

Kontextuella förståelser och sociala konstruktioner i förskollärares tal om undervisning i förskolan

Jenny Henriksson



Denna forskning är en del av den Nationella forskarskolan i samtida utmaningar för barnpedagogisk verksamhet (ReCEC) finansierad av Vetenskapsrådet (dnr. 2017-06035).

Abstract

Title: Contextual understandings and social constructions in preschool teachers' talk about teaching in preschool
Author: Jenny Henriksson
Language: Swedish with an English summary
Keywords: teaching, preschool teacher, understandings, social constructions, preschool

Undervisning är ett begrepp som historiskt och kulturellt inte använts i förskolan men som genom ändringar i förskolans styrdokument nu beskriver delar av förskolans uppdrag. Hur detta ska omsättas i förskolans praktik diskuteras ute på förskolorna och bland forskare. Föreliggande studie är ett bidrag till den diskussionen. Studiens övergripande syfte är att synliggöra förskollärares förståelser av begreppet undervisning samt de bakomliggande sociala konstruktioner som förståelserna grundas i. Med stöd i socialkonstruktivistisk teoribildning och en tematisk livsberättelseansats har intervjukonversationer genomförts med nio förskollärare. I studien undersöks på vilka sätt förskollärarna begreppsliggör undervisning i förskolan genom att analysera på vilka sätt de talar om begreppet undervisning. Vidare studeras talet om begreppets rekontextualisering och rekonstruktion i sociala processer och kontexter samt på vilka sätt förskollärarna gestaltar undervisning i talet om sin praktik.

Den teoridrivna, empiriska analysen visade att de gestaltar undervisning på flera olika sätt. Denna insikt ledde till att olikheter och variation i deras förståelser blev framträdande och i fortsatt analys kunde tretton sociala konstruktioner av vad undervisning är beskrivas. Studiens huvudsakliga bidrag är synliggörandet av dessa tretton som samtidigt, motstridiga och sammanflätade konstruktioner av vad undervisning är. Detta riktar fokus mot komplexiteten där den tradition förskollärare burit med sig formar deras nuvarande syn på undervisning. Genom att synliggöra sociala konstruktioner identifieras vilka konstruktioner som framträder som underliggande och påverkar handlingsmönster på ett omedvetet sätt. Det barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsfältet har med denna studie även fått ett forskningsbidrag som pekar på behovet av att teoretiskt resonera kring undervisningsbegreppet för förskolan utan att hamna i hur undervisning rent praktiskt bör eller ska göras.

Innehållsförteckning

ABSTRACT.....	2
INNEHÅLLSFÖRTECKNING.....	3
TABELL- OCH FIGURFÖRTECKNING	6
FÖRORD.....	8
INLEDNING	9
UNDERVISNING – SOCIALT, HISTORISKT OCH KULTURELLT SPECIFIKT	12
Från småbarnsskola till barnstuga.....	12
Småbarnsskolans drill och kristen fostran	12
Barnträdgårdens uppfostrande sysselsättning	13
Barnstugans omvårdande och utvecklande aktiviteter.....	14
Barnstugeutredningen – en omvärdering av förskolan.....	14
Gruppen och samspelet – arbete, lek och lärande.....	15
Förskola och skola – gemensam terminologi och strävan mot samverkan	15
Från socialpedagogisk verksamhet till utbildningsverksamhet.....	16
Skapa förutsättningar för aktivt lärande.....	16
Propositionen – Läroplan för förskolan	18
Livslångt lärande i förskolan.....	19
Vägen mot skolformen förskola	19
På väg mot en ny Skollag – begreppet undervisning rekonstrueras.....	19
Begreppet i Skollagen.....	20
Från Skollagen till läroplanen	21
Ett saknat begrepp	21
Ett förtydligt begrepp.....	22
Sammanfattning.....	23
ASPEKTER AV BEGREPPET UNDERVISNING I EN FORSKNINGSKONTEXT	26
Begreppet undervisning – socialt, historiskt och kulturellt grundat	27
Skilda perspektiv på undervisning i en svensk och nordisk forskningskontext.....	28
Kulturella handlingsmönster – hinder och möjligheter	29
Rekonstruktion av begreppet undervisning i relation till förskolans tradition	30
Föreställningar och spänningsfält i talet om begreppet undervisning.....	31

Gemensamma processer och begreppets rekonstruktion	31
Föreställningar om undervisning i förskolan.....	32
Spänningsfält i talet om undervisning i förskolan.....	33
Sammanfattning.....	34
Studiens relevans och syfte	34
TEORETISK POSITIONERING.....	36
Socialkonstruktionism – skilda perspektiv	36
Kontextuell socialkonstruktionism	37
Social konstruktion.....	38
Relationism.....	38
Sociala processer och interaktion.....	39
Kontexter – socialt, historiskt och kulturellt specifikt	39
Rekontextualisering.....	41
Rekonstruktion	42
Förståelser och handlingsmönster	42
Språk och begreppsliggörande.....	43
Teorins metodologiska konsekvenser	43
METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	45
Den inledande pilotstudien.....	45
Lärdomar, avgränsningar och val.....	46
Livsberättelseansatsen.....	46
Tematiska livsberättelser – socialt, historiskt och kulturellt specifika	47
Intervjukoversationer.....	48
Datagenerering.....	51
Urvalsförfarande.....	51
Intervjukoversationernas genomförande.....	54
Studiens analytiska ramverk.....	55
Bearbetning av data.....	56
Transkribering.....	57
Från transkript till tematiska livsberättelser.....	58
Forskningsetik.....	59
Reflektion över metodologi och metod.....	61
Metodologiska val, övervägande och avgränsningar	61
Studiens kvalitet	64
RESULTAT OCH ANALYS	66

Presentation av deltagare.....	66
Del ett - Förskolläraernas tal om undervisning	68
Berättelsernas utformning.....	68
Saras berättelse.....	70
Elisabeths berättelse.....	78
Ulrikas berättelse	86
Lindas berättelse	95
Annikas berättelse.....	105
Evas berättelse	114
Katjas berättelse.....	122
Helens berättelse.....	130
Sofias berättelse	140
Del två - Processer, kontexter och förståelser	149
Rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesser.....	149
Sociala processer och kontexter	150
Kontextuella förståelser av undervisning i förskolan.....	152
Samtidiga, motstridiga och sammanflätade förståelser av undervisning i förskolan	155
Del tre – Sociala konstruktioner	157
Undervisning är riktadhet.....	158
Undervisning är överförande.....	158
Undervisning är samspelande	158
Undervisning är tillhandahållande.....	158
Undervisning är iscensättande	158
Undervisning är stöttande	159
Undervisning är läroplansstyrd.....	159
Undervisning är processtyrd	159
Undervisning är kontextuellt bunden.....	159
Undervisning är kontextuellt obunden.....	160
Undervisning är demokratibärande.....	160
Undervisning är skolförberedande.....	160
Undervisning är framåtsyftande	160
Samtidiga sociala konstruktioner – motstridighet och sammanflätning.....	160
Sammanfattning av resultat och analys	162
DISKUSSION	165
Begreppet undervisning historiskt och kulturellt specifikt.....	165

Förskolans särartsbetonade tradition.....	166
Styrdokumentens betydelse för undervisningsbegreppets rekontextualisering och rekonstruktion.....	166
Rekontextualisering av begreppet undervisning i relation till förskolans praktik ..	168
Kontextuella förståelser och sociala konstruktioner.....	171
Samtidiga sociala konstruktioner.....	171
Motstridiga sociala konstruktioner.....	171
Sammanflätade sociala konstruktioner.....	172
Sociala processer och kontexter.....	172
Ifrågasätta tidigare sociala konstruktioner	173
Synliggöra nutidens sociala konstruktioner	173
Ett mångfacetterat undervisningsbegrepp.....	174
Sociala konstruktioners konsekvenser i förskolans undervisningspraktiker.....	174
Slutsatser.....	175
Implikationer för praktiken.....	176
Möjliggöra för förändring av praktiken.....	176
Fortsatt forskning.....	177
ENGLISH SUMMARY	178
Introduction	178
Aim and questions.....	178
Background.....	179
Previous research.....	179
Theoretical framework	179
Methodology.....	180
Results.....	181
Conclusions.....	182
REFERENSER.....	183

Tabell- och figurförteckning

Figur 1	25
Översikt av definitioner av undervisning i en statlig textkontext 1985–2018	
Tabell 1	53
<i>Urval och kontaktsökning översikt</i>	

Tabell 2	54
<i>Intervjukoversationer</i>	
Tabell 3	56
Relationer mellan socialkonstruktionistiskt antagande, forskningsfråga, analysfrågor och teoretiskt begrepp	
Tabell 4	57
<i>Översikt av studiens data</i>	
Tabell 5	67
<i>Deltagare översikt</i>	
Tabell 6	69
<i>Transkriptionsnyckel för excerpt</i>	
Figur 2	153
Förståelser av undervisning som kommunikativa processer	
Figur 3	154
Förståelser av undervisning som lärares kommunikativa handlingar och interaktioner	
Figur 4	156
Översikt av kontextuella förståelser av undervisning	
Figur 5	157
Undervisning är - Sociala konstruktioner av undervisning	
Figur 6	162
Relationen mellan sociala konstruktioner och kontextuella förståelser av undervisning	
Figur 7	164
Begreppsliggörande i sociala processer och kontexter	

Förord

Jag förstår inte för det GÅR inte ... orden från Jujja och Tomas Wieslander barnvisa som passande nog heter Jenny lär sig cykla, har jag yttrat mer än en gång under forskarutbildningen. De får symbolisera min utbildningsprocess som ibland känts som en vinglig färd. Nu när är jag framme vid det slutliga målet tänker jag tillbaka på alla roliga, svåra, utmanande och underbara stunder och på de som på olika sätt bidragit till att jag nått hit. Det återstår nu bara att tacka de som tackas bör.

Mina tre första tack går till min rektor och mina fantastiska handledare. Tack Jonna Runheimer för att du tror på mig och för att du gett mig chansen att göra detta. Tack Carin Roos och Agneta Jonsson för ert osvikliga stöd. Det har varit många givande, frustrerande, utvecklande och trevliga samtal! Tack för att ni höll i stadigt när det behövdes och såg till att jag höll siktet mot målet även när jag trillade.

Utan studiens deltagare så hade det inte blivit någon studie, så av hela hjärtat tack till alla deltagare för att ni delade med er av era tankar och erfarenheter.

Varmt tack till alla i forskarskolan ReCEC, till seniora forskare för att ni delat med er av er stora kunskap. Särskilt tack till mina kära doktorandkollegor som sett till att jag inte gått helt vilse. Stort tack även till kollegor och doktorander vid Göteborgs universitet och Högskolan Kristianstad för givande samtal och hejarop under dessa fyra år. Ett särskilt tack går till Dan Wirdefalk för hjälp med uppsatsens figurer.

Jag vill också tacka de som läst och diskuterat uppsatsen med mig vid olika seminarium, tack till Caroline Runesdotter för läsning och utvecklande samtal vid mitt inledande planeringsseminarium. Till Ann-Christine Vallberg Roth för värdefulla synpunkter och ett givande samtal vid mitt avstämningsseminarium, stort tack. Varmt tack till slutläsare Anette Emilsson för läsning, goda råd och fina ord, de gav skjuts och kraft att slutföra uppsatsen.

Jag vill också innerligt tacka Marie Karlsson opponent vid licputationen för ett givande samtal och för att du så pedagogiskt bjöd in åhörarna att ta del av vårt samtal. Varmt tack till Åsa Hirsh examinator av uppsatsen för dina fina ord vid tillkännagivandet av betyget.

Till kollegor och barn i Billesholms förskolor vill jag säga innerligt tack för stöd, nyfikna frågor och för att ni bjudit in mig att vara med er de dagar jag inte riktigt orkat. Tack barnen för att jag har fått leka och prata med er, trots att jag inte forskat på rymden som ni ville. Tack också till alla nya kollegor i Bjuvs kommuns förskolor, nu fortsätter vi tillsammans.

Avslutningsvis går massor av tack till min familj, utan er så vet jag inte vad jag gjort.

Inledning

Föreliggande studie riktar fokus mot begreppet *undervisning* och hur det förstås av förskollärare¹ verksamma i förskolan. Undervisning har traditionellt sett inte använts för att beskriva det pedagogiska arbetet i förskolan (Fredricson 2020; Persson, 2017; Vallberg Roth 2001, 2011). Begreppet användes under småbarnsskolornas tid på 1830-talet men kom att fasas ut när småbarnsskolorna ersattes av barnträdgårdar och barnkrubbor. Det var i barnträdgårdarna som man började markera förskolans särart gentemot skolan. Det har sedan blivit en del av förskolans tradition, att inte vara som skolan. Undervisning kom därför att ses som kontextuellt bundet till skolan, där undervisning bedrevs ämnesvis i klassrum (SOU 1985:22, 1997:157; Vallberg Roth 2001, 2011). Det pedagogiska arbetet i institutioner för yngre barn har därefter utformats utifrån varje tidsperiods sociala, historiska och kulturella konstruktioner med en betoning på fostran, socialisation, lek och ämnesövergripande arbete i kontrast till skolans kontextuella bundenhet. Det pedagogiska arbetet har dock fortsatt ha många likheter med skolans organisation och verksamhet, genom till exempel utformningen av samlingar, lärarledda aktiviteter, barns fria lek och utevistelse.

Undervisning som term har heller inte använts i förskolans styrdokument (SOU 1985:22, 1997:157) medan förståelser av undervisning som begrepp har diskuterats i en statlig kontext sedan mitten av 1980-talet och fanns exempelvis med i förslaget till förskolans första läroplan (SOU 1997:157). Jag återkommer till detta under rubriken *Från gemensam terminologi mot gemensamma målformuleringar*. Undervisning är således ett begrepp som historiskt och kulturellt knyts till skolans värld men som genom ändringar i Skollagen (SFS 2010:800) även beskriver delar av förskolans uppdrag.

När Skolinspektionen granskade förskolans måluppfyllelse för åren 2015–2017 (Skolinspektionen, 2016, 2018) aktualiseras begreppet undervisning åter i de diskussioner som följde av granskningen. Efter granskningarna har olika insatser på skilda nivåer genomförts för att tydliggöra och definiera undervisning i förskolan. Sheridan och Williams (2018a) pekar på att även om undervisning i förskolan är definierat i Skollagen så är det inte självklart hur begreppet ska förstås. Begreppet har därför diskuterats, belysts och studerats av flera forskare i olika sammanhang och forskningsprojekt. Föreliggande studie bidrar till och fördjupar diskussionen om undervisning i förskolan genom att rikta fokus mot förskollärares förståelser av begreppet undervisning. På en statlig nivå är revideringen av förskolans läroplan Lpfö 18 (Skolverket, 2018a) en av de insatser som genomförts. I den reviderade läroplanen har begreppet undervisning skrivits in och beskrivs där som en del av förskolans utbildning. Detta överförande av termen undervisning från en kontext till en

¹ Förskollärare och lärare används synonymt i texten om inget annat anges.

annan innebär att tidigare konstruktioner av undervisning rekonstrueras för att anpassas till den nya kontexten - i en *rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocess*². Termen undervisning behöver således *begreppsliggöras* i relation till skolformen förskola.

Forskningsfokus avgränsas till förskollärare utifrån det ansvar för undervisningen som förskollärare ges i skollagen och förskolans läroplan. Studien genomförs inom ramen för *Nationell forskarskola i samtida utmaningar för barnpedagogisk verksamhet* (ReCEC) finansierad av Vetenskapsrådet (dnr. 2017-06035). Studiens forskningsintresse kopplas till forskarskolans tema gällande utmaningen, ”ett politiskt tryck att göra förskolan mer inriktad på vad som ibland benämns akademiskt lärande och det potentiella hot detta innebär mot framförallt förskolans tradition av att vara lek- och temabaserad” och grundas i tre bakomliggande utgångspunkter. För det första utgår forskningsintresset från erfarenheter jag som verksam förskollärare gjort i förhållande till begreppet undervisning i förskolan. I diskussioner om undervisning i olika sammanhang har jag noterat begreppets värdeladdning samt hur olika vi inom förskolan uppfattat undervisning som begrepp och vad det innebär att undervisa i förskolan. För det andra väckte Skolinspektionens slutrapport (2018) min nyfikenhet på förskollärares förståelser av begreppet undervisning. Rapporten visade att förskollärare sällan ser sig som undervisande lärare och att ”Undervisning som begrepp, form och innehåll är ännu inte självklart i förskolan” (s. 9). Vidare belyste rapporten behovet av att förskollärare och arbetslag ges tillfälle att arbeta vidare med detta ”... för att kunna förstå och fördjupa innebörden av begreppet undervisning ...” (s. 44). Den tredje utgångspunkten grundas i de senaste årens forskning där både förändrade uppfattningar och spänningsfält mellan olika förståelser av begreppet undervisning uppmärksammas. Det har blivit tydligt att nya förståelser av begreppet skapats och att talet om undervisning i förskolan är under förändring (Hildén, 2021; Jonsson m.fl., 2017; Löfdahl Hultman m.fl., 2018; Olsson m.fl., 2020; Vallberg Roth, 2019a, 2019b). Linde (2012) visar att förståelser för uppdraget, individens kunskap, teoretisk och pedagogisk grundsyn, utbildning, erfarenhet och livsvärld påverkar det sätt varpå förskollärare tolkar läroplanen. Skolinspektionen (2018) framhåller att variationen av tolkningar av förskolans läroplan får konsekvenser för förskolans pedagogiska arbete och barns möjligheter till utveckling och lärande. Det blir på så sätt relevant och av betydelse att undersöka på vilka sätt förskollärare förstår undervisning som begrepp efter att det skrivits in i förskolans läroplan. Det blir också intressant att undersöka vad dessa förståelser bidrar till för inre föreställningar, här i denna studie benämns de *sociala konstruktioner*.

Studien tar sin utgångspunkt i antagandet att vi människor konstruerar våra omvärldsuppfattningar och verklighetsbilder i sociala sammanhang. Socialkonstruktivistisk teori utgår från att det görs med utgångspunkt i den sociala, historiska och kulturella kontext

² Dessa begrepp förklaras vidare i kapitlet om Teoretisk positionering.

man befinner sig i. Därutöver ses människor handla med utgångspunkt i dessa sociala konstruktioner vilket innebär att vad som är möjligt att göra eller inte göra beror på dessa. De påverkar vårt sätt att förstå vår omvärld. Sociala konstruktioner kan på så sätt upprätthålla vissa handlingsmönster och samtidigt utesluta andra (Burr, 2015; Gergen, 1985; Linell, 2006, 2009). Detta skapar möjligheter att studera förståelser och sociala konstruktioner i förskollärares tal om undervisning. Det innebär också att det sätt varpå förskollärare talar om och förstår begreppet undervisning antas innebära implikationer för de undervisningspraktiker de skapar.

I denna studie används kontextuell socialkonstruktionism, en variant av socialkonstruktionism som riktar fokus mot två delar av social konstruktion av omvärlden. Dels mot kommunikativ konstruktion i situationsspecifik interaktion, dels mot de traditionsöverskridande, sociala, historiska och kulturella konstruktioner vi bär med oss (Linell, 2006, 2009). I denna studie studeras därför både på vilka sätt förskollärare kommunikativt konstruerar begreppet undervisning och de bakomliggande sociala konstruktioner som förståelserna grundas i. Det görs genom en teoridriven empirisk undersökning av förskollärares förståelser och sociala konstruktioner av begreppet undervisning. Linell (2006) framhåller vikten av att empiriskt undersöka på vilka sätt människors omvärldsuppfattningar och verklighetsbilder konstrueras och rekonstrueras i sociala interaktioner.

Däremot studeras inte vad förskollärarna faktiskt gör i sin praktik, det vill säga om de gör som de säger att de gör. Uppsatsen avslutas med en diskussion som bland annat tar upp vad de sociala konstruktionerna kan leda till och hur de kan påverka förskolans undervisningspraktik.

Undervisning – socialt, historiskt och kulturellt specifikt

I följande kapitel belyses undervisning i förskolans sociala, historiska och kulturella kontext från 1830-talet fram till 2018 samt hur begreppet undervisning har definierats och diskuterats i statliga utredningar och regeringspropositioner med fokus på tidsperioden från SOU1985:22 till Lpfö 18. Synen på undervisning, dess form, syften och genomförande skapas enligt socialkonstruktionistisk teori mellan människor i sociala processer i de sociala, historiska och kulturella kontexter de befinner sig i. Människor är inbäddade i sin tids sociala konstruktioner vilket påverkar hur de uppfattar och handlar i sin omvärld (Burr, 2015; Gergen, 1985; Linell, 2006, 2009). Då jag här är intresserad av undervisning som social konstruktion i synnerhet snarare än förskolans historiska utveckling i allmänhet har avgränsningar gjorts i förhållande till detta. (För en mer övergripande syn på förskolans sociala, historiska och kulturella utveckling se Hammarström-Lewenhagen, 2016; Klingvall & Pramling Samuelsson, 2022; Lindgren & Söderlind, 2022; Simmons-Christenson, 2002).

Från småbarnsskola till barnstuga

I detta inledande avsnitt lyfts synen på begreppet undervisning i relation till förskolans historiska framväxt under tidsperioden 1830 till 1990-talet.

Småbarnsskolans drill och kristen fostran

Under 1830-talet bedrevs undervisning av yngre barn i småbarnsskolor (Ekstrand, 2000; Vallberg Roth, 2001, 2011; Westberg, 2008). Småbarnsskolorna drevs av filantropiska sällskap och riktade sig till fattiga barn som en form av välgörenhet. Det sociala behovet var stort och småbarnsskolan i likhet med de barnkrubbor som också växte fram under denna tidsperiod fyllde ett behov av att ge barn tillsyn när deras föräldrar arbetade. I småbarnsskolan skulle barnen ges omvårdnad, kristen uppfostran samt undervisas i att läsa, skriva och räkna. Barnen drillades i utantill-kunskaper där lärarinnan bedrev undervisningen utifrån förutbestämda, detaljerade anvisningar och var den som ställde frågor medan barnen svarade i kör. Undervisningen genomfördes i kortare lektioner i form av växelundervisning, där man växlade mellan olika ämnen för att bibehålla barnens uppmärksamhet. Under rasterna sysselsattes barnen med lekar i olika former. Lindgren och Söderlind (2022) beskriver att utöver undervisning och moralisk fostran sågs leken som viktig i småbarnsskolan, något de kopplar till en ny syn på barndomen där barn skulle leka och undervisas, inte utföra vuxenarbete.

Under slutet av 1800-talet kom undervisning av yngre barn att debatteras kraftigt (Ekstrand, 2000; Westberg, 2008). Samtidigt som förespråkarna framhöll vinsterna med tidig undervisning, riktades mycket kritik mot småbarnsskolorna. Det ansågs att barn riskerade att bli överansträngda och brådmogna av att undervisas. Därutöver diskuterades nyttan och risken med att undervisa fattiga barn. Utformningen av samhällets institutioner för yngre barn har alltså varit under diskussion sedan de bildades. Debatten ses som en bidragande orsak till att småbarnsskolor lades ner alternativt omvandlades till barnkrubbor eller barnträdgårdar. Westberg (2008) framhåller dock att detta inte är den enda förklaringen och visar i stället på flera sociala, ekonomiska och kulturella faktorer som bidragande till denna utveckling.

Barnträdgårdens uppfostrande sysselsättning

I början av 1900-talet hade flertalet av småbarnsskolorna omvandlats eller ersatts av barnkrubbor och barnträdgårdar. Barnkrubborna hade en heldagsverksamhet med fokus på tillsyn och omvårdnad medan barnträdgårdarna erbjöd en pedagogisk halvdagsverksamhet med inspiration från Frøbels pedagogik (Ekstrand, 2000; Fredricson, 2020; Westberg 2008). Vallberg Roth (2001) beskriver utvecklingen på följande sätt

När det gäller innehållet i kindergarten och folkbarnträdgården läggs skriftspråk och läsinlärning i träda medan natur-matematik-bygglek har stöd i Fröbel-teori och lekgåvor. Saga, sång- och fingerlek blandas med och ersätter småbarns-skolans psalm och bibliska berättelser. Leken skjuts mer i förgrunden och nyckelbegreppet är uppfostran snarare än undervisning. [...] Barnen skall ledas, ej skolas, och deras fostran ska inte vara skolmässig utan moderlig. (s. 251)

Barnträdgårdsrörelsen tog avstånd från undervisning i dess auktoritära och traditionellt förmedlande form (Fredricson, 2020; Hatje, 1999). Fredricson (2020) beskriver att barnträdgårdslektioner med arbetsmedelpunkter som förenade lek och lärande, var ett sätt att utforma det pedagogiska arbetet utan att det blev skolundervisning. Barnen skulle i arbetet med arbetsmedelpunkten vara aktiva, inte passiva. Vidare skulle barnträdgårdslektionerna kombineras med sysselsättningar och Frøbels lekgåvor. Fredricson synliggör att idealbilden av det pedagogiska arbetet i barnträdgården inte alltid var lätt för ledarinnorna att genomföra, det uttrycktes som problematiskt att vissa ledarinnor ville undervisa mer likt skolan och att arbetsmedelpunkten blev för styrande. Enligt Fredricsson fördes en återkommande diskussion i tidskriften *Barnträdgården* om på vilka sätt barnträdgårdens pedagogiska arbete skulle bedrivas. Med utgångspunkt i socialkonstruktionismen visar det hur synen på det pedagogiska arbetet konstruerats i sociala processer i historiskt och kulturellt specifika kontexter.

Synen på barn som tidigare setts i behov av att formas av drill och moralisk fostran förändrades och Hatje (1999) beskriver att ”folkbarntädgården stod för en positiv syn på barnet och dess behov av lek och rörelse, glädje, fantasi, känslor och kreativitet” (s. 43). Samtidigt beskriver Lindgren och Söderlind (2022) ett ideal där barn sågs i behov av att beskyddas. Fredricson (2020) visar att synen på barn förändrades i talet om den nya ideala barntädgården där barnets fria val och egna sysselsättning nu betonades.

Barnstugans omvårdande och utvecklande aktiviteter

Många av de idéer och tankar som format den svenska förskolan i tiden efter andra världskriget formades redan under 1930-talet då de politiska ambitionerna om en välfärdsstat växte fram (Kärrby, 2000; Vallberg Roth, 2001). Efter andra världskriget kom staten och kommunerna att i större omfattning ta sig an frågor kring de yngre barnens samhällsinstitutioner (se vidare Folke-Fichtelius, 2008). Kärrby (2000) beskriver att det var främst arbetsmarknadspolitiska skäl som lyftes fram som argument när utbyggnaden av daghem diskuterades på 1960-talet. Vallberg Roth (2011) beskriver att detta ledde till att verksamhetens motiv kopplades till föräldrarnas behov av tillsyn av barnen när de arbetade. Vallberg Roth (2001) framhåller även omsorg och omvårdnad av barnen som centralt i barnstugans verksamhet.

Barnstugeutredningen – en omvärdering av förskolan

Barnstugeutredningen som tillsätts 1968 i syfte att göra en översyn av barnstugeverksamheten kom att få flera tilläggsdirektiv vilket ledde till att utredningen inte blev klar förrän 1972 (SOU1972:26). I utredningen lyfts förskola fram som ett förslag på en enhetlig benämning för tidigare daghem och lekskola. Hammarström-Lewenhagen (2013) beskriver Barnstugeutredningens mål som att förändra förskolepedagogiken utifrån ny forskning om barns inlärning: ”Förskoletraditionen skulle omvärderas, förskolepedagogiken skulle läggas tillrätta med ett tydligare integrerat kunskapsinnehåll med syfte att utveckla barns kommunikationsförmåga och begreppsbyggnad och jagutveckling med stöd av ny teoribildning” (s. 221). I Barnstugeutredningen skrevs en dialogpedagogisk modell fram för arbetet i förskolorna. Dialogpedagogiken baserades på Piagets och Eriksons teorier och kom att utgöra grunden för Socialstyrelsens arbetsplaner. Arbetsplanerna konkretiserade de övergripande pedagogiska riktlinjerna (Hammarström-Lewenhagen, 2013; Kärrby, 2000; Vallberg Roth, 2011) samtidigt som förskolans socialpolitiska funktion var tydlig. Det pedagogiska arbetet i förskolan syftade till att både fostra barnen till demokratiska och solidariska människor och stimulera barnens personliga, kommunikativa och intellektuella utveckling genom stimulerande aktiviteter (Kärrby, 2000; Vallberg Roth, 2001). Lärandet

ansågs ske enligt förutbestämda stadier, där barnet måste ha nått en viss mognad för att kunna utvecklas vidare. Att observera barns utveckling och mognad var därför centralt för att kunna hjälpa barnet att nå nästa steg. Dialogpedagogiken kom senare att kritiserats för att vara för vag och inte bidra med tillräcklig styrning av den pedagogiska verksamheten (Kärrby, 2000).

Gruppen och samspelet – arbete, lek och lärande

Det utvecklingspsykologiska perspektivet som betonats av Barnstugeutredningen börjar ifrågasättas under slutet av 1970-talet och under 1980-talet framhölls ett grupporienterat arbetssätt utifrån socialisationsperspektiv med fokus på arbete, lek och inläring (Vallberg Roth, 2011).

Socialstyrelsen fick under slutet av 1980-talet i uppdrag att utforma ett pedagogiskt program för förskolan. I det Pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) framhölls att barns inläring i förskolan skulle ske genom lek, arbete och aktiviteter i naturliga och meningsfulla sammanhang. ”De erfarenheter, de kunskaper och den förståelse barnen kan tillägna sig i förskolan måste bygga på konkreta upplevelser och egen aktivitet och knyta an till det barnen redan kan, vet och förstår” (s. 41). I det Pedagogiska programmet förordades ett tematiskt arbetssätt där utforskande, undersökande och experimenterade var centralt, Barn skulle även ges möjlighet att bearbeta upplevelser, bygga och befästa kunskap ”med hjälp av lek, samtal, sång och musik, drama, bild och form med mera [...]” (s. 41). Temaarbetet skulle väljas med hänsyn till barngruppens behov och erfarenheter samtidigt framhölls vissa teman som sådana man skulle arbeta med. Lek sågs inte längre som en avskild aktivitet vilket medförde att pedagoger inte passivt skulle observera lek utan aktivt bidra till att leken utvecklades. De skulle dock inte störa leken, enbart stödja den.

Det är också nu en begynnande strävan mot ett sammanhållet utbildningssystem börjar diskuteras på en statlig nivå och Förskola-skola-kommittén ges i uppdrag att undersöka hur en samverkan mellan förskola och skola skulle kunna genomföras. I nästa avsnitt beskrivs hur begreppet undervisning skrevs fram och diskuterades i betänkandet SOU 1985:22.

Förskola och skola – gemensam terminologi och strävan mot samverkan

I betänkandet SOU 1985:22 lyfte Förskola-skola-kommittén fram behovet av en gemensam yrkesterminologi som en förutsättning för samverkan mellan förskolan och skolan. Kommittén lyfte särskilt fram begreppen omsorg, fostran och undervisning som begrepp som behövdes ges sammanhållna förståelser i förskola och skola. Undervisning beskrevs som ”[...] planmässigt genomförda åtgärder i syfte att öka kompetensen i något avseende. Ökade

kunskaper påverkar en persons värderingar och undervisning är således attitydskapande” (SOU 1985:22, s. 189). Förskola-skola-kommittén framhöll att termen undervisning som ofta förknippats med en förmedlande skolundervisning inte använts i barnomsorgen. Kommittén pekade dock på omsorg, fostran och undervisning som en del av både förskolans och skolans verksamheter. De framhöll att både förskolan och skolans arbete syftade till att bidra till barns lärande och utvecklingsprocesser. Det formulerades som ” [...] den process som innebär att barn och ungdomar förvärvar kunskaper, färdigheter, självkänsla och en egen identitet, förmåga att respektera andra och en beredskap att självständigt ta ställning och även påverka i olika frågor” (s. 190). För att åstadkomma detta krävdes enligt Förskola-skola-kommittén att undervisning genomfördes i skiftande former och byggde på barns nyfikenhet och kreativitet. Eftersom de båda verksamheterna hade liknade funktioner borde de även ges liknande målbeskrivningar och då var en gemensam terminologi en förutsättning.

När Förskola-skola-kommittén skriver fram förskolans och skolans liknade funktioner och vad undervisning i dessa verksamheter ska syfta till synliggörs en vidare syn på undervisning än den i texten tidigare angivna betydelsen ” [...] planmässigt genomförda åtgärder i syfte att öka kompetensen i något avseende” (s. 189). Jag uppfattar detta som att det i SOU 1985:22 framträder en pågående rekonstruktionsprocess av begreppet undervisning.

Från socialpedagogisk verksamhet till utbildningsverksamhet

Under 1990-talet kom förskolans roll som en del av det livslånga lärandet att betonas och 1996 övergick ansvaret för förskolan från Socialstyrelsen till Utbildningsdepartementet. Tankarna om gemensamma måldokument för förskola och skola ledde till att Barnomsorg- och skolakommittén gavs i uppdrag att utforma ett förslag till ett sammanhållet måldokument gällande den pedagogiska verksamheten för barn och ungdomar 6 – 16 år. De kom även att få ett tilläggsdirektiv som innebar att utforma ett måldokument för förskolan samt göra en översyn av skollagen. I detta avsnitt riktas inledningsvis fokus mot hur begreppet undervisning diskuterades och definierades i Barnomsorg- och skolakommitténs båda utredningar samt i Regeringens proposition *Läroplan i förskolan* (Prop.1997/98:93). Därefter riktas fokus mot förskolan och dess uppdrag i relation till läroplanen för förskolan och dess revideringar.

Skapa förutsättningar för aktivt lärande

I utredningen (SOU 1997:21) problematiserade Barnomsorg- och skolakommittén synen på undervisning och dess konsekvenser för utbildningen. De skrev ”[k]unskap,

kunskapsformer, lärande och undervisning är begrepp som hänger ”ekologiskt” samman. Förändras innebörden i ett av begreppen förändras innebörden i de andra begreppen” (s. 74). De angav att en snäv tolkning av undervisning avgränsade undervisning till förmedling vilket innebar att undervisning i första hand gav läraren uppgiften att överföra kunskap. I förslaget till läroplan beskrevs däremot en syn på utbildning, kunskap och lärande som betonade individens aktiva deltagande, detta innebar enligt Barnomsorg- och skolkommittén att begreppet undervisning måste ges en vidare mening. De skrev ”[i] detta perspektiv på lärandet ligger också en vidgning av begreppet undervisning från en traditionellt inramad förmedlingspedagogik mot ett pedagogiskt förhållningssätt där barn och unga, men även pedagogerna, ses som ”medkonstruktörer” av sin kunskap och sin värld” (s. 72). Vidare lyftes fram att en undervisning för aktivt lärande måste innefatta mer än förmedling av kunskaper. I utredningen skrevs: ”[d]et handlar om att skapa förutsättningar för lärande genom att arrangera sammanhang och miljöer där individen aktivt kan tillägna sig kunskap och där kunskap snarare ses som en process än som en produkt” (s. 73). Med utgångspunkt i studiens socialkonstruktionistiska teoribildning innebär det att när kunskap inte betraktas som en produkt som kan överföras utan som en process av tillägnande förändras synen på undervisning och som en konsekvens av detta även de handlingsmönster som undervisningen vilar på (Burr, 2015; Gergen, 1985).

Från gemensam terminologi mot gemensamma målformuleringar

Enligt Barnomsorg- och skolkommittén (SOU 1997:157) tydliggjordes förskolans pedagogiska inriktning och förskolans uppdrag som en målinriktad verksamhet av omsorg, fostran och lärande i det förslag till läroplan som presenterades. Här framhölls även att om förskolan skulle kunna bli en egen skolform behövde begreppet utbildning vidgas i skollagen. De föreslog därför att man skulle stäva efter ett gemensamt språkbruk för förskola och skola och att begrepp då måste ges enhetliga definitioner och innebörder. Detta är omöjligt enligt socialkonstruktionistisk teori. Enhetliga definitioner där alla förstår ett begrepp likartat är inte möjligt eftersom människor tolkar begrepp utifrån sina historiskt och kulturellt specifika erfarenheter och kunskaper. Man skulle däremot kunna säga att man kan arbeta för och möjliggöra gemensamma förståelser. Arbetet med att skapa gemensamma förståelser och ett gemensamt språkbruk måste då ses i ljuset av skolans och förskolans skilda traditioner.

Barnomsorg- och skolkommittén belyste i SOU 1997:157 att begreppet undervisning förändrats, det vill säga rekonstruerats utifrån förändringar i skolans styrning samt genom skolutveckling. De betonade därför att undervisning inte ska avgränsas till att förmedla kunskaper utan att undervisning bedrivs i varierande former. Kommittén framhöll också att även om undervisning inte använts i förskolan så har ordet pedagogiskt arbete motsvarande betydelse, det är begrepp som båda handlar om att främja lärande. Barnomsorg- och

skolakommittén föreslog därför att följande definition av undervisning kunde användas, ”*en medveten pedagogisk handling i riktning mot ett mål*” (SOU 1997:157, s. 154). Undervisning begreppsliiggörs i citatet som en riktad och medveten handling vilket skulle vara förenligt med både skolans och förskolans verksamheter.

Barnomsorg- och skolakommitténs förslag till läroplan kom att väcka diskussion när det gick ut på remiss. I Regeringens proposition *Läroplan för förskolan* (Prop.1997/98:93) har förslaget till läroplan omarbetats, vilket belyses i nästa avsnitt.

Propositionen – Läroplan för förskolan

I Regeringens proposition *Läroplan för förskolan* (Prop.1997/98:93) lyftes vikten av att utveckla och förstärka förskolans pedagogiska arbete, vilket de angav innebar en perspektivförskjutning i linje med samhällsutvecklingens ökade krav på individens kunskapsutveckling vilken grundläggs redan i förskolan. Förskolans målinriktade arbetssätt ansågs ha en betydande roll för individens kunskapsutveckling. Detta blev också synlig genom ett tydligt uttalat barnperspektiv i Prop.1997/98:93 där det skrevs fram att ”förskolan i första hand skall vara till för barnets egen omsorg, utveckling och lärande” (s. 8). Här framträder en uttalad förändring av synen på förskolans uppdrag, från att tidigare setts som knutet till omsorg och omvårdnad av barn när föräldrarna arbetade (Vallberg Roth, 2011).

Noterbart är att undervisning inte längre skrevs fram i Prop.1997/98:93 utan i stället betonades lärandet. Det framhölls att förskolan skulle ha en läroplan som byggde på förskolans tradition och tydliggjorde förskolans plats som första steget i det livslånga lärandet. Läroplanen sågs samtidigt som betydelsebärande för förskolans kvalitet. Regeringen betonade dock att detta inte innebar en förändring av förskolans övergripande syften. De skriver ”[d]et är angeläget att förskolan på ett kvalitativt och professionellt sätt kan verka inom utbildningssystemet. Det är dock inte avsikten att förskolan därmed skall förändras till sin funktion. Förskolan skall fortsätta att vara ett viktigt komplement till föräldrarnas omsorg och fostran” (s. 15). Det kan uppfattas som motsägelsefullt att propositionen föreslår en förändring samtidigt som de uttrycker att förskolan inte ska förändras. Handlingsmönster påverkas av de sociala konstruktioner människor har av ett visst begrepp. De sociala konstruktionerna som individer bär med sig är inbäddade i den tid, den kultur och de situationer de befinner sig i. Det sätter gränser för vad de kan utveckla för förståelser och därmed begränsa eller möjliggöra en utveckling. De som arbetat fram propositionen är inbäddade i sina sociala, historiska och kulturella kontexter vilket har präglat skrivningarna. Det förklarar de ståndpunkter och de skrivningar som gjorts. En konstruktion kan inte förändras utan att praktiken förändras och tvärtom, eftersom sociala konstruktioner och sociala processer går hand i hand.

Livslångt lärande i förskolan

Under 1990-talet kom förskolans roll som första delen av utbildningsväsendet att förstärkas när förskolan fick sin första läroplan Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998). I läroplanen framhölls att förskolan lägger grunden för det livslånga lärandet och det betonas att "[v]erksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. I samarbete med hemmen skall barnens utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar främjas" (s. 8).

Synen på barn som lärande och kompetenta individer ersatte synen på den förutbestämda utvecklingen i stadier. Lärandet sågs bygga på egna erfarenheter och mindre på mognad. För det pedagogiska arbetet i förskolan innebar detta att man skulle skapa tillfällen för lärande snarare än observera och invänta barns utvecklingssteg (Kärrby, 2000). Läroplanen för förskolan har sedan den kom 1998 reviderats i flera omgångar (Skolverket, 2006, 2010, 2016, 2018a) och förskolans uppdrag har omformulerats och förtydligats. I Lpfö 98/2010 (Skolverket, 2010) angavs bland annat att verksamheten skulle stimulera utveckling och lärande, vilket var en precisering av uppdraget som tidigare beskrevs som att erbjuda god pedagogisk verksamhet. Fostran skrevs inte längre fram under förskolans helhetsuppdrag utan ersattes med skrivningen omsorg, utveckling och lärande.

Vägen mot skolformen förskola

Frågan om förändringar i Skollagen som diskuterats i SOU1997:157 utreds under 2000-talet vidare, först av 1999 års skollagskommitté och sedan av Skollagsberedningen. I följande avsnitt beskrivs hur undervisningsbegreppet behandlats och diskuterats i dessa utredningar för att slutligen skrivas in i Skollagen (SFS 2010:800).

På väg mot en ny Skollag – begreppet undervisning rekonstrueras

Skollagskommittén framhöll i SOU 2002:121 att begreppet undervisning vidgats och breddats i alla skolformer och även om begreppet ibland uppfattas som katederundervisning så är synen på undervisning som enbart förmedling inte längre är giltigt. Kommittén betonade att begreppet undervisning inte syftade till att förskolans tradition förminska, snarare sågs det som önskvärt att förskolans tradition blev en del även av andra skolformer.

I betänkandet föreslog kommittén att undervisning skulle definieras som "sådana målbestämda processer som under lärares ledning syftar till inhämtande av kunskaper och värden" (SOU 2002:121, s. 158). Denna definition skulle omfatta samtliga skolformer. Här

framträder förändringar i förhållande till den definition som angavs i SOU 1997:157. Undervisning beskrevs här som processer inte som en handling. Dessutom anges att målet bestämmer processen i stället för att undervisningen sker i riktning mot målet. Lärare ska leda undervisning i syfte att den undervisade ska inhämta kunskaper. Betänkandet som överlämnades och bearbetades av Regeringskansliet lämnades dock inte vidare till riksdagen.

Folke-Fichtelius (2008) riktar fokus mot den omfattande debatt som följde av Skollagskommitténs förslag där stark kritik riktades mot just terminologin vilken sågs som ett hot mot förskolans pedagogik då den riskerade att bli för lik skolans pedagogik. Folke-Fichtelius kopplar även de starka reaktionerna till frågan om balansen mellan frihet och styrning av förskolans innehåll, eftersom termen undervisning är laddad med föreställningar om förmedling och vuxenstyrning.

En ny utredning påbörjades 2006 då Skollagsberedningen gavs i uppdrag att ta fram ett förslag till en ny skollag. I Prop. 2009/10:165 belystes begreppet undervisning och även här betonades behoven av en begreppsdefinition som var anpassad för samtliga skolformer. Skollagsberedningen problematiserade bland annat begreppets värdeladdning samt historiska och kulturella koppling till en metod hämtad från skolans värld. Det framhölls dock att begreppet vidgats, det vill säga rekonstruerats i förhållande till de rådande läroplanernas kunskapssyn, där människor ses aktivt sträva efter att lära. Undervisning måste därför innefatta en variation av arbetssätt som skulle syfta till ett aktivt inhämtande och utvecklande av kunskap. I propositionen definierades undervisning som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (s. 218). I denna definition framträder åter igen förändringar. Nu är målen styrande och både förskollärare och lärare nämns i definitionen. Vidare anges att undervisning syftar både till utvecklande och inhämtande av kunskap.

I Prop. 2009/10:165 betonades än en gång att införande av undervisningsbegreppet i förskolans pedagogiska verksamheter inte syftade till att förändra verksamheten, vilket kan tolkas som att begreppets införande var en rent terminologisk anpassning. Det framhölls även att undervisningsbegreppet i relation till skolformen förskola skulle ges en vid tolkning med utgångspunkt i förskolans helhetssyn på omsorg, utveckling och lärande.

Begreppet i Skollagen

Som beskrivits har förskolan som egen skolform diskuterats sedan 1997 på statlig nivå och blev genom Skollagen (SFS 2010:800) slutligen en egen skolform där begreppen utbildning och undervisning kom att bli en del av förskolans begreppsapparat. Undervisning definieras i Skollagen 1 kap. 3 § som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av

kunskaper och värden”. Undervisningsbegreppet konstrueras i denna definition både som målstyrda och lärarledda processer. Samtidigt signalerar formuleringen att kunskap både kan inhämtas och utvecklas, vilket grundar sig i två skilda sätt att se på kunskap

Från Skollagen till läroplanen

Undervisning kom genom Skollagen (SFS 2010:800) att bli en del av förskolans verksamhet. I detta avsnitt belyses hur begreppet undervisning slutligen även skrevs in i förskolans reviderade läroplan.

Ett saknat begrepp

Skolinspektionen gavs 2015 i uppdrag att genomföra en ny kvalitetsgranskning av förskolan. I rapporten *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. (Skolinspektionen, 2016) framhölls att ”[d]et saknas en tydlig definition av undervisning i förskolan och hur den ska bedrivas ...” (s. 7). I rapporten lyfte Skolinspektionen fram en beskrivning av undervisning som ett målinriktat arbete. ”Förskolläraren *undervisar*, det vill säga, stimulerar och utmanar utifrån barnets intresse men med riktning mot de mål som förskolan ska sträva efter. Barnet ges möjlighet att utvecklas i riktning mot målen” (s. 13). Skolinspektionen betonar här att undervisning förutsätter att lärare stimulerar och utmanar barn med utgångspunkt i det barnet intresserat sig för i riktning mot förskolans strävansmål.

Skolinspektionens slutrapport (2018) visade också att förskollärare sällan ser sig som undervisande lärare och att ”Undervisning som begrepp, form och innehåll är ännu inte självklart i förskolan” (s. 9). Skolinspektionen framhöll därför behovet att befästa förskolans undervisningsuppdrag på alla nivåer i styrkedjan. De lyfte bland annat fram behovet av att utveckla förståelser av undervisning i relation till förskolans uppdrag. ”Granskningen tyder också på att förskollärare och arbetslag, för att kunna förstå och fördjupa innebörden av begreppet undervisning behöver få möjlighet att diskutera och reflektera kring uppfattningar och tolkningar av begreppet” (s. 44).

Som ett resultat av de pågående granskningsprocesserna beslutade regeringen om en översyn av förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 2017). Skolverket gavs i uppdrag att genomföra översynen för att förtydliga förskolans uppdrag, bland annat med fokus på begreppet undervisning. I uppdraget beskrivs det som problematiskt att begreppet undervisning inte finns med i förskolans läroplan. De skriver:

Begreppet undervisning, som är centralt för genomförandet av förskolans verksamhet, saknas i läroplanen. Undervisning som målstyrd process i ett förskolepedagogiskt sammanhang behöver tydliggöras så att undervisningen kan bedrivas i det dagliga

pedagogiska arbetet med utgångspunkt i barnens olika behov, förutsättningar och åldrar samt progression i lärandet. (2017, s. 5)

I citatet betonas att undervisning är en del av det dagliga pedagogiska arbetet i förskolan och att det behöver tydliggöras i läroplanen så att undervisning kan bedrivas. Det framstår som att tydliggörandet av undervisning som målstyrd process är en förutsättning för att undervisning ska kunna bedrivas i förskolan. Detta står i kontrast till tidigare skrivningar där införandet av begreppet undervisning inte syftade till att förändra förskolans verksamhet. I citatet synliggörs en förändrad syn på förskolans uppdrag och verksamhet.

Skolverket (2018b) skrev i redovisningen av uppdraget att texten i läroplanen uppdaterats i enlighet med Skollagens skrivningar och att begreppen utbildning och undervisning skrivits in. De framhåller att "[g]enom att införa dessa begrepp även i läroplanen betonas att förskolan är en del av skolväsendet" (Skolverket 2018b, s. 6). Begreppet undervisning sägs i citatet bidra till att förstärka förskolan som första delen av utbildningsväsendet. Samtidigt förtydligas vad undervisning i förskolan inte är och vad det kan vara i en av bilagorna:

Skolverket har även strävat efter att tydliggöra att det inte är fråga om vare sig ämnesundervisning eller lektioner i förskolan, utan att undervisning i förskolan kan betyda såväl vardagliga aktiviteter och rutiner som medvetet skapade eller spontana tillfällen för lärande. (Bilaga 2, s. 5)

Det tydliggörs och markeras att undervisning i skolformen förskola ska utgå från förskolans vardagliga praktik och inte ska förstås på samma sätt som undervisning i skolformen grundskola.

Ett förtydligt begrepp

Det är alltså först i Lpfö 18 (Skolverket, 2018a) som termen undervisning skrivs in i förskolans läroplan och därmed är strävan mot ett gemensamt språkbruk slutförd när det gäller begreppet undervisning. De skriver:

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. (s. 7)

I citatet beskrivs hur undervisning i förskolan kan förstås enligt Skolverket (2018a). Skolverkets beskriver i texten en förståelse av undervisning baserat på görande, det syns även en tydlig koppling till den beskrivning av undervisning som Skolinspektionen (2016) skrev fram. I Lpfö 18 (Skolverket, 2018a) beskriv förskolans uppdrag under delrubriker, under rubriken Helhetssyn, anges att:

Utbildningen i förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Den ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på barn och barnens behov, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I samarbete med hemmen ska förskolan främja barnens utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. (s. 7)

I Lpfö 18 används utbildning och undervisning för att beskriva förskolan uppdrag. Fostran finns inte med, samtidigt som både lek och omsorg ges en mer framträdande plats. Bland annat heter kapitel 2.2 nu Omsorg, utveckling och lärande. Som framgår i citatet ovan ska barn nu inte bara utvecklas till ansvarskännande samhällsmedborgare, de ska även bli aktiva, kreativa och kompetenta. Helhetssynen är fortfarande framträdande och det betonas i läroplanen att lärande sker hela tiden och därför måste undervisning i förskolan genomföras både i planerade och spontana situationer. Eftersom Lpfö 18 är en omarbetad reviderad version av Lpfö 98/10 har skrivningar omarbetats och flyttats, därför går det inte att göra direkta jämförelser men noterbart är att samtidigt som begreppet undervisning förts in och betonas, får lek en mer framträdande roll.

Sammanfattning

Under förskolans långa historia har synen på barn, lärande och undervisning i institutioner för yngre barn formats, diskuterats och förändrats i relation till de rådande sociala, historiska och kulturella kontexterna. Samtidigt kan man se att vissa aspekter av institutionernas pedagogiska arbete har löpt som en röd tråd genom dess snart 200 åriga historia. Exempelvis har synen på barnet som i behov av tillsyn, fostran, omsorg och omvårdnad funnits med sedan småbarnsskolornas och barnkrubbarnas tid. Liksom att lek varit en del av institutionernas verksamhet, även om synen på leken har förändrats från att ha varit åtskild från det pedagogiska arbetet till att bli en del av undervisningen. Barn har också alltid förväntats lära i institutionerna, synen på lärande och därmed också undervisning har däremot förändrats.

Tallberg Broman (2017) pekar på att förändringen av förskolan är tydligast på formuleringsnivån, det är i styrdokumentet som ett förändrat fokus på lärande, undervisning och individualisering är mest synligt. På realiseringsnivån framträder en kombination av förskolans socialpedagogiska tradition och en lärande och kunskapsinriktning (jfr Skolinspektionen, 2018).

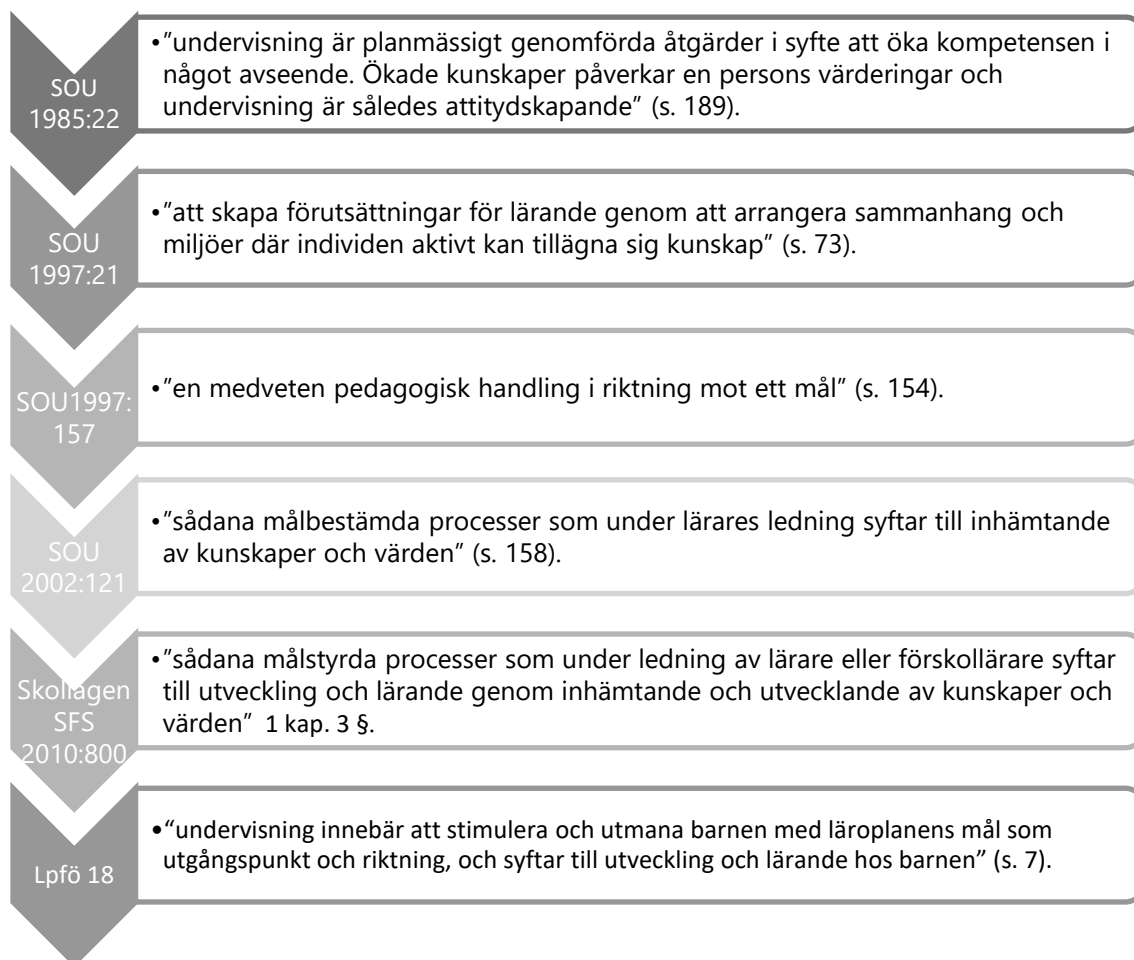
Begreppet undervisning tolkas ha genomgått en social, historisk och kulturell rekonstruktionsprocess i en statlig textkontext under tidsperioden 1985 till 2018. I Figur 1 presenteras en översikt av de definitioner av begreppet undervisning som använts i de texter som presenterats. I de beskrivna texterna blir det även synligt att vissa områden har blivit belysta på liknande sätt i flera av utredningarna och propositionerna. Exempelvis

återkommer man till behovet av en gemensam terminologi vilket jag tolkar som att det inte har utvecklats ett sådant gemensamt språkbruk. Det framhålls även i samtliga utredningar fram till 2010 att begreppet undervisning vidgats och att undervisning som enbart förmedling eller så kallad katederundervisning inte är förenlig med läroplanernas kunskapssyn. En möjlig tolkning är att den sociala konstruktionen av undervisning som just förmedling är så stark att den ännu inte till fullo rekonstrueras utan lever kvar som en bakomliggande social konstruktion. Detta skulle även förklara varför undervisning som begrepp blivit så omdebatterat i förhållande till förskolan (Folke-Fichtelius, 2008).

Ett annat område som återkommer i flera texter är skrivningar gällande att begreppet undervisning inte syftar till att förändra förskolans verksamhet eller arbetssätt. Detta har jag problematiserat med utgångspunkt i socialkonstruktionistisk teoribildning. Här kan man även notera att trots de återkommande skrivningarna om att begreppet undervisning inte skulle förändra verksamheten så riktade Skolinspektionen (2016, 2018) kritik mot att begreppet inte hade en tydlig definition samt att begreppet undervisning inte sågs som självklart i förskolan. Detta lyftes fram när Skolverket fick i uppdrag att se över läroplanen för förskolan. Uppfattningarna om vilken betydelse undervisningsbegreppets införande i Skollagen skulle ha tycks ha förändrats mellan 2009 och 2015, vilket tyder på en förskjutning i synen på förskolans uppdrag. Persson (2017) beskriver att "Förskolan befinner sig i en brytningstid" (s. 83), vilket sker genom att tidigare traditioner och så kallade sanningar "om dess verksamhet utmanas av nya strömningar och inriktningar" (s. 83). Förståelser av förskolans verksamhet tolkas ha rekonstruerats från en social och omsorgsinriktad verksamhet till en utbildningsverksamhet inriktad på kunskap och lärande.

Figur 1

Översikt av definitioner av undervisning i en statlig textkontext 1985–2018



Aspekter av begreppet undervisning i en forskningskontext

I detta kapitel belyses svensk och internationell forskning om begreppet undervisning i förskolan. Genomgången avgränsas utöver dess fokus på begreppet undervisning till talet om³ begreppet undervisning. Sheridan och Williams (2018b) lyfter forskning om begreppet undervisning som ett forskningsfält i utveckling vilket tidigare främst rört skolformerna grundskola och gymnasieskola men som nu även omfattar skolformen förskola. Föreliggande studie är ett bidrag till detta forskningsfält.

Sökningar har företräddandevis gjorts via Göteborgs universitetsbiblioteks sökfunktion *supersök* (enkel och utökad sökning), databaserna ERIC och Education Research Complete samt via tidigare studiers referenslistor. Sökningar har gjorts fortlöpande under studiens gång och justerats i förhållande till de förändringar i studiens forskningsintresse som genomförts. Sökorden har bland annat varit *undervisningsbegreppet, undervisning, förskola, ECEC, förskollärare, begreppsliggör, förståelser, talet om och socialkonstruktionism*. Sökningar har också genomförts på engelska, då bland annat med begreppen *teaching, teacher, ECE, ECEC, conceptualization, understanding, talk, socialconstructionism*. Sökorden har trunkerats och kombinerats på olika sätt. Sista sökningen genomfördes i augusti 2022 och forskning som publicerats efter detta ingår inte i föreliggande genomgång.

Övervägande delen av de valda studierna återfinns inom en nordisk kontext då det är i denna kontext som begreppet undervisning främst problematiseras i relation till skolformen förskola. Bilden av undervisning är socialt, historiskt och kulturellt grundad vilket påverkar och påverkas av hur undervisning begreppsliggörs samt hur undervisningens bakomliggande syfte förstås. Därför inleds forsknings genomgången med en överblick av diskussionen kring Early Childhood Education och Care, fortsatt förkortat ECEC, som skolförberedande eller möjliggörare av ett livslångt lärande. Vidare lyfts diskussionen om *child-centered* och *teacher-centered teaching* som knyter an till den nordiska diskussionen kring undervisningsbegreppet i förskolan.

³ Talet om undervisning ses här som en metafor av språkliga utsagor, tidigare forskning har analyserat både verbala och skriftliga utsagor.

Begreppet undervisning – socialt, historiskt och kulturellt grundat

Syftet med detta avsnitt är att synliggöra hur begreppet undervisning diskuteras mellan människor vilket gör att deras bakomliggande konstruktioner av begreppet påverkar hur de resonerar om undervisningens praktik.

Diskussionen om begreppet undervisning sker främst i en nordisk kontext men det är väsentligt att komma ihåg att *teaching* liksom undervisning har olika innebörder beroende vilken kontext man utgår från. Internationellt lyfts två skilda perspektiv grundade i två skilda traditioner fram. Den socialpedagogiska traditionen, tar sin utgångspunkt i ett kontinentalt perspektiv där en holistisk och barncentrerad undervisning kopplas samman med ett livslångt lärande (Broström, 2017; Sheridan & Williams, 2018a). Detta synsätt till skillnad från den lärarcentrerade och formaliserade undervisningen av yngre barn som grundas i en anglosaxisk tradition med fokus på kunskapsöverföring och förberedelse för skola. I diskussionen kring ECEC och dess syfte och organisation har dessa perspektiv och traditioner ställts mot varandra (Broström, 2017; Pramling Samuelsson m.fl., 2018; Pramling m.fl., 2017). Pramling Samuelsson m.fl. (2018) betonar att polarisering inte bidrar till utveckling av ECEC och att det därför är centralt att hitta en väg bort från låsta positioner och dikotomier. De argumenterar för att man i diskussionen måste beakta att ECEC-institutioner fyller flera syften och funktioner, vilket öppnar upp för att se dem som både kunskapsbevarande samhällsinstitutioner och som bidragande till individens livslånga lärande.

Skilda traditioner och kulturella förutsättningar skapar olika utmaningar för ECEC där övergripande polarisering och trenden mot ett mer utvecklat kunskaps- och mätbarhetsfokus framstår som ett globalt problem. Samtidigt förs en diskussion i utbildningsforskningen kring behovet att återupprätta undervisningsbegreppet i utbildningssammanhang (Biesta 2012, 2017; Claesson 2014; Pitkäniemi, 2020; Säfström, 2017; Säfström m.fl., 2015). I diskussionen synliggörs å ena sidan att undervisningsbegreppet trängts undan och ersatts av ett ökat fokus på lärande och å andra sidan ett politiskt tryck på ökad kunskapseffektivitet och kontroll (Biesta 2012; Claesson 2014). Biesta (2012) problematiserar kring hur bilden av undervisning som ett försvinnande begrepp kan förstås på olika sätt och bli problematiskt i ljuset av det han ser som ett försök att från politikens håll återupprätta auktoritär kontroll. Denna diskussion knyter an till diskussion kring *skolifiering* av ECEC, där policyförändringar med ett ökat kunskapsfokus inom Early Childhood Education framstår som globalt förekommande (Broström, 2017; Gunnarsdottir, 2014). Samtidigt synliggörs att länder som tidigare haft en lärarcentrerad undervisning brottas med policyförändringar som innebär en mer demokratisk, holistisk och barncentrerad undervisning (Bodrova & Yudina, 2018; Kinoshita m.fl., 2016; Kirkby m.fl., 2018). Undervisningens kulturella handlingsmönster grundar sig i

de sociala, historiska och kulturella konstruktioner som individer och därmed också de institutioner de skapar är inbäddade i. Stigler och Hiebert (2017) belyser att som lärare socialiseras man in i föreställningar om vad undervisning är, vilket för med sig att det kan uppfattas som självklart och därför svårt att förändra. Det är först när man får syn på andra kulturella mönster som det blir möjligt att synliggöra och förändra sina egna föreställningar. På samma sätt är förskollärare, barnskötare och annan personal i svensk förskola socialiserade in i föreställningar om vad förskola och undervisning är. Forskning kan bidra till att synliggöra och jämföra kulturella föreställningar och mönster och i nästa avsnitt belyses svensk och nordisk forskning relaterat till begreppet undervisning i förskolan.

Skilda perspektiv på undervisning i en svensk och nordisk forskningskontext

Svensk förskoleforskning har tidigare inriktat sig övervägande på lärande medan forskning kring undervisning och hur begreppet undervisning ska förstås i relation till förskolan varit sparsam fram till 2016 då Skolinspektionens rapport riktade fokus mot begreppet (Eidevald & Engdal, 2018; Vallberg Roth, 2020).

Det framträder både likheter och skillnader gällande hur begreppet undervisning konstrueras i svensk forskning i relation till skolformen förskola. Sheridan och Williams (2018c) lyfter fram en i huvudsak samstämmig bild av undervisningsbegreppets innebörder i de bidrag som ingår i den kunskapsöversikt de var redaktörer för. De skriver:

Framträdande i undervisning är det relationella, interaktiva och kommunikativa, liksom synen på barnen som aktiva, delaktiga och medskapare av kunskap. De skillnader som framträder visar på komplexiteten och tolkningsutrymmen i förståelsen av undervisning i förskolan. Variationer blir synligt främst i relation till begreppen omsorg och lek relaterat till undervisning, samt när, hur och var undervisning bör ske under dagen och i vilka situationer. (s. 10)

I citatet lyfts tolkningsutrymmet i olika begrepp fram som medverkande till de variationer av förståelser som blir synliga. De beskriver vidare skillnader i synen på undervisningens när, var och hur. Detta lyfts även av Eidevald och Engdal (2018) som beskriver en viss motsättning i synen på undervisning kopplad till frågan om man i förskolan ska arbeta mot i förväg uppställda mål eller om arbetet ska ske i en öppen process. Trots dessa skillnader beskriver Eidevald och Engdal att artiklarna i det temanummer av tidskriften BARN som de var redaktörer för ”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” (s. 16).

I svensk forskning har forskare på olika sätt strävat efter att teoretisera och begreppsliggöra undervisning i relation till förskolans tradition och kultur. Med stöd i begrepp som *Inbäddad undervisning* Dalgren (2017), *Målrelationell undervisning* Nilsson m.fl. (2018a, 2018b), *Lekresponsiv undervisning* Pramling m.fl. (2019), *Flerstämmig undervisning* Vallberg Roth m.fl. (2019, 2021b) förstås denna forskning sträva efter att utveckla nya förståelser av begreppet undervisning i förskolan.

Kulturella handlingsmönster – hinder och möjligheter

Liljestrand (2010) framhåller undervisning som centralt i ett demokratiskt samhälle men att det inte är givet vilka innebörder undervisning ges. Han skriver "[e]tt första steg för att utveckla undervisning i en demokratisk riktning är att synliggöra de traditioner som finns och undersöka deras konsekvenser för unga människors demokratiska deltagande i samhället" (s. 72). Enligt socialkonstruktionismen ses sociala konstruktioner och handlingsmönster gå hand i hand. Vad som blir möjligt att göra eller inte göra beror på de sociala konstruktioner individerna är inbäddade i (Burr, 2015; Gergen, 1985). Ett exempel på hur kulturella handlingsmönster grundade i förskolans tradition påverkar förskollärares handlingsmönster ges av Westman och Bergmark (2014) som studerat hur förskollärare upplevde och hanterade det i Skollagen förstärkta undervisningsuppdraget med fokus på naturvetenskapligt utforskande. Resultatet visade att förskollärare ansåg sig begränsade av rådande normer och ett kvarvarande mognads- och utvecklingsteoretiskt tänkande. Deltagarna upplevde att dessa normer och tidigare föreställningar hindrade dem från att vara responsiva och se barnen som kompetenta individer. De beskriver att lärarna angav att de behövde kämpa mot dessa normer och föreställningar för att förändra sitt sätt att undervisa mot det sätt som de eftersträvar. Lärarna i studien angav att de såg sig som både möjliggörare och deltagare i undervisningen och att det var viktigt att vara både responsiv och närvarande i interaktionen med barnen. Mod, reflektion och stöttande kollegor lyftes fram av förskollärarna som framträdande faktorer för att skapa möjligheter för förändring av de traditionella mönster som de upplevde som hinder.

Traditionellt avståndstagande och undervisande handlingsmönster

I detta avsnitt belyses den motsägelsefullhet som framträder i forskningen där det å ena sidan synliggörs ett motstånd mot själva begreppet undervisning och å andra sidan blir synligt att aktiviteter och handlingar som förskollärare och barn är involverade i kan beskrivas som undervisning.

Ett visst motstånd mot och i vissa fall avståndstagande från begreppet undervisning i förskolan synliggörs i så väl tidigare som senare studier (Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl.

2020; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth 2019a, 2020). Samtidigt visar forskning att undervisning sker i förskolan även om förskollärare inte vill benämna det de gör som undervisning (Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Hedefalk m.fl. (2015) har i sin jämförande studie av aktiviteter i förskolan och undervisning i naturvetenskap i grundskolan synliggjort att förskollärares agerande är snarlikt det sätt naturvetenskapsläraren agerar i sin undervisning. Undervisningen i dessa praktiker är inte ett överförande av kunskap utan handlar om att rikta barnens meningsskapande mot innehåll i olika situationer. Resultatet visade även att undervisning utifrån denna betydelse förekom i olika situationer och tidpunkter under dagen. Utifrån detta argumenterar Hedefalk m.fl. därför att det inte handlar om huruvida förskollärare ska undervisa i förskolan utan mer om hur, vad och mot vilka mål.

Forskning synliggör att undervisning sker, det tycks således att det är själva begreppet som uppfattas problematiskt. Thulin och Jonsson (2018) ställer sig frågan varför undervisningsbegreppet tycks ha så svårt att få fäste i förskolan och de lyfter förskolans bildningstradition och synen på förskolans uppdrag som en möjlig anledning. Persson (2017) framhåller att förskolan historiskt konstruerat bilden av sig själv som något annat än skola. I förskolan framträder en förståelse av verksamheten som en helhet av lek, lärande och omsorg och man pratar inte om undervisning. Det blir på så sätt tydligt att lek, lärande och omsorg inte förstås ingå i konstruktionen av undervisning. Pramling m.fl. (2017) frågar sig om det motstånd mot undervisning som lyfts fram i förskole kontexter kan förstås utifrån den traditionella bilden av undervisning som överförande av kunskap. De argumenterar för att undervisning i relation till skolformen förskola inte kan begränsas till ett överförande av kunskap och lyfter därför fram behovet av nya sätt att se på undervisning som knyter an till förskolans tradition. (Se även Skolinspektionen, 2018).

Rekonstruktion av begreppet undervisning i relation till förskolans tradition

Svensk forskning synliggör samstämmighet gällande att begreppet undervisning i relation till att skolformen förskola behöver förstås på ett nytt sätt, det vill säga inte som traditionell instruerande undervisning för att vara förenligt med den svenska förskolans tradition och kultur och med forskning om barns lärande (Nilsson m.fl. 2018a, 2018b; Persson 2015; Pramling m.fl. 2017, 2019). Farhågor att undervisningsbegreppets införande i förskolans läroplan ska förändra förskolan mot en mer kunskapsfokuserad och lärarcentrerad undervisning, ligger i linje med den internationella diskussionen kring skolifiering av ECEC (Broström, 2017; Gunnarsdottir, 2014). I detta sammanhang har begreppet *förskolifiering* använts som ett sätt att upprätthålla förskolans särart (Hildén m.fl., 2018; Hildén, 2021; Hildén & Löfdahl Hultman, 2017; Liljestrand, 2021; Löfdahl Hultman m.fl., 2018; Tallberg

Broman & Vallberg Roth, 2019). Förskolifiering av begreppet undervisning förstås ske när begreppets innebörder utvecklas inifrån förskolans tradition och praktik (se också Berg, 2022; Bäckman m.fl., 2021; Olsson m.fl., 2020).

Föreställningar och spänningsfält i talet om begreppet undervisning

I följande avsnitt lyfts forskning gällande talet om undervisning utifrån förskollärares och rektorers perspektiv. Här fokuseras de uppfattningar, föreställningar eller innebörder samt spänningsfält som framträder i talet om undervisning i förskolan. Studierna är genomförda under skilda tidsperioder och måste ses i relation till de socialt, historiskt och kulturellt specifika sammanhang de genomförts i. Rosenqvist (2000) påbörjade exempelvis sin studie redan 1991 och riktade sitt fokus mot förskollärostudenters föreställningar om undervisning. Studenterna medverkade i fokusgruppsamtal under sin utbildning vilket gör att de befann sig i en specifik social, historisk och kulturell kontext som skiljer sig från andra studiers specifika kontexter. Medveten om dessa kontextuella skillnader mellan olika studier så är det intressant att vissa föreställningar och spänningsfält blir synliga även i senare forskning.

Gemensamma processer och begreppets rekonstruktion

Forskning är i grunden en gemensam aktivitet som syftar till att systematiskt skapa förståelser av omvärlden. Forskning kan även genomföras i samverkan i syfte att utveckla både förståelser av något specifikt samtidigt som det också utvecklar verksamheter, exempelvis aktionsforskning, forskningscirklar, kompetensutvecklingsinsatser samt forsknings- och utvecklingsprogram (Bergmark & Westman, 2022; Gustavsson & Thulin, 2017; Hildén m.fl., 2018; Olsson m.fl., 2020; Vallberg Roth m.fl., 2019, 2021b). Forskare är i dessa fall direkt involverade i deltagarnas rekonstruktionsprocesser genom de sociala processer och kontexter som skapas i syfte att utveckla nya gemensamma förståelser. Talet om undervisning i en rekonstruktionsprocess kan beskrivas som att begreppet är satt i rörelse där förändrade sociala konstruktioner av undervisning i förskolan skapar nya förståelser av begreppet. Ett exempel på detta är de förändrade förståelser av begreppet undervisning som synliggjorts av Vallberg Roth (2019a, 2019b, 2020) och Vallberg Roth m.fl. (2021a) där en sådan rörelse identifierