisning, även för barn så unga som 1–2 år. Det här krokar på ett anmärkningsvärt sätt med den tidigare identifierade diskursen om att musik är något "alla kan" (Vestad 2013).

Utmaningen som vi lyft här kan sammanfattas med förskollärarens förmåga att vara lyhörd för barns kroppsliga gensvar på musik, såväl i som utanför samlingen. Att vara lyhörd är nödvändigt för att kunna följa och utmana barns lärande. Även om barnen inte har ett utvecklat verbalt språk kan förskollärarens språk stötta processen med att lära barn urskilja nya aspekter av musiken.

Spänningar i förskollärarens uppdrag

Om förskolläraren inom tolkningsrepertoar-

ren vi här kallat musik som känsla tar rollen som inspiratör blir förskolläraren något av en kommunikatör när musik konstrueras som ett ämne. Förskolläraren står för, eller känner sig manad att stå för, ett ämnesadekvat språk. När musik ses som känsla betonas upplevelser och när musik ses som ämnesinnehåll betonas lärande (om musikaliska innehåll), och det här får förskolläraren att agera med skilda utgångspunkter i olika roller. I nästa excerpt ges ett exempel på hur en av förskollärarna, Jane, i fokusgruppssamtalet utvecklar sina reflektioner kring en situation där dessa roller hamnar i konflikt med varandra. Jane har observerat när barnen spontant, vid ett tillfälle under projektets gång, har börjat dansa till en låt av artistduon Samir och Viktor (kända för barnen genom Melodifestivalen). Hon valde att videodokumentera händelsen. Hon iakttar barnens upplevelse (musik som känsla) och ser att någon ytterligare inspiration förmodligen inte behöver tillföras från hennes sida – barnen är redan mycket roade. Hon funderar istället utifrån musik som ämne vad hon som förskollärare kan gå in och benämna och utveckla:

Excerpt 7: Lärarrollen i musikaktiviteter

60.	J:	DÄR tycker jag att det är så svårt när jag läser erat... Hur ska(.) jag gå in där? För då hade jag fullt sjå med att filma dem men om någon annan filmade. Och då om det tillexempel hade varit att någon blev utanför då hade man ju kunnat gå fram till den. Jamen så här samspelat och sett till att alla var delaktiga men jag vet liksom inte vad jag ska göra för "lärande". Hur ska jag liksom(.)jag såg ju att de hade så kul(.) måste jag då(.) eller jag tycker inte att min roll som pedagog då är att(.)jag behöver väl intel(.) eller när de har lyssnat färdigt på den, det tog tre minuter, ja ska vi(.) jag känner bara att de var ju engagerade, de tyckte det var så härligt och de njöt av musiken och de rörde sig just där och då kände inte jag att JAG kunde tillföra något. Så tycker jag ju alltid eller jag vet inte (.) Vad jag skulle tillföra just där?
-----	----	--

61.	M:	Men om syftet just då bara var att ha kul?
62.	J:	JA PRECIS. Men om jag sedan skulle fortsätta med det här, just det jag skrev i ett mail om jag skulle gå hem och tänka på kam-maren. Vad kan jag göra mer av det? Jag kan ju inte styra om resultatet men jag kan ju tänka till. Som jag läste någonstans: Den melodin kanske finns i annan version, med stråkar kanske. Bada nakna. ALLTSÅ man måste ju TÄNKA till lite som pedagog. Man kan ju inte bara vara(.) och när man inte har tänkt till utan bara är med barnen *skratt* och tänker man försöker ju få in alla barnen och försöker göra alla delaktiga. Jag vet inte vad jag skulle ha gjort just HÄR(.) Eller också så kan jag tänka så här då: OJ titta vad de samsplar, men titta: tjejerna gick till varandra och killarna gick till varandra då kanske man kanske se en massa och tolka den dokumentationen på olika sätt i och för sig. Och utifrån det tänka till hur man kan göra sedan. Men jag tänkte ändå det om till exempel P hade varit där och filmat vad hade jag(.) de hade så kul med varandra den stunden och jag tänkte liksom skulle jag komma där liksom "JAH och nu gör vi lite så här..."

[---]

69.	J:	Och det är DET att det kan du SE som musikpedagog. Men jag som till exempel brinner för maten jättemycket eller bakning. Jag har ju haft sådana diskussioner med en kollega när det gäller bakning att hon bara "Jo men det är ju kul för barnen att baka och jag fattar ju också det här att det är matte och så (.) lite olika saker som kommer in i bakning" men det känns som att det finns, du skulle säkert kunna se jätte mycket. Kunskaper tar liksom(.)HUR? På nått sätt känns det som att det är brist i kunskap på musik, så det är ju bra att man kan FÅ det
-----	----	--

Genomgående uttrycker förskollärarna en osäkerhet när det kommer till ämneskunskaper, vilket är en utmaning som skär genom båda tolkningsrepertoarerna. När musik som känsla dominerar behöver förskolläraren kunna inspirera genom sitt eget musikaliska uttryck och när musik som ämne är i förgrunden önskar förskolläraren kunna benämna musikaliskt innehåll med rätt terminologi – att kunna "se" de ämnesmässiga möjligheterna i den spontana leken. Still (2011) identifierar att förskollärares bristande upplevelse av att vara musikaliska är ett hinder och att

musikaktiviteter på förskolor avviker från andra aktiviteter som de vuxna turas om att leda. När det gäller musiksamlingar tenderar den som arbetslaget anser vara bäst lämpad att bli den som alltid på egen hand leder musikaktiviteter. Ett vidgat perspektiv på vad ett musikinnehåll bland de yngsta på förskolan kan vara (mer än att sjunga traditionella barnvisor tillsammans) tycks viktigt att bidra med i förskollärares kompetensutveckling. Den kanske största utmaningen för förskollärare i sitt arbete med musikundervisning är möjligen att vidga sin syn på musikaliskt kunnande och att inte låta sitt

eget intresse, eller brist på intresse, gå ut över barnens vilja att lära musik.

Konklusion

Den diskurspsykologiska analysen av lärarnas samtal om musik och de yngsta barnen i förskolan har pekat i två riktningar. Dels att musik ses som en känsla där förskolläraren tar rollen som den som inspirerar till upplevelser och deltagande. Dels att musik ses som ett ämnesinnehåll där förskollärarna betonar sin roll som den som verbaliserar händelser och tillför begrepp i barnens språk. Viktigt att understryka är att båda dessa tolkningsrepertoarer relaterar till lärande, men på olika sätt vilket kan relateras till Ferm Thorgersen (2012) som betonar att musikalisk kunskap är differentierad i olika dimensioner som inverkar på varandra. Det kan sägas vara olika kunskaper som kommer i fokus, där Vygotskijs (1978) distinktion mellan högre och elementära processer är värdefull för att särskilja vad som står på spel. Ur lärarens perspektiv är båda utpekade lärarroller krävande ur det hänseende att de ställer krav på ämneskunskaper. Lärarens ämnes-

adekvata språk är användbart för att kunna "se" möjligheterna till musikaliskt lärande i de spontant uppkomna situationerna och vidareutveckla de intressen barn uppvisar. Att som förskollärare själv inspirera till musikaliska aktiviteter, och vara en förebild, kräver förmåga (och vilja) att själv kunna sjunga och spela exempelvis. Att detta, ur förskollärarnas perspektiv, sätts på prov redan vid undervisning av förskolans yngsta barn är kanske det som överraskat oss mest i denna studie. Det sätter press på förskollärarytbildningen för att kunna möta verksamhetens behov som ytterst syftar till att uppfylla FN:s barnkonvention om att barn har rätt att fritt delta i det kulturella livet. Studien implicerar vikten av att ge blivande förskollärare förutsättningar att undervisa i musik och att återigen ge större utrymme för estetiska uttrycksformer i förskollärarytbildningen (Lindgren och Ericsson 2013). Utbildningens estetiska delar behöver innefatta delar som förbereder studenterna för undervisning av olika dimensioner av musikalisk kunskap då förskollärarna har en viktig roll för att stödja barn att bli aktörer i musiklivet, både i ett samtids- och framtidsperspektiv.

Referenser

- Angermüller, J., Maingueneau, D. och Wodak, R. 2014. *Discourse Studies Reader: Main Currents in Theory and Analysis*. Amsterdam, Philadelphia PA: John Benjamins Publishing Company.
- Asp, K. 2011. *Musiklärares samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets Estetiska program*. Licavh., Örebro Universitet.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. 2008. Från görande till lärande och förståelse; En studie av lärares lärande inom estetik. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning* 1(1): 41–51.
- Bendroth Karlsson, M. 1996. *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Diss., Linköpings universitet.
- Bouij, C. 1998. *Musik – mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Diss., Göteborgs universitet.
- Campbell, P. S. 1998/2010. *Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.

- DeNora, T. 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrlin, A. 2012. *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Diss., Örebro universitet.
- Ehrlin, A. och Gustavsson, H. 2015. Importance of music in preschool education. *Australian Journal of Teacher Education* 40(7): 32–42.
- Ehrlin, A. och Wallerstedt, C. 2014. Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward one step back. *Early Child Development and Care* 184(12): 1800–1811.
- Ferm Thorgersen, C. 2012. Musikdidaktiskt arbete med förskolebarn. I: B. Riddersporre och J. Söderman, red. *Musikvetenskap för förskolan: 69–86*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Field, T. 1999. Music enhances sleep in preschool children. *Early Child Development and Care* 150(1): 65–68.
- Gillespie, C. W. och Glider, K. R. 2010. Preschool teachers' use of music to scaffold children's learning and behaviour. *Early Child Development and Care* 180(6): 799–808.
- Green, L. 2010. Research in the sociology of music education. I: R. Wright, red. *Sociology in Music Education: 21–34*. Burlington, VT: Ashgate.
- Holgersen, S. E. 2002. *Mening og deltagelse. lakttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Diss., Danmarks Paedagogiske Universitet.
- Holgersen, S.-E. 2008. Music education for young children in Scandinavia: Policy, philosophy, or wishful thinking? *Arts Education Policy Review* 109(3): 47–54.
- Holmberg, Y. 2014. *Musikskap: Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Diss., Malmö högskola.
- Hudson, B. och Meyer, M. A., red. 2011. *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen och Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Johansson, E., och Samuelsson, I. P. 2001. Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken: Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige* 6(2): 81–101.
- Jonsson, A. Williams, P., och Pramling Samuelsson, I. 2017. Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 5(1): 90–109.
- Lagerlöf, P. 2016. *Musical Play: Children Interacting with and around Music Technology*. Diss., Göteborgs universitet.
- Lagerlöf, P. och Wallerstedt, C. 2017. Att stötta de yngsta förskolebarnens lärande i musik. I: I. Pramling Samuelsson och A. Jonsson, red. *Yngre barns lärande i förskolan: 21–34*. Stockholm: Liber.
- Lamont, A. 2008. Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds. *Journal of Early Childhood Research* 6(3): 247–261.
- Lave, J. och Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Leman, M. 2007. *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lindgren, M. och Ericsson, C. 2013. Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen. *Educare* 1(1): 7–40.
- Malloch, S., och Trevarthen, C. 2009. *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Mouritsen, F. 2002. Child culture – play culture. I: F. Mouritsen och J. Qvortrop, red. *Children and Children's Culture: 14–42*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Potter, J. 2003. Discursive psychology: Between method and paradigm. *Discourse och Society* 14(6): 783–794.

- Potter, J., Edwards, D. och Wetherell, M. 1993. A model of discourse in action. *American Behavioral Scientist* 36(3): 383–401.
- Pramling N., Doverborg E. och Pramling Samuelsson I. 2017. Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction: Social fostering divide. I: C. Ringsmose och G. Kragh-Müller, red. *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*: 205–218. Springer: Switzerland.
- Pramling Samuelsson, I., och Asplund Carlsson, M. 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6): 623–641.
- Riddersporre, B. och Söderman, J., red. 2012. *Musikvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Saar, T. 2005. *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Saarikallio, S. och Erkkilä, J. 2007. The role of music in adolescent's mood regulation. *Psychology of Music* 35(1): 88–109.
- Skolverket. 2016. *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (Reviderad 2016). Stockholm: Fritzes.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Still, J. 2011. *Musikalisk lärandemiljö: Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Diss., Åbo akademin.
- Söderman, J. 2012. Barnmusik eller musik för barn I: B. Riddersporre och J. Söderman, red. *Musikvetenskap för förskolan*: 37–52. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vestad, I. L. 2013. *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalisk mening i barnekulturellt perspektiv*. Diss., Universitetet i Oslo.
- Vygotskij, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallerstedt, C. 2013. "Here comes the sausage": An empirical study of children's communication during a collaborative music music-making activity. *Music Education Research* 15(4): 421–434.
- Wallerstedt, C. 2015. *Musikdidaktik i förskolan*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Wallerstedt, C., Pramling, N. och Säljö, R. 2014. Learning to discern and account: The trajectory of a listening skill in an institutional setting. *Psychology of Music* 42(3): 366–385.
- Wibeck, V. 2000. *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Young, S. 2016. Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education* 38(1): 9–21.
- Ågren, Y. 2015. *Barns medierade värld: Syskonsamspel, lek och konsumtion*. Diss., Stockholms universitet.

Pernilla Lagerlöf er universitetslektor, fil.dr i Barn och ungdomsvetenskap. Hon har en bakgrund som förskollärare och disputerade på avhandlingen "Musical Play: Children interacting with and around music technology" 2016. Hennes forskningsintresse rör förskolebarns lärande bland annat inom estetik och konstarter och hur lärare kan bidra och stötta barn att utveckla dessa förmågor. Lagerlöf, P. och Wallerstedt, C. (2018). "I don't even dare to do it": Problematising the image of the competent and musical child. *Music Education Research*; Lagerlöf, P. och Peterson, L. (2018). Preschool children's play and alignments in a bracketed framing of a music-technological breakdown. *Research on Children and Social Interaction*; Lagerlöf, P. (2016). *Musical Play: Children Interacting With and Around Music Technology*, diss. (Acta Universitatis Gothoburgensis).

Pernilla Lagerlöf, LinCS, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: pernilla.lagerlof@gu.se

Cecilia Wallerstedt er universitetslektor, docent i Pedagogik. Hon har en bakgrund som musiklärare och har disputerat i *Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap* 2010. Hennes forskningsintresse rör barn och ungas lärande, undervisningsprocesser och kunskap i estetiska ämnen. Wallerstedt, C. och Pramling, N. (2018). "I feel that too": Musical problem-solving and mediation through cultural tools in year-nine pop-ensemble practice. *Nordic Research in Music Education Yearbook*; Wallerstedt, C., Pramling, N. och Säljö, R. (2015). Microgenetic development of timing in a child. *Mind Culture and Activity*; Ehrlin, A. och Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*.

Cecilia Wallerstedt, LinCS, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: cecilia.wallerstedt@gu.se

Flerstämmig musikundervisning i förskola

Ylva Holmberg och Ann-Christine Vallberg Roth

Sammanfattning

Tidigare studier inom musik och förskola i nordisk och svensk förskoleforskning har oftare fokuserat lärande än undervisning (Vallberg Roth 2018). Inom området Early Childhood Music Education råder det brist på forskning som berör själva processen att undervisa och teoretisering av den. I ett samverkansprojekt har didaktiska grundfrågor fått fungera som en bro mellan process och teoretisering. De didaktiska frågorna har även bidragit till att flytta fokus från lärande till undervisning i deltagande förskollärares musikundervisning. Syftet med föreliggande studie är att utveckla kunskap om vad som kan känneteckna musikundervisning i förskola. Didaktiskt orienterad abduktiv analys har genomförts av 349 skriftliga dokument och 63 filmtimmar från 121 förskolor/avdelningar i tio kommuner. Resultatet visar spår av flera infallsvinklar och variation av närmanden vilket leder till flerstämmig musikundervisning, dels utifrån musikens flera dimensioner (akustisk, emotionell, existentiell, motorisk-kinestetisk och strukturell), dels utifrån musikundervisningens flera aspekter (konst-, hantverks- och vetenskapsorienterade).

Multi-voiced music teaching in preschool

Abstract

Earlier Nordic studies of music in preschool have often focused on learning rather than teaching (Vallberg Roth 2018). Within the area of Early Childhood Music Education there is a lack of research concerning the teaching process itself and the theorisation of it. In this collaborative project with preschool teachers regarding music teaching, the didactic questions are used as a bridge between process and theorisation. These questions, together with the music teaching contribute to shifting the focus from learning to teaching. The aim of the project is to develop knowledge about possible characteristics of music teaching in preschool. Didactically oriented abductive analysis has been implemented using 349 written documents and 63 hours of video recordings from 121 preschools/preschool departments in ten municipalities. The result shows traces of multiple and varying approaches of a multi-voiced music teaching partly from the many dimensions of music (acoustic, emotional, existential, motor-kinesthetic and structural), partly from music teaching's many aspects (art, craft, and science).

Bakgrund

I en didaktisk triangelrelation mellan eleven, läraren och innehållet har, enligt Nielsen (2006b), intresset flyttat sig i riktning mot

elevens perspektiv och bort från innehållet och delvis bort från läraren också. Intrycket förstärks om man tittar på tidigare studier inom förskola i nordisk förskoleforskning, vilka ofta fokuserat lärande snarare än un-

dervisning (Vallberg Roth 2018). De senaste studierna inom fältet musik och förskola i Sverige speglar liknande tendens (exempelvis Ehrlin 2012; Holmberg 2014; Lagerlöf 2016; Still 2011; Wallerstedt 2010; Wassrin 2016). Själva processen att undervisa och hur det kan teoretiseras, alltså musikutbildningens praktik, skriver Young (2016) att forskare delvis har åsidosatt och att det kan ha lett till ett gap mellan forskare och praktiker. Ett sätt att överbrygga gapet kan vara att använda ett didaktiskt perspektiv för att kritiskt diskutera utbildningsmål, innehåll och metod (Rolle 2017). En didaktisk grundfråga handlar om *vad* som är viktigt att lära och därför att undervisa i. Och det är med hjälp av de didaktiska frågorna (jfr Comenius 1657/1989; Uljens 1997) som fokus i denna studie flyttas från lärande till undervisning i deltagande förskollärares musikstunder. Studien ingår i ett samverkansprojekt.¹

I föreliggande artikel är begreppet undervisning centralt och formuleras som i skollagen:

sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. (SFS 2010:800)

Även om "varför just musik-frågan" kanske kan ses om olöslig så är det ändå centralt att reflektera över musikens funktion i förskolan. Musik i förskolan har över tid legitimerats som uppfostringsmetod, kommunikation, lärande och som barnens rätt (Holmberg 2014). Att musik ingår i förskolans uppdrag framgår två gånger i Läroplanen för förskola (SKOLFS 16 :1998). Dels i samband med förskolans uppdrag och värdegrund:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal och skriftspåk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. (SKOLFS 1998: 16: 10)

Dels i samband med förskolans mål och riktlinjer, utveckling och lärande: förskolan ska sträva efter att varje barn

utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång, musik, dans och drama. (SKOLFS 1998:16: 12)

Även om begreppet ämne/ämneshåll inte används så nämns i läroplanen alltså musik (i sammanhanget som en uppräkningslista tillsammans med sång, rytmik, dans och rörelse) som ska vara både mål och medel i förskolans verksamhet. I en studie (Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson 2008) visar det sig att estetisk verksamhet (inkluderat musik) i förskolan ibland fokuserar form (görande) snarare än innehåll och då riskerar att till och med bli enbart form utan innehåll. I förskolan har alltså musikstunder ofta fokuserat utom-musikaliskt innehåll, det vill säga där musik är medel för att uppnå andra mål, exempelvis socialisation, språk och matematik (Holmberg 2014). I föreliggande artikel är det därför en poäng att lyfta fram musik som innehåll snarare än som metod och undervisning i musik snarare än enbart lärande.

Syftet med föreliggande artikel är att, med koppling till samverkansprojektet¹, utveckla kunskap om vad som kan känneteckna musikundervisning i förskola. Följande fråga är vägledande: Vad kan känneteckna musikundervisning i förskola?

I forskningsprojektet knyter vi an till skiftande teoretiska ingångar och deltagarna prövar olika teoriinformerade undervisningsupplägg. Didaktiska frågor används genomgående i alla upplägg. Sammantaget utprövas och sammanflätas de teoriinformerade undervisningsuppläggen i det alternativa begreppet flerstämmig undervisning och sambedomning. Flerstämmig handlar i sammanhanget om flera infallsvinklar och variation av närmanden. Projektets första undervisningsupplägg fokuserar musikundervisning, därför syftar artikeln specifikt till att utpröva begreppet flerstämmig musikundervisning.

Nedslag i tidigare forskning

Early childhood music education beskrivs i en forskningsöversikt av Young (2016) som expanderande med ursprung i varierande akademiska discipliner. Forskningen har gått från att identifiera och definiera normativa modeller för musikalisk utveckling som skulle kunna användas universellt på alla barn till att få syn på hur barn utvecklas individuellt och nyanserat. Young (2016) framhåller att det finns ett gap mellan forskare och praktiker vilket delvis kan bero på forskares åsidosättande av musikutbildningens praktik, själva processen att undervisa och hur detta kan teoretiseras.

Mellan 2016–2018 finns det 14 artiklar utifrån orden music, education, early childhood, preschool (sökning i ERIC via EBSCO 14/12 2017). Studierna kretsar kring musikaktiviteter, musik och lek, musik och social interaktion, musik och språk, musik och appar samt förskollärares uppfattning i relation till musik i förskola. Ingen av studierna använder sig av ett didaktiskt perspektiv.

Musik och förskola sammankopplat med didactics/didaktik ger betydligt färre studier. Rodríguez och Álvarez (2017) un-

dersöker förskollärares uppfattningar om didaktik och musikmateriel som är tänkt att främja musik i förskoleverksamhet. De refererar till en bred definition av didaktik och nämner musikmetodiker som Dalcroze, Orff och Kodaly. Grunderna för musikundervisning utmanas ständigt och Rolle (2017) betonar behovet av att vara oberoende och för detta behöver vi vara kritiskt tänkande och då behöver vi argument. Trycket att legitimera musikundervisning gör att vi kan hamna i transfereffekten vilket gör musiken instrumentell snarare än estetisk. Författaren tar upp didaktik som ett sätt att tänka kritiskt om utbildningsmål, innehåll och metod, vilket är frågor som han menar bör ta plats i lokala diskussioner.

- Musikupplevelsen är alltså inte enbart förankrad i det musikaliska objektet, utan beror snarare på förbindelsen mellan musiken och den upplevande personen med varierande förutsättningar att uppleva olika dimensioner i det musikaliska fenomenet.

Sammantaget kan det vara av intresse att i forskning överbygga gapet mellan teori och praktik genom att låta musikundervisningens praktik med undervisningsprocessen och dess teoretisering vara i centrum (jfr Young 2016). Som teoretisk resurs kan didaktisk teori genomsyra såväl forskares som förskollärares arbete i olika faser, i planering, genomförande, uppföljning samt i analys av musikundervisning i förskola.

Didaktik, flerstämmig undervisning och musik

Utifrån Jank och Mayers (1997) resonemang har didaktik två sidor. Den ska dels beskriva "undervisningsverkligheten sådan

den är", dels "föreslå hur en bättre undervisning *bör* se ut" (Jank och Meyer 1997: 47). Med begrepp som *bör* eller *ska* kan det tolkas som om en viss normativitet förordas. I föreliggande artikel är det snarare kritisk didaktik som är av intresse (jfr Biesta 2011; Broström 2012; Brante 2016), en didaktik som kan tolkas handla om att förbereda individer för en öppen och oförutsedd framtid.

I föreliggande artikel öppnas det upp för en *flerstämmig musikundervisning* där flerstämmig avser flera röster i många stämmor, vilket kan översättas till flera infallsvinklar och variation av närmanden (Vallberg Roth 2018). Begreppet flerstämmig undervisning har inspirerats av Dysthe (1993), men kan i detta sammanhang ses utvecklat och prövas som redskap för kritisk reflektion, vilket kan inkludera olika aktörers perspektiv (versioner), skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter (Vallberg Roth 2018).

För att kunna diskutera musikundervisning och principer för exempelvis val av innehåll behöver vi ha en bakomliggande föreställning om *musikens* särskilda egenskaper och funktioner. Det innebär, skriver Nielsen (2006a), att musikdidaktiska reflektioner grundar sig i en specifik syn på musik. Nielsen lyfter hur musikens mening kan uppfattas ligga i dess struktur, men att det också kan vara något som ligger utanför som är avgörande. När vi förnimmer ett musikaliskt förlopp upplever vi inte en rad enkla ljud med vissa bestämda egenskaper som klangfärg, intensitet och tonhöjd. Musikalisk mening blir det, utifrån Nielsens perspektiv, först när det förekommer en perceptuell bearbetning av de mottagna sinnesintrycken.

Utifrån Nielsens syn på vad musik kan vara så finns det en förbindelse mellan meningen med musiken och människors upplevelse av den. "Noget i den ene sva-

rer til noget i den anden" (Nielsen 2006a: 137). Musikupplevelsen är alltså inte enbart förankrad i det musikaliska objektet, utan beror snarare på förbindelsen mellan musiken och den upplevande personen med varierande förutsättningar att uppleva olika dimensioner i det musikaliska fenomenet. Det är detta som gör att vi kan tänka att musik inte enbart består av vissa strukturella särdrag som kan beskrivas i tekniskt betonad fackterminologi, utan något som också har mening djupare placerat i objektet (musiken). Utifrån detta resonemang ser Nielsen (2006a) musik som ett "mångspektrat meningsunivers" på det sätt att musik erbjuder en mångfald upplevelsemöjligheter och har flera dimensioner:

Musikkens struktur udgør blot visse dimensioner i et sammenhængende meningsspektrum og fører ind i/er forankret i andre dybere placerede meningslag af fx kinetisk-motorisk, emotionel, åndelig, eksistentiel art. (Nielsen 2006a: 136)

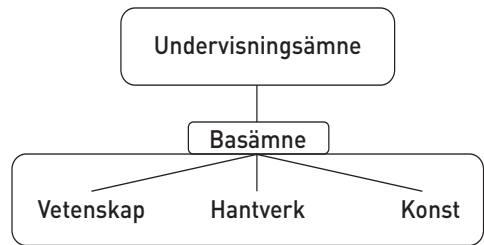
Om vi relaterar denna förståelse av musik till musikdidaktik i förskola så kan dimensionerna ses som utgångspunkter för musikundervisning. Det kan vara ett sätt att kvalificera musik som innehåll. Ferm (2012) föreslår att dimensionerna skulle kunna ses som potentiella kunskapsformer för musik i förskola. I föreliggande artikel prövas hur teorin om musikens flera dimensioner kan ses som en resurs för flerstämmig musikundervisning i förskola.

I förskolekontext har begreppet ämne förekommit i termer av ämnesblock i målstyrningsdokument för förskola 1982 (Socialstyrelsen 1981: 43). I föreliggande artikel används begreppet ämne i samband med referens till Nielsen (2006a). Musik är utifrån Nielsens (2006a) sätt att se det, ett ämne som kan vila på ett basämnesfun-

dament som rymmer både konst-, hantverks- och vetenskapsorienterade aspekter (se Figur 1). Nielsen (2006a) jämför ämnet musik med fysik och hur undervisning i fysik hämtar sitt innehåll från vetenskapsfacket fysik. Om vi översätter denna tankegång till musik så skulle innehållet i musikundervisningen kunna grundas i musikvetenskap (musikens scientia-aspekt). Vi kan här invända, skriver Nielsen, att musik inte först och främst är en vetenskap, utan en konst- art (ars-aspekt), musikundervisningen kan då grundas i musik som konstämne snarare än vetenskap. Det som utmärker konstämnen är att de vänder sig till våra sinnen. De bygger alltså inte på intellektuell-verbal förmåga, utan snarare på upplevelse. Innan musik upplevs behöver den skapas och frambringas vilket kan kopplas samman med hantverksmässiga moment av praktisk karaktär som att spela, att sjunga och att dansa.

Om nu undervisning i musik baseras på konstnärliga aspekter kan det, enligt Nielsen (2006a), tänkas att musikteori och verbalspråk skulle vara av mindre betydelse för undervisning i ämnet. Musik kan inte översättas till verbalspråk, då vore ju musiken överflödigt, men med språkets hjälp kan vi belysa många aspekter av musiken. Musikvetenskaplig terminologi för musikaliska fenomen är en förutsättning när läraren exempelvis ska diskutera och göra val inför, under och efter sin undervisning. De musikvetenskapligt grundade begreppen skriver Nielsen (2006a) har dock inget egenvärde, utan behöver finnas i relation till upplevelse, som ett samspel mellan ämnets ars- och scientia-aspekter.

Begreppet flerstämmig musikundervisning bottnar alltså dels i flerstämmig undervisning (Vallberg Roth 2018), dels i Nielsens (2006a) breda förståelse av musik som mångspektrat meningsunivers.



Figur 1: Undervisningsämne efter Nielsen 2006a: 110. Musik är ett undervisningsämne som kan vila på ett basämnescfundament som rymmer både konst-, hantverks- och vetenskapsorienterade aspekter.

Metod

Empirin som används i artikeln kommer från ett didaktiskt informerat undervisningsupplägg som genomfördes i ett samverkansprojekt under 2016 och fokuserade musik.¹ Förskollärare har genom sina planeringar (177 dokument), genomförande (63 filmtimmar) och uppföljning (172 dokument) av sin undervisning genererat empiri som de laddat upp på plattform tillgänglig för oss forskare. De skriftliga dokumenten omfattar totalt cirka 80 000 ord. Materialet kommer från 121 förskolor/avdelningar i tio kommuner. Analysenheten på datanivå utgörs av ord-data och audiovisuella data och kan i analysarbetet ses som kompletterande varandra. Projektet följer Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (2017)¹.

Praxiografisk forskningsprocess har inspirerat metodologin och kan beskrivas som en process "in turning implicit knowledge into explicit. This implies a high degree of interpretation" (Bueger 2011: 6). I denna strävan, att vända implicit kunskap till explicit tar praxiografen avstamp i observationer, tal och handlingar som tolkningar av relaterad implicit kunskap för att identifiera "moments in which participants

themselves tend to articulate implicit meaning" (Bueger 2011: 6).

Abduktiv analys

Analysen kan på metodologisk nivå beskrivas i termer av en abduktiv analys med en alternering mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra (Alvesson och Sköldberg 2008; Peirce 1903/1990). Analysen handlar om att identifiera spår och mönster i "ord-data" och "audio-visuella data" i förhållande till studiens syfte och frågor. Didaktiska frågor utgör både redskap i praktikerna och analysfrågor i vår studie (jfr Alvesson och Sköldberg 2008; Rapley 2011).

- Med sitt kroppsuttryck formas det musikaliska uttrycket, musiken följer rörelsen.

I den *empirinära analysen* har det skett en nära bearbetning: vi har läst, lyssnat och tittat igenom allt material flera gånger och partiellt transkriberat samt markerat framträdande ord i relation till didaktiska frågor. Av utrymmesskäl redovisas enbart analysresultatet för den didaktiska vad-frågan i artikelns resultatdel. I ett *teorinära analysled* har spår i empirin relaterats till tidigare forskning och begrepp med koppling till musikens meningsdimensioner och musikämnets aspekter (Nielsen 2006a). Denna teorinära analys av skiftande innehållsliga aspekter utifrån musikens många meningsdimensioner och undervisningsämnets tredelade basämnesfundament utmynnar i ett begreppsprövande fokus av flerstämmig musikundervisning.

Urval av citat och utdrag från transkriptioner görs i förhållande till att de exemplifierar spåren i materialet på minst skrym-

mande och samtidigt mest tydliga sätt. Den första resultatdelen bygger på empiri från hela materialet och kan ses som ett kontextualiserande paraply för den andra resultatdelen. I den andra resultatdelen presenteras två fördjupande exempel utifrån den i empirin vanligast förekommande dimensionen (den strukturella). Valet av exempel görs dels för att visa en påtagligt förekommande strukturell dimension: tempo, dels för att visa variation: klangfärg.

Resultat

I den första resultatdelen prövas musikens flera dimensioner som innehållsliga perspektiv för flerstämmig musikundervisning i förskola utifrån empirin som helhet. I den andra resultatdelen prövas musikens flera dimensioner och aspekter i relation till två fördjupande undervisningsexempel.

Vad? Musikens dimensioner och varierande aspekter som innehållsliga perspektiv

Ett sätt att kvalificera musik som innehåll i undervisning i förskola är att lyfta fram det som Nielsen (2006a) beskriver som musikens olika dimensioner, vilka alla kan vara utgångspunkt för val av innehåll.

Musikens *akustiska dimension* kan i en förskolekontext handla om hur musik låter, att identifiera och känna igen musik. På en förskola sitter en förskollärare på golvet med fyra barn, cirka ett till två år gamla. Förskolläraren sätter på musik och ett barn kommenterar: "musik". Förskolläraren bekräftar med sitt svar: "Ja, den kommer, lyssna." Musiken spelas från bandspelaren och barnet kommenterar "Där". Undervisningen kan tolkas handla om att klargöra vad musik kan vara. I en annan undervisningsstund ställer förskolläraren frågan: "Vad är musik"? Några barn lyfter hant-

verksmomenten sjunga, spela och dansa, men ett lyfter fram sammanhang där man kan förvänta sig att musik kan finnas med exempelvis under "lek", "på fest" och "melodifestivalskonsert". En del av musikens akustiska dimensioner kan handla om att relatera ljud och/eller musik till tidigare erfarenheter. Flera förskolor arbetar med ljud som kan finnas i närmiljön, exempelvis ljudstyrkan från cyklar respektive mopeder. I samtal konkretiserar barn ljudupplevelsen med hjälp av associationer: "låter som en skruvmejsel" eller "en diamant".

Musikens *emotionella dimension* kan handla om känslor som upplevs och förmedlas i musikaliska sammanhang. En aspekt av den emotionella dimensionen kan handla om hur det känns att göra något till musik. Förskolläraren kopplar ibland barnens svar till musikteoretiska begrepp som allegro (glatt, hastigt) och grave (allvarligt, tungt). En emotionell dimension kan också handla om sångtexter som förmedlar ett visst innehåll, exempelvis att man kan behöva någon som "stoppar om en och kramas lite grann".

Musikens *existentiella dimension* kan i förskolekontext handla om att hantera livet och världen i och med musik, att få möjlighet att uppleva musik, att musik kan vara en del i livet. En sångtext handlar om vad livet vore utan dig och mig. Dimensionen kan också knytas till viljan att vara med i musikundervisning: "Vad vill jag?" "Vad tycker jag om?" Vid ett tillfälle ber förskolläraren de barnen som tycker om musik att räcka upp en hand. I något exempel förfinas frågan till att röra ett specifikt gitarrsolo. Vid många undervisningsstunder får barnen möjlighet att välja sång. Något som ibland visar sig vara komplext om inte förskolläraren eller de andra barnen kan samma sång och då inte, om behovet uppkommer, kan stötta. Många barn vill gärna spela instrument,

men det finns också undervisningsstunder där de inte vill spela. Vid flera tillfällen ombeds barnen spela solo. Det vävs in på varierande sätt, genom att förskolläraren är nyfiken på att få höra hur instrumentet låter, om instrumentet fungerar, eller om det går att spela starkt och svagt. Det kan tolkas som att förskollärarna på olika sätt gör att det är fokus på instrumenten snarare än på förmågan eller modet att spela solo.

En dimension av musik är det *kinestetiskt-kroppsliga* vilket i en förskolekontext kan handla om rörelse och fysiska intryck och uttryck i relation till musik. Att uttrycka musik med kroppen eller att röra kroppen fritt till musik. Att se kroppen som utgångspunkt för undervisning i musik. Barn som får dirigera sina kamrater kan tolkas som exempel på musik som rörelse. Med sitt kroppsuttryck formas det musikaliska uttrycket, musiken följer rörelsen. Vid några undervisningsstunder ber förskolläraren barnen att visa musiken med kroppen, alltså som en illustration av musiken, vilket kan tolkas som exempel på musik och rörelse.

Exempel på musikens *strukturella dimension* kan i en förskolekontext handla om någon av musikens grundstenar. Det kan vara musikens rytm, melodi, harmoni, klangfärg, dynamik och musikens form (Campbell och Scott-Kassner 2014) eller taktart, puls, tempo och tonhöjd (Wallerstedt och Pramling 2010: 39). Vanligast förekommande i föreliggande studie är dynamik och tempo. Även klangfärg, musikalisk form och tonhöjd förekommer medan två tänkbara innehåll, taktart och harmoni inte förekommer. Kanske krävs det mindre kunskap i och om musik för att arbeta med tempo och dynamik än exempelvis taktart och harmoni.

Tempo och klangfärg – två fördjupande exempel

Den didaktiska vad-frågan i undervisningsstunderna i musik kan också relateras till och analyseras med musikämnets tredelade basämnesfundament konst-, hantverks- och vetenskapsorienterade aspekter (se Figur 1) som resurs. En *konstorienterad* musikundervisning kan fokusera sinnlig upplevelse. En *vetenskapsorienterad* musikundervisning kan fokusera en intellektuell-verbal förmåga, i ett förskolesammanhang kan det handla om att använda musikvetenskaplig terminologi. En *hantverksmässigt orienterad* musikundervisning kan fokusera själva görandet av praktisk karaktär, att spela, sjunga och dansa. Det ena av nedanstående exempel på undervisningsstund behandlar det vanligt förekommande målet tempo och det andra exemplet tar upp det mindre vanligt förekommande målet klangfärg.

Tempo

Ur ett musikteoretiskt perspektiv kommer begreppet tempo från latinets tempus, tid och italienskans tempo tid, hastighet (Åstrand 11975-1979). Musikens flöde baseras på pulsen i musiken, musikens motor. Pulsens hastighet brukar benämnas som musikens tempo. Varje ton inom musikens tempo kan ha varierande hastighet eller tidsvärde. Tempo kan lätt förväxlas med tonernas tidsvärde, men korta tidsvärden kan förlöpa lika snabbt och snabbare i ett musikstycke i långsamt tempo som de kortaste tidsvärdena i ett stycke i snabbt tempo.

I *planeringen* framgår att målet för musikstunden är att "utveckla barnens förmåga att urskilja olika tempo genom att de får uppleva tre olika tempoväxlingar via olika uttrycksformer". Urskiljning av tempo kan tolkas som vetenskapsorienterad undervisning. Men även upplevelse lyfts, vilket

kan tolkas om konstorienterad undervisning. I planeringen nämns främst sånger vilket kan synliggöra en hantverksorienterad undervisning.

I *genomförandet* deltar fem barn, cirka ett år gamla och filmen är 13 minuter lång. Inledningsvis sitter de i cirkel på en rund matta. Förskolläraren börjar med att ta sina händer bakom ryggen samtidigt som hon gör ett ljud: "BRRR". Detta kan tolkas spela igång introduktionsfasen där musiken tidigt sätts i centrum och får vara det som "fångar" barnen. Det gör att undervisningsstunden startar i upplevelsen, i det konstnärliga. Att ha en specifik, kanske återkommande "start-sång" skulle i samband med de allra yngsta barnen på förskolan kunna handla om att arbeta utifrån musikens akustiska dimension, att känna igen vad som är musik och/eller musikundervisning kan vara. Några av barnen följer förskollärarens exempel och de börjar sjunga hejsången "god dag god dag". Som övergång och liten ledtråd till nästa sång ställer förskolläraren frågan: "Ska vi sjunga och klappa för dig?" I det hantverksmässiga momentet med namsången sjungs en vers per barn vilket följs av någon form av rörelse i andra halvan av sången. Förskolläraren uppmanar barnen att vara med och sjunga genom att säga "kom igen", uppmaningen sägs i musikens tempo och flöde. Denna del kan tolkas tangera musikens emotionella och existentiella dimension, upplevelsen av att alla sjunger för mig.

Förskolläraren leder barngruppen vidare: "Nu ska vi klappa lite i olika tempo. Nu har vi klappat lagom". Hon lägger ingen större vikt när hon använder begreppet tempo, utan det kommer mer i förbifarten, men riktar barnens uppmärksamhet mot en av musikens strukturella dimension, vilket också pekar på en vetenskapsaspekt. Det kan tolkas som att introduktionsfasen är förbi och

en tygälg inleder undervisningsstundens huvudfas. Förskolläraren markerar tydligt det långsamma tempot genom att göra en "stor klapprörelse" och samtidigt ljudsätta klappet med åhej, där å-ljudet finns med hela vägen fram till själva klappet som görs på hej. Förskolläraren visar det långsamma tempot genom att göra stora rörelser, barnen härmar den stora rörelsen och klappar "per automatik" långsamt. Efter en stund är några barn med och klappar, de andra tittar nyfiket. Momentet kan tolkas fokusera den sinnliga upplevelsen av tempo och därmed en konstorierad undervisning.

Så erbjuds barnen upplevelsen av ett alternativt tempo, det görs genom introduktion av en kråka och "lagom-tempo":

F: ...Vad har kråkan för några vingar att klappa med? Hur kan den klappa med sina händer? Klapp klapp klapp klappar kråkan i lagom tempo. Då klappar vi som kråkan. Kan ni klappa som kråkan? Kråkan klappar lagom tempo.

Den sista meningen "Kråkan klappar i lagom tempo", säger förskolläraren i tempo till sin klapp, det sker en verbal förstärkning av det som annars är en sinnlig förevisning av det förändrade tempot. Det kan tolkas som att vetenskaplig och konstnärlig aspekt sammanvävs. Förskolläraren går vidare från "lagom-snabba" klapp till de snabba genom att ta fram påsen igen. På detta sätt arbetar förskolläraren med övergångar utifrån en form som återkommer, varje gång ett tempo introduceras kommer det fram en påse med ett djur. Hon tittar djupt i den, ljuder "Ssss" och flyger med en låtsasmygga som sätter sig på hennes arm och hon låtsas bli biten.

F: Myggorna är ju små små små så de får klappa fort. Plupp plupp plupp plupp.

Förskolläraren höjer tonläget i förhållande till det lilla djuret.

Förskolläraren repeterar de tempo som är tänkta att höra samman med respektive djur och de sjunger "När kråkorna klappar takten", barnen sitter och tittar alldeles förstummade och upplevs koncentrerade på det hantverksmässiga momentet.

Så kommer en muntlig instruktion: "Nu ska vi ut och gå, gå som älgen går..." Den ena förskolläraren/aktören hjälper barnen upp, vilket kan tolkas som en omsorgshandling, samtidigt som förskolläraren visar hur älgen tar långa steg. Denna omsorgshandling kan också vara något som i förlängningen påverkar barnens uppfattning huruvida de vill vara med eller inte i musikundervisning och kan kopplas till en existentiell dimension av undervisningen.

Från bandspelaren kommer pianomusik vilken växlar mellan långsamt och snabbt. Förskolläraren är med bland barnen och förkroppsligar musiken. I hela momentet kan det tolkas som att det är upplevelsen, den konstnärliga aspekten i musikämnet som är i centrum. Barnen är med och går/dansar/rör sig i de skiftande tempon som musiken erbjuder, en kinestetisk/motorisk dimension synliggörs.

Förskolläraren avbryter och ber barnen sitta ner. Det blir ett kortare avbrott då förskolläraren letar efter den musik hon tänkt sig. Hon lägger sig ner och ber barnen göra detsamma. Några barn får hjälp att lägga sig ner och återigen vävs en omsorgsdimension in i undervisningsstunden parallellt med att förskolläraren riktar barnens uppmärksamhet mot lyssnande. Undervisningsstunden erbjuder avslappning med musik i långsamt tempo vilket är starten på avslutningsfasen. När musiken avtar reser de sig upp, summerar vad som hänt och använder en hejdå sång som slutsignal:

F: Nu trollar vi händerna bakom ryggen, plplplplpl. *Förskolläraren tar sina egna händer bakom ryggen och gör samtidigt ett ljud. Hejsången sjungs som slutsignal.*

I förskollärarnas *uppföljning* kopplar de bland annat an till den strukturella dimensionen, "det var svårt för barnen att höra de olika tempoväxlingarna i den inspelade musiken". En alternativ tolkning skulle kunna vara att barnen hör, men har motoriska utmaningar med att koordinera intryck och uttryck och därmed att visa temposkillnaderna i kroppen. Att gå med långsamma steg kräver balans.

I uppföljningen lyfts också en vetenskaplig aspekt fram, att undervisa *om* musik: "När jag sammanfattade aktiviteten lyfte jag inte fram och benämnde alla momenten och begreppen i aktiviteten." Förskollärarna problematiserar ytterligheterna vad som kan uppstå om vi i undervisningsstunderna fokuserar mer eller mindre på vetenskaplig eller konstnärlig aspekt. Om förskolläraren menar att det är viktigt att lyfta fram den vetenskapliga sidan, blir det viktigt att sätta ord på görandet, om vi däremot menar att ämnesinnehållet snarare ska fokusera på det konstnärliga blir det kanske mindre viktigt att begreppsliggöra.

Klangfärg

Ur ett musikteoretiskt perspektiv handlar *klangfärg* om egenskapen hos en klang. Det som gör att två toner med samma tonhöjd och tonstyrka ändå kan låta olika. Klang är "ljudet av en komplex ton, vilken är uppbyggd av ett ackord" (NE 2017). Klangfärg är alltså den specifika karaktären hos en ton som bildas av kompositionen av de olika medklingande övertonerna. Det är till följd av skillnad i klangfärg som vi hör att en och samma ton spelad på olika instrument eller sjungen av olika röster låter olika.

I målet för undervisningsstunden används också begreppet *frekvens*. Ljud skapas av tryckförändringar i luft. När någon exempelvis pratar eller sjunger svänger stämbanden fram och tillbaka vilket gör att lufttrycket förändras. Hur ofta stämbanden svänger påverkar ljudets frekvens som mäts i Hertz, ett mått på antalet svängningar som träffar trumhinnan under en sekund. Avstånden mellan svängningarna kallas för våglängd och påverkar frekvensen. Kort våglängd ger hög frekvens och höga toner medan lång våglängd ger låg frekvens och låga toner.

I *planeringen* framgår att målet för undervisningsstunden är klangfärg och "Att se sin rösts olika frekvenser." "Att rösten har olika ljudfrekvenser." Hur detta ska göras beskrivs i planeringen genom olika moment: "prova sin röst", "sjunga en sång, lyssna på varandras röster – klanger, spela in svängningsrörelser av luftmolekyler".

I de ovan beskrivna momenten synliggörs musikämnets alla tre aspekter. Att prova sjunga handlar om att uppleva sin röst, vilket kan kopplas till konstnärlig och hantverksmässig aspekt. Att spela in svängningsrörelser kan tolkas fokusera en mer vetenskaplig aspekt.

Filmen från *genomförandet* är 15:06 minuter lång och det är fyra barn, fyra till fem år gamla och en förskollärare som sitter runt ett bord. På bordet finns det en spegel. Undervisningsstunden introduceras genom att förskolläraren riktar barnens uppmärksamhet mot begreppet musik. Utifrån förskollärarens frågor kommer barnen in på vad som kan tolkas vara ett icke-linjärt spår som kretsar kring dynamik eller tonhöjd. Förskolläraren följer upp det spåret, för att närma sig undervisningsstundens huvudfas om musikens strukturella dimension, klangfärg:

F: Jaha, vet ni vad man kan faktiskt kolla hur högt man sjunger. *Förskolläraren tar fram en lärplatta och lägger på spegeln.* När ni sjunger så blir er röst såhär. *Förskolläraren ritar på lärplattan linje som går upp och ner.* Här sjunger man så här mörka toner och här sjunger man så här ljusa toner. Kan ni sjunga så här? *Förskolläraren pekar på det stället där de mörka tonerna ska synas och barnen sjunger bastoner.*

F: Här då? *Förskolläraren pekar på det stället där de ljusa tonerna ska synas och barnen sjunger diskanttoner.*

F: Vet du vad det heter när man pratar så där att man känner igen någon annans röst? Då säger man att rösten har olika klangfärg.

Klangfärg som begrepp kan antas vara något som barnen inte har någon tidigare större kunskap om och i samtalet ovan fokuseras en vetenskaplig aspekt av musikämnet. Förskolläraren riktar barnens blick mot en konkretisering av begreppet: "Kan rösten ha en färg? Vad har din röst för färg?" Barnen ger några förslag på färger och förskolläraren återför fokus till lärplattan.

F: ...Jag vet inte vad jag har för färg. Ni får titta vad jag har för färg. *Förskolläraren börjar sjunga Imse vimse spindel, på lärplattan synliggörs sången.*

B3: Svart.

F: Svart färg. Kom det ut svart färg då?

B4: Nä.

F: Men hur vet ni färgen då?

B4: Jamen, det är osynligt, alla färgerna.

F: Jaha, men kan man se rösten, hur man sjunger?

B4: Nä.

Förskolläraren byter spår och riktar nu barnens uppmärksamhet mot den fysiska

upplevelsen av sin röst, pekar på sin hals och frågar vad som kommer ut där, ett barn svarar "luft". De lägger en hand på sin hals och känner hur det vibrerar när de sjunger. Förskolläraren riktar åter barnens uppmärksamhet till lärplattan, och röster-nas frekvens.

F: ...Man kan se rösten, ser ni, det blir olika så här som om den rör på sig.

B4: Varför blir det det?

F: Jo de här staplarna som kommer då säger man att rösten har olika frekvens.

Förskolläraren använder här begreppet frekvens och fokuserar en vetenskaplig aspekt av musikämnet. I appen som används synliggörs röstens frekvens, det vill säga röstens tonläge i form av en linje. Förskolläraren föreslår att de ska sjunga Imse vimse spindel vilket några av barnen gör. Ett barn vill sjunga Let it go från filmen Frost, hon gör det och förskolläraren kommenterar: "Vad bra det var! Såg du vad mycket frekvens det var när du sjöng?" Ett annat barn kommenterar också sången:

B2: Men vet du det där var lite fel Elsa sång.

F: Men vet du jag kan inte sången så för mig lät det bra.

B2: Men den var fel.

B3: Jag vet det, men jag kan inte tyvärr hela.

F: Nä, sådär är det ju. Kommer ni ihåg...

B3: Om jag ska sjunga Elsa då måste jag höra Elsa.

F: Ja, då är det lättare.

Ur ett musikdidaktiskt perspektiv kan detta tolkas som ett exempel dels på hur svårt det kan vara att sjunga en sång som är tänkt som filmmusik, musik som kanske ofta "kräver" en hel orkester i bakgrunden.

Dels på hur svårt det som förskollärare kan vara att stötta upp i en sång som läraren inte kan. Känslan för stunden kan också kopplas till emotionella dimensioner som det för med sig. Förskolläraren riktar åter barnens blick mot stundens mål, klangfärg som en vetenskaplig aspekt och lärplattan:

F: Kommer ni ihåg hur det var – hur kunde man höra skillnad på varandras röster?

B4: För man gör det.

F: Kommer du ihåg vad det hette? Att man har olika klang...

B4: Klingklang

F: Klangfärg. Så här ser det ut när du sjunger, då ser man att det är du som sjunger. *Förskolläraren visar på lärplattan.* Så här ser det ut när B1 sjunger. Ser ni att det är lite olika? Så här såg det ut när B4 sjöng. B4 och B1 är ganska lika.

Batteriet i lärplattan tar plötsligt slut, plattan blir svart och stunden avslutas:

B: Batteriet har tagit slut.

F: Så kan det vara. Jag tänkte så här, snipp snapp snut nu var musikstunden slut.

I *uppföljningen* lyfts det faktum att barnen väljer olika sånger. Att de väljer olika sång kan ses ur flera synvinklar. Det kanske gav större variation på frekvensutslaget och därmed större variation på bilderna. Det kan också ha försvårat uppfattningen av vad frekvens är då det blev svårare att jämföra bilderna.

Förskollärarna är i uppföljningen kritiska till appen: "Svårt att få syn på sin egen röst i appen, det gick inte att göra en skärmdump där de kunde se sina och varandras frekvens på rösten." Här lyfter alltså förskolläraren själv fram förändrings- och

utvecklingspotential inför kommande undervisningsstund.

Flerstämmig musikundervisning – sammanfattning och diskussion

Utifrån samverkansprojektet fokuserar föreliggande artikel musikutbildningens praktik, själva processen att undervisa med förslag på hur implicita spår kan explicitgöras och teoretiseras (jfr Young 2016), alltså vad som kan känneteckna musikundervisning ur ett didaktiskt perspektiv. I en didaktisk triangelmodell är förskollärarens undervisning, snarare än barnens lärande, i fokus (jfr Nielsen 2006b). I en abduktiv analys provas begreppet flerstämmig musikundervisning vilket i sammanhanget kan erbjuda alternativa redskap och strategier för kritiska reflektioner i förhållande till varje barns utveckling och lärande i en förskola för alla. I sammanhanget kan musikens många dimensioner och musikämnets flera aspekter ses som stämmor av alternativa infallsvinklar och variationer av närmanden.

Som komplement till tidigare studier (Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson 2008; Holmberg 2014) som lyfter fram hur verksamhet i musik fokuserar görande (form) eller utom-musikaliska mål snarare än musikaliskt innehåll, blir det i projektet tydligt hur musikundervisningens mening kan variera utifrån vilken dimension som fokuseras. Undervisningsstunderna planeras, genomförs och följs upp utifrån musikens *strukturella dimensioner*, alltså tydligt inommusikaliskt mål. Utifrån tanken om flerstämmig musikundervisning bjuds dock fler meningsdimensioner in – vilket öppnar synen på vad inommusikaliska mål kan vara. I undervisningsstunder med framförallt de allra yngsta barnen verkar

musikens *kinestetisk/motoriska dimensioner* vara av vikt. Utifrån just de allra yngsta förskolebarnen kan vi också se hur musikens *akustiska dimension* framkommer i samband med frågor om vad musik eller en undervisningsstund i musik kan vara. I undervisningsstunderna kan vi se flera tillfällen då en omsorgsaspekt kan inkluderas, vilka kan kopplas samman med musikens *existentiella och emotionella dimensioner*, att ges förutsättningar för att delta i undervisningen fullt ut. Musikens flera dimensioner kan ses som flera stämmor i en flerstämmig musikundervisning. Stämmor som i planering, genomförande och uppföljning synliggör såväl upplevelse och omsorg som urskiljande, begreppsligande och analys.

Musikundervisningen i föreliggande projekt synliggör hur flera innehållsliga aspekter, kopplade till just musik kan utgöra en flerstämmig grund i samband med undervisning. I *planeringarna* kan det tolkas som att undervisningen kan vila på vetenskap, hantverk och konstnärliga aspekter. Rörande *genomförande* kan undervisningen introduceras och knytas samman utifrån vetenskapliga aspekter, men i huvudfasen snarare fokusera hantverk och/eller konst-

närlighet. Även om de musikvetenskapliga begreppen fokuseras i varierande grad så framträder de för det mesta i relation till någon form av upplevelse (jfr Nielsen 2006a). I *uppföljningarna* kan det tolkas som att förskollärarna exempelvis problematiserar balansen och mötet mellan vetenskapliga och konstnärliga aspekter. Aspekter som handlar om att börja i upplevelsen, det sinnliga snarare än begreppsliggörande, där ett musikvetenskapligt fokus träder fram.

Flerstämmig musikundervisning bottnar i begreppen flerstämmig undervisning (Vallberg Roth 2018) och musik som mångspektrat meningsunivers (Nielsen 2006a) och är framförallt kopplat till den didaktiska processen. Begreppen kan ses som redskap för kritiska och kreativa reflektioner i förskollärares planering, genomförande och uppföljning av musikundervisning. Varierande musikaliska dimensioner och skiftande innehållsliga aspekter kan visa på och erbjuda alternativa infallsvinklar och variationer av närmanden, det vill säga göra musikundervisningen flerstämmig. Begreppet flerstämmig musikundervisning behöver vidare utprövas.

Not

¹ Det treåriga samverkansprojektet bedrivs mellan 2016 och 2018 inom ramen för FoU-programmet *Undervisning i förskola*. Programmet genomförs i samverkan mellan cirka 130 förskolor och/eller avdelningar belägna i tio kommuner och det fristående institutet för Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola (Ifous) och Malmö universitet (Mau). Projektet syftar till att, i samverkan mellan förskollärare, förskolechefer, förvaltningsrepresentanter och forskare, vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedomning med dess relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Vidare syftar projektet specifikt till att utpröva begreppet "flerstämmig undervisning och sambedomning". I projektet knyter vi an till skiftande teoretiska ingångar genom att deltagarna prövar olika teoriinformerade undervisningsupplägg. Didaktiska frågor används genomgripande i alla upplägg.

Empiri i projektet utgörs av praktisknära serier av fall med prövande anslag utifrån ett *teoriinformerat undervisningsupplägg* med fokus på didaktik och musik. Fallen studeras med hjälp av deltagande

förskollärares texter från planering inför undervisning och sambedömning efter undervisning samt med hjälp av observationsmaterial/film av genomförande undervisning

Projektet startades med ett *nationellt seminarium för alla programmets deltagare*, där bland annat undervisningsstunder i musik med innehållsligt fokus på musikens strukturella dimensioner (dynamik, tempo, tonhöjd, harmoni, taktart, klangfärg och musikalisk form) exemplifierades. Didaktiska frågor kunde vägleda upplägget vilket vi menar gör upplägget teoriinformerat, men öppet utifrån deltagarnas professionella omdöme och handlingsutrymme. Med detta som bakgrund och inspiration hade deltagarna sedan möjlighet att genomföra undervisningsstunder på sina förskolor utifrån sina förutsättningar.

I projektet följs Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (VR 2017). Cirka 5200 har samtyckt att delta i projektet 2016–2017. Registrerade uppgifter behandlas konfidentiellt och förvaras på en plattform som är tillgänglig för forskare i projektet. En professionell per förskola/avdelning utses för att lägga upp material på plattformen. Den utsedde professionelle har enbart tillgång till det material de själva lägger upp. Plattformen heter Box och den uppfyller de lag- och säkerhetskrav som ställs på en svensk myndighet.

Referenser

- Alvesson, M. och Sköldberg, K. 2008. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. 2008. Från görande till lärande och förståelse, en studie av lärares lärande inom estetik. *Nordic Early Childhood Education* 1(1): 41–51.
- Biesta, G. 2011. *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Brante, G. 2016. Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik* 2(1): 52–68.
- Broström, S. 2012. Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education* 5(11): 1–14.
- Bueger, C. 2011. Praxiography in International Relations: Methodological Implications of the Practical Turn. Utkast till färdigt paper att presenteras vid den tredje konferensen av the World International Studies Committee. Porto Portugal, August 2011.
- Campbell, P. S. och Scott-Kassner, C. 2014. *Music in Childhood: From Preschool Through the Elementary Grades*. (4:e uppl.) Australia: Schirmer Cengage Learning.
- Comenius, J. A. 1657/1989. *Didactica Magna: Stora undervisningsläran* (översättning och inledning av Tomas Kroksmark). Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, O. 1993. *Writing and Talking to Learn: A Theory-Based, Interpretive Study in Three Classrooms in the USA and Norway*. Norway, Tromsö: University of Tromsö.
- Ehrlin, A. 2012. *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Örebro: Örebro universitet.
- Ferm, C. 2012. Didaktiskt arbete med förskolebarn. I: B. Riddersporre och J. Söderman, red. *Musikvetenskap för förskolan*: 70–84. Stockholm: Natur & kultur.
- Holmberg, Y. 2014. *Musikskap: musikstundens didaktik i förskolepraktiker*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Jank, W. och Mayers, H. 1997. Didaktikens centrala frågor. I: Uljens, M., red. *Didaktik – teori, reflektion och praktik*: 47–74. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerlöf, P. 2016. *Musical Play: Children Interacting with and around Music Technology*. Diss. Göteborg: Göteborg Universitet, 2016. Göteborg.

- NE.se (elektronisk resurs). 2017. Malmö: Nationalencyklopedin.
- Nielsen, F. V. 2006a. *Almen musikdidaktik*. [3:dje uppl.]. København: Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. 2006b. Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I: B. G. Hansen och A. Tams. *Almendidaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzar.
- Peirce, C. S. 1903/1990. *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Göteborg, Sweden: Daidalos.
- Rapley, T. 2011. Some pragmatics of qualitative data analysis. I: D. Silverman, red. *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice*: 273–290. Los Angeles, CA: Sage.
- Rolle, C. 2017. What is wright? What is wrong? Music education in a world of pluralism and diversity. *Philosophy of Music Education* 25(1): 87–99.
- Rodríguez, J.R. och Álvarez, R. M. V. 2017. The music materials in early childhood education: a descriptive study in Galicia. *International Journal of Music Education* 35(2): 139–153.
- SFS 2010:800. *Skollagen*.
- SKOLFS 1998:16. *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen 1981. *Arbetsplan för förskolan: Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning*. Stockholm: Liber.
- Still, J. 2011. *Musikalisk lärandemiljö: Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Åbo: Åbo akademins förlag.
- Uljens, M. 1997. *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. 2018. What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Accepted 2018-03-11 Published 2018-06-18: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallerstedt, C. 2010. *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wallerstedt, C. och Pramling, N. 2010. Att lära och undervisa i musik – mot nya didaktiska utmaningar. I: Eklund, S., red. *Utbildning på vetenskaplig grund*: 34–40. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Wassrin, M. 2016. *Towards Musicking in a Public Sphere: 1–3 Year Olds Music Pedagogues Negotiating a Music Didactic Identity in a Swedish Preschool*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Young, S. 2016. Early childhood music education research: An overview. *Research studies in music education. Society for Education, Music and Psychology Research* 38(1): 9–21.
- Åstrand, H., red. 1979–1975. *Sohlmans musiklexikon*. (2. uppl.) Stockholm: Sohlman.

Ylva Holmberg är förskollärare, rytmiklärare och disputerad i pedagogik. Hon arbetar som lektor vid Malmö universitet (Mau), Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen för Barn Unga Samhälle (BUS) där hon dels ansvarar för förskolläraryrket med musikprofil, dels är engagerad i samverkansprojektet "Undervisning i förskola". Forskningsintresset kretsar kring musik och förskola och hennes senaste publikation är: Holmberg, Y. 2016. Musicship: didactic considerations of music activity in preschool. *Nordic Research in Music Education*.

Ylva Holmberg, Malmö Universitet, Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen Barn-Unga-Samhälle (BUS), SE-205 06 Malmö, Sverige. E-mail: ylva.holmberg@mau.se

Ann-Christine Vallberg Roth är professor i pedagogik vid Malmö universitet. Hon har erfarenhet som lärare i förskola, grundskolans tidigare år och högskola. Hennes forskningsinriktning rör undervisning, bedömning och läroplaner i didaktisk belysning. Begreppet "flerstämmig didaktisk modellering" kan fläta samman hennes forskningsinriktning med pågående samverkansprojekt. Hon är vetenskaplig ledare för två samverkansprojekt som sammantaget inkluderar 18 kommuner och cirka 175 förskolor/avdelningar. Exempel på ett par av hennes referenser är: Vallberg Roth, A.-C. 2018. What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vallberg Roth, A.-C. och Tallberg Broman, I. 2018. Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt. I: S. Sheridan och P. Williams, red. *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (Skolverket).

Ann-Christine Vallberg Roth, Malmö Universitet, Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen Barn-Unga-Samhälle (BUS), SE-205 06 Malmö, Sverige. E-mail: ann-christine.vallberg-roth@mau.se

Undervisning i förskolan – Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag

Susanne Thulin och Agneta Jonsson

Sammanfattning

Syftet med denna artikel är att mot bakgrund av förskolans bildningsideal och betydelsen av att göra bruk av barns perspektiv bidra till diskussionen om undervisningsbegreppets innebörd i ett förskoleperspektiv. Forskningsfrågan är hur undervisning i förskolan kan förstås i såväl spontant uppkomna som planerade undervisningssituationer, då barns perspektiv beaktas i relation till lärandets innehåll. Med utgångspunkt i empiri synliggörs och diskuteras didaktiska förhållningssätt som rör förskollärarens roll i relation till barns perspektiv och aktuellt objekt för lärande. Förskollärare i Sverige har som uppdrag att hantera såväl spontant uppkomna som planerade lek- och lärandetillfällen där barns erfarenheter och kunnande integreras, stöds och utmanas i ett undervisande syfte. Diskussionen belyser beaktande av barns perspektiv som en utgångspunkt för undervisningsbegreppets definition samt väcker frågor kring utveckling och förändring av såväl förskollärares kompetens som förskolans verksamhet. Artikeln avslutas med reflektioner kring den svenska förskolans bildningstradition relaterat till nya uppdrag och möjliga vägar.

Teaching in preschool – Possibilities of integrating culture with new assignment

Abstract

The purpose of this article is to contribute to the discussion of the definition of concept of teaching in preschool in view of the preschool's educational ideal and the importance of using children's perspective. The research question is how education in preschool can be understood in spontaneous and planned education situations, considering the child's perspective related to the content of learning. From empirical evidence, didactic approaches concerning the role of the preschool teacher in relation to the child's perspective and an object of learning are visualized and discussed. Preschool teachers have to deal with spontaneous, planned play and learning situations where children's experiences and skills are integrated, supported and challenged. The discussion highlights the consideration of children's perspective as a starting point for the definition of the teaching concept. The article concludes with reflections on how the preschool's culture can be related to new assignments and possible ways forward.

Bakgrund

Undervisning är ett begrepp som över tid har förknippats med den obligatoriska

delen av utbildningsväsendet. Skolinspektionens granskningar av den svenska förskolan visar att även om en del år har förflutit sedan undervisningsbegreppet kom att

omfatta förskolans verksamhet så upplever långt ifrån alla förskollärare sig bekväma med begreppets definition och omsättning i förskolans praktik (Skolinspektionen 2018). Undervisning kan relateras till barns lärande i riktning mot förskolans uppdrag och de mål att sträva mot som formuleras i förskolans läroplan (Skolverket 2016). Denna definition kan i sig inte förstås som något uppseendeväckande och frågor kan resas om vad det är som gör att begreppet tycks ha svårighet att få fäste i förskolans praktik. Kan möjligen förskolans bildningstradition och de förgivettagande om förskolans uppdrag som förskollärare kan vara bärare av, ligga bakom de attityder som visat sig?

Som grund för en generell teori om undervisning i förskolan menar Chaiklin (2014) att verksamheter för yngre barn alltid dominerats av barns fysiska välbefinnande och samhällets behov. Chaiklin framhåller historien som ett betydelsefullt verktyg för att förstå samtiden och de underliggande förutsättningar som bidragit till förändringar. Vid en historisk exposé av förskolans utveckling blir det synligt att barns personlighetsutveckling varit i förgrunden för förskolans uppdrag över tid (Thulin 2006). Enligt Fritzell (2004) har den moderna västerländska kunskapsteorin dominerats av två olika förhållningssätt till bildningsbegreppet där det ena sättet kan sägas ha en subjektiv utgångspunkt medan det andra har en objektiv. Utifrån en subjektiv utgångspunkt ses människan som en unik varelse aktiv i sitt eget lärande och förmögen till egna ställningstaganden. Från en objektiv utgångspunkt ses utbildning som avbildning och att det finns en uppsättning kunskaper som är "värdefulla att försöka avbilda". Medan den förra bildningstraditionen handlar om "vem man ska bli" kan den andra sägas handla om "vad

man ska veta". Då förskolan under historiens gång riktat uppdraget mot barns personlighetsutveckling ligger det nära tillhands att förankra rådande bildningsideal i den subjektiva utgångspunkten om "vem du ska bli". Förskolans uppdrag har med tiden förändrats och blev med förskolans läroplan målrelaterad (Skolverket 2016). När förskolan blev en del i utbildningsväsendet och av förordningen vidgades också uppdraget i riktning mot barns lärande av olika innehåll. Den svenska förskolans uppdrag är i förändring och talet om ett paradigmskifte ligger nära till hands. Många oroas också av en förestående skolifiering av förskolan och en objektifiering av barn. Vår avsikt här är inte att ytterligare bidra till en sådan polarisering utan artikeln syftar snarare till att med utgångspunkt i den syn på barn som kan relateras till bildningsidealets subjektifierande hållning – och som kan sägas karakterisera det didaktiska förhållningsätt som varit rådande i förskolan över tid – bidra till undervisningsbegreppets definition i ett nu- och framtidsperspektiv.

Ett möjligt särdrag för förskolans verksamhet är att beaktande av barns intresse och erfarenhet – även om dess innebörd skiftat – har betonats under historiens gång liksom betydelsen av barns aktiva deltagande (Thulin 2006). Utgångspunkten för denna artikel tas i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på barns lärande och i att lärande ses som en relationell process (Karlsson Lohmander och Pramling Samuelsson 2003). Den miljö barn vistas i och de relationer de har till kamrater och vuxna kan sägas skapa förutsättningar för barns utveckling och lärande. Inom utvecklingspedagogiken ses individens erfarende/uppfattningar och relationen mellan individers erfarende och det som ska läras som betydelsefullt. Utvecklingspedagogiken har sina rötter i fenomenografin, en forsknings-

ansats som kommit att utvecklas mot en teori om medvetande (Marton och Booth 2000). Enligt denna ansats hör det samman hur man som individ förstår en uppgift eller en situation och hur man förstår de samband som råder mellan uppgiftens innehåll och lärsituationen. Utifrån detta antagande är det inte möjligt att skilja förståelse av en situation från förståelse av aktuellt fenomen. Vad som får betydelse för en individ i en viss situation är beroende av de aspekter som är i fokus för individens uppmärksamhet och vad medvetandet riktas mot. Utvecklingspedagogiskt inriktad forskning har funnit att en viktig faktor för barns lärande är att aktuellt objekt för lärande synliggörs och att barn får tänka och reflektera runt detta (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2014).

Att se barnet som subjekt och att beakta barns perspektiv

I detta och följande avsnitt presenteras perspektiv på lärande och undervisning i förskolan som speglar delar av den kunskapsbas som växt fram på området.

Utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på lärande representerar barns perspektiv barns subjektiva upplevelser, erfarenheter och förståelser av samt uttryck kring den värld de är en del av (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2014). Det är detta som vuxna genom sitt barnperspektiv – sitt sätt att se på och uppfatta barn – kan sträva efter att närma sig i undervisningssituationer i förskolan. En utgångspunkt är då att förskollärare inte bara behöver förstå hur barn erfar världen utan också visa hur barns perspektiv kan beaktas och tas tillvara i planering, genomförande och utvärdering. En annan utgångspunkt är att barns tidigare erfarenheter länkas till nya erfarenheter och

sätt att kommunicera (Thulin och Jonsson 2014). Utifrån ovanstående menar vi ett beaktande av barns sätt att förstå världen i sin tur blir ett raster för hur undervisningsbegreppet kan förstås och omsättas i ett förskoleperspektiv. I Jonssons studie (2016) beskrivs och analyseras förskollärares sätt att kommunicera med de yngsta barnen i förskolan och hur det skapar villkor för barns lärande. Dataunderlaget består av observationer med fokus på hur barn (1–3 år) och lärare kommunicerar olika innehåll i förskolan. Resultaten synliggör kategorier av kvalitativt skilda kommunikativa förhållningssätt där förskolläraren i en kategori "Att beakta barns uttryck och vidga lärandeerbjudanden" använder en rik repertoar av samspelsmönster som kan jämföras med vägledande samspel (Hundeide (2003). Sådan kommunikation bygger på empati, lyhördhet och ömsesidighet. Specifikt för denna kategori är även att förskollärarens kommunikation visar på en lyhördhet för barns perspektiv tillsammans med en vilja att bidra till fortsatt utveckling mot ny kunskap (Jonsson 2016).

- När förskolan blev en del i utbildningsväsendet och av förordningen vidgades också uppdraget i riktning mot barns lärande av olika innehåll.

Resultaten diskuteras i relation till utvecklingspedagogikens antagande om barn som kompetenta och aktiva i sitt eget lärande samtidigt som vuxnas engagemang och ansvar poängteras (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2014). Flera studier (Thulin 2011; Gustavsson, Jonsson, Ljung Djärf och Thulin 2016; Thulin och Redfors 2016) vilka har som syfte att bidra till kunskapsutveckling om gynnsamma didaktiska angreppssätt för barns lärande och som

har fokus på förskollärares skilda sätt att kommunicera naturvetenskap i förskolan, visar på betydelsen av att lärare innehar en ömsesidig samtidighet i kommunikationen med barn kring ett innehåll. Ömsesidig i betydelsen att läraren är lyhörd för barns perspektiv och att lärare inte bara lyssnar till barnen utan också använder och beaktar barns uppfattningar som utgångspunkt för en vidgad förståelse. Samtidig på så sätt att samtidigt som barns perspektiv beaktas strävar läraren mot att göra kopplingar mellan barns perspektiv, mellan barns vardagsspråk och ny kunskap, i riktning mot ett aktuellt objekt för lärande.

- En ytterligare konsekvens kan vara att varken barns eller förskollärares potential kommer till användning eller utmanas i nya didaktiska handlingsmönster.

Inledningsvis pekade vi på den granskning som Skolinspektionen gjort och som visar en svag förankring när det gäller en medveten användning av undervisningsbegreppet i förskolan (Skolinspektionen 2016, 2018). Hedefalk, Almqvist och Lundqvist (2015) visar till exempel att om undervisning kännetecknas av att rikta barns uppmärksamhet mot innehåll utifrån läroplanen så är det en central aktivitet under större delen av dagen i förskolan, även om inga specifika lärandemål uttalas. Annan forskning pekar på att en viss attitydförändring kan vara på gång då undervisning i förskolan visserligen framstår som förenat med krav men samtidigt beskrivs som en rättighet för alla barn och där personal trots upplevda, ökande krav tycks beredda att arbeta för kvantitet och kvalitet i undervisning (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017). En slutsats är att "En

av styrkorna med förskolans undervisning skulle kunna vara att ta tillvara det som barn upplever som meningsfullt samtidigt som barns intressen riktas mot de innehållsdimensioner som vår kultur värderar i dagens samhälle – en undervisning *med* barn" (ibid.: 106). Undervisning handlar om målstyrda processer under ledning av förskollärare (SFS 2010:800). Att göra bruk av barns perspektiv i undervisning innebär att undervisning görs *med* barn där barns erfarenheter och sätt att kommunicera ses som en resurs samt en aspekt av hur barns kunskaper konstrueras.

Idén om att fånga och skapa tillfällen för lärande

Enligt Säljö (2017) erbjuder förskolan en miljö för lärande som utgår från metaforen "lärande genom deltagande" i betydelsen att det som ska läras är en integrerad del av en verksamhet som också har andra syften (Säljö 2015). Säljö reser vidare den angelägna frågan om vilka kommunikativa projekt som förskolan bör engagera barn i så att deras kunskaper och förmågor att delta i olika språkliga och sociala aktiviteter utvecklas (Säljö 2017). Det kan uppfattas som att Säljö själv ger en hint om i vilken riktning denna fråga kan besvaras då han hävdar att förskolan har ett pedagogiskt arv att förvalta vilket ger utrymme för barns deltagande och lärande genom deltagande och en mer – jämfört med traditionell skola – jämlik tradition för interaktion barn och vuxna. I förskolan arrangeras situationer för lek och lärande men man tar också tillvara på de situationer som finns och som uppstår i vardagen i pedagogiska syften. I förskolan "passar men liksom på", olika kunskapsområden som rör såväl barns kognitiva, sociala, emotionella som motoriska utveckling inkluderas i natur-

liga situationer och barns hela vistelsetid utnyttjas för en pedagogisk verksamhet. I texter om förskolan betonas emellertid sällan den mängd här- och nusituationer som utgör en betydande del av det vardagliga arbetet. En intervjustudie genomförd med lärare i förskola för de yngsta barnen beskriver en verksamhet som i hög grad vilar på en nuets didaktik; styrt av barns visade intressen och ett konkret, situationsanpassat förhållningssätt (Jonsson 2013). En konsekvens av en sådan verksamhet kan vara att förgivettagna och kanske konserverande läroplaner realiserar i förskolan. En ytterligare konsekvens kan vara att varken barns eller förskollärares potential kommer till användning eller utmanas i nya didaktiska handlingsmönster. De resultat studien visar bidrar till att synliggöra att praktiskt medvetande som bygger på oartikulerad, oflekterad kunskap ger andra förutsättningar än ett medvetande som framträder och reflekteras i kommunikation och handling (ibid.). Frågan kan ställas huruvida den omedelbarhet som råder kan förenas med planering av innehåll för lärande och hur detta kan kommuniceras. Att använda vardagen som läroplan ställer krav på professionell lärarkompetens som använder planering, reflektion och improvisation som stöd och utmaningar i verksamheten (Pramling Samuelsson 2017).

Två nordiska studier kring undervisning i förskolan visar en verbal skepsis till undervisning genom ett visst avståndstagande i styrdokument (Hammer 2012) samt i förskoleaktiviteter (Sæbbe och Pramling Samuelsson 2017). Den senare studien visar att trots att aktiviteter planeras och genomförs på ett sätt som kan sägas karaktärisera undervisning; förskollärare involverar barn, riktar deras uppmärksamhet, använder specifika begrepp, tar vara på barns intressen så beskriver förskollärare inte

det som att de undervisar utan aktiviteterna relateras mer till lärande.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang om lärande och undervisning i förskolan avser vi att i det följande visa exempel på hur synen på barn som subjekt och beaktande av barns perspektiv kan framstå i relation till undervisningsbegreppet sett i ett förskoleperspektiv¹.

Syfte

Syftet med denna artikel är att mot bakgrund av förskolans bildningsideal och betydelsen av att göra bruk av barns perspektiv (Thulin och Jonsson 2014) bidra till diskussionen om undervisningsbegreppets innebörd i ett förskoleperspektiv. Forskningsfrågan rör hur undervisning i förskolan kan förstås i såväl spontant uppkomna som planerade undervisningssituationer, då barns perspektiv beaktas i relation till lärandets innehåll.

Metod

Då vi utifrån syftet vill bidra till att diskutera innebörden av undervisning består det empiriska underlaget av kvalitativa data som hämtats från två tidigare studier (Jonsson 2016; Thulin 2011). Underlaget som valts för analys utgörs av videoobservationer av lärarledda situationer med barn mellan 1,5–6 år samt förskollärare. En kvalitativ analys (Bryman och Nilsson 2018) har synliggjort hur förskollärare i situationer med helt skilda förutsättningar (1) beaktar barns perspektiv (2) relaterar barns perspektiv till ett lärandeinnehåll. De analysfrågor som användes var: *Vad uttrycker barnet? Vad uttrycker läraren? Hur gör läraren bruk av barnets perspektiv om ett innehåll?* Utsagorna sorterades därefter i tre grupper (1) barns perspektiv hörsammats (2) läraren relaterar

ett innehåll till barns uttryck (3) kommunikation om ett gemensamt innehåll och relation till barns perspektiv osynligt.

I det följande presenteras två exempel. Båda är hämtade från den grupp utsagor som representerar "(2) läraren relaterar ett innehåll till barns uttryck". Två olika situationer har valts ut: en som visar hur barns perspektiv kan beaktas i en spontant uppkommen situation samt ensam visar på hur barns perspektiv kan beaktas i en planerad undervisningssituation. Respektive exempel presenteras i det följande med en kort inledning där situationen beskrivs, därpå följer excerpt, det vill säga utdrag från dialoger mellan barn och förskollärare. Exempen avslutas var för sig med en analys utifrån aktuellt fokus. De namn som förekommer är fingerade och förskolläraren markeras som L. Studien följer forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2017) vad gäller information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

Resultat

I resultatdelen presenteras exempel på hur undervisning kan förstås i termer av att göra bruk av barns perspektiv i relation till lärandets innehåll i förskolan. I det första exemplet beskrivs en spontant uppkommen undervisningssituation i en förskolas stora lekrum, *Undervisning i spontant uppkommen situation* och i det andra en planerad undervisningssituation med ett i förväg uttalat innehåll för lärande, *Planerad undervisning*.

Undervisning i spontant uppkommen situation

Det är tidig morgon i förskolan. I nedanstående excerpt har förskolläraren (L) fått syn på Adrian 2,5 år som står med en bit av ett leksaksstaket i handen. Förskolläraren an-

vänder tecken som stöd till verbal kommunikation vilket görs till alla barn i gruppen.

1. L: Vill du bygga med staketet Adrian? (L tittar på Adrian som har en bit staket i handen, använder teckenspråk för "bygga" samtidigt med verbalt språk).
2. (Adrian nickar).
3. L: (pekar) Titta här djuren här borta. (L "går" på knäna dit och Adrian går bre).
4. L: Här kan vi bygga. Vill du bygga här på bordet eller vill du bygga på golvet? (L tittar på Adrian).
5. Adrian: Där. (tittar på bordet).
6. L: Här, på bordet? (tar på bordet).
7. L: (lyfter fram en låda med plastdjur) Ser du...? (ohörbart)
(kort paus med prat mellan vuxna).
8. (Adrian tar ett djur ur lådan och håller upp).
9. L: Vad är det?
10. Adrian: En häst.
11. L: Ja en häst. (L gör teckenspråk för "häst" samtidigt).
12. (Adrian hoppar med hästen och smackar samtidigt).
13. (L smackar och nickar, ler).
14. Adrian: Hoppa där.
15. L: Hoppelopp.
16. L: Här är fler staket.
17. (Adrian nickar och tar staketet som L räcker fram).
18. (L tar ur alla staketbitar och håller ut djuren framför Adrian).
19. (han blinkar vid ljudet som blir).
20. (båda bygger ett par bitar var).
21. (Adrian vänder sig om och tittar på någon som kommer utanför bild).
22. (L vänder sig om och tittar på någon som kommer utanför bild).
23. (Adrian tittar in i kameran och vänder sig sedan mot bygget igen).
24. L: (bygger igen) Undrar vilka djur som ska bo här i min hage? Jag tror att grisen

får bo här.

25. Adrian: Gris. (pekar).

26. L: Mm, grisen. (L gör teckenspråk för "gris" samt grymtar).

27. Adrian: (tar upp den, vänder och tittar) Under?

28. L: Ja vad är där under?

29. (Inget svar, Adrian tar grisen från L).

30. L: Du ville låna grisen ja. Här var fler grisar.

31. (Adrian tar en av dem och vänder och tittar, lägger ner grisarna).

32. L: En och en till. (tar fram två) Så många grisar.

33. Adrian: (går med grisen på bordet) Där. Tre.

34. L: Två grisar. (tecken för "två").

35. Adrian: Tre. (tar en till).

36. L: Och tre grisar.

37. (Adrian tittar mot bondgården, verkar leta efter något).

38. L: (vänder bondgården mer mot honom) ohörbart... Varsågod.

39. (L går från bordet för att vinka av förälder. Adrian går efter med ett djur i handen.

Förskolläraren ser Adrian och inleder samtalet kring det lekmaterial han har med sig. Utifrån det ställs frågan om Adrian vill bygga med staketet (tur 1). På det sätt inleds undervisningen i en spontant uppkommen situation med att barnet ges möjlighet att välja aktivitet och riktning. Då Adrian svarar med att nicka (tur 2) erbjuder förskolläraren att de kan bygga i anslutning till några leksaksdjur som finns i närheten (tur 3). Samtidigt som hon pekar är hon på barnets höjd genom att hon går på sina knän bredvid honom i riktning mot det de samtalar om. När Adrian ges frihet att välja var de ska bygga (tur 4) väljer han bordet genom att titta dit och säga "Där" (tur 5) vilket förskolläraren förvisar sig om genom att säga "Här, på bordet" och

rör vid bordet (tur 6). I tur 7 prövas ett möjligt innehåll för lärande med att förskolläraren introducerar leksaksdjur i en låda och riktar Adrians uppmärksamhet mot vad som finns i lådan "Ser du...". Adrian visar sitt intresse med att ta upp ett av djuren (tur 8) och förskolläraren efterfrågar barnets erfarenhet genom att fråga vad det är (tur 9). Via Adrians svar att det är en häst (tur 10) uppstår en sekvens där erfarenheter utbyts kring hur tecknet för häst ser ut; hur en häst rör sig och hur den låter. Adrian initierar med rörelser, ljud och verbalt medan förskolläraren bekräftar med ljud, tal och ett leende (tur 11–16). Lärandets innehåll har här konstruerats genom att såväl barnets som förskollärarens medvetande tycks riktat mot hästens egenskaper och kännetecken i konkret och situationsbunden kommunikation. Samtalet fortsätter när förskolläraren åter tar upp idén med staket och synliggör materialet som inspiration för fortsatt utbyte (tur 16–18). Båda bygger, med sekundsabba avbrott för vad som händer i rummet i övrigt (tur 20–23). Förskolläraren introducerar då en ny riktning för undervisning och lärandets innehåll genom att utvidga med idén om ytterligare djur samt en plats avsedd för djur, en *hage*: "Undrar vilka djur som ska bo här i min hage. Jag tror att grisen får bo här" (tur 24). Adrian hakar på och letar fram en gris bland leksaksdjuren och säger "Gris" (tur 25) vilket förskolläraren svarar på med att säga "Mm, grisen" tillsammans med tecken som stöd och ett ljud som representerar grisens läte (tur 26). Här bekräftas och expanderas barnets möjligheter att kommunicera det synliggjorda. Då Adrian visar intresse för hur grisen ser ut undertill genom att vända på djuret och säga "Under" (tur 27) responderar förskolläraren med en fråga "Ja vad är därunder?" (tur 28). Återigen bidrar barnets perspektiv med att förskolläraren ser chansen att utvidga lärandets innehåll vi-

dare genom att ge stöd och utmana barnet med nya upptäckter. Adrian ger inget svar men intresset för grisen kvarstår och han tar den från förskolläraren (tur 29). Istället för att protestera säger förskolläraren tillåtande "Du ville låna grisen ja" och erbjuder fler grisar (tur 30). Även här är det något som lockar Adrians nyfikenhet och han tittar under grisen (tur 31) men förskolläraren väljer nu att rikta uppmärksamheten mot att tala om antalet grisar "En och en till. Så många grisar" och ta fram fler (tur 32). Adrian visar utifrån sina erfarenheter att han uppfattat händelseförloppet där det handlar om att räkna antalet grisar. Han går med sin gris på bordet och säger "Där. Tre" (tur 33). Förskolläraren säger istället "Två grisar" och gör tecknet för två (tur 34) vilket Adrian visar sin förståelse för och tar en gris till samtidigt som han säger "Tre" (tur 35). Förskolläraren ger bekräftelse på att de är överens om antalet grisar (tur 36) och visar sin lyhördhet genom att vända en leksaksbondgård mot Adrian när han tycks leta efter något där (tur 37–38). I den sista turen (39) syns Adrians fortsatta intresse-riktning då han med ett leksaksdjur i handen följer efter förskolläraren som går mot hallen.

Ovanstående excerpt får stå som exempel på hur en medveten förskollärare kan upptäcka lärandepotential och undervisa i en spontant uppkommen, vardaglig situation en tidig morgon i förskolan. I situationen syns utpekande av några olika innehåll för lärande: olika djurs namn och egenskaper, hur staket kan byggas, begrepp som är förknippade med djur och staket/hage samt antal djur. Förskollärarens undervisning innehåller samtidigt nyfikenhet på och erkännande av barnets perspektiv relaterat till de lärandeinnehåll som erbjuds, parallellt med att frågor och nya utmaningar vävs in under samtalets gång.

Planerad undervisning

Syftet med den valda undervisningssituationen är att uppmärksamma barn på mångfalden av liv i en stubbe, stubben som ett ekosystem. Som ett led i detta arbete har några av barnen tillsammans med en förskollärare bestämt sig för att tillverka en stubbe i naturlig storlek. Hela detta temaarbete inleddes med att barnen fick studera stubbar från naturen vilka de vuxna tagit med till förskolan i svarta sopsäckar. I aktiviteten ingår tre barn i åldern 4–6 år samt en förskollärare. För att komma igång med stubbetillverkningen föreslår förskolläraren att det ska göras en ritning.

1. L: Hör ni vi behöver rita upp detta tillsammans. (L reser sig och går för att hämta något). En pojke Ville kommer med ett förslag om att: "Man kan göra en lång bräda."
2. L fortsätter: Och så får vi göra en ritning (barnen riktar blickarna mot vad L gör, L kommer tillbaka sätter sig lägger ett stort papper på bordet).
3. Sam tycks veta vad en ritning är för något och erbjuder sig att hjälpa till.
4. Sam: Jag kan.
5. L: Mm (ger pennan till Sam).
6. Ville: Jag kan inte.
7. L: Det kan du säkert du kan hjälpa till, hur ser en stubbe ut?
8. Sam: Ritar i ena hörnet av pappret.
9. Fia: Det var brunt inuti.
10. L: Det var brunt inuti ja.
11. Sam: Jag har sett en riktig stubbe som var helt hel.
12. Ritningen kommer sedan till användning under hela arbetet med stubbetillverkningen både barn och vuxen vänder tillbaka till ritningen för jämförelse.
13. Sam: Jag tar ritningen.
14. L: Ja gör det om det verkar bra.

15. Eller följande exempel där stubbens höjd jämförs med modellen på ritningen.
16. L: Sam, du som har ritningen.
17. Sam: Mm.

Tillsammans har barn och förskollärare kommit överens om att tillverka en stubbe. Förskolläraren inleder med att lansera idén om att starta med att göra en ritning. Genom det sätt som förskolläraren väljer att uttrycka sig på "Hör ni", "vi behöver.../", "tillsammans.../" markerar hon samtidigt att detta är ett gemensamt projekt där hon ser både sig själv och barnen som gemensamma deltagare (tur 1). Sam är den som ger intryck av att ha erfarenhet av stubbar och förslår sig själv som tecknare av ritningen (tur 4). L markerar sitt förtroende för Sam genom sitt instämmande "Mm" samt genom att ge honom pennan (tur 5). Samtidigt ger Ville uttryck för att han inte kan (tur 6). L beaktar Villes perspektiv på situationen och väljer dels ett uppmuntrande tilltal om "att det kan du säkert" men erbjuder samtidigt Ville ett alternativ till att vara ritare genom att föreslå att han kan vara behjälplig "du kan ju hjälpa till". Meningen avslutas med att L riktar barnens uppmärksamhet framåt mot den överenskomna uppgiften det vill säga ritningen av stubben "hur ser en stubbe ut?" (tur 7). L:s yttrande kan ses som ett stöd för barnen att rikta fokus mot situationens objekt för lärande samtidigt som alla barn bjuds in att hjälpas åt med att bestämma hur en stubbe kan se ut. Förskollärarens inbjudan höras dels av Sam som börjar demonstrera sin uppfattning om hur en stubbe ser ut genom att börja rita (tur 8) och dels genom att Fia, som hittills suttit tyst i samlingen, delar med sig av sin erfarenhet och säger att "Det var brunt inuti" stubben. Både barn och förskollärare använder och

väljer att återkomma till ritningen under det fortsatta arbetet med stubbetillverkningen, vilket bidrar till att ritningen inte bara stannar vid ett "görande" utan ritningens funktion synliggörs i ett sammanhang (tur 13–17).

Ritningen ligger till grund för fortsatt arbete. Stubben skall tillverkas av hönsnät, ett slags finmaskigt nät i metall. I följande situation är samma barn och förskollärare aktiva med att forma nätet som en stubbe och till sin hjälp har de ritningen framför sig på bordet. L håller upp nätet framför barnen.

1. L: Är den (nätet) tillräckligt hög den här eller är den för hög?
2. Sam: (Sam sitter vid bordet har ritningen framför sig kollar mot stubben) Lite.
3. L: Ja men då skulle jag vilja veta, hur mycket ska vi hugga av den här?
4. Fia: Lite högre denna. (sitter vid bordet vid ritningen)
5. Sam: (kommer från ritningen, mäter på nätstubben).
6. L: Där, den blir lagom där?
7. Så bestämmer man sig för hur hög stubben i praktiken skall vara och var nätet skall tas av.

Ovanstående exempel visar hur förskolläraren med hjälp av sina frågor utmanar barnen i riktning mot uppgiften att göra en stubbe. L visar genom sitt verbala förhållningssätt att hon är intresserad och att aktivitetens fortskridande är beroende av barnens perspektiv och av att de är aktiva och kommer med förslag (tur 18, 20 och 23). Sam svarar L (tur 19) att L:s förslag kan vara lite för högt "Lite". L bekräftar Sam genom att svara "Ja.../" men nöjer sig samtidigt inte med svaret utan preciserar frågan ytterligare "...då skulle jag vilja veta, hur mycket

ska vi hugga av den här?”. Frågan aktiverar barnen Fia och Sam som studerar ritningen och jämför med metallkonstruktionen och stubben. Fia (tur 21) anser att stubben på ritningen är lite högre än konstruktionen och Sam (tur 22) väljer att med hjälp av sina händer jämföra storleken på ritningen med metallkonstruktionen och därifrån bestäms var nätet skall kapas av. L visar genomgående genom sitt förhållningssätt att hon har förtroende för barns perspektiv och att barnens synpunkter är betydelsefulla för arbetets utveckling. Samtidigt som L:s frågor är inriktade mot lärandets objekt det vill säga att tillverka en stubbe så visar också frågorna på att L har medvetandet inriktat mot barnens perspektiv att det finns ett intresse för barnens uppfattningar. L väljer också att inte bara lyssna till uppfattningarna utan tar också tillvara dem och involverar dem i det fortsatta arbetet. L kan i denna situation sägas samtidigt vara medveten om dels barns perspektiv och dels arbetets syfte och möjliga utveckling och lyckas genom sitt förhållningssätt skapa kopplingar däremellan. Läraren kan sägas praktisera en ömsesidig samtidighet i kommunikationen barn-innehåll.

Arbetet med stubben fortskrider och med hjälp av papper maché kläs metallformationen. Då stubben är nästan klar upptäcker barnen att det är lite hål varstans i den. Då barn och förskollärare i ett tidigare skede av temaarbetet studerat den reella stubben fann de bland annat gråsuggor i stubben. När de nu är så gott som klara med den konstruerade stubben ser de att pappret inte har täckt hela metallstommen. Barnen börjar då spekulera i om de gråsuggor som bor i stubben kan smita ut. Läraren väljer att problematisera situationen.

1. L: Tror ni gråsuggor i skogen aldrig går ifrån sin stubbe?

2. Fia: Ja.
3. L: De går aldrig iväg och går ut i skogen någon annanstans.
4. Fia: Nu tror jag jag vet; de går ut och hämtar mat sen går de in igen.

Förskolläraren hörsammar barnens funderingar om möjligen gråsuggor kan smita ut genom de hål som upptäckts i pappret på den konstruerade stubben genom att lyfta resonemanget till en generell nivå och genom att rikta fokus mot gråsuggors vistelse i stubbar i skogen i allmänhet (tur 25). Utsagan visar att L dels fångar barnens perspektiv (funderingar), beaktar dem och med denna utgångspunkt väjer att rikta barnens medvetande mot gråsuggors levnadsvillkor i sin naturliga miljö. Fia svarar L att hon inte tror att gråsuggor lämnar ”sin” stubbe (tur 26). Läraren utmanar då vidare genom att förstärka sitt påstående/sin problematisering ”De går aldrig iväg.../” och inte ”/... någon annanstans.” (tur 27). Utsagan får Fia att utveckla en motivering till sin tidigare lanserade ståndpunkt genom att säga att hon tror att ”/... de går ut och hämtar mat” och att de ”sen går in igen” (tur 28).

Ovanstående excerpt kan övergripande ses som exempel på hur en planerad lärarledd aktivitet kan bidra till barns lärande ur flera perspektiv. Även om det uttalade målet med aktiviteten var att konstruera en stubbe i naturlig storlek så erbjöd aktiviteten ett flertal intermediära objekt för lärande (delmål) på vägen mot huvudmålet. Förskolläraren tog tillvara dessa tillfällen, utmanade barnen och beaktade deras perspektiv samtidigt som målet för aktiviteten hölls levande för barnen. Det förhållningssätt som förskolläraren praktiserade kan ses som bidragande till att tillverkningen av stubben utvecklades till ett gemensamt projekt.

Diskussion

Syftet med denna artikel är att mot bakgrund av förskolans bildningsideal och betydelsen av att göra bruk av barns perspektiv (Thulin och Jonsson 2014) bidra till diskussionen om undervisningsbegreppets innebörd i ett förskoleperspektiv.

Utvecklingspedagogiskt inriktad forskning visar att barn möter världen genom sina erfarenheter (Thulin och Jonsson 2014). Barns perspektiv blir med denna definition detsamma som barns egna röster eller uttryck. Att som lärare beakta barns perspektiv blir ett sätt för förskolläraren att dels få insyn i var det enskilda barnet befinner sig i sin förståelse av något visst, dels använda det som en utgångspunkt för barnets/barnens vidare kunskapsutveckling. Att som lärare i förskolans olika situationer dels uppmärksamma barns perspektiv, ta det i beaktande men också skapa kopplingar till en vidare utveckling, ett visst innehåll, ser vi som undervisning. Denna förståelse av undervisningsbegreppet förutsätter med andra ord lärare som innehar en kombinerad förmåga av att dels kunna fånga nuet, en "nuets didaktik" (Jonsson 2013) och dels en förmåga att etablera en ömsesidig samtidighet i kommunikationen (Thulin 2011) med de aktuella barnen. En förskollärare som är lyhörd för barns perspektiv, tar det i beaktande men som samtidigt har medvetandet inställt mot ett vidgat lärande i en viss riktning. Att – som förskollärarna i de exempel vi visat på – beakta barns perspektiv i spontana såväl som planerade situationer i förskolan kan utifrån detta resonemang ses som kopplingen till historien om förskolan, till förskolans bildningstradition och betydelsen av att ta tillvara barns intressen. En fortsättning på traditionen av att se barn som subjekt och som aktiva deltagare i sitt eget lärande (jfr. Säljö 2017).

Barns perspektiv kan däremot inte stå som enskild faktor för definitionen av begreppet undervisning utan undervisning förutsätter en lärare som har förmågan att i ömsesidig kommunikation med barnet/barnen skapa kopplingar mellan barns perspektiv och ny kunskap, i riktning mot ett mål.

Förskollärares skilda sätt att beskriva undervisning kan tolkas som olika nivåer beroende på vad som sätts i förgrunden (Vallberg Roth 2018). Samtidigt framhålls i den aktuella studien att nivåerna utifrån ett kritiskt didaktiskt perspektiv ses mer som överlappande än statiska och kan användas som grund för vad som *kan* och inte vad som *ska* undervisas (ibid.). Ett sådant synsätt ligger i linje med läroplanens strävandemål och medger möjligheter för lärare att göra egna tolkningar av hur förskolans undervisning kan genomföras. Förskolans specifika verksamhet innebär för de flesta barn att vistelsetiden omfattar en variation av tillfällen där erbjudanden om lek, lärande, omsorg och utveckling ingår. Med stöd av de exempel vi här presenterat vill vi peka på lärares kompetens som en avgörande förutsättning för hur undervisning kan göras; det vill säga lärares kompetens i betydelsen lärares förmåga att fokusera ett lärandeinnehåll relaterat till beaktande av barns perspektiv oavsett tillfälle.

En konsekvens som vi ser det är att förskollärares kompetens kan behöva förstärkas inom vissa områden. Nordenbo m.fl. (2008) pekade – i en forskningsgenomgång med fokus på lärares kompetens i relation till barns lärande – på att lärare behöver kompetens inom tre områden som rör innehållskunskap (kunskap om olika innehållsområden), didaktik (kunskap om barns lärande i relation till ett innehåll) och relationskompetens (som kommunikativa förmågor). Jämförelser kan göras med andra studier som också visat på betydelsen av

att hålla ihop de tre kompetensperspektiven till exempel vid fortbildande insatser av förskollärare i motsats till att ensidigt "fylla på" med innehållskunskap (jfr. Thulin och Gustavsson 2017; Thulin och Redfors 2017).

I takt med att förskolan får nya eller förändrade villkor medföljer kontinuerlig utveckling av förskollärarprofessionen. Professionens relation till och interaktion med det professionella objektet (förskolans

uppgift) bör vara föremål för ständig dialog, för prövande och omprövande. Vår övertygelse är dock att det – som vi genom denna artikel velat visa på i relation till undervisningsbegreppets innebörd – går att skapa kopplingar mellan bildningstradition och nya uppgifter. Sett i detta ljus blir ett beaktande av barns perspektiv en betydelsefull del av hur undervisning i förskolan kan förstås.

Not

¹ I denna text används begreppen lärare respektive förskollärare synonymt.

Referenser

- Bryman, A. och Nilsson, B. 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Chaiklin, S. 2014. A theoretical framework for analysing preschool teaching: A cultural-historical science perspective. *Learning, Culture and Social Interaction* 3: 224–231.
- Fritzell, C. 2004. Ett bildningsdidaktiskt perspektiv. I: L. Fritzén, red. *På väg mot en integrativ didaktik*: 13–22. Växjö: Växjö University Press.
- Gustavsson, L., Jonsson, Ljung Djärf, A. och Thulin, S. 2016. Ways of dealing with science learning: a study based on Swedish early childhood education practice. *International Journal of Science Education* 38: 1867–1881.
- Hammer, A. S. E. 2012. Undervisning i barnehagen? I: E. Eriksen Ødegaard, red. *Barnehagen som dansningsarena*: 223–244. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hedefalk, M., Almqvist, J. och Lundqvist, E. 2015. Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education* 35(1): 20–36.
- Hundeide, K. 2003. *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jonsson, A. 2013. *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jonsson, A. 2016. Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: Med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidsskrift för Nordisk Barnehageforskning* 12: 1–16.
- Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 5: 90–109.
- Karlsson Lohmander, M. och Pramling Samuelsson, I. 2003. Is it possible to integrate care, play and learning in early childhood education? *Researching Early Childhood* 5: 95–109. Göteborgs University: Early Childhood Research and Development Centre.
- Marton, F. och Booth, S. 2000. *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenbo, S.-E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. och Østergaard, S. 2008. *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

- Pramling Samuelsson, I. 2017. Utvecklingspedagogik – ett sätt att arbeta både målmedvetet och med barns perspektiv. I: B. Riddarsporre och S. Persson, red. *Utbildningsvetenskap för förskolan*: 91–110. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pramling Samuelsson, I. och Asplund Carlsson, M. 2014. *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- SFS. 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Skolinspektionen. 2016. *Förskolans pedagogiska uppdrag. Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Kvalitetsgranskning 2016, dnr 2015:5 671.
- Skolinspektionen. 2018. *Slutrapport. Förskolans kvalitet och målpåfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen, dnr: 2015:3 364.
- Skolverket. 2016. *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Sæbbe, P.-E. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 14: 1–15.
- Säljö, R. 2015. *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Säljö, R. 2017. Epilog: Språk, flerspråkighet och lärande i förskolan i globaliseringens tid. I: H. Harju-Lukkainen och A. Kultti, red. *Undervisning i en flerspråkig förskola*: 147–158. Malmö: Gleerups.
- Thulin, S. 2011. *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thulin, S. 2006. *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Licentiatavhandling i pedagogik. Växjö: Växjö University Press.
- Thulin, S. och Gustavsson, L. 2017. Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordic Studies in Science Education (NorDiNa)* 13(1): 81–96
- Thulin, S. och Jonsson, A. 2014. Child perspectives and children's perspectives – a concern for teachers in preschool. *Childhood, Learning and Didactics*. EDUCARE – Vetenskapliga skrifter 2:13–38. Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö Högskola.
- Thulin, S. och Redfors, A. 2016. Student preschool teachers' experiences of science and its role in preschool. *Early Childhood Education Journal* 45: 509–520.
- Vallberg Roth, A. 2018. What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research* 1–21.
- Vetenskapsrådet. 2017. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Susanne Thulin är legitimerad förskollärare och fil. dr. i pedagogik. Susanne är anställd som lektor i pedagogik vid Högskolan Kristianstad. Susanne undervisar inom förskolläro- och masterutbildning och hennes forskningsintresse är inriktat mot naturvetenskap och undervisning i förskolan. Bland hennes publikationer: Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan* (Göteborgs universitet); Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen* (Växjö University Press); Thulin, S. (2015). *Göra naturvetenskap i förskolan med fokus på kommunikation* (Liber); Thulin, S. och Gustavsson, L. (2017). Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet *Nordic Studies in Science Education*.

Susanne Thulin, Fakulteten för Lärarutbildning/Faculty of Education, Högskolan Kristianstad/Kristianstad University, SE-29188 Kristianstad, Sverige. Email: susanne.thulin@hkr.se

Agneta Jonsson är legitimerad förskollärare och fil. dr. i Barn och Ungdomsvetenskap. Agneta är anställd som Universitetslektor i barn och ungdomsvetenskap vid Högskolan Kristianstad och undervisar inom förskolläro- och masterutbildningen vid lärosätet. Agnetas forskningsintresse är inriktat mot förskolans yngsta barn samt undervisning i ett förskoleperspektiv. Bland hennes publikationer: Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik* (Göteborgs universitet); Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: Med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidsskrift för Nordisk Barnehegeforskning*; Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*.

Agneta Jonsson, Fakulteten för Lärarutbildning/Faculty of Education, Högskolan Kristianstad/Kristianstad University, SE-29188 Kristianstad, Sverige. Email: agneta.jonsson@hkr.se

Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan

Monica Nilsson, Robert Lecusay, Karin Alnervik och Beth Ferholt

Sammanfattning

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

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

Abstract

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

Inledning

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

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

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

Artikeln inleds med en genomgång av och diskussion om förskoledidaktisk forskning

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

Bakgrund

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

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

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

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

Förskoledidaktisk forskning som fokuserat på barns lärande i förhållande till ett

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

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

Undervisning tolkat mot olika förskolepedagogiska traditioner och perspektiv

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

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

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

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

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

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

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

Lärarens roll utifrån olika perspektiv

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

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

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

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

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

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

Studiens teoretiska ramverk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metod

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Projektberättelse

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

Hur många får plats?

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

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

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

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

Änderna

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

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

Förskollärare: Har fåglarna armar?

Två barn: Nä

N: Så (flaxar med armarna)

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

N: Vingar!

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

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

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

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

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

N: Springer hit och dit (springer)

(Barnen och förskolläraren tittar i boken)

N: Fötterna! Tre bara!

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

(Barnen räknar sina tår barfota)

N: Fem

H: Fyra

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

N: Har inga öron.

Förskollärare: Hör de inget då?

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

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

H: Nää

Förskollärare: Kan man se deras mun?

H: (pekar)

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

T: Den bruna är mamman

Förskollärare: Har de ungar var det något barn som undrade

A: Bäbisungar!! Många!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Luft och flygning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Analys av projektet

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

Iscensättningar

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

workshop med målning, lera, sång och dans.

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

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

Förskollärarnas ledning av de målstyrda processerna

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

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

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

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

Målen i läroplanen

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

Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en *helhetssyn* på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. (Skolverket 2016: 4, kursivering tillagt)

Diskussion och slutsats

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

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

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

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

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

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

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

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

Not

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

Referenser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Förskollärarkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet

Pia Williams och Sonja Sheridan

Sammanfattning

Syftet är att analysera undervisning i förskolan. Analyserna utgår från kvalitetsbedömningar med Early Childhood Environment Rating Scale-3 (ECERS-3) (Harms, Clifford och Cryer 2014). Hög kvalitet i förskolan främjar barns lärande inom läroplanens målområden. Artikelns teoretiska ram utgörs av interaktionistiska och ekologiska teorier som innebär att individer och miljö konstruerar varandra i ett dynamiskt och ömsesidigt samspel (Bronfenbrenner 1979, 1986; Bruner 1996; Vygotsky 1986). Undervisning i förskolan definieras i texten som kommunikativ, interaktiv och relationell och behöver förstås i en samhällelig kontext. Kvalitetsbedömningar har genomförts i 153 svenska förskolor med ECERS-3. Resultaten visar att förskolans kvalitet varierar. Låg kvalitet bedöms på aktiviteter som kräver vuxnas engagemang, interaktion och kommunikation med barnen i form av undervisning. Det indikerar att förskollärares kompetens bildar en skärningspunkt för undervisningens kvalitet. Ytterligare forskning behövs för att utveckla förskolans undervisning och didaktik, vilket gynnar såväl barngruppen som enskilda barn och bidrar till en kompetenshöjning hos förskollärarna.

Preschool teacher competence – the point of intersection of quality in teaching

Abstract

The aim is to analyze teaching in preschool. The analysis is based on evaluations of quality with the Early Childhood Environment Rating Scale-3 (ECERS-3) (Harms, Clifford and Cryer 2014). High quality in preschool promotes children's learning in relation to the objectives of the curriculum. The theoretical framework consists of interactionist and ecological theories that involve individuals and the environment constructively in a reciprocal and continuous interaction (Bronfenbrenner 1979, 1986; Bruner 1996; Vygotsky 1986). Preschool teaching is defined here as communicative, interactive and relational and needs to be understood in a societal context. Quality evaluations have been conducted in 153 Swedish preschools using ECERS-3. The results show that the quality of preschools varies. They visualize a low quality of activities that require adult involvement, interaction and communication with the children in terms of teaching. Preschool teachers' competences form a point of intersection for the quality of teaching. More knowledge is needed to raise the quality of teaching, which benefits the children and contributes to enhance the competence among preschool teachers.

Förskolans undervisning

Förskolans kvalitet har en avgörande betydelse för barns välbefinnande, lärande

och utveckling i ett livslångt perspektiv (Heckman 2006; NAEYC 2006; Sammons, Toth och Sylva 2015; Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson 2009; Sylva,

Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford och Taggart 2010). Hög kvalitet främjar barns lärande inom alla områden och kan skapa mer jämlika uppväxtvillkor för utsatta barn (för definition av hög kvalitet, se Sheridan m.fl. 2009; Sheridan och Williams 2018; Sylva m.fl. 2010). Låg kvalitet befäster och förstärker däremot destruktiva, sociala mönster, vilket är förödande inte bara för barnen och deras familjer utan också för samhället i stort (Hansen, Nordahl, m.fl. 2016). Forskning visar att kvaliteten varierar i svenska förskolor, vilket ger barn ojämlika förutsättningar till en likvärdig start i livet (Sheridan 2009). I detta sammanhang blir förskolans kompensatoriska uppdrag fundamentalt för barns sociala integration och för deras förberedelse för skolan (Sammons, Toth och Sylva 2015).

- Utifrån läroplanens intentioner kan emellertid all tid, liksom samtliga situationer, aktiviteter och innehåll i förskolan, göras till föremål för undervisning.

Undervisning är en avgörande kvalitetsaspekt för barns förutsättningar att lära och utvecklas i förskolan (Sheridan och Williams 2018). Syftet med denna artikel är att med utgångspunkt i kvalitetsbedömningar med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) (Harms, Clifford och Cryer 2014) analysera undervisning i förskolan. Utgångspunkten är att specifika undervisningskompetenser krävs av förskollärarna för att alla barn ska kunna må bra, lära och utveckla kunskaper i riktning mot intentionerna i förskolans läroplan (Skolverket 2010).

Kärrby med flera, beskriver hur den svenska förskolans pedagogik växte fram och tog form i början av 1970-talet, påverkad av Barnstugeutredningens visionära

syn på verksamheten. Uttryckliga mål formulerades med stark anknytning till barns sociala förmågor, uttryckta i termer av demokratisk fostran och ofta i stark kontrast till skolans så kallade förmedlingspedagogik (Kärrby, Ekholm och Gannerud-Mensén 1972). Utmärkande för den svenska, liksom den skandinaviska förskolan, var beskrivningar av förskolan som ett socialpedagogiskt projekt där barns lek, identitet och demokratiska fostran var i fokus (Bennett 2008, 2010; Bennett och Taylor 2006). I jämförelse med den skandinaviska förskolepedagogiken, framstår den anglosaxiska som mer akademiskt inriktad med en explicit skolförberedande, pedagogisk verksamhet. Särskiljande för de två traditionerna är att förskolans mål, innehåll och arbetssätt organiseras på olika sätt. Beskrivningen av svensk förskola utifrån dessa två traditioner fångar emellertid inte helt den svenska förskolepedagogiken. Idag utmärks den snarare av ett nytänkande, där sociala, emotionella och kognitiva aspekter integreras i barns lek, lärande och utveckling. Den svenska läroplanen för förskolan kan därmed ses som holistisk och balanserad, med såväl kognitiva, som socioemotionella mål för barns lärande och utveckling, som strävar efter att ta tillvara barns åsikter, ge dem inflytande och aktörskap i vardagliga och för barn meningsfulla sammanhang. Ett sådant holistiskt synsätt genomsyrar också arbetet och undervisningen i förskolor av hög kvalitet (Sheridan, m.fl. 2009; Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson 2009; Siraj-Blatchford 2007, 2010; Sylva m.fl. 2010).

Över tid har undervisning i förskolan främst relaterats till tema- och projektarbeten, vilka är traditionsburna arbetsformer med fokus på lärande av specifika innehållsområden (Doverborg och Pramling Samuelsson 2014; Åberg

och Lenz Taguchi 2018]. I temaarbetet har förskollärare medvetet integrerat innehåll som matematik, naturvetenskap, språk, musik och estetik, med omsorg, lek och lärande. Utifrån läroplanens intentioner kan emellertid all tid, liksom samtliga situationer, aktiviteter och innehåll i förskolan, göras till föremål för undervisning. Det som skiljer undervisning i förskolan från att barnen lär i alla sammanhang, är att undervisning i förskolan sker utifrån ett innehåll som kan vara planerat eller ha uppstått spontant och medvetet riktas mot läroplanens mål. Det förutsätter ett tydligt förhållningssätt hos förskollärarna, en medvetenhet om vad barn har rätt att lära, samt kunskaper om innehåll, didaktik, barn och barns utveckling och lärande. Sådana förskollärarkompetenser behöver kontinuerligt anpassas till de krav och förväntningar som en viss tid och kontext ställer på professionen och förskolan (Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen 2011). Undervisning i förskolan förutsätter därmed en medveten undervisningssituation och skollagen (Skollagen 2010:800) kräver att det är förskollärare som ansvarar för undervisningen. För att undervisningen ska kunna hålla en hög kvalitet förutsätts också att förskolan ges goda villkor när det gäller utbildad personal, hög personaltäthet, sammansättning av barn och antal barn i grupperna (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson 2018).

Tydliggörandet av undervisning försätter förskolan i en förändringsprocess, där det handlar om att både bevara sin tradition och särart och samtidigt föra in nytänkande och utveckling. För att öka kunskapen om vad som karaktäriserar undervisning i förskolan och utveckla specifika former för hur den kan ta sig uttryck, behövs omfattande forskning.

Undervisning utifrån sociokulturella och ekologiska teorier

I denna artikel har vi analyserat kvalitetsbedömningar med ECERS-3 med fokus på undervisning utifrån sociokulturella och ekologiska teorier. Begreppet undervisning vilar på ett teoretiskt perspektiv som utgår från att barn lär och utvecklas genom att kommunicera och interagera med sin omgivning (Bronfenbrenner 1979, 1986; Bruner 1996; Vygotsky 1934/1999). Barns lärande och utveckling kan med utgångspunkt i ett sådant perspektiv inte begränsas till att vara en psykologisk och biologisk process, utan är också knutet till de kulturella, sociala, språkliga och praktiska sammanhang inom vilket lärandet sker (Säljö 2014; Veraksa och Sheridan 2018). Det är interaktionen mellan barnets förutsättningar på olika områden och de erfarenheter barnet gör som påverkar dess lärande och förståelse. Barns lärande före förskoletiden, i förskolan och utanför förskolan behöver bilda en helhet för barnet och den kunskap barn erövrar i förskolan behöver knyta an till den kunskap barnet redan gjort till sin egen. Barns lärande i förskolan bör på så vis handla om att få möjlighet att utveckla kognitiva kunskaper, en bred social kompetens, kommunikativa färdigheter, förståelse för olika innehåll och fenomen samt tillit till den egna förmågan att lära. Förskollärarna kan utifrån läroplansmålen ta vara på barns tidigare erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och intressen och bestämma sig för hur de vill arbeta med det innehåll som de planerar att ge barn möjligheter att utveckla en förståelse för; det vill säga, hur de vill undervisa.

Med utgångspunkt i en sådan hållning, utgörs denna texts teoretiska ram av interaktionistiska och ekologiska teorier. Det

innebär att individer och miljö konstruerar varandra i ett dynamiskt, ömsesidigt och kontinuerligt samspel (Bronfenbrenner 1979, 1986; Bruner 1996; Vygotsky 1986). Utifrån dessa teoretiska perspektiv behöver förskolans undervisning förstås i en samhällelig kontext, där förskolan är en institution med strukturella rutiner och regler. Barnens lärande och utveckling sker i ett sammanhang, där olika ekologiska system som familj, kamrater och förskola (mikrosystem) och barnens vardagliga livssituation och sociala nätverk (mesosystem) är relaterade till varandra. På motsvarande sätt uppfattas förskolekontexten i denna artikel som socialt konstruerad, det vill säga resultatet av samspelet mellan aktörer och i relation till olika delar av samhället. Här bildar förskollärares kunskap och erfarenhet av undervisning en viktig grund för deras lärande av varandra och tillsammans i förskolornas kollegiala nätverk. Därför är de olika beslut som fattas i kommunen (exosystem) betydelsefulla för barns lärande och förskollärares undervisning i förskolan. Kommuners resurstilldelning är avgörande för att undervisning utifrån en hög kvalitet ska kunna genomföras, då kvaliteten är beroende av förskollärarnas kompetens, barngruppens storlek, antal vuxna relaterat till barnen och ledningen av förskolan. Det är aspekter som sammantaget påverkar villkoren för barnens välmående, lärande och utveckling samt undervisningen i förskolan. På en samhälls- och policynivå (makrosystem) påverkas förskolans undervisning av grundläggande värderingar samt ekonomiska, politiska, juridiska och pedagogiska beslut, som förskolans läroplan. Systemen interagerar med varandra och bildar det undervisningssammanhang där barnen lär, utvecklas, påverkas och påverkar. Systemen är också ömsesidigt beroende av varandra och ändras i fas med

samhällets förändringar och människors och familjers livssituation (kronosystem). Undervisning och lärande hör då samman med de villkor som konstrueras för barnen inom de olika systemen. För att förstå förskolans bidrag till barns lärande kan varken händelser i förskolan, eller barns lärande, särskiljas från skeenden i de övriga systemen.

Undervisning definieras i den här texten som relationell, interaktiv och kommunikativ (Sheridan och Williams 2018). Det innebär att fokus riktas mot relationen mellan förskollärare, barn och det innehåll som är fokus för lärande. Det kan till exempel handla om barns delaktighet och intresse att lära i undervisningssituationer. Undervisningen behöver också av barnen upplevas som intressant och meningsfull och bidra till att barnen utvecklar relevant kunskap som ger dem verktyg att hantera dagens och morgondagens situationer. Det finns omfattande forskning som beskriver vad barn uppfattar som meningsfullt att lära sig i sin vardag (Dahlberg, Moss och Pence 2014; Helavaara Robertson m.fl. 2015; Kutnick, Brighi och Colwell 2016; Pramling Samuelsson och Sheridan 2016; Säljö 2014, 2015). Denna text lyfter fram vikten av att förskollärare interagerar och kommunicerar med barnen och möjliggör barnens aktiva roll i konstruktion av mening och kunskap. Barns deltagande kan relateras till ett perspektivtagande som innebär att i alla sammanhang se till barns bästa och att utifrån etiska hänsynstaganden lyfta fram barns röster om sitt eget lärande. Barns perspektiv blir då utgångspunkten i förskollärares undervisning.

Metod

Studien genomfördes under hösten 2016 och våren 2017. Ett stratifierat urval gjor-

des av 12 kommuner som representerade en variation av geografiska områden, levnadsförhållanden och socioekonomisk bakgrund. Inom det geografiska området erbjöds deltagande till förskolechefer för cirka 450–500 förskoleavdelningar. I dessa kommuner gjordes sedan ett randomiserat urval av 153 förskolor med barn i åldrarna 1–5 år. Arbetslagen består av såväl förskollärare som barnskötare. De förskoleavdelningar som deltar i studien kan utifrån Skolverkets statistik för 2017 ses som representativa för Sverige då andelen barn i förskola, andelen årsarbetare, personalens utbildning, antal barn i grupperna och personaltäthet är representativa för förskolor inom landet som helhet (Skolverket 2017).

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2017). Kodnycklar förvaras separat, enligt god forskningssed och arkivering sker enligt gällande lagar och bestämmelser. I studier som innefattar barn krävs en specifik, etisk medvetenhet både vad gäller information om studien, att förstå förskolan som en kulturellt, känslig miljö och barnens samtycke till deltagande in situ (Larsson 2016). Forskarna i studien har kontinuerligt reflekterat över olika steg i forskningsprocessen för att säkerställa etiska värderingar, där respekt för barn och förskolans arbetslag varit dominerande (Coady 2010; Graham och Fitzgerald 2010; Quennerstedt Harcourt och Sargeant 2014).

ECERS-3

Det empiriska underlaget för denna artikel tar utgångspunkt i en studie där kvalitetsbedömningar genomförts i svenska förskolor med hjälp av det etablerade och utprövade kvalitetsinstrumentet The Early Childhood Environment Rating Scale-3 (ECERS-3) (Harms, Clifford och Cryer 2014),

härefter benämnd skalan eller ECERS-3. Med hjälp av ECERS-3 går det att systematiskt observera och bedöma innehållet i specifika situationer, eller så kallade kvalitetsaspekter i förskolan, i förhållande till läroplanens mål. Det är verksamheten som helhet som bedöms utifrån hur den bidrar till barns erfارande, lärande och utveckling. ECERS-3 innefattar såväl bedömning av struktur som processkvalitet i förskolan. Metoden genomlyser verksamheten, granskar olika händelser och täcker upp dagen i sin helhet. Det är främst arbetslagets sätt att genomföra det pedagogiska arbetet som fokuseras, inte enskilda barn och förskollärare. Det innebär att bedömningen grundar sig på hela arbetslagets arbetssätt inom de observerade kvalitetsaspekterna (Kärrby 1992; Sheridan 2009). Metoden bygger på en helhetsbedömning av 35 karaktäristiska situationer i förskolan, fördelade inom sex delområden: *Utrymme och inredning; Omsorgsrutiner; Språk och literacitet; Lärandeaktiviteter; Interaktion och Dagsprogram och organisation*. Kvalitetsaspekterna bedöms utifrån bestämda kriterier, vilka speglar olika nivåer av kvalitet. Varje kvalitetsaspekt bedöms på en sjugradig skala, i vilken fyra nivåer av kvalitet är beskrivna: otillräcklig (1–2), minimal (3–4), hög (5–6) och utmärkt (7). Kvalitetsnivåerna i ECERS-3 är hierarkiska med innebörder som är omtolkade till siffror, vilka i analysen åter tolkas om till nya innebörder. Tillsammans bidrar dessa komponenter till att beskriva den pedagogiska processen i förskolan.

ECERS-3 fokuserar på förskolans kvalitet, det vill säga barns förutsättningar för välbefinnande, lärande och utveckling i förskolan. I valet att använda ECERS-3 var det väsentligt att de kvalitetskriterier som uttrycks i instrumentet, skulle överensstämma med målsättningen för den

svenska förskolans verksamhet, som den uttrycks i läroplanen för förskolan. Väsentligt var också metodens teoretiska grund. ECERS-3 utgår från interaktionistiska och sociokulturella perspektiv som innebär att barns erfarenande har betydelse för deras lärande och utveckling. Den bygger på aktuell forskning om vad som karaktäriserar en god lärandemiljö för barn. En god pedagogisk verksamhet skapar, utifrån dessa perspektiv, förutsättningar för att barn ska få varierande erfarenheter i förskolan. Istället för att invänta barnen, förväntas förskolläraren möta och utmana dem i deras lärande. Dessa synsätt på barns lärande och utveckling får konsekvenser för kriteriebeskrivningarna om vad som anses vara kvalitet i förskolan (Sheridan 2007, 2009).

Bedömningarna genomfördes i två steg. De första bedömningarna genomfördes under 2016 av sex forskare som certifierats för ECERS-3. De tränade i sin tur 15 forskare i användningen av instrumentet. Utav dem genomförde 10 forskare merparten av bedömningarna på de 153 förskolorna under våren 2017. Interbedömarreliabiliteten för samtliga forskare var 89 procent av deras totala överensstämmelse eller med en poängs skillnad.

Varje förskoleavdelning observerades utifrån ECERS-3 kriterier under tre timmar, mellan klockan 09.00-12.00, det vill säga den tid på dagen när hela arbetslaget vanligtvis är närvarande, då de flesta förskolor har många barn och verksamheten ofta utmärks av planerade och mer eller mindre styrda aktiviteter. Tidsintervallet för observation kan förefalla snävt, relaterat till vad som är möjligt att göra i förskolan i förhållande till tiden för observationerna. Av vikt är därför att kvalitetsbedömningarna genomförs av personer med grundliga pedagogiska-, förtrogenhets- och yrkeskunskaper gällande förskolans uppdrag,

verksamhetens värdemässiga grunder, arbetslagets arbetsuppgifter och barns möjligheter till utveckling och lärande. Tiden för observation är densamma för varje förskola. Bedömningarna ger under sådana förutsättningar tydliga indikationer på förskoleverksamhetens pedagogiska kvalitet.

Bedömningen omfattar barnets totala miljö för lärande och utveckling, det vill säga den fysiska, sociala, emotionella och pedagogiska miljön. Det innefattar en bedömning av yttre betingelser såsom utrymmen, materiella resurser och hur dessa används för att stötta och utmana barnen, samt pedagogisk medvetenhet, ämnes- och didaktisk kunskap och förskollärarnas och arbetslagets samlade kompetens att skapa en miljö som främjar barns lärande, utveckling och välbefinnande. Beskrivningarna grundar sig därmed både på observerbara situationer och på tolkningar av intryck av det kommunikativa och sociala samspelet mellan arbetslaget och barn och barn sinsemellan (Andersson 1999; Sheridan 2009; Sheridan, m.fl. 2009). I fokus för observationerna är: Vilka erfarenheter och upplevelser får barn i den här förskolan? Vad är barnen med om under den här dagen/tiden i förskolan? Hur bidrar verksamheten till barnens möjligheter att lära inom olika målområden?

Analys

Analysen tar utgångspunkt i Bronfenbrenner's ekologiska systemteori (Bronfenbrenner 1979, 1986) samt fyra dimensioner av pedagogisk kvalitet: *Samhällsdimension*, *Förskollärardimension*, *Barndimension* och *Verksamhetsdimension* (Sheridan 2007; 2009). Utifrån dessa teoretiska perspektiv har fokus riktats mot relationer, interaktion och samvarians av olika system, dimensioner och kvalitetsaspekter. Analyserna har genomförts i två steg. Inledningsvis har

statistiska analyser (deskriptiv statistik) genomförts med SPSS på ECERS-3-i sin helhet (Cronbach's alpha är 0,905) och de olika delområdena. Utifrån de statistiska analyserna har två delområden, *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter* valts ut för särskilda analyser om förskolans undervisning. Detta då de två delområdena dels har den lägsta kvaliteten inom skalan som helhet, dels innefattar kvalitetsaspekter som ofta utgör fokus för undervisning. En låg kvalitet inom dessa delområden indikerar låg kvalitet på undervisning i relation till kriterierna i ECERS-3 (Harms, Clifford och Cryer 2014). De fyra kvalitetsdimensionerna har därefter använts som analytiska linser för att var för sig och tillsammans analysera undervisning i förskolan med utgångspunkt i de två delområdena. Utifrån *Samhällsdimensionen* har ECERS-3 bedömningarna relaterats till intentionerna med undervisning i förskolans läroplan (Skolverket 2010). Samspelet och kommunikationen mellan förskollärarna och barnen, förskollärarnas ämnes- och didaktiska kunskap, deras undervisning och delaktighet i barnens lärande utforskas utifrån *Förskollärardimensionen*. Genom *Barndimensionen* riktas fokus mot barns eget meningsskapande och delaktighet i undervisningen. Utifrån *Verksamhetsdimensionen* analyseras de villkor till undervisning och lärande som skapas i förskolans miljö.

Analysprocessen kan beskrivas som abduktiv då resultaten relaterades till sociokulturella och ekologiska teorier, teorier om förskollärarkompetens och barns lärande, undervisning i förskolan liksom till förskolans kontext. Själva analysprocessen kan beskrivas som ett samspel mellan empiriska data och interaktionistiska teorier, och därmed som en abduktiv analytisk process (Alvesson och Skoldberg 1994; Peirce 1931, 1935; Tavory och Timmermans

2014). En abduktiv analytisk process handlar om att tolka data i relation till teorier för att förklara dem. Analysen kan också förstås som en metaforisk process för att uppnå idégenerering, där gamla betydelser förenas med nya och nya med gamla. Med utgångspunkt i helheten pendlade den analytiska processen mellan helhet och delar och resulterade i ökad kunskap om undervisningens varierande kvalitet och uttrycksformer samt presumtiva utvecklingsområden.

Resultat

Resultatredovisningen består av två delar. Först presenteras resultaten av kvalitetsbedömningar genomförda med ECERS-3 i de 153 förskolorna. Fokus är på två delområden, *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter*. Därefter analyseras och diskuteras dessa resultat med fokus på förskolans undervisning och i relation till forskning inom området.

Förskolornas kvalitet enligt ECERS-3

I resultatavsnittet presenteras och diskuteras undervisning i förskolan utifrån ett representativt och varierat urval av kvalitetsaspekter inom de två delområdena *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter* i ECERS-3 (Harms, Clifford och Cryer 2014). Urvalet baseras på de två delområden som bedömts med lägst kvalitet av de sex som bildar skalan i sin helhet. God och hög kvalitet har främst bedömts inom delområdena *Utrymme och inredning*, *Omsorgsrutiner*, *Interaktion* och *Dagsprogram och organisation*.

Utifrån ECERS-3 är förskolornas totala kvalitet 3,97 där 3,00 utgör gränsen för minimal kvalitet. I tabell 1 redovisas kvaliteten för ECERS-3 i sin helhet och för skalans sex delområden i form av minimum, maximum och medelvärde.

Tabell 1. Förskolornas totala kvalitet samt kvalitet inom sex delområden enligt ECERS-3 (n=153).

	Minimum	Maximum	Medelvärde
1. Utrymme och inredning	1.86	6.29	4.22
2. Omsorgsrutiner	1.25	7.00	4.67
3. Språk och litteracitet	1.80	6.80	3.79
4. Lärandeaktiviteter	1.10	5.36	2.71*
5. Interaktion	2.00	7.00	5.25**
6. Dagsprogram och organisation	1.50	7.00	5.03**
TOTAL	2.38	6.11	3.97

* Medelvärde under 3 är låg kvalitet

** Medelvärde över 5 är hög kvalitet

Delområde *Språk och litteracitet* består av 5 kvalitetsaspekter och har ett totalt medelvärde på 3.79. Det lägsta medelvärdet är 1.80 och det högsta 6.80 för delområdets kvalitetsaspekter. Det innebär att några förskolor har en hög kvalitet på delområdets fem kvalitetsaspekter medan merparten av deltagande förskolor har en lägre kvalitet på dessa. Det skiljer också i kvalitet mellan de fem kvalitetsaspekterna. Två av dessa aspekter har en högre genomsnittlig

bedömd kvalitet och fokuserar på det talade språket. Här riktar vi dock fokus mot de tre kvalitetsaspekter som har lägst kvalitet inom delområdet. De är: Förskollärarnas/personalens användning av böcker med barnen (medelvärde 2.9), Uppmuntran av barn att använda böcker (medelvärde 3.5) och Barn blir bekanta med skriftspråk (medelvärde 3.3). Antal förskolor inom respektive kvalitetsnivå framgår av tabell 2.

Tabell 2. Antal förskolors kvalitet inom delområdet Språk och litteracitet – ECERS-3 (n=153).

Kvalitetsaspekt	1–2	3–4	5–6	7
14. Användning av böcker med barnen	80	27	46	0
15. Uppmuntra barn att använda böcker	46	82	18	7
16. Bekant med skriftspråk	52	75	22	4

För att belysa skillnaden mellan förskolor med låg och hög kvalitet inom de tre fokuserade kvalitetsaspekterna beskrivs dessa nedan på ett översiktligt sätt utifrån ECERS-3 kriterier. Låg kvalitet inom delområdet *Språk och litteracitet* innebär få böcker som är otillgängligt placerade för barnen, bokläsningssituationerna är obekväma och ointressanta för barnen eller att böcker inte används vare sig av vuxna eller barn.

Hög kvalitet innebär rikligt med böcker där flera är relaterade till pågående teman och projekt. Böcker läses med fokus på barns intresse, för att besvara deras frågor, stimulera språkutveckling, begrepp och på ett sätt som engagerar barnen. Barn uppmuntras också genomgående att läsa och titta i böcker. Observationerna visade att böcker av olika slag fanns på alla de observerade förskolorna. Däremot varierade de till antal

och skick. Främst saknades faktaböcker för barn på förskolor av låg kvalitet. Där observerades få eller inga tillfällen då barnen uppmuntrades att använda böcker, att vuxna använde böcker tillsammans med barnen eller att böcker var ett redskap i förskollärarnas undervisning. Berättande med och utan bilder, att rita, sjunga och kommunicera kring texter förekom sparsamt.

- Där observerades få eller inga tillfällen då barnen uppmuntrades att använda böcker, att vuxna använde böcker tillsammans med barnen eller att böcker var ett redskap i förskollärarnas undervisning.

Utmärkande för låg kvalitet med avseende på skriftspråk är enligt kriterierna i ECERS-3 att det skrivna språket varken relateras till bilder, funktioner eller händelser. Om och när skriftspråket är i fokus, sker det på ett sätt som framstår som obegripligt och ointressant för barnen. Vid hög kvalitet är bokstäver, bilder och aktuella händelser relaterade till varandra. Karakteristiskt är att skriftspråk används på ett sätt så att det blir både funktionellt och meningsfullt för barnen. Bedömningarna på de

deltagande förskolorna visar genomgående en låg kvalitet inom dessa kvalitetsaspekter och barnen får få tillfällen att utveckla kunskaper inom detta delområde, speciellt för skriftspråk. Under observationerna gavs få eller inga tillfällen för barnen att leka med bokstäver och språk. Bokstäver pekades sällan ut, barnen gavs inte heller möjligheter att leka med och bokstavera ord. Sällan eller aldrig observerades att barn skrev själva eller med hjälp av vuxna i relation till teckningar eller berättelser eller annat relaterat till skriftspråk. Det skrivna ordet användes inte för att guida och instruera barnen i situationer som handtvätt, hitta rätt bland olika material eller med anknytning till regler som stöttning vid vissa spel.

Delområde *Lärandeaktiviteter* består av 11 varierande kvalitetsaspekter där hög kvalitet förutsätter någon form av undervisning där de vuxna är aktivt involverade med barnen. Av tabell 1 framgår att området har ett totalt medelvärde på 2.71. Det lägsta medelvärdet är 1.10 och det högsta 5.36 för delområdets kvalitetsaspekter. Det innebär att merparten av de deltagande förskolorna har en låg kvalitet på delområdet, även om några förskolor har en hög kvalitet. Antal förskolor inom respektive kvalitetsnivå framgår av tabell 3.

Tabell 3. Antal förskolors kvalitet på fokuserade kvalitetsaspekter inom delområdet Lärandeaktiviteter – ECERS3- (n=153).

Kvalitetsaspekt	1–2	3–4	5–6	7
19. Musik och rörelse	116	30	6	1
21. Rollek	77	69	7	0
22. Naturvetenskap	83	56	8	6
23. Matematik material och aktiviteter	82	67	3	1
24. Matematik i vardagen	56	67	23	7
25. Numerisk förståelse	124	19	9	1

Fokus riktas här mot sex kvalitetsaspekter inom delområdet (se tabell 3). Musik och rörelse (medelvärde 2.4), Rollek (medelvärde 2.5), Naturvetenskap (medelvärde 2.6) och tre kvalitetsaspekter om matematik. De är: Matematik material och aktiviteter (medelvärde 2.4), Matematik i vardagen (medelvärde 3.1) och Förståelse av skrivna siffror – numerisk förståelse (medelvärde 2.0). Skillnaden mellan förskolor med låg och hög kvalitet inom de fokuserade kvalitetsaspekterna beskrivs även här på ett översiktligt sätt utifrån ECERS-3 kriterier. Utmärkande för låg kvalitet är att det förekommer få musik- eller rörelseaktiviteter samt enstaka naturvetenskapliga och matematiska aktiviteter. Vid hög kvalitet leder förskollärarna musik- och rörelseaktiviteter på ett engagerande sätt. Låg kvalitet med avseende på rollek inbegriper avsaknad av material, leksaker och utklädes-kläder. Vuxna är inte heller involverade när barnen leker olika rollerkar. Vid hög kvalitet finns rikligt och varierat material för barnen att använda och vuxna deltar i deras lekar och/eller bidrar med inspel som gör att leken kan fortgå och utvecklas. De vuxna för in bokstäver och siffror i leken när det fyller en funktion för barnen.

Observationerna visar att vuxna sällan undervisar i relation till lek och musik, eller till naturvetenskap och matematik som är förstärkta mål i läroplanen. På förskolorna fanns få eller inga musikinstrument att tillgå för barnen och de användes inte i undervisningen. Barnen uppmärksammades sällan eller aldrig på rimord. Ordlekar och ersättningsord uppmuntrades inte i kommunikationen mellan barn och vuxna. Konsonanter och vokaler uppmärksammades inte. Relevanta begrepp användes undantagsvis i relation till naturvetenskap och matematik men ordens mening förtydligades sällan med hjälp av gester, rörelser och handlingar.

Låg kvalitet i relation till naturvetenskap karaktäriseras av obefintligt material i förskolan och ofta av okunskap och ointresse hos förskollärarna för dessa innehållsområden. Vid hög kvalitet finns en variation av naturvetenskapligt material och förskollärarna initierar och leder aktiviteter där barnen kan sortera, mäta, väga, samt förklarar begrepp för att öka barnens förståelse för olika naturvetenskapliga fenomen. Bristen på material och förskollärarnas svaga intresse att undervisa om och lekfullt närma sig naturvetenskapliga fenomen i verksamheten observerades, liksom barns begränsade möjligheter att utveckla naturvetenskaplig förståelse i verksamheten.

När det gäller matematik är även här bristen på material, siffror och vuxnas ledning utmärkande för en lägre kvalitet. Under observationerna använde förskollärarna vid ett fåtal tillfällen matematiska begrepp och siffror. Vid hög kvalitet är materialet rikligt och varierat och förskollärarna tar vara på tillfällen att uppmärksamma barnen på matematik i vardagen, liksom att uppmuntra barnens egna initiativ och frågor. Förskollärarna initierar och leder aktiviteter där matematik ingår och/eller utgör fokus. De uppmuntrar barnen att använda relevanta matematiska begrepp och lösa komplexa matematiska uppgifter på ett sätt som intresserar och utmanar barnen. Ett sådant arbets- och förhållningssätt förekom enbart på ett fåtal förskolor vid observationstillfällena.

Sammanfattningsvis visar bedömningsgarna med ECERS-3 på en låg kvalitet inom dessa två delområden. Observationerna påvisar brister av olika slag, till exempel små och trånga utrymmen, otillräcklig basutrustning, ett begränsat material för lärandeaktiviteter och förskollärare med bristfällig kunskap, bristande intresse

samt pedagogisk omedvetenhet kring hur undervisning kan bedrivas och dess betydelse för barns lärande och utveckling. Barnens erfarenheter tas inte tillvara genom att använda aktuella händelser i nuet där barnen utmanas i att tänka, reflektera och lösa problem i sammanhang som är intressanta och meningsfulla för dem.

Förskolornas kvalitet relaterat till forskning kring undervisning

I detta avsnitt relateras kvalitetsbedömningarna inom delområdena *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter*, till forskning inom området. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv har fokus riktats mot relationer, interaktion och samvarians av olika ekologiska system och kvalitetsdimensioner. Tre kärnaspekter i förskollärarnas kompetens framstår som centrala för att utveckla förskolans undervisning. De presenteras under rubrikerna: Barns delaktighet och inflytande som en kärnaspekt i förskolans undervisning, Barns språkutveckling som en kärnaspekt i förskolans undervisning och Förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper som en kärnaspekt i förskolans undervisning. Sammantaget bildar de tre kärnaspekterna av förskollärarkompetens skärningspunkten för undervisningens kvalitet.

Barns delaktighet och inflytande som en kärnaspekt i förskolans undervisning

Undervisningen i förskolan bör genomsyras av ett barnperspektiv och barns perspektiv. Barns bästa ska alltid vara i fokus och undervisningen ska för barnen vara meningsfull, relevant och bidra till deras lärande och utveckling i ett livslångt perspektiv. Att undervisa med utgångspunkt i ett barnperspektiv innefattar barns delaktighet, där barns röster blir hörda och tas tillvara (Sommer m.fl. 2013). Barn försöker ständigt skapa mening i tillvaron genom att delta i olika aktiviteter. I kommunikation och samlärande med andra barn och engagerade vuxna kan barnet skapa förståelse för sin omvärld (Veraksa och Sheridan 2018; Vygotsky 1986).

Kvalitetsbedömningarna visar att barns perspektiv inte uppmärksammas i majoriteten av de deltagande förskolorna och att barns röster sällan blir hörda inom aktiviteter som bildar delområdena *Språk och litteracitet* och *Lärandeaktiviteter*. Sett i ljuset av att förskolans uppdrag är att ge alla barn jämlika förutsättningar för en god start i livet, framstår variationen av kvalitet som en ojämlig aspekt av barns förskoleutbildning. I studien återfinns ett fåtal förskolor som håller en hög kvalitet inom dessa delområden. Förskolornas kvalitet utmärks av att förskollärarna sällan eller aldrig planerar undervisningens olika innehåll och aktiviteter tillsammans med barnen och tydliggör vad som är målet med dessa. Barnen framstår inte som delaktiga aktörer som medvetet ges tillfällen att skapa mening individuellt och genom samlärande med kamrater och vuxna. Forskning visar att undervisning i förskolan bör genomsyras av barnens perspektiv, intressen, uttrycksformer och välbefinnande och att barnens kulturella skillnader och likheter tas tillvara som resurser för lärande (Sheridan och Williams 2018). Undervisningen bör utmärkas av barns delaktighet där de i en lekfull och hållbar dialog utmanas och ges utrymme till reflektioner och förändrat kunnande. Barnens lärande kan då utvecklas till en kreativ och meningsskapande process som tar sig uttryck i uttryck i språk, lek och handling, oavsett vilka innehåll som ställs i centrum.

Barns språkutveckling som en kärnaspekt i förskolans undervisning

Resultaten indikerar att undervisningen i flera av förskolorna inte på ett kontinuerligt och professionellt sätt riktas mot barns språkutveckling. Omfattande forskning betonar betydelsen av barns användning av böcker, att vuxna läser för och med barn och att barn får bli bekanta med skriftspråk för att utveckla ett rikt ordförråd och egen läslust (Gjems 2013). Flera undersökningar visar vikten av att tidigt ge barn möjligheter till att utforska skriftspråket och tillägna sig förståelse för symboler och dess kommunikativa innebörder. I skrift- och språklärande visar forskning vikten av att förskolläraren tar vara på barns erfarenheter och knyter an till barns livsvärld, samtidigt som de behöver utmana och utveckla barns förståelse för sin omvärld (Bruce 2013; Hermansson och Saar 2017; Olsson 2012). Förskolans läsvanor, som till exempel att lyssna på och skapa berättelser samt att samtala kring böcker, kan vara begynnelsen till ett livslångt intresse för såväl läsning som att uttrycka sig i skrift (Damberg 2015; Gustafsson och Mellgren 2009). Studier visar emellertid att det finns barn i förskolan som sällan eller aldrig deltar i lästunder (Mellgren och Bengtsson, manuskript). Likaså visar forskning att läsning för och med barn väljs bort av förskollärare, med hänvisning till stora barngrupper och åldersheterogena grupper. Förskollärarna argumenterar för att det varken finns ro eller personella resurser att läsa med ett fåtal barn. Dessutom uttrycks svårigheter att hitta intresseväckande litteratur för en hel barngrupp med blandade åldrar (Pramling Samuelsson m.fl. 2015; Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson 2018).

Kvalitetsbedömningarna i denna studie, som visar på låg kvalitet inom området *Språk och litteracitet*, bekräftar alltså

tidigare forskning. Resultaten indikerar att på flera avdelningar användes inte böcker av förskollärarna under observationstillfället. Barnen i dessa förskolor får på så vis sämre förutsättningar när det gäller tillgång till och användning av böcker, där de själva kan upptäcka, experimentera och fantisera. Barnen ges färre tillfällen till att vuxna medvetet, initierar undervisande aktiviteter med böcker, uppmuntrar barnen att själva använda böcker, vare sig det gäller att läsa en saga eller ta reda på fakta kring pågående temaarbete. Skriftspråket är eftersatt. Det skrivna ordet användes sällan eller aldrig för att utveckla barnens kommunikativa förmåga och deras förståelse för språket i sin helhet. Sammantaget visar resultaten på skillnader för barnen att utveckla olika kommunikativa förmågor, som ger konsekvenser för barns möjligheter till lärande inom olika målområden på lång sikt.

- Förskollärare behöver både generella och specifika, innehållsliga kunskaper för att skapa förutsättningar för barns lärande om naturen.

Förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper som en kärnaspekt i förskolans undervisning

Undervisning i förskolan förutsätter att förskollärarna har specifika ämnes- och didaktiska kunskaper. De behöver också ha en kunskapssyn och ett förhållnings-sätt där barns kunskapande förstås som en process som förutsätter en aktiv interaktion med andra människor och fenomen i omgivningen genom att leka, samtala, skapa, utforska, experimentera, iaktta, lyssna, urskilja, jämföra och reflektera. Att lära är att skapa mening, där kunskapen blir

till en del av barnet själv (Bronfenbrenner 1979, 1986; Vygotsky 1986). I såväl spontant uppkomna tillfällen som i planerade situationer, kan förskolläraren skapa intresse för ett innehåll och på ett lekfullt, omsorgsfullt och kreativt sätt bidra till att vidga och fördjupa barnens kunskande inom specifika innehållsområden. Leken har alltid haft en dominerande position i förskolans verksamhet (Johansson och Pramling Samuelsson 2006) och barns lek bör stå i centrum för en aktiv och medveten undervisning i syfte att lära om olika innehåll och fördjupa sitt kunskapande inom läroplansområden. I leken ges barn tillfälle att utveckla sitt språk och i kommunikation med kamrater pröva idéer tillsammans. Lek kan följaktligen vara ett område i fokus för undervisning i sig, där barn kan lära olika lekstrategier och lekregler som samförstånd, ömsesidighet och turtagande samt kunskap av olika slag för att kunna leka utvecklade roller (Alvestad 2010). Resultaten av kvalitetsbedömningarna visar däremot att dessa sätt att förhålla sig till barns lek och lärande inom olika innehållsområden sällan förekommer i de observerade förskolorna. Forskning kring estetiska läroprocesser som till exempel musik, rörelse, bild och språklig kommunikation betonar förskollärarens kompetens inom dessa områden (Holmberg 2014; Lagerlöf 2017; Wallerstedt m.fl. 2014; Wassrin 2016) för att synliggöra specifika lärandeobjekt och möjliggöra för barn att utveckla kunskande i exempelvis musikaliskt lyssnande och använda musik som ett innehåll för lärande. Det är därför av intresse att notera resultatet inom delområdet *Lärandeaktiviteter*, där musik, rörelse och rollek utmärker sig i förhållande till låg kvalitet. På flertalet av de observerade förskolorna fanns inga tillgängliga musikinstrument. Vid endast ett fåtal tillfällen observerade forskarna att förskollärarna

använde musik, rörelse eller sång som ett innehåll i sin undervisning under längre stunder. Vanligt är att barnen sjunger en sång i samlingen eller i anslutning till lunchen.

Ett annat målområde som utmärker sig i denna studie i relation till låg kvalitet, är naturvetenskap. Forskning visar att barn återkommande möter naturvetenskap och teknik i sin lek och i vardagliga situationer, men att dessa tillfällen sällan uppmärksammas av förskollärare eller görs till föremål för undervisning. I förskolan bör barn ges möjlighet att utveckla intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och hur människor, natur och samhälle påverkar varandra (Elm Fristorp 2012; Larsson 2016; Thulin 2011).

Förskollärares kunskaper i och om matematik framhålls som avgörande för att utforma en undervisning med matematiskt innehåll som på olika sätt kan inspirera barn (Helenius 2018). Larsson (2016) framhåller att undervisning kräver en tydlig medvetenhet hos förskollärarna, om vilken förståelse kring exempelvis fysikaliska fenomen, de vill att barnen ges möjlighet att utveckla. Förskollärare behöver både generella och specifika, innehållsliga kunskaper för att skapa förutsättningar för barns lärande om naturen. I denna studie blir det synligt att förskolorna saknar tillämpligt material, både i relation till naturvetenskapliga och matematiska innehållsområden. Resultaten stöds av tidigare forskning som visar att vissa förskollärare inte riktar intresse mot vare sig naturvetenskap, teknik eller matematik i vardagliga situationer, pekar ut eller initierar aktiviteter där barnen ges möjligheter att på ett lekfullt sätt samtala kring olika naturvetenskapliga fenomen eller matematiska begrepp och siffror.

Diskussion

Syftet med artikeln är att analysera undervisning i förskolan med utgångspunkt i kvalitetsbedömningar med ECERS-3. Oavsett vilka metoder forskare använder för att utvärdera och bedöma förskolans verksamhet, är det av stor vikt att relatera kvalitet till samhällets grundläggande värderingar och de mål som förskolan har. Underliggande teorier och värderingar i ECERS-3 är i överensstämmelse med den svenska förskolans läroplan. Metoden är användbar då den inte bara ger kunskap om förskolornas kvalitet generellt. Den ger också kunskap om vilka delområden och kvalitetsaspekter som har hög respektive låg kvalitet som ger indikationer på kvalitetsvariationer och brister i likvärdighet. I den här artikeln har fokus riktats mot förskolans undervisning som kritisk kvalitetsaspekt. Låg kvalitet i förskolan behöver generellt inte relateras till undervisning av låg kvalitet. Däremot är vissa delområden och kvalitetsaspekter i ECERS-3, liksom specifika innehållsområden i förskolans läroplan, i högre grad beroende av undervisningens kvalitet och förskollärarnas kompetens. En låg kvalitet inom dessa delområden och kvalitetsaspekter indikerar låg kvalitet på undervisning i relation till kriterierna i ECERS-3 (Harms, Clifford och Cryer 2014).

Utifrån artikelns teoretiska perspektiv (Bronfenbrenner 1979, 1986; Vygotsky 1986) kan undervisning i förskolan förstås som en interaktiv och dialogisk process där förskollärare utifrån kunskap och kreativitet, kommunicerar och integrerar läroplanens intentioner med barns intresse och vilja att lära något. Undervisning i förskolan innebär då att förskollärarna medvetet skapar villkor för barnen att delta, lära och utveckla förståelse för läroplanens olika målområden, genom att rikta barnens uppmärksamhet

mot ett gemensamt lärandeobjekt där skilda perspektiv kommuniceras och integreras (Sheridan och Williams 2018). I undervisningen behöver förskollärarna fokusera på barnens förmågor och potential i förhållande till deras befintliga kunskaper och färdigheter (Vygotsky 1978). Det innebär till exempel kompetens att utmana barnens lärande, det vill säga att kunna förstå vad som kan vara nästa fas i barnets lärande av olika färdigheter och förmågor.

Resultaten bekräftar tidigare studier om stora variationer i den svenska förskolans kvalitet (Sheridan 2001; Sheridan m.fl. 2009). Variationen i kvaliteten bidrar till ojämlika villkor för barns välmående, lärande och utveckling i förskolan. En av de viktigaste kvalitetsaspekterna i förskolans verksamhet är förskollärares utbildning och kompetens (Sylva m.fl. 2010). Förskollärarkompetens är kunskaper och handlingar som medvetet riktas gentemot barnet och bildar skärningspunkten i undervisningens kvalitet. Förskollärares kunnande och strävan att närma sig barns perspektiv i undervisningen och i denna omsätta demokratiska värden och kunskapsmål i praktiken samt att göra barn delaktiga i detta, ger i ett kvalitetsperspektiv den tydligaste effekten på barns möjligheter till lärande och utveckling (Sheridan och Williams 2018). Kvaliteten i förskollärares undervisning är beroende av deras ämnes-, didaktiska- och pedagogiska kunskaper och förmågor av skilda slag. I kommunikation kan förskollärarna medvetet skapa goda villkor för barnen att lära och undervisa med uttalade mål i form av lärandeobjekt som delas av dem och barnen. Det av förskollärarna, och/eller av barnen, utvalda lärandeobjektet kan också bli styrande för hur miljön utformas och för de aktiviteter som genomförs. Organiseringen av undervisningen är därmed viktig och kan ses

som grundläggande för genomförandet. Kvalitetsbedömningarna visar emellertid att i den här studiens deltagande förskolor är det enbart arbetslag i förskolor med hög kvalitet som medvetet organiserar för lärande, undervisar och följer barnen i deras lärandeprocesser på ett sätt som sällan sker i förskolor av lägre kvalitet.

Studiens resultat belyser tre kärnaspekter i förskollärarnas kompetens som utgör skärningspunkten för undervisningens kvalitet: barns delaktighet och inflytande, barns språkutveckling och förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper. De specifika kompetenser förskollärare förväntas ha och utveckla kring undervisning konstrueras kontinuerligt inom tre ömsesidigt interagerande dimensioner (Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen 2011). En dimension handlar om *Kunnande om vad och varför*, som skapas av förskollärares ämnes- och innehållskunskap, pedagogisk medvetenhet och förmåga att kritiskt reflektera samt deras strävan efter kontinuerlig kompetensutveckling. Den andra dimensionen, *Kunnande om hur*, lyfter fram förskollärares förmåga att leda verksamhet, barnen och kolleger, deras förmåga att organisera och deras simultantkapacitet. Den tredje dimensionen, *Interaktiva, transformativa och relationella kompetenser*, bildas av förskollärares kommunikativa och sociala kompetens, deras förmåga att ge omsorg och didaktiskt kunnande. Tillsammans speglar dimensionerna hur innebörden av förskollärarkompetens skapas och utvecklas i interaktionen mellan ideologier, värden, kunskap och policyer inom och mellan olika system (Bronfenbrenner 1979, 1986; Garbarino och Scott 1992; Sommer 2011). Dimensionerna speglar också hur interaktionen kommer till uttryck i förskolan som förhållningssätt, undervisning, kommunikation och samspel. Sammantaget lyfter dimensionerna kom-

petenser som förskollärare behöver för att undervisa i förskolan.

Avslutningsvis, under de senaste två decennierna har andelen inskrivna barn i svensk förskola ökat i alla åldersgrupper. Mer än femtio procent av barnen i förskolan är mellan ett till tre år och vart femte barn talar mer än ett språk. Förskolan har på så vis ett komplext uppdrag att göra språk till ett innehåll som bidrar till att barns olika språk utvecklas. För att öka möjligheterna att undervisa behöver förskollärare ges förutsättningar att dela in barnen i mindre grupper och kunna engagera sig i enskilda barns frågor och aktiviteter under en del av dagen (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson 2018).

Utvecklande och hållbara samtal, med innebörden att förskolläraren och barnen kommunicerar om samma innehåll och att förskolläraren kan stödja barnet i dess lärande, kan bäst föras i en grupp med ett fåtal barn (De Schipper, Riksen-Walraven och Geurts 2006). Färre barn i gruppen ger bättre förutsättningar för att så kallade delade, hållbara samtal kommer till stånd och utvecklas, genom att förskolläraren stöttar och vägleder barnet mot en ökad förståelse (Siraj Blatchford 2007; 2010).

Utifrån synsättet att undervisning handlar om att medvetet rikta barns lärande mot olika målområden, kan undervisning vara den röda tråd som löper genom läroplanens värdegrund och målområden. Undervisning handlar om att förhålla sig till läroplanens olika innehåll i form av värden, mål, lek, lärande och omsorg. Samtidigt tar sig undervisning olika uttryck beroende på innehåll och barn. Undervisningen syftar till att utbilda barnen i ett livslångt perspektiv, så de kan hantera både dagens och morgondagens situationer. Förskolans undervisning ska bidra till att förskolan kan leva upp till de pedagogiska målen, liksom

de mål som strävar mot att bli en demokratisk människa med respekt för andras värde och åsikter. Förskollärares undervisning innebär med andra ord, ett dynamiskt handlande och lärande i sociala sammanhang som inbegriper etiska hänsynstaganden till andra. Undervisningssituationen genomsyras då av vilja att lära, lust, motivation, omsorg, delaktighet och etik. Viljan att lära, att låta sig gripas av något, att förundras, är övergripande, liksom en etisk aspekt som innebär respekt och tilltro till den andra, både som individ och för hennes eller hans unika kunnande (Sheridan och Williams 2018).

Slutreflektioner

För snart tjugo år sen framhöll Kärrby (2000) hur olika tidsperioder i förskolans historiska bakgrund bidragit till att synsätt och motiv etablerats, som delvis kan förklara dagens praktik. Att fokus nu riktas mot undervisning får konsekvenser för förskolans verksamhet. Mot bakgrund av att ny kunskap växer fram och att andra krav ställs på förskolan som egen skolform inom utbildningssystemet, behöver förskollärare kontinuerligt förhålla sig till förändringar inom samhället och föreställningar om vad barn behöver kunna i dagens och framtidens samhälle. För dagens förskollärare kan det vara en komplex utmaning att införliva undervisningen i den egna verksamheten relaterat till barns utveckling, lärande, lek och omsorg.

Resultatet i studien framhåller tre kärnaspekter i förskollärarnas kompetens som

bildar skärningspunkten i undervisningens kvalitet: barns delaktighet och inflytande, barns språkutveckling och förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper. Dessa aspekter behöver utvecklas för att förskolans undervisning i sin tur ska kunna utvecklas och ligga i linje med de förändringar som sker i samhället och som ger avtryck i policydokument, i förskollärarytbildning, i föräldraskap samt i forskning om barn, lärande och förskola. Kvalitetsbedömningarna i denna studie lyfter fram att undervisning i förhållande till olika innehållsområden är viktiga utvecklingsområden i förskolan. Studien visar att förskolans undervisning kan och behöver utvecklas på ett sätt som gynnar barnens lärande och utveckling och får dem delaktiga, intresserade och engagerade. Mer forskning och utvecklingsprojekt behövs därför inom området, till exempel om hur kvalitativt, god undervisning kan genomföras i förskolan som leder till bättre villkor för barn att lära inom specifika innehåll. Med fördel kan forskningen bedrivas som tvärvetenskaplig och som ett samarbete och samlärande mellan forskare och förskollärare för att utveckla förskolans undervisning och didaktik. Forskare behöver förankra forskningsfrågor som är relevanta för förskolans praktik, samt i högre grad ta tillvara förskollärares frågor (Sheridan och Williams 2018). Kunskaper som genereras kan göra skillnad för förskolans undervisning och därmed bidra till en högre kvalitet, som gynnar såväl barngruppen som enskilda barn, samt en kompetenshöjning hos förskollärarna.

Referenser

- Alvesson, M. och Skoldberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, T. 2010. *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.

- Andersson, M. 1999. *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. Studies in Educational Sciences 19. Stockholm: Institute of Education Press.
- Bennett, J. 2008. *Early Childhood Education and Care Systems in the OECD Countries: Issue of Tradition and Governance*. <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care> Hämtat 2018-05-28
- Bennett, J. 2010. Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education* 3: 15–21.
- Bennett, J. och Taylor, C. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22: 723–742.
- Bruce, B. 2013. Språkutveckling genom dialogsamtal. I: I. Pramling Samuelsson och I. Tallberg Broman, red. *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*: 69–89. Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Coady, M. 2010. Ethics in early childhood research. I: G. MacNaughton, S.S. Rolfe och I. Siraj-Blatchford, red. *Doing Early Childhood Research. International Perspectives in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. och Pence, A. 2014. *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: Liber.
- Damber, U. 2015. Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy* 15(2): 256–280.
- De Schipper, E., Riksen-Walraven, M. och Geurts, S. 2006. Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development* 77(4): 861–874.
- Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. 2014. Temaarbete med utgångspunkt i utvecklingspedagogik. I: I. Pramling Samuelsson, C. Wallerstedt och N. Pramling, red. *Man ser inte gruppen för alla barn: individer, grupper och kommunikativa möten i förskolan*: 95–117. Lund: Studentlitteratur.
- Elm Fristorp, A. 2012. *Design för lärande – barns meningsskapande i naturvetenskap*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Garbarino, J. och Scott, F. M. 1992. *What Children Can Tell Us*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gjems, L. 2013. Teaching in ECE: Promoting children's language learning and cooperation on knowledge construction in everyday conversations in kindergarten. *Teaching and Teacher Education* 29(1): 39–45.
- Graham, A. och Fitzgerald, R.M. 2010. Progressing children's participation: exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood* 17(3): 343–359.
- Gustafsson, K. och Mellgren, E. 2009. Barns tidiga lärande – språk och kommunikation. I: S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson och E. Johansson, red. *Barns tidiga lärande*: 151–183. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, O. H., Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Skov Hansen, L. och Hansen, O. 2016. *Dagtilbud. Læringsrapport 2015. Uligheder og variationer – i dagtilbud*. Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg kommuner. Aalborg: Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

- Harms, T., Clifford, R. och Cryer, D. 2014. *Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS-3)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heckman, J. 2006. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science* 312(5782): 1900–1902.
- Helavaara Robertson, L., Kinoshita, J., Barbour, N., Pukk, M. och Rosqvist, L. 2015. Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care* 185(11–12): 1815–1827, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1028392>.
- Helenius, O. 2018. Explicating professional modes of action for teaching preschool mathematics. *Research in Mathematics Education* 20(2): 183–199. DOI: 10.1080/14794802.2018.1473161
- Hermansson, C. och Saar, T. 2017. Nomadic writing in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy* 17(3): 426–443.
- Holmberg, Y. 2014. *Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 71.
- Johansson, E. och Pramling Samuelsson, I. 2006. *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kutnick, P., Brighi, A. och Colwell, J. 2016. Interactive and socially inclusive pedagogy: a comparison of practitioner- and child-oriented cognitive/learning activities involving four-year-old children in preschools in England. *European Early Childhood Education Research Journal* 24(2): 265–286, <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2016.1143266>
- Kärby, G. 1992. *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn – Nya vägar inom barnomsorgen*. Stockholm: Socialstyrelsen, Allmänna Förlaget.
- Kärby, G. 2000. *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpedagogiska rötter*. Installationsföreläsning vid Högskolan i Borås. Högskolan i Borås: Rapport från institutionen för pedagogik, nr 6/2000.
- Kärby, G., Ekholm, B. och Gannerud-Menssén, E. 1972. *Projektet Socialisationsprocessen i förskolan*. Rapport nr 35. Institutionen för praktisk pedagogik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lagerlöf, P. 2017. *Musical Play: Children Interacting With and Around Music Technology*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, J. 2016. *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Mellgren, E. och Bengtsson, M. (manuskript). *Läsdidaktik: enkätstudie i svensk förskola*.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2006. *New NAEYC: Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Olsson, L. 2012. Eventicizing Curriculum: learning to read and write through becoming a citizen of the world. *Journal of Curriculum Theorizing* 28(1): 88–107.
- Peirce, C.S. 1931/1935. I: C. Hartshorne och P. Weiss, red. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* 1–6. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pramling Samuelsson, I. och Sheridan, S. 2016. *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. och Hellman, A. 2015. Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research* 1–17.
- Quennerstedt, A., Harcourt, D. och Sargeant, J. 2014. Forskningsetik i forskning som involverar barn. *Nordic Studies in Education* 34(2): 77–93.
- Sammons, P., Toth, K. och Sylva, K. 2015. *Subject to Background. What Promotes Better Achievement for Bright But Disadvantaged Students?* Oxford: The Sutton Trust. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2015/03/Subject-to-background1.pdf>

- Sheridan, S. 2001. *Pedagogical Quality in Preschool. An Issue of Perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *The International Journal of Early Years* 15(2): 197–217.
- Sheridan, S. 2009. Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(3): 245–261.
- Sheridan, S. och Williams, P., red. 2018. *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. och Johansson, E. 2009. *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Williams, P., Garvis, S. och Mellgren, E. (manuskript). Close the Gap. Quality Evaluations in Swedish Preschool.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. och Vuorinen, T. 2011. Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research* 53(4): 415–437.
- Siraj-Blatchford, I. 2007. Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 2: 3–23.
- Siraj-Blatchford, I. 2010. A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. I: K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford och B. Taggart, red. *Early Childhood Matters: Evidence From the Effective Pre-school and Primary Education Project*. 149–165. London: Routledge.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket 2010. *Läroplan för förskolan, Lpfö, 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2017. *Skolverkets jämförelsetal 2016*. <http://www.jmftal.artisan.se/databas.aspx?presel#tab-1> Hämtad 2018-04-13.
- Sommer, D. 2011. Läring og barnperspektiv. I: P. Williams och S. Sheridan, red. *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*: 88–100. Stockholm: Liber.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. och Hundeide, K. 2013. Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(4): 459–475.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. och Taggart, B., red. 2010. *Early Childhood Matters: Evidence From the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Säljö, R. 2014. *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedt akademiska förlag.
- Säljö, R. 2015. *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Tavory, I. och Timmermans, S. 2014. *Abductive Analysis. Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thulin, S. 2011. *Lärares tal och barns nyfikenhet: kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Veraksa, N. och Sheridan, S. 2018., red. *Vygotsky's Theory in Early Childhood and Research. Russian and Western values* 3–8: 206–213. London: Routledge.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed> Hämtad 2018-05-21 Hämtad 2018-05-28
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1934/1999. *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten, övers.). Göteborg: Daidalos.

- Vygotsky, L.S. 1986 [1934]. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P. och Pramling, N. 2014. *Lärande i musik. Barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerups.
- Wassrin, M. 2016. *Towards Musicking in a Public Sphere: 1–3-year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool*. Stockholm: Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Humanities and Social Sciences Education.
- Williams, P., Larsson, J. och Veraksa, A. 2018. Preschool children's collaboration and learning together. I: N. Veraksa och S. Sheridan, red. *Vygotsky's Theory in Early Childhood and Research. Russian and Western values*: 129–141. London: Routledge.
- Williams, P., Sheridan, S. och Pramling Samuelsson, I. 2018. A perspective of group size on children's conditions for wellbeing, learning and development in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434823>
- Åberg, A. och Lenz Taguchi, H. 2018. *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm: Liber AB.

Pia Williams är professor i Barn- och ungdomsvetenskap, vid Göteborgs universitet. Hon forskar inom området Early Childhood Education, med särskilt fokus på barns villkor för lärande och utveckling i förskolan. Urval av publikationer: Williams, P., Sheridan, S. och Pramling Samuelsson, I. (2018). A perspective of group size on children's conditions for wellbeing, learning and development in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*; Williams, P., Larsson, J. och Veraksa, A. (2018). Preschool children's collaboration and learning together. I: N. Veraksa och S. Sheridan, red. *Vygotsky in Pre-School Education* (Routledge); Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*.

Pia Williams, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: pia.williams@ped.gu.se

Sonja Sheridan är professor emerita vid Göteborgs universitet. Hennes forskning är inriktad mot förskolans pedagogiska kvalitet med fokus på barns villkor för lärande och utveckling i relation till förskollärarens kompetens och läroplanens mål. Urval av publikationer: Veraksa, N. och Sheridan, S. (2018). *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research – Russian and Western Values* (Routledge); Sheridan, S. och Williams, P. (red.) (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (Skolverket); Sheridan, S., Garvis, S., och Williams, P. (2018). Early childhood education pedagogy. I: *Oxford Bibliographies in Education* (Oxford University Press).

Sonja Sheridan, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, SE-405 30 Göteborg, Sverige. E-mail: sonja.sheridan@ped.gu.se

Undervisning från svenska förskolechefers perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter

Ebba Hildén, Annica Löfdahl Hultman och Andreas Bergh

Sammanfattning

Syftet med den här studien är att bidra med kunskap om svenska förskolechefers användning av begreppet undervisning i förskolan. Genom en begreppshistorisk analys (Koselleck 2004) studeras relationen mellan den förväntanshorisont och de erfarenhetsrum som kan urskiljas i förskolechefernas uttryck. Det empiriska materialet består av ljudinspelade samtal inom ramen för en kompetensutvecklingsinsats om undervisning i förskolan och en enkätstudie där förskolechefer svarat på öppna frågor om undervisning med en uppföljande fördjupande intervju. Studien synliggör de förväntningar som förskolechefer laddar i undervisningsbegreppet, där undervisningsbegreppet ska börja användas samtidigt som verksamheten inte radikalt behöver förändras, utan som en av informanterna uttrycker sig, "förgyllas". Trots detta framgår det av studien att begreppet undervisning rymmer en rad spänningsförhållanden. Allra tydligast handlar det om hur det tidigare kollegiala ansvarstagandet nu utmanas av ett mer uppdelat ansvar. Detta öppnar sammantaget för framtida betydelseförskjutningar i undervisningsbegreppet såväl som möjliga förändringar i förskolans praktik.

Teaching in preschool from preschool managers' perspectives: tensions between expectations and experiences

Abstract

This study aims to contribute knowledge about Swedish preschool managers' usage of the concept of teaching in preschool. Concept analysis (Koselleck 2004) is carried out, which is supported by the analytical concepts of horizon of expectation and space of experience. The empirical material consists of sound recorded talks and a survey with open questions about teaching in preschool with one follow-up-interview in order to deepen the survey results. The results of the analysis show preschool managers expectations on the staff to starting to use the concept, however, without no radical changes in their practice. Rather, as one manager expressed – it is about to "gild" the practice. Nevertheless, the study shows that the concept holds a range of tensions, where for example earlier collegial responsibility is challenged by a more divided responsibility. Such tensions enable possible changes in the meaning of the concept as well as changes in preschool practice.

Inledning

I den här artikeln¹ redovisas resultatet av en studie om hur förskolechefer använ-

der begreppet undervisning. Undervisning som begrepp är långt ifrån etablerat i förskolans verksamhet och anses av forskare vara ett kontroversiellt begrepp (Hedefalk,

Almqvist och Lundqvist 2013). Det handlar exempelvis om att förskolans pedagoger² inte känner sig bekväma med att använda begreppet (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017) och när pedagoger pratar om verksamheten i förskolan beskriver de den inte som undervisning (Vallberg Roth, Holmberg, Palla, Stensson och Tallberg Broman 2018). Sæbbe och Pramling Samuelsson (2017) menar att undervisning är något som förknippas med skolan och att förskollärare därför inte identifierar sig som undervisande lärare. Internationella studier kring pedagogisk verksamhet för barn i förskoleåldern visar förskollärares oro för att verksamheten ska bli mer lik den i skolan (Sofou och Tsafos 2009) och att förskollärare i sin praktik hellre väljer integrerat barn-initierat lärande, framför detalj- och lärarstyrda metoder, där det sistnämnda förstås av förskollärarna som undervisning (Wang, Elicker, McMullen och Mao 2008).

- Förväntanshorisont och erfarenhetsrum är begreppspår som inte utgör varandras motsatser, utan snarare är sammanflätade på så sätt att de är varandras förutsättningar.

När ny policy om krav på undervisning införs i förskolan så är det förskolechefen som, via regleringar i skollagen (SFS 2010: 800) har huvudansvar att hantera och se till att medarbetare följer den nya policyn. Det reglerade ledningsansvaret är nytt sedan 2010, men ledare och chefer har funnits i verksamheten alltsedan barnträdgårdarna på 1800-talet, ofta med ett uppdrag att även arbeta i barngrupp. Aktuell statistik från Skolverket visar att 37 % av förskolecheferna fortfarande arbetar både som chef och i barngrupp. Detta har ibland kritiserats för att bidra till ett svagt och otydligt

ledarskap (se exempelvis Lantz och Pingel 1988), men även tvärtom, framställts som en framgångsfaktor för gott pedagogiskt ledarskap (se exempelvis Montin 1990). När det gäller undervisning i förskolan skiljer sig uppdraget mellan de förskolechefer som endast arbetar som chefer och de som dessutom arbetar som förskollärare, exempelvis genom att de förskolechefer som också arbetar i barngrupp även förväntas att själva undervisa i barngrupp.

För att analysera det empiriska materialet har vi inspirerats av begreppshistoria (Koselleck 2004). I begreppshistoriska analyser är tid centralt eftersom ett begrepp alltid innehåller flera temporala lager. I vår studie betyder det att när förskolechefer uttrycker sig om undervisning i förskolan i nutid, med siktet inställt mot en ännu inte nådd framtid, så finns tidigare erfarenheter närvarande som språkliga lager. De temporala lagren i ett begrepp är möjliga att urskilja och studera analytiskt. Genom att urskilja de lager av erfarenhet och förväntningar som kommer till uttryck är syftet med studien att bidra med kunskap om förskolecheferns användning av begreppet undervisning i förskolan. Följande forskningsfrågor vägleder analysen: Vilka förväntningar laddas i undervisningsbegreppet och vilka lager av erfarenhet kan urskiljas? Vilka eventuella spänningar mellan förväntanshorisont och erfarenhetsrum kan urskiljas? I våra analyser studerar vi de förväntningar som förskolechefer uttrycker och ur dessa urskiljer vi de tidigare erfarenheter som går att spåra bakåt. Dessa lager kan vara egna erfarenheter såväl som kollektiva erfarenheter.

Analytiska redskap: förväntanshorisont och erfarenhetsrum

För att genom en begreppsanalys synliggöra förutsättningarna för möjliga skeenden an-

vänder Koselleck (2004) de analytiska begreppen *förväntanshorisont* och *erfarenhetsrum*. Han menar att "det finns ingen historia som inte har konstituerats av handlande och lidande människors erfarenheter och förväntningar" (Koselleck 2004: 167). Det medför i denna studie ett synsätt där förskolecheferna är de aktörer som driver historien framåt. Förväntanshorisont och erfarenhetsrum är begreppspår som inte utgör varandras motsatser, utan snarare är sammanflätade på så sätt att de är varandras förutsättningar. Samtidigt är det viktigt att notera att de inte kompletterar varandra symmetriskt, eftersom: "Det ena kan inte utan avbrott omsättas i det andra" (Koselleck 2004: 175). Benämningen rum visar att erfarenhetsrum är något som består av en helhet, något som kan avgränsas och bestämmas. Förväntanshorisont är istället något som är omöjligt att överblicka i sin helhet. Koselleck menar att: "Erfarenhet är närvarande förflutet, vars händelser har införlivats och kan hämtas fram ur minnet" (2004: 171). Erfarenhet kan även innefatta omedvetna förhållningssätt, alltså sådant vi inte har direkt kännedom om, och även de gemensamma erfarenheter som vi delat med andra i en slags gemensam historia som vi bär med oss. Erfarenhet uppstår i förfluten tid, medan "förväntan uppstår i nuet; den är aktualiserad framtid som är inriktad på Ännu-icket, på det icke erfarna, på bara det som kan göras tillgängligt" (Koselleck 2004: 171). Förväntan är alltså något som förskolechefen kan föreställa sig, något som kan anses vara möjligt där den egna förmågan att fantisera och sia om framtiden också sätter ramarna för förväntan. Förväntan konstitueras av "Hopp och fruktan, önskan och vilja, oro, men också rationell analys, mottaglighet eller nyfikenhet" (Koselleck 2004: 171–172).

I ett längre tidsperspektiv menar Koselleck (2004) att skillnaderna mellan förvän-

tan och erfarenhet ökar. Innan 1600-talet så var det så att förväntan "hämtade all sin näring från föregångarnas erfarenheter, vilka också blev de efterkommandes" (Koselleck 2004: 178), tyngdpunkten låg på erfarenhetsrummet. Idag är fokus i betydligt högre grad på förväntanshorisonten. Klyftan mellan förväntan och erfarenhet blir alltså större, vilket gör att människor i allt högre grad behöver överbrygga och hantera skillnaderna: "det är spänningen mellan erfarenhet och förväntan som ständigt provocerar fram nya lösningar" (Koselleck 2004: 176). Jonsson (2017), som i sin avhandling gjort en historisk begreppsanalys kring användandet av begreppet revolution under tidigt 1900-tal, menar i sin tolkning av Koselleck att spänningen ligger i människors upplevelse av relationen mellan erfarenhet, samtid och förväntan inför framtiden.

I vår studie urskiljer vi de lager av erfarenheter och förväntningar inför en ännu inte nådd framtid som kommer till uttryck i de studerade förskolechefernas användning av begreppet undervisning.

Tidigare forskning

I följande genomgång presenteras forskning som ur studiens teoretiska perspektiv kan förstås som kollektiva erfarenhetsrum vilka också synliggör några av de spänningar mellan förväntningar och erfarenheter som aktualiseras genom undervisningsbegreppet.

Statlig styrning

Förskolan har en lång erfarenhet av självstyrelse, som kan beskrivas som ett styre där staten inte reglerar verksamheten (Tallberg Broman 2016). Så sent som mitten av 1900-talet tydliggörs den statliga styrningen i allmänna råd, pedagogiska

program och läroplan (Westberg 2008; Lindgren och Söderlind 2018). Förskolans första läroplan, som trädde i kraft 1998, beskrivs i jämförelse med andra länders läroplaner som flexibel och med liten detaljstyrning (Vallberg Roth 2011; Åsén och Vallberg Roth 2012), men kan trots detta tolkas som ett sätt för staten att styra innehållet i förskolans verksamhet (Folke-Fichtelius 2008; Löfdahl och Pérez Prieto 2009). Läroplanen blev enligt Lindgren och Söderlind (2018) en garant för att de statliga direktiven genomfördes. Över tid har även krav på transparens i olika former av statlig kvalitetskontroll ställts (Folke-Fichtelius och Lundahl 2015).

- Helhetssyn handlar om att se till hela barnet och dess behov samt att lärande och omsorg inte ska skiljas åt utan integreras i varandra.

Staten har också påverkat förutsättningarna för hur arbetet ska organiseras. I barnträdgårdarna var arbetet uppdelat utifrån utbildningsbakgrund. När Barnstugeutredningen (SOU 1972: 26) betonade arbetslaget där alla skulle kunna göra allt, kom det att bli rådande (Eriksson 2014; Ivarsson Alm 2013). Arbetslagen hade en icke-hierarkisk karaktär och har av flera forskare beskrivits som en platt organisation (Enö 2005; Ivarsson Alm 2013; Eriksson 2014). Det har handlat om att fördelningen av arbete och ansvar organiserats mer utifrån rättvisepprinciper än utifrån utbildningsbakgrund eller yrkeskompetens (Gustafsson och Mellgren 2008; Aasen 2010).

Dagens politiska ambition skiljer sig från den i Barnstugeutredningen. Då läroplan och skollag reviderades 2010 lagreglerades förskolechefens ansvar. Samtidigt skrevs förskollärare fram som ansvariga

för specifika mål att sträva mot i läroplanen och skillnaderna mellan förskollärares och barnskötares uppdrag och ansvar tydliggjordes. I skollagen framgår att undervisning får bedrivas av, eller under ledning av, legitimerade förskollärare. Detta uppdelade ansvar betonas fortsatt i statliga rapporter och råd (se exempelvis Skolinpektionen 2016 och Skolverket 2017).

Under senare delen av 1900-talet och fram till idag har den statliga styrningen av mål och innehåll inneburit att förskolan alltmer närmare sig grundskolans styrning (Folke-Fichtelius 2008). Detta genom överflyttningen från Socialdepartementet och regleringen i socialtjänstlagen till Utbildningsdepartementet och reglering i skollagen. Andra statliga styrningsförändringar som bidragit till ett närmande är införandet av en läroplan, allmän förskola och en allt mer gemensam terminologi. I debatten kring olika reformer som genomförts i förskolan har oron för att förskolan ska mista sin särart varit påtaglig (Folke-Fichtelius 2008; Löfdahl Hultman, Hildén och Bergh 2018). Mot denna bakgrund är undervisningsbegreppet, ett sedan länge centralt begrepp inom grundskolan och som nu också är på väg att bli ett centralt begrepp inom förskolan, viktigt att studera.

Något annat än skola

Redan från uppstarten av småbarnsskolorna på 1830-talet så var de aktörer som var involverade noga med att poängtera att barnen inte skulle få möta samma undervisning som bedrevs i skolan (Tellgren 2008). På så sätt positionerade sig tidigt pedagogisk verksamhet för barn i förskoleåldern som något annat än skola. I småbarnsskolorna barnanpassades istället undervisningen med korta och variationsrika aktiviteter som skulle vara lättsamma, lekfulla och angenäma (Vallberg Roth 2002;

Westberg 2008). Då småbarnsskolorna runt förra sekelskiftet kom att kritiseras för att undervisning kunde vara farlig och att barn kunde bli överansträngda och brådmogna, kom barnträdgårdarna att använda en del av denna kritik till sin fördel genom att tydligt positionera sig mot småbarnsskolorna och mot undervisning som kopplades till skola (Westberg 2008).

I dagens debatt om *skolifiering*, där närmandet till skolan beskrivs av många inom förskolan som någonting mindre önskvärt (Moss 2013), ser vi också en positionering mot skolan. Moss (2008) menar att skolifiering som begrepp visar på en maktrelation mellan förskola och skola, där förskolan är underordnad genom att den förutsätts anamma metoder hämtade från skolan. Som exempel på vad som lett fram till detta nämns förskolans ökade kunskapsfokusering (Karlsson 2009; Fleer 2011; Tallberg Broman 2010) med ämnesundervisning för de yngre barnen (Areljung 2017).

När nu staten har fört in undervisning i förskolan visar flera studier på problematiken kring att införa ett begrepp som förknippas med skolan. I verksamheten resonerar förskolans pedagoger kring hur undervisning kan bedrivas i förskolan och vad det konkret skulle kunna vara. Exempel på detta är där undervisning i förskolan, enligt Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) förknippas med en rättighetsdiskurs för barn, där lek lyfts som viktigt inslag, vilket forskarna tolkar som en strävan att bibehålla förskolans särart. Undervisning kopplas också samman med ledarskap som innefattar att beakta barns perspektiv, ta ansvar och vara påläst på undervisningsinnehållet (Gustafsson och Thulin 2017). Det finns dock studier som visar att förskolechefen inte skapar förutsättningar för förskollärare att utöva detta ledarskap, utan istället upprätthåller

en platt organisation där arbetsuppgifter fördelas utifrån vad Öqvist och Cervantes (2018) menar utgör ett rättviseperspektiv. Ytterligare resultat som presenterar förskolechefers perspektiv visar att förskolechefer medierar statens direktiv och transformerar begreppet till att rimma väl med rådande pedagogisk verksamhet (Löfdahl Hultman, Hildén och Bergh 2018). När forskning om undervisning i förskolan presenterades i en kunskapsöversikt (Sheridan och Williams 2018) framkom även där en samsyn kring betydelsen av relationella aspekter, barns delaktighet liksom förskolans helhetssyn. Helhetssyn handlar om att se till hela barnet och dess behov samt att lärande och omsorg inte ska skiljas åt utan integreras i varandra. Förskolans sätt att arbeta med teman är också ett sätt att förhålla sig till helhet, som vi tolkar det. Inom temat integreras många olika mål och ämnen, tillsammans med omsorg och lek. Över tid har dock vad som innefattas i denna helhetssyn ändrats; från arbeta-leka-lära i förskolans pedagogiska program (Socialstyrelsen 1987), via omsorg-fostran-lärande i läroplanen (Utbildningsdepartementet 1998) till dagens reviderade förslag på läroplan omsorg-utveckling-lärande (Skolverket 2018). Sammantaget visar forskning hur kontroversiellt begreppet undervisning är i förskolan, där olika aktörers ambitioner att bibehålla förskolans särart, med fokus på barns intresse, leken och förskolans helhetssyn framträder. Här synliggörs behovet av att studera användandet av undervisningsbegreppet, med indikationer på vad införandet av ett begrepp som traditionellt sett tillhört skolan kommer att innebära, både för undervisningsbegreppets innebörd men också för förskolans verksamhet.

Empiriskt material, metod och analys

Denna artikel bygger på empiriskt material från två delstudier som genomfördes under hösten 2016 och våren 2017. Delstudie 1 utgörs av en kompetensutvecklingsinsats om undervisning i förskolan som vi fick följa. För att bidra med kunskap om förskolecheferns användning av begreppet undervisning har vi från delstudie 1 analyserat de situationer då förskolechefen talar med sina medarbetare om undervisning i förskolan. Det innefattar situationer där förskolechefen redogör för skrivelser om undervisning i styrdokumentet och situationer där förskolechefen deltar i samtal med pedagogerna. Vi forskare var med på plats och gjorde ljudupptagningar. Totalt finns cirka 22 timmar ljudinspelat material.

Delstudie 2 består av en enkät till förskolechefer som deltog i en nationell utbildningsinsats och en efterföljande intervju. Enkäten hade fem öppna frågor om undervisning. Av de 40 tillfrågade svarade 11, dessa svarade på alla fem frågorna. Den låga svarsfrekvensen kan bero på tidpunkten, vilket innefattade terminens sista veckor och tiden över jul. Vi är medvetna om att den låga svarsfrekvensen påverkar studiens generaliserbarhet. Vår ambition har dock inte varit att svara på hur förskolechefer generellt använder undervisningsbegreppet utan snarare genom exempel som analyseras med det valda begreppshistoriska perspektivet bidra med kunskap om olika sätt att använda detta begrepp. I en eventuell fortsättning är det sedan fullt tänkbart att resultatet från studien kan tas tillvara och ställas som frågor till ett större underlag. I samband med enkätutskicket tillfrågades även förskolecheferna om de ville delta i en fördjupad intervju om undervisning i förskolan. Tre svarade

ja, men då intervjuerna närmade sig fick vi bara kontakt med en av de intresserade, vilket gjorde att endast en intervju genomfördes. Den intervjuade var en kommunal förskolechef med 8 års erfarenhet som förskolechef och utbildningsbakgrund som förskollärare. Denna intervju spelades in och varade i en timme. I den här artikeln har vi från delstudie 2 analyserat enkätsvaren och den transkribering som gjordes av intervjun.

Totalt 12 förskolechefer deltog i de två delstudierna (1 förskolechef i delstudie 1 och 11 förskolechefer i delstudie 2). Styrdokumentens formuleringar kring undervisning i förskolan och vad som förväntas skiljer sig för förskolechefer respektive förskollärare. Uppdraget förknippat med undervisning är därför delvis olika för de förskolechefer som endast arbetar som chefer och för de som även arbetar som förskollärare. Givet studiens syfte har vår ambition varit att rekrytera informanter med olika huvudmannaskap och förutsättningar för sitt uppdrag. Av studiens 12 förskolechefer arbetade hälften i enskild förskoleverksamhet och hälften arbetade i kommunal verksamhet. Endast förskolechefer i enskild verksamhet uppgav att de även arbetade i barngrupp (omfattningen varierade mellan som minst 50 procent i barngrupp till som mest 100 procent). Alla 12 förskolechefer har utbildningsbakgrund inom det pedagogiska fältet, varav 10 som förskollärare.

I vår analys har vi inspirerats av en begreppshistorisk analys, vilken handlar om att synliggöra begreppets egen temporalitet, där tidserfarenheter lagrade i begreppet framträder, liksom betydelseförskjutningar över tid (Jordheim 2003). Vi har utgått från en vid förståelse av text där både skriftliga och talade språkliga utsagor ingår (Bergström och Boréus 2014). De si-

tuationer vi har analyserat är situationer när förskolecheferna talar om eller skriver om undervisning. I dessa situationer har vi kartlagt alla förväntningar som förskolecheferna laddat in i undervisningsbegreppet. Dessa olika förväntningar har sedan formulerats som tre förväntanshorisonter. Till viss del går förväntanshorisonterna in i varandra, men analytiskt är de dock möjliga att särskilja. I relation till de förväntningar som uttrycks och de förväntanshorisonter som formulerats har vi sedan ställt frågan vilka erfarenhetsrum som går att uttolka. Erfarenhetsrum utgörs enligt studiens teoretiska perspektiv av individuella såväl som kollektiva erfarenheter. I förskolechefernas erfarenheter lagras exempelvis erfarenheter från egen skolgång, men även kollektiva erfarenheter från förskolans verksamhet. Ett exempel på kollektiv erfarenhet som framträder tydligt i vårt empiriska material är de tankar som fördes fram i Barnstugeutredningen (SOU 1972: 26) på 1970-talet.

Studiens forskningsetiska överväganden vilar på Vetenskapsrådets text *God forskningssed* (2017). Dess principer har väglett oss under studiens planering, genomförande och publicering. Samtliga informanter i de två delstudierna har lämnat informerat samtycke. Informationen har bestått av syftet med deras medverkan, rätt att dra tillbaka sitt samtycke samt hur data lagras och personuppgifter hanteras i enlighet med PUL (SFS 1998:204) (den lagstiftning som gällde hösten 2016 och våren 2017).

Förskolechefers förväntningar och erfarenheter av begreppet undervisning

Resultatet presenteras utifrån de förväntanshorisonter som formulerats. Förväntanshorisonterna utgörs av de för-

väntningar som förskolecheferna laddar i undervisningsbegreppet. Kopplat till förväntanshorisonterna redogör vi även för de erfarenhetsrum som kan uttolkas.

I resultatet redovisar vi citat från förskolecheferna i de två olika delstudierna. För att undvika identifiering av enskilda personer särskiljs inte delstudierna från varandra. Av samma anledning väljer vi att inte ange från vilken empiri vi hämtat våra citat.

Förväntningar att undervisningsbegreppet ska börja användas

I det empiriska materialet framträder en tydlig förväntan att förskollärare och barnskötare ska börja använda begreppet och beskriva det som de gör som undervisning, vilket framträder i följande citat: "Vi måste börja använda det i våra verksamheter."

Begreppet undervisning har dock inte använts i särskilt hög grad för att beskriva pedagogisk verksamhet tidigare. En förskolechef menar att "det har varit usch och fy", alltså inte riktigt accepterat att som förskollärare eller barnskötare använda begreppet undervisning. Undervisning är något som förknippats med skolan och den verksamhet som bedrivs där, vilket beskrivs som en försvårande omständighet: "Undervisning är ett i samhället etablerat begrepp som tillhör skolan vilket gör det svårt för förskolan att definiera vad det innebär för oss."

Citatet ovan visar en förväntan att undervisning i förskolan ska vara någonting annat än den undervisning som bedrivs i skolan. De lager av tidigare erfarenheter som kan urskiljas framträder exempelvis i följande citat:

Min uppfattning är att undervisning i förskolan mer utgår ifrån barnens intressen och på så vis knyter an läroplanens alla delar till undervisningen. Jag har

själv aldrig undervisat i skolan och kan bara jämföra med min egen skoltid och med det jag ser i mina barns skola. Det känns som skolan mer har en färdig plan och är mindre flexibel.

Här synliggörs lager av egna tidigare erfarenheter från egen skolgång och från egna barns skolgång. Uppfattningen att skolans undervisning är mer planerad i förhand med fokus på en statisk lektionsplan där elevers intresse inte är styrande, utan snarare den förplanerade lektionsplanen, visas i flera förskolechefers uttryck.

Sammantaget ser vi här en spänning mellan de förväntningar som begreppet undervisning laddas med och de lager av tidigare erfarenheter som kan kopplas till förväntningarna.

Förväntningar att förskolans särart ska bibehållas

Vad som utgör förskolans särart framträder som föreställningar kring aspekter som särskiljer förskolans verksamhet från annan pedagogisk verksamhet. Leken som innehåll och mål, att verksamheten utgår från barns intresse, det tematiska arbetssättet, helhetssynen liksom sättet att arbeta tillsammans med gemensamt ansvar i arbetslag, är exempel på detta. Ett sätt att vakta förskolans särart är att koppla förväntningar som laddas i begreppet undervisning till tidigare kollektiva erfarenheter: "det måste finnas en balans mellan undervisning och lek. Undervisningen måste ske på ett väldigt lustfyllt och lekfullt sätt i förskolan och vara baserad på barnens intressen."

Begreppet fylls med ett innehåll som rimmar väl med förskolans pedagogiska verksamhet. Här poängteras leken och den roll som leken har i förskolan, som ett sätt att bibehålla förskolans pedagogiska

grundsyn. I det empiriska materialet förekommer också att förskolans tematiska arbetssätt lyfts och att detta även fortsättningsvis måste vara en betydande del i den pedagogiska verksamheten. Anledningen till varför förskolans särart är något som ska bibehållas anas i följande citat där förskolechefen fnissar till och säger: "så vi inte smittas utav skolans undervisning."

Här ser vi hur förskolechefen metaforiskt pratar om att bibehålla förskolans särart och inte bli skola, där skolans undervisning i det närmaste ses som en smittoris. Även om fruktan är ett starkt uttryck så är det här vi tydligast ser det som skulle kunna beskrivas som fruktan för att förskolan ska mista sin särart och bli skola.

Genom att själva sätta agendan och tillsammans bestämma hur undervisning i förskolan ska förstås värnas förskolans särart. Här är utgångspunkten de styrande definitionerna som sedan fylls med innehåll, vilket medför en öppenhet kring själva utförandet och genomförandet i verksamhet: "det är ingen som har svaren." vilket är något flera förskolechefer uttrycker och bjuder på så sätt in pedagogerna till att själva sätta agendan och skapa ett innehåll åt begreppet undervisning. Genom denna öppenhet och tydliggörandet av att undervisning kan göras och se ut på många olika sätt manas till pedagogernas professionella kunskap och erfarenhet: "det är vi i förskolan som måste kunna sätta ord på vad vår undervisning innebär."

Den förväntan som uttrycks där fruktan att förskolan ska mista sin särart framträder, beskrivs här som hopp om att förskolan ska bibehålla sin pedagogiska verksamhet samtidigt som undervisning införs som nytt begrepp. För att knyta an till förskolechefens metaforiska uttryck om att inte smittas av skolans undervisning tänker vi att det skulle kunna vara förskolechefen som

är den som har vaccinet mot denna smittorisk, ett vaccin som innefattas av att bibehålla förskolans särart.

Vi ser flera uttryck för stolthet över den pedagogiska verksamhet som bedrivs i förskolan idag. Förskolecheferna poängterar att det inte föreligger någon kritik mot förskolans verksamhet och att "det är ingenting som man behöver ändra på". Här hänvisas ibland till propositionen inför den nya skollagen (Prop. 2009/10: 165), vilket vi tolkar som ett sätt att legitimera detta uttalande om att det inte föreligger kritik och att verksamheten inte behöver förändras. Istället för att markant förändra verksamheten uttrycker en av förskolecheferna att införandet av begreppet undervisning kommer att "förgylla verksamheten", en uppfattning som vi ser delas av flera. Förskolecheferna uttrycker att det tidigare har bedrivits undervisning i förskolan, men att den pedagogiska verksamheten inte har kallats för just undervisning: "Det har inte använts så ofta som begrepp tidigare men kommer mer och mer, men det används i praktiken som form."

En annan kollektiv erfarenhet som lagras i begreppet är att utgå från barns intressen, där särskilt barns reella inflytande över den undervisning som bedrivs poängteras. Att ha delaktiga och engagerade barn ses som centralt. Är inte barnen med så blir det helt enkelt ingen undervisning eftersom barnen då går därifrån.

sen är det ju jätteviktigt att man tänker på barns inflytande i de här målstyrda processerna också. Det är ju ett av naven känner jag. Vi måste ha med barns inflytande och delaktighet. Så att de kan påverka sitt eget lärande

Det betonas att undervisningen ska vara målstyrd utifrån läroplanens målformule-

ringar: "en målstyrd process har ett syfte."

Det här citatet härleder vi till Skollagens definition av undervisning³ och är alltså en förväntan som även laddats från policyhåll. Undervisning i de spontant uppkomna situationerna, som då alltså inte är förberedda utifrån målen på samma sätt som planerade aktiviteter, där poängteras att målstyrningen istället kommer in genom att "man har fått en ökad medvetenhet". Flera förskolechefer berättar också att tidigare efterkonstruerades målen; aktiviteten genomfördes först och så letades relevanta läroplansmål upp efteråt utifrån vilken aktivitet som genomförts: "man har kontrollerat, att man har gått tillbaka och sett, har vi följt läroplanen i det som vi faktiskt har haft i våra verksamheter."

Förskolechefens förväntan innefattar nu att förskollärare och barnskötare ska ha med sig målet innan i planeringen och vid de spontana tillfällena, som en medvetenhet kring formuleringarna i läroplanen. Medvetenhet innefattar även en förväntan att förskollärare och barnskötare ska vara mer närvarande tillsammans med barnen i verksamheten. Här kan vi urskilja lager av tidigare erfarenheter där den fria leken värnas och där barnen inte skulle störas i sin lek, att jämföra med förväntan att istället gå in i leken och utmana barnen. Vi ser att detta ställer höga krav på förskollärare och barnskötare, vilket också uttrycks: "Det krävs väldigt mycket av pedagogen att vara närvarande och aktiv i sin roll i förskolans verksamhet som i mycket kan vara spontan och ibland ostrukturerad."

Förutom att begreppet undervisning ska användas samtidigt som förskolans särart ska bibehållas, finns även förväntningar att verksamheten ska utgå från och följa gällande styrdokument.

Förväntningar att gällande styrdokument ska följas

Anledningen till varför kompetensutvecklingsinsatser genomförs kring undervisning i förskolan, kan härledas till en granskningsrapport från Skolinspektionen (2016), där undervisning, lärande och förskollärares ansvar utgör fokus. Det handlar om att begreppet undervisning laddas med en förväntan att följa lagen och vara en verksamhet som uppfyller styrdokumentens intentioner. Detta är inte något som är valbart, utan något som måste göras: "jag tror det är jätteviktigt att vi börjar diskutera det faktiskt. För enligt lag så ska vi undervisa i förskolan."

Vi ser att av de styrdokument som finns för förskolan är det framför allt läroplanen som är det styrdokument som diskuteras, och som verksamheten utgår ifrån. När nu undervisning diskuteras uttrycks en förväntan att även skollagen (SFS 2010:800) i framtiden ska vara ett levande styrdokument och pedagoger uppmanas att läsa, diskutera och ta del av de paragrafer i skollagen som är aktuella för förskolan. Vi ser att de förskolechefer som deltagit som informanter i vårt empiriska material ofta är positiva till att undervisning lyfts fram och förtydligas, vilket exemplifieras i följande citat: "Jag tycker att det är viktigt att undervisning får ta plats och det har blivit tydligare direktiv kring detta."

Styrdokumentet har stor betydelse nu när undervisning ska introduceras som begrepp i förskolan och används genomgående som en källa att gå till för att få de rätta svaren. Det är tydligt att det är dessa dokument som finns att utgå ifrån, förhålla sig till och följa. På så sätt blir förskolechefen den som hanterar och genomför de direktiv och ambitioner som staten redogör för i styrdokumentet: "det är ett begrepp som staten vill att vi använder och då får vi anpassa oss efter det."

Genom att åberopa att staten har sagt åt oss att göra detta så kan förskolechefen fortsätta vara en del av gruppen, vilket då blir ett sätt att bibehålla det arbetslag som även ledaren för verksamheten är en del av och där många fortfarande är en del av som förskollärare i barngrupp.

I användningen av begreppet undervisning framträder en önskan om att få godkänt vid eventuella granskningar av Skolinspektionen i framtiden, även om detta utvecklingsarbete görs för att barnen ska ha de bästa förutsättningar att utvecklas och lära och att detta är något om barnen har rätt till. De förväntningar som uttrycks innefattar både hopp och oro om att verksamheten ska uppfylla styrdokumentets intentioner och klara sig bra i framtida granskningar. En förskolechef menar exempelvis att: "detta var faktiskt en rapport som jag har väntat på".

Förväntningar att tillsammans transformera undervisningsbegreppet

Begreppet undervisning laddas, som vi tidigare redovisat, med olika förväntningar. De aspekter vi redogjort för är förväntningarna att begreppet ska börja användas, att förskolans särart ska bibehållas och att verksamheten ska följa gällande styrdokument. Kopplat till dessa förväntningar urskiljer vi lager av tidigare erfarenheter, både egna och kollektiva. Vi har beskrivit leken, det tematiska arbetssättet, att vara något annat än skola, helhetssynen och barns intressen som olika lagrade kollektiva erfarenheter.

Förväntanshorisonten om att tillsammans transformera undervisningsbegreppet är starkt kopplat till det kollektiva erfarenhetsrummet där olika yrkeskategorier ska arbeta tillsammans och där förskolechefen ser sig som en i gruppen. Att många av studiens förskolechefer inte bara arbetar som chefer, utan också som för-

skollärare, skulle kunna vara en anledning till det. Dock ser vi i det empiriska materialet att önskan om gemenskap återfinns även hos de som enbart arbetar som chefer. Vi ser en ambition att etablera en samsyn och att skapa en gemensam vision om vilken sorts undervisning som skulle kunna finnas i förskolans verksamhet. Genomgående använder sig förskolecheferna av "vi": "Vi pratar undervisning – utbildning och försöker förstå vad det innebär för oss och vårt arbete samt vad som är skillnaden och när undervisning sker."

Samtidigt som det gemensamma betonas uttrycks en förväntan att den individuella förskolläraren ska ta det ansvar som står framskrivet i styrdokumentet. I det empiriska materialet framkommer att förskollärarna inte längre kan gömma sig bakom arbetslaget, utan att varje enskild förskollärare måste ta sitt ansvar. Förskolläraryrket är signifikant i det sammanhanget och här jämförs förskolläraryrket med andra yrken med legitimationskrav, såsom psykologer och läkare. Legitimationen i sig medför ett ansvar och skulle förskolläraren misslyckas med att utföra sitt uppdrag kan legitimationen dras in. När det gäller vem som undervisar så framgår det att förskolläraren har ett annat ansvar än barnskötaren: "det är förskolläraren som har ansvaret men alla i förskolans verksamhet kan bedriva undervisning om vi har gått igenom det tillsammans."

Så när det gäller själva utförandet, själva handlingen då barnen undervisas kan detta göras av både barnskötare och förskollärare: "förskolläraren eller barnskötaren utmanar barnen vidare utifrån ett innehåll som man haft t.ex. inom ett temaområde."

Enligt styrdokumentet ska undervisning bedrivas under ledning av legitimerade förskollärare. I det empiriska materialet ser

vi hur detta tolkas på olika sätt, dels att förskollärare kan leda barnskötare som undervisar barn i förskolan, dels som att endast den som har legitimation får undervisa: "nej men man får inte lov att undervisa om man inte har en legitimation."

Här kan dock noteras att samma förskolechef uttryckte att den konkreta handlingen tillsammans med barnen inte skiljde sig åt, mellan barnskötare och förskollärare. De gjorde samma saker och genomförde målstyrda processer, men benämnde det som undervisning endast när förskollärare samspelade med barnen.

Följaktligen kan vi dra slutsatsen att med undervisningsbegreppet följer ett förändrat sätt att se på ansvar i förskolan och en förväntan från policyhåll att ansvaret ska vara uppdelat. Det förändrade sättet att se på ansvar medför en spänning gentemot den solidariska organisation där arbetsuppgifter fördelas utifrån rättvisepprinciper som kan härledas till Barnstugeutredningen. Vi ser att definitionen av vem som får bedriva undervisning anpassas till ett kollektivt erfarenhetsrum där alla kan göra allt. Detta görs genom att förskolläraren leder arbetet eller där samma handling benämns som undervisning om en förskollärare utför den till skillnad mot om en barnskötare utför samma handling.

Nu gällande skollag och läroplan beskriver de förväntningar som staten har på förskolans verksamhet och här poängteras förskollärarens ansvar. De förväntningar som förskolechefer uttrycker i vår studie stämmer således överens med statens ambitioner. Samtidigt som förskollärarens ansvar betonas så ser vi hur förskolechefer upprätthåller att *alla kan göra allt*. Vi förstår detta som att förskolechefen både kopplar till det kollektiva erfarenhetsrummet hämtat från Barnstugeutredningens intentioner och samtidigt förhåller sig till styrdoku-

menten. Här handlar det om att både agera som statens förlängda arm och som den som värnar förskolans särart.

Diskussion

I förskolechefernas användning av undervisningsbegreppet finns tydliga kopplingar till kollektiva och delade förväntningar och erfarenheter. Vi ser exempelvis en koppling till statens förväntningar, där förskolechefen i vissa förväntanshorisonter i det närmaste övertar de statliga förväntningarna och själv laddar in dem i undervisningsbegreppet. Mot bakgrund av de kollektiva erfarenhetsrum som redogjorts för i tidigare forskning framträder också dessa i det empiriska materialet. Ett tydligt exempel är arbetslaget där alla ska kunna göra allt.

Vi kan konstatera att mellan vissa förväntanshorisonter och erfarenhetsrummet så finns det spänningar och mellan andra inte. Av studien framgår att det knappast finns någon tvekan om att förskolan ses som något annat än skola. Här konstaterar vi att begreppet undervisning fylls med lager av tidigare erfarenheter som pedagogerna kan känna igen och relatera till, vilket vi tolkar som ett sätt att förskolifiera begreppet undervisning. Det markeras också på olika sätt att verksamheten inte radikalt ska förändras utan som en av informanterna uttrycker sig: mer "förgyllas". Lite vardagligt uttryckt så kräver förändring en del ansträngning och ibland kan därför förändring upplevas som besvärlig. En möjlig tolkning är att förändring är något som undviks, i alla fall den förändring som kan anses vara omfattande.

Mellan andra förväntanshorisonter och erfarenhetsrum framträder större spänningar. Från policyhåll finns en förväntan att förskolecheferna ska skapa förutsättningar för förskollärares särskilda uppdrag och

ansvar i arbetslaget. Spänningen synliggörs i jämförelse med det kollektiva erfarenhetsrum där alla arbetar tillsammans och arbetet fördelas solidariskt utifrån rättvisepprinciper. En annan förväntan som skapar spänning är själva definitionen av undervisning som enligt lag ska innefatta en målstyrd process. Även om förskolan tidigare arbetat utifrån mål så synliggörs i studien hur dessa mål efterkonstruerades snarare än att vara något som styr processen. Utifrån vårt teoretiska perspektiv så tolkar vi spänningsfälten som något som indikerar möjliga förändringar. När vi nu har visat att det finns spänningar i vissa situationer, betyder det att vi kommer se en framtida betydelseförskjutning där undervisning i förskolan tillskrivs andra innebörder än tidigare? Eller kommer den pedagogiska verksamheten att förändras, där tidigare erfarenheter av egen skolgång och kollektiva erfarenheter med föreställningar om katederundervisning påverkar praktiken?

I spänningsfältet mellan erfarenheter och förväntningar framträder förskolechefernas roll. Här ser vi hur förskolecheferna på olika sätt tonar ner det nya och översätter med ord och begrepp hämtade från förskolans verksamhet. Vi kallar det lite lekfullt för en flirt med tidigare erfarenhetsrum. För att tolka och förstå denna flirt tar vi stöd av Jonssons (2017) nutida tolkning⁴ av vårt teoretiska perspektiv, där förväntningarna beskrivs på ett sätt som stämmer väl överens med tidigare erfarenheter. Det nya beskrivs som en upprepning: förväntanshorisonten sammansmälter med erfarenhetsrummet och glappet mellan dem minskar. Om upplevelsen hos aktörerna är att glappet mellan framtid, nutid och dåtid inte är så stor skapar det möjligheter för människor att uppleva framtiden som mer bekant och mindre hotfull. Förskolechefernas flirt skulle alltså kunna vara en strategi

för att hantera ny policy: att åstadkomma en förändring på lång sikt samtidigt som omfattningen tonas ner, eller bortdefinieras, där en möjlig konflikt mellan skolformer och olika professioner undviks.

Ledaren av förskolans verksamhet har länge varit en del av arbetslaget och många av dagens förskolechefer arbetar även i barngrupp. Möjligen kan denna närhet till verksamheten vara en av anledningarna till den vilja att vara en del av gemenskapen och det engagemang för att bevara den särart som förskolans pedagogiska verksamhet utgör, som vi ser i studien. Skolinspektionen (2016) lyfter i en granskningsrapport, där undervisning i förskolan belyses, ett flertal brister. Bland annat menas att förskolechefen inte skapar de rätta förutsättningarna för förskollärare att bedriva undervisning.

Denna rapport föranledde en mängd kompetensutvecklingsinsatser inklusive den vi studerade specifikt. Trots kopplingen till Skolinspektionens granskningsrapport så är det propositionens (Prop. 2009/10: 165) skrivelser om att det inte föreligger någon kritik mot verksamheten som poängteras. Här kan förskolechefens roll beskrivas som verksamhetens förkämpe. Vi kan också se att förskolechefen roll kan beskrivas som statens förlängda arm, där förskolechefen kämpar för att hantera de statliga regleringar och riktlinjer, som ibland kan skilja sig från deras kollektiva erfarenhetsrum. En framtida fråga för forskning om undervisning i förskolan är hur förskolechefen förenar sina olika roller och vilken betydelse detta får för undervisningsbegreppets innebörd.

Noter

¹ Artikeln är en del i ett större projekt om undervisning i svensk förskola där såväl policy som olika aktörers perspektiv fokuseras. Projektet går under namnet Förskola, Undervisning, Kvalitet och tidigare har resultat från projektets delstudier presenterats i Löfdahl Hultman, Hildén och Bergh (2018).

² När benämningen pedagog används så är det både förskollärare och barnskötare som avses.

³ I 1 kap. 3§ av Skollagen (SFS 2010:800) framgår följande: "Undervisning: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden."

⁴ Se tidigare redogörelse av teoretiskt perspektiv.

Referenser

- Aasen, W. 2010. Förskoleläraeren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsedilemmaer i barnehagen. *Nordisk pedagogisk Tidskrift* 4: 293–305.
- Areljung, S. 2017. *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och material i förskolans naturvetenskapsundervisning*. Diss., Umeå universitet.
- Bergström, G. och Boréus, K. 2014. Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I: G. Bergström och K. Boréus, red. *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*: 9–42. Lund: Studentlitteratur.
- Enö, M. 2005. *Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Diss., Lunds universitet.
- Eriksson, A. 2014. Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidsskrift för Nordisk Barnehageforskning* 7: 1–17.

- Fleer, M. 2011. "Conceptual play": Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early year's education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(3): 224–240.
- Folke-Fichtelius, M. 2008. *Förskolans formande: Statlig reglering 1944–2008*. Diss., Uppsala universitet.
- Folke-Fichtelius, M. och Lundahl, C. 2015. Förskolebarns lärande som mått på kvalitet. I: G. Åsén, red. *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*: 38–50. Stockholm: Liber.
- Gustafsson, K. och Mellgren, E. 2008. *Yrkesroller i förskolan: En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. Diss., Göteborgs universitet.
- Gustavsson, L. och Thulin, S. 2017. Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordic Studies in Science Education* 13(1): 81–96.
- Hedefalk, M., Almqvist, J. och Lundqvist, E. 2013. Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education* 35: 20–36.
- Ivarsson Alm, E. 2013. *Ledarskap i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, K. 2017. *Fångna i begreppen? Revolution, tid och politik i svensk socialistisk press 1917–1924*. Diss., Södertörns högskola.
- Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 5(1): 90–109.
- Jordheim, H. 2003. *Läsningens vetenskap: Utkast till en ny filologi*. Gråbo: Bokförlaget Anthropolos.
- Karlsson, R. 2009. *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Diss., Göteborgs universitet.
- Koselleck, R. 2004. *Erfarenhet, tid och historia: Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Lantz, A. och Pingel, B. 1988. *Att gestalta en organisation: perspektiv på offentlig barnomsorg*. Diss., Stockholms universitet.
- Lindgren, A-L. och Söderlind, I. 2018. *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Löfdahl, A. och Pérez Prieto, H. 2009. Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Educational Policy* 24(4): 393–408.
- Löfdahl Hultman, A., Hildén, E. och Bergh, A. 2018. I "larmrapportens" skugga: Om undervisning och kvalitet i förskolan. I: A. Löfdahl Hultman, M. Tanner och C. Olin-Scheller, red. *Berättelser: Vänbok till Héctor Pérez Prieto*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Montin, S. 1990. Den kommunala multiorganisationen. *Statsvetenskaplig tidskrift* 93(3): 247–260.
- Moss, P. 2008. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education* 3(3): 224–234.
- Moss, P. 2013. The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. I: P. Moss, red. *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*: 2–50. London: Routledge.
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- SFS 1998:204. *Personuppgiftslagen (PUL)*.
- SFS 2010:800. *Skollagen*.
- Sheridan, S. och Williams, P, red. 2018. *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen. 2016. *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Granskningsrapport/Skolinspektionen. Kvalitetsgranskning, Diarienummer: 2015:5671.
- Skolverket. 2017. *Skolverkets allmänna råd: Målsuppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. 2018. *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3930> (Hämtad 2018-08-09).

- Socialstyrelsen. 1987. *Pedagogiskt program för förskolan*. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30947> [Hämtad 2018-08-09].
- Sofou, E. och Tsafos, V. 2009. Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal* 37(5): 411–420.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- Sæbbe, P.-E., och Pramling Samuelsson, I. 2017. Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 14(7): 1–15.
- Tallberg Broman, I. 2010. Svensk förskola – ett kvalitetsbegrepp. I: B. Riddersporre och S. Persson, red. *Utbildningsvetenskap för förskola*: 21–38. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I. 2016. Förskolan och dess ledarskap i fokus och förändring. I: M. Jarl och E. Nihlfors, red. *Ledarskap utveckling lärande: En grundbok för rektorer och förskolechefer*: 222–244. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tellgren, B. 2008. *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytbildning*. Diss., Örebro universitet.
- Utbildningsdepartementet. 1998. *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Vallberg Roth, A-C. 2002. *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. 2011. *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Palla, L., Stensson, C. och Tallberg Broman, I. 2018. *Undervisning och sambedomning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*. Rapport/Malmö universitet. Malmö: Malmö universitet.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. och Mao, S. 2008. Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care* 178(3): 227–249.
- Westberg, J. 2008. *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*. Diss., Uppsala universitet.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf [Hämtad 2018-04-25].
- Åsén, G. och Vallberg Roth, A-C. 2012. *Utvärdering i förskolan: En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Öqvist, A. och Cervantes, S. 2018. Teaching in preschool: heads of preschools governance throughout the systematic quality work. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4: 38–47.

Ebba Hildén är legitimerad förskollärare och doktorand i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskningsfokus är kommunikation och undervisning i förskolan. Tidigare har hon skrivit en licentiatuppsats (2014) *Kommunikation mellan de yngsta förskolebarnen i fri lek: Meningsskapande genom den levda kroppen* och (2016) *Toddlare i förskolan: Med fokus på de yngsta* (Gothia Fortbildning).

Ebba Hildén, Karlstads universitet, Institutionen för pedagogiska studier, SE-651 88 Karlstad, Sverige. E-mail: ebba.hilden@kau.se

Annica Löfdahl Hultman är utbildad förskollärare och verksam som professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskning handlar om betydelser av utbildningspolitiska reformer och styrning för lärare och barn i förskola. Tidigare forskningsprojekt har fokuserat på lek och kamrat-

kulturer i förskola. I pågående forskningsprojekt studeras förskollärarstudenters och förskollärares möjligheter kring och visioner om att arbeta med demokratifostran i förskolan. Hon är medförfattare till *Kamratkulturer i förskolan* (2014) samt *Förskolans demokratifostran i ett föränderligt samhälle* (2017).

Annica Löfdahl Hultman, Karlstads universitet, Institutionen för pedagogiska studier, SE-651 88 Karlstad, Sverige. E-mail: annica.lofdahl@kau.se

Andreas Bergh är filosofie doktor i pedagogik, docent och universitetslektor vid Örebro universitet. Hans forskning handlar om utbildningspolitiska reformer och styrning, med ett särskilt intresse för frågor om kvalitet samt lärar- och rektorsrollen. I pågående forskningsprojekt studeras akademiskt utvecklingsarbete i högre utbildning, hur lärare motverkar rasism i gymnasieskolan samt hur segregation kan brytas genom utbildning. Hans avhandling har titeln *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning* (2010). Andra publikationer av intresse är i detta sammanhang artikeln *Local educational actors doing of curricula – a study of how local autonomy meets international and national quality policy rhetoric*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* (2015).

Andreas Bergh, Örebro universitet, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, SE-701 82 Örebro, Sverige. E-mail: andreas.bergh@oru.se

Forfatterindeks for 2018-årgangen av *Barn*

Alnervik, Karin. Se Nilsson, Monica m.fl.

Alvestad, Marit & Rudy Garred. Barn og barnehagelærere i samtaler om estetiske spørsmålsstillinger i barnehagen 2: 47–60.

Ahrenkiel, Annegrethe. Se Holm, Lars.

Bergh, Andreas. Se Hildén, Ebba m.fl.

Björklund, Camilla, Ingrid Pramling Samuelsson & Maria Reis. Om nødvendigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik 3–4: 21–37.

Björk-Willén, Polly, Niklas Pramling & Maria Simonsson. Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel 3–4: 39–57.

Cardell, David. Barns ledarskap. För en vidgad vokabulär genom skiftande exempel 1: 23–39.

Eidevald, Christian & Ingrid Engdahl. Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan 3–4: 5–19.

Engdahl, Ingrid. Se Eidevald, Christian.

Ferholt, Beth. Se Nilsson, Monica m.fl.

Garred, Rudy. Se Alvestad, Marit.

Haglund, Björn. "Men dom flesta har en liknande situation." Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar 2: 75–92.

Henriksen, Anne. Se Klepsvik, Karen m.fl.

Hildén, Ebba, Annica Löfdahl Hultman & Andreas Bergh. Undervisning från svenska förskolechefer perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter 3–4: 147–162.

Holmberg, Ylva & Ann-Christine Vallberg Roth. Flerstämmig musikundervisning i förskola 3–4: 79–94.

Holm, Lars & Annegrethe Ahrenkiel. To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud" 2: 29–46.

Hultman, Annica Löfdahl. Se Hildén, Ebba m.fl.

Jonsson, Agneta. Se Thulin, Susanne.

Jørgensen, Hanne Hede. "Vi mødtes to gange." Narrative møder med børn i et pædagogisk miljø 2: 61–73.

Klepsvik, Karen, Anne Henriksen, Ove Olsen Sæle & Signe Vibeke Vevatne. Et kroppsetetisk perspektiv på barnehagelærerstudenters sirkusprosjekt – om dannelsesmøter med leken, barnet og seg selv 1: 41–54.

Lagerlöf, Pernilla & Cecilia Wallerstedt. Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan 3–4: 59–78.

Lecusay, Robert. Nilsson, Monica m.fl.

Lyså, Ida Marie. Komparativ forskning på (barne)institusjoner – forskningsfokus og forståelser av barn og barndom 2: 93–104.

Nilsson, Monica, Robert Lecusay, Karin Alnervik & Beth Ferholt. Iscensättning av undervisning: Målbrelationellt lärande i förskolan 3–4: 109–126.

Nygård, Mette. Ny rammeplan for barnehagen: prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier 1: 69–80.

Olaussen, Ingvild Olsen. Jon og fortellingen. Meningsskapende samspill i møter mellom et barn og en voksen i en fortellerkontekst 1: 7–21.

Pramling, Niklas. Se Björk-Willén, Polly m.fl.

Reis, Maria. Se Björklund m.fl.

Roth, Ann-Christine Vallberg. Se Holmberg, Ylva.

Samuelsson, Ingrid Pramling. Se Björklund m.fl.

Sheridan, Sonja. Se Williams, Pia.

Simonsson, Maria. Se Björk-Willén, Polly m.fl.

Sæle, Ove Olsen. Se Klepsvik, Karen m.fl.

Sørensen, Hanne Værum. Etik i udforskning af små børns leg og aktiviteter i børnehaven 1: 55–68.

Thulin, Susanne & Agneta Jonsson. Undervisning i förskolan – Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag 3–4: 95–108.

Vevatne, Signe Vibeke. Se Klepsvik, Karen m.fl.

Vik, Nassira Essahli Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis? 2: 11–28.

Wallerstedt, Cecilia. Se Lagerlöf, Pernilla.

Williams, Pia & Sonja Sheridan. Förskollärarkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet 3–4: 127–146.

Øygardslia, Kristine. Enhancing learning practices by understanding formal and informal ways of using computer games 2: 105–119.

Publikasjoner fra Norsk senter for barneforskning



RAPPORTSERIEN

- | | |
|---|----------|
| Nr. 1: <i>Barnekulturens ytringsformer</i> (156 s) 1984 | utgått |
| Nr. 2: <i>Barns fysiske miljø</i> (105 s) 1984 | kr. 10,- |
| Nr. 3: Christian W. Beck: <i>Data om barn. Om indikatorer på barns levekår</i> (35 s) 1984 | utgått |
| Nr. 4: <i>Barn og TV</i> (101 s) 1984 | utgått |
| Nr. 5: Ivar A. Bjørgen (red.): <i>Lesning og lesevaner</i> (232 s) 1984 | utgått |
| Nr. 6: <i>Barn og straff</i> (111 s) 1985 | utgått |
| Nr. 7: <i>Barns oppfatning av alvorlig sykdom og død</i> (97 s) 1986 | utgått |
| Nr. 8: <i>Barnespråk</i> (280 s) 1986 | utgått |
| Nr. 9: Gunnar Gjengset: <i>Barns lesevaner</i> (80 s) 1986 | kr. 20,- |
| Nr. 10: Ivar A. Bjørgen (red.): <i>Dysleksi: Synsvansker og informasjonsvansker</i> (107 s) 1986 | kr. 20,- |
| Nr. 11: <i>Barn og idrett</i> (106 s) 1987 | utgått |
| Nr. 12: Brit Bergreen: <i>Etter skoletid. En evaluering av tilbud og engasjement</i> (225 s) 1987 | kr. 30,- |
| Nr. 13: <i>Barn og humor</i> (233 s) 1987 | utgått |
| Nr. 14: Graham Clifford og Per Olav Tiller: <i>Barnevernet: Sosiale omgivelser, organisering og yrkesfunksjon</i> (48 s) 1988 | utgått |
| Nr. 15: Sigurd Berentzen (red.): <i>Ethnographic Approaches to Children's Worlds and Peer Cultures</i> (463 s) 1989 | utgått |
| Nr. 16: <i>Barnelitteratur</i> (106 s) 1989 | kr. 30,- |
| Nr. 17: <i>Historical Perspectives on Childhood</i> (146 s) 1990 | kr. 50,- |
| Nr. 18: Anne Trine Kjørholt, Tora Korsvold, Alfred Oftedal Telhaug: <i>Pedagogisk tilbud til 4-7-åringer i internasjonalt perspektiv</i> (128 s) 1990 | utgått |
| Nr. 19: Ove Kr. Haugaløkken og Berit Bodvin: <i>Samarbeid og sosiale ferdigheter i seksåringsgruppa</i> (240 s) 1990 | kr. 60,- |
| Nr. 20: Tora Korsvold: <i>Synliggjøring av barnehagens innhold</i> (161 s) 1990 | kr. 50,- |
| Nr. 21: Eli Åm: <i>Sesam for norske barn</i> (84 s) 1991 | kr. 50,- |
| Nr. 22: <i>Barnelitteratur i mellomkrigstida</i> (158 s) 1991 | kr. 75,- |
| Nr. 23: Svein Lorentzen: <i>Skolen som samfunnsmedisin</i> (105 s) 1991 | kr. 75,- |
| Nr. 24: <i>Child Language Disorders</i> (238 s) 1991 | kr. 75,- |

- Nr. 25: Turid Midjo: *Barn på krisesenter for mishandlede kvinner* (108 s) 1992 kr. 75,-
- Nr. 26: Graham Clifford og Lisbeth Dalsnes: *Hjelpetjenesten - reform eller retrett? En evaluering av hjelpetjenesteprojektet i Saupstad bydel, Trondheim* (80 s) 1992 kr. 75,-
- Nr. 27: Alfred Oftedal Telhaug og Terje Veimo: *Rektorledet oppvekstmiljø. En studie av forsøket "Grunnskolen under kommunal ledelse" i Saupstad bydel, Trondheim* 1991 (103 s) 1992 kr. 75,-
- Nr. 28: Ivar Selmer-Olsen (red.): *Barns kultur i et humanistisk og estetisk perspektiv. Rapport fra en forskerkonferanse i Bergen 8.-10.11.1991* (188 s) 1993 kr. 100,-
- Nr. 29: Anne Trine Kjørholt: *PRØV SELV - kulturprosjekt og visjoner om barndom* (128 s) 1993 kr. 100,-
- Nr. 30: Hilde Lidén og Anne Øie: *Fritid på skolen. En evaluering av skolefritidsordninger* (60 s) 1993 utgått
- Nr. 31: Willy Lichtwarck: *Barnevernet - moralregulering eller serviceinstans? En studie av samarbeidsforhold i barnevernet* (73 s) 1993 kr. 75,-
- Nr. 32: Anne Trine Kjørholt: *Fire Nord PRØV SELV. Kulturprosjekt for barn i samiske oppvekstmiljø* (58 s) 1994 kr. 60,-
- Nr. 33: Graham Clifford, Bernt Olav Utgaard, Grethe Jørgensen og Kari Høyvik: *På leting etter hjelp. Kommunenes bruk av fylkeskommunale tjenester for barn og unge* (61 s) 1994 kr. 60,-
- Nr. 34: Hilde Lidén og Inger Marii Tronvoll: *Skolebarn i en forsøkskommune. Brukerperspektiv på skolefritidsordningen og skolens hjelpetjeneste* (100 s) 1994 kr. 75,-
- Nr. 35: Torill Tjellflaot og Edgar Marthinsen: *Catharina-senteret og Fosterhjemsringen. Evaluering av to tiltak for ungdom i barnevernet i Sør-Trøndelag fylke* (149 s) 1994 kr. 100,-
- Nr. 36: Einar Hanssen: *Mens vi skaper, skapes vi. Rapport om Kulturgiv-prosjektet* (80 s) 1995 kr. 60,-
- Nr. 37: Liv Kari Bondevik Tønnessen: *Erfaringer med 4-årig småskole* (101 s) 1995 kr. 100,-
- Nr. 38: Hilde Lidén og Elisabeth Lorange Brandt: *De frivillige organisasjonenes deltakelse i skolefritidsordningen* (100 s) 1995 kr. 100,-
- Nr. 39: Thore K. Karlsen og Per Egil Mjaavatn: *Barn og arbeidsledighet* (83 s) 1995 kr. 75,-
- Nr. 40: Turid Midjo: *Sammen om fosterhjemsarbeidet. Om hvordan fosterhjemsomsorgen kan videreutvikles* (38 s) 1995 kr. 40,-
- Nr. 41: *Nye studier i barnelitteratur. Artikkelsamling fra et arbeidsseminar* (190 s) 1995 kr. 125,-
- Nr. 42: Graham Clifford, Edgar Marthinsen og Anne Sofie Samuelsen: *Hjelpetjenesten - en virksomhetsanalyse av Nardo distrikt i Trondheim* (95 s) 1996 kr. 100,-
- Nr. 43: Peder Haug: *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetilbud og skulefritidsordning for 6-åringar* (227 s) 1996 kr. 140,-
- Nr. 44: Graham Clifford og Sissel Rolness: *På seminar med statsetatene. Evaluering av seminarvirksomhet om tverretattlig samarbeid i barnevern, gjennomført i 1993-95 i Sør-Trøndelag fylke* (53 s) 1996 kr. 50,-
- Nr. 45: Anne Trine Kjørholt: *Norsk barnepolitikk og barns aktive samfunnsdeltakelse. En kartlegging av offentlige prosjekter i perioden 1985-1995* (60 s) 1997 kr. 60,-
- Nr. 46: Turid Midjo og Kristen Wigen: *Barn, fysisk aktivitet og fysiske omgivelser* (76 s) 1997 kr. 100,-
- Nr. 47: Graham Clifford: *Egeninnsats og fellesskap. Beretninger fra aktive i frivillige organisasjoner og lag* (56 s) 1997 kr. 80,-

- Nr. 48: Hilde Lidén: *"Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om". Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet* (121 s) 1997 kr. 110,-
- Nr. 49: Frithjof Bringager og Herbjørg Hoholm Clifford: *Barn og unges dans* (94 s) 1997 kr. 90,-
- Nr. 50: Einar Hanssen: *Elever kan selv. Evaluering av Utviklingsprogram om skolemegling* (126 s) 1998 utgått
- Nr. 51: Vebjørn Tingstad og Vidar Kvamstad: *Åpen barnehage. Kvinnecafé eller møteplass med barnet i sentrum?* (84 s) 1998 kr. 90,-
- Nr. 52: Hanne Wilhjelm: *Hvor har du vært? - Ingen steder. Miljøtilknyttede infrastrukturer og barns hverdagsliv. En kunnskapsoversikt* (104 s) 1999 kr. 125,-
- Nr. 53: Randi Dyblie Nilsen: *Fysisk aktivitet, helse og oppvekst* (94 s) 1999 kr. 125,-

ARBEIDSRAPPORTER

- Nr. 1: Anne Trine Kjørholt: *PRØV SELV. En presentasjon av resultater fra 1988/89* (70 s) 1990 utgått
- Nr. 2: Alfred Oftedal Telhaug og Ove Kr. Haugaløkken: *Norsk skoleutvikling i internasjonalt perspektiv. Om kunnskapsmessige utfordringer, teorigrunnlag og forskningsoppgaver for et prosjekt* (86 s) 1989 utgått
- Nr. 3: Alfred Oftedal Telhaug, Alf Inge Wallum og Rolf Th. Tønnessen: *En ny skolepolitikk?* (147 s) 1990 kr. 70,-
- Nr. 4: Alfred Oftedal Telhaug og Terje Veimo: *Rektorledet oppvekstmiljø. En studie av forsøket "Grunnskolen under kommunal ledelse" i Saupstad bydel, Trondheim* (131 s) 1991 utgått
- Nr. 5: Turid Midjo: *Tanemprosjektet. Om oppvekstperspektiver og utvikling av barns oppvekstmiljø i et lokalsamfunn* (98 s) 1991 kr. 50,-
- Nr. 6: Turid Midjo: *Hjelpe- og støtteressurser til fosterhjem. Tilgjengelighet og fordelingsvirkninger* (92 s) 1989 kr. 50,-
- Nr. 7: Kersti Fjørstad og Jan Erik Ingebrigtsen: *Mens vi skaper...Kulturgiv's rapport nr. 2, del I* (118 s) 1992 kr. 20,-
- Nr. 8: Tora Korsvold: *Den profesjonsstyrte barndommen. Barnehagevirksomhet i 1970- og 80-årene* (260 s) 1992 kr. 100,-
- Nr. 9: Hilde Lidén og Ingrid Mohn: *Småskolebarns lek og skapende virksomhet innen skolefritidsordningene. En evaluering av tre skolefritidsordninger i Akershus fylke* (70 s) 1993 kr. 60,-
- Nr. 10: Kersti Fjørstad: *Mens vi skaper... Kulturgiv's rapport nr. 2, del II* (32 s) 1993 kr. 40,-
- Nr. 11: Inger Marii Tronvoll: *Samspilltrening som forebyggende barnevern. Evaluering av Romulsliprosjektet* (28 s) 1993 kr. 40,-
- Nr. 12: Einar Hanssen: *Gatebarn på Sri Lanka* (120 s) 1993 kr. 70,-
- Nr. 13: Bjørn Arnesen: *Kultur til barn og unge: Tilbud og effekt* (65 s) 1993 kr. 50,-
- Nr. 14: Peder Haug: *Evaluering av "Fylkesplan for opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov" (Sør-Trøndelag)* (24 s) 1993 kr. 40,-
- Nr. 15: Bjørn Arnesen, Graham Clifford, Nina Ford og Sverre H. Utseth: *Barn, byråkrater og planer. Plandata om barn og unge - har vi behov for en database?* (30 s) 1994 kr. 40,-

- Nr. 16: Hilde Lidén: *Der ettåringer begynner på skolen. Ny organisasjonsmodell for skole, barnehage og skolefritid* (38 s) 1994 utgått
- Nr. 17: Herbjørg Hoholm Clifford: *Fela låter - dansen går. Et blick på første fase av prosjektet "Barn og unges dans" i Sogn og Fjordane* (15 s) 1994 kr. 25,-
- Nr. 18: Graham Clifford og Bernt Olav Utgaard: *Utredning om samarbeid mellom fylkeskommunale hjelpetjenester for barn og ungdom i Sør-Trøndelag fylke* (19 s) 1995 utgått
- Nr. 19: Graham Clifford og Gunn Helen Wikan: *Vekst og samhandling i klasserommet. Evaluering av et forsøksprosjekt i tre videregående skoler i Sør-Trøndelag* (26 s) 1995 kr. 30,-
- Nr. 20: Einar Hanssen og Miriam Frandsen: *Barne- og ungdomsteater i bydeler. Rapport om Prosjekt Bydelsteater i Trondheim* (36 s) 1995 kr. 35,-
- Nr. 21: Turid Midjo og Gunvor Risa: *Lesevaner og medievaner. Trekk ved 11 og 12-åringers hverdagsliv* (47 s) 1996 kr. 50,-
- Nr. 22: Tora Korsvold: *Reform 97 og samordning av et 9-årig og 10-årig skoleløp* (31 s) 1996 kr. 35,-
- Nr. 23: Inger Marii Tronvoll: *Samarbeid skole-hjem med vekt på jenters og gutters forståelse* (27 s) 1996 kr. 35,-
- Nr. 24: Louise Chawla og Per Olav Tiller: *Bybarns møte med bondegården. En studie av Voll 4H-gård* (43 s) 1996 kr. 45,-
- Nr. 25: Graham Clifford: *Ja takk, begge deler! En etterundersøkelse blant ungdom som har gjennomgått arbeidstrening ved Osloveien bo- og treningssenter i Trondheim* (34 s) 1996 kr. 40,-
- Nr. 26: Torill Tjelflaa, Frithjof Bringager og Einar Hanssen: *Kartlegging av ungdom og ungdomstiltak på Saupstad* (53 s) 1997 kr. 50,-
- Nr. 27: Hanne Wilhjelm: *Rikspolitiske retningslinjer for å styrke barn og unges interesser i planlegging. En gjennomgang av evalueringer og forskning* (31 s) 1997 kr. 30,-
- Nr. 28: Frithjof Bringager og Hilde Lidén: *Barndom i tid, rom og bilder. Rapport fra et dokumentasjonsprosjekt* (47 s) 1997 kr. 50,-
- Nr. 29: Frithjof Bringager: *Samarbeid om et helhetlig oppvekstmiljø. En rapport om prosjektet kulturforum i Nord-Trøndelag 1995-1997* (17 s) 1997 kr. 20,-
- Nr. 30: Sverre H. Utseth: *Kronisk syke barn. Stønadsforskjeller. Statistisk analyse av variasjoner i utbetalinger av grunn- og hjelpestønad til kronisk syke barn* (43 s) 1998 kr. 50,-
- Nr. 31: Hanne Wilhjelm: *Oppvekst i byen - en annengenerasjonsstudie. Norsk bidrag i studien Growing up in an Urbanizing World* (52 s) 1999 kr. 50,-
- Nr. 32: Inger Marii Tronvoll: *Samspill og likeverd. Hvordan barn med funksjonshemming og deres jevnaldrende møter dilemmaer omkring samhandling* (30 s) 2000 kr. 50,-

DIVERSE

- Karin Ekberg og Per Egil Mjaavatn, red. *Growing into a modern world* (3 bind, 1362 s) kr. 150,-
- Children at Risk - Programme, Abstracts*. Sammendrag av foredragene fra den internasjonale konferansen i Bergen i 1992 kr. 50,-
- Anne Trine Kjørholt: *PRØV SELV - FIRE NORD PRØV SELV. En sammenfattende presentasjon av to kulturprosjekter* (28 s) 1993 kr. 20,-
- Småskolens rolle i et likestilt samfunn*. Litteraturliste med kommentarer (12 s) 1993 kr. 10,-
- Karin Ekberg og Per Egil Mjaavatn, red. *Children at Risk. Proceedings*. Bind I-II. (684 s) 1993 utgått

- Karin Ekberg og Per Egil Mjaavatn, red. *Children at Risk: Selected Papers* (484 s) 1993 kr. 100,-
- Einar Hanssen: *Barnehøringen "Barn og fremmedfrykt". Saupstad bydel, Trondheim. Evalueringsrapport* (19 s) 1994 kr. 10,-
- Eli Rø, Ingeborg Helgeland, Grethe Hoviosen og Edgar Marthinsen: *Barneverntjenestens arbeid med barn i fosterhjem*. Bind 1 og bind 2, 1994 kr. 300,-
- Gunn Imsen, Einar Skaalvik og Alfred Oftedal Telhaug, red.: *Frontlinjer i pedagogisk forskning. Rapport fra nasjonal fagkonferanse i pedagogikk* (273 s) 1995 kr. 140,-
- Edgar Marthinsen og Karin Ekberg, red.: *Nordisk symposium om forskning i sosialt arbeid. Et møte mellom forskning og praksis* (480 s) 1997 kr. 200,-
- Urban Childhood. Programme. Book of abstracts* (322 s) Sammendrag av foredragene fra den internasjonale konferansen i Trondheim 9.-12. juni 1997 kr. 150,-
- Inger Marii Tronvoll: *Barn, foreldre og de gode hjelpere. En studie av brukervedvirkning mellom familier med funksjonshemmede barn og hjelpere på kommunalt nivå* (207 s) 1999 kr. 100,-
- Randi Dyblie Nilsen: *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen* (490 s) 2000. Dr.polit.-avhandling kr. 225,-
- Terje Christensen og Sharon Stephens, red.: *Children and Radiation. Selected Topics Raised at an International Conference* (217 s) 2000 kr. 150,-
- Ellen Aslaksen, Jorunn Spord Borgen og Anne Trine Kjørholt: *Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering*. NIFU skriftserie nr. 21/2003. NIFU og NOSEB kr. 100,-
- Vebjørn Tingstad: *Children's chat on the net: A study of social encounters in two Norwegian chat rooms*. (219 s.) 2003 kr. 250,-
- Anne Trine Kjørholt: *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society*. (268 s.) 2004. Dr.polit.-avhandling kr. 200,-
- An-Magritt Jensen, Asher Ben-Arieh, Cinzia Conti, Dagmar Kutsar, Máire Nic Ghiolla Phádraig og Hanne Warming Nielsen, red. *Children's welfare in ageing Europe* (bind I og II, 833 s.) 2004 kr. 400,-
- Marit Holm Hopperstad, Line Hellem og Anne Trine Kjørholt. *Funksjonshemmede barn i barnehage. Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer* (66 s.) 2005 kr. 100,-
- Minna Rantalaiho og Kirsten Helene Teige. *Social capital among young citizens. Report on knowledge and prospective research* (183 s.) 2006 kr. 150,-
- Gry Mette Dalseng Haugen. *Divorce and post-divorce family practice: the perspective of children and young people* (156 s.) 2007. Dr.polit.-avhandling kr. 200,-
- Tatek Abebe. *Ethiopian childhoods: a case study of the lives of orphans and working children* (184 s.) 2008. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Seland, Monica. *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (291 s.) 2009. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Archambault, Josée. *Refugee children, citizenship and "the best interests" of the child. Experiencing settlement as new citizens in Norway* (176 s.). Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Bjerke, Håvard. *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap. Kristiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse*. 2012. Ph.d.-avhandling kr. 200,-
- Hasle, Bente. *Kjærlighet og verdighet i tilfriskningsprosesser: Om foreldreskap når barn har en psykisk vanske* (362 s.) 2013. Ph.d.-avhandling. kr. 200,-
- Jirata, Tadesse Jaleta. *Children and Oral Tradition among the Guji-Oromo in*

<i>Southern Ethiopia</i> (234 s.) 2013. Ph.d.-avhandling.	kr. 200,-
Sandvik, Ninni. <i>Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse</i> (188 s.) 2013. Dr.polit.avhandling.	kr. 200,-
Hasle, Bente. <i>Kjærlighet og verdighet i tilfriskningsprosesser</i> (362 s.) 2013 Ph.d.-avhandling.	kr. 200,-
Grindheim, Liv Torunn. <i>Kvardagslivet til barneborgarar</i> 2014. Ph.d.-avhandling	kr. 200,-
Takahashi, Mayumi. <i>Young Children and Consumer Media Cultures in Japan</i> (268 s.) 2015. Ph.d.-avhandling	kr. 200,-
Childhood – Internasjonalt tidsskrift om barneforskning. 4 nummer pr. år. Sage, England	
Institusjoner (print og elektronisk) (2018)	£ 827
Enkeltpersoner (print) (2018)	£ 80
<i>Barn</i> – Åpen tilgang: www.ntnu.no/ojs/	
Ved kjøp av enkeltnummer, vennligst kontakt bestilling.barn@ipl.ntnu.no	

Bestillinger sendes til: Norsk senter for barneforskning, NTNU, 7491 Trondheim, Norge
Tlf.: +47 73 59 19 50, E-mail: bestilling.barn@ipl.ntnu.no

Retningslinjer for forfatterne

Vi inviterer alle potensielle bidragsytere til å sende inn forskningsartikler, bokanmeldelser og debattinnlegg samt andre ytringer som angår barneforskning.

Barn har referee-ordning (fagfellevurdering) med dobbelt anonym vurdering. Forfattere som ønsker fagfellevurdering må gi uttrykk for dette. Redaksjonen avgjør om et artikkelutkast vil bli fagfellevurdert eller redaksjonelt vurdert.

Bidragsyterne bør merke seg nedenstående retningslinjer for artikler:

- Artikler må være skrevet på et skandinavisk språk. I enkelte tilfeller vil det være anledning til å få vurdert en engelskspråklig artikkel.
- Artikkellengden bør ikke overstige 15 sider (ca. 7000 ord), inklusiv referanser og fotnoter og med halvannen i linjeavstand.
- Artikkelen må innledes med et sammendrag på maks. 150 ord. I tillegg må alle artikler på skandinaviske språk inneholde et sammendrag på engelsk og en engelsk oversettelse av artikkeltittelen.
- Forfatternavn og full institusjonsadresse må være tydelig angitt.
- Forfatterpresentasjon i form av 3-4 linjer om bl.a. utdanning, nåværende stilling, et par sentrale publikasjoner og eventuelle faglige interesseområder vedlegges.
- Overskrifter til hoved- og delkapitler bør markeres tydelig.
- Til uthevet tekst benyttes kursiv.
- Direkte tale og referanse til direkte tale markeres med anførselstegn: "X".
- Forfatter-referanser i artikkelmanus må være anonymisert.
- Litteraturhenvisninger i teksten skal inneholde forfatternavn og utgivelsesår, samt eventuell sidehenvisning, f.eks.: "Også Gulløv (2004) diskuterer i sin feltstudie av minoritetsbarn..." "Dette fenomenet er beskrevet og illustrert i Bae" (1996: 174–177). Ved referanse til mer enn en forfatter: (...) man forventer at den unge skal utvikle (Gulbrandsen 2008; Hennum 2002; Heggen og Øia 2005; Mathiesen m.fl. 2007).
- Referanselisten og eventuelle noter anbringes etter artikkelen. Utformingen av referanse-listen skal være i samsvar med vår variant av Harvardsystemet (forfatter-årstall-metoden).
- <https://www.ntnu.no/ojs/>
<https://www.ntnu.no/tidsskriftet-barn/tidsskriftet-barn>

Manus sendes med e-post til Redaksjonen ved *Barn*: karin.ekberg@ntnu.no

Author Guidelines in English: <https://www.ntnu.edu/ipl/journalbarn>

Returadresse:
NORSK SENTER FOR BARNEFORSKNING
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU
7491 Trondheim – Norge

Innhold

Tema: Undervisning i førskolan

Introduktion till temanummer om undervisning i førskolan 5

Christian Eidevald & Ingrid Engdahl

Undervisning kræver en teoretisk medvetenhet

Om nödvändigheten av undervisning i førskolan – Exemplet matematik 21

Camilla Björklund, Ingrid Pramling Samuelsson & Maria Reis

Språkundervisning i førskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel 39

Polly Björk-Willén, Niklas Pramling & Maria Simonsson

Undervisning och estetiska lærprocesser, exemplen musik

Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar 59

Pernilla Lagerlöf & Cecilia Wallerstedt

Flerstämmig musikundervisning i førskola 79

Ylva Holmberg & Ann-Christine Vallberg Roth

Vad menas med undervisning i førskolan?

Undervisning i førskolan – Om möjligheter att integrera 95

Susanne Thulin & Agneta Jonsson

Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lærande i førskolan 109

Monica Nilsson, Robert Lecusay, Karin Alnervik & Beth Ferholt

Undervisningens bidrag till førskolans kvalitet

Förskollärarkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet 127

Pia Williams & Sonja Sheridan

Undervisning från svenska förskolechefers perspektiv: 147

Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter

Ebba Hildén, Annica Löfdahl Hultman & Andreas Bergh

Forfatterindeks for 2018-årgangen av *Barn* 163



NORSK SENTER FOR
BARNEFORSKNING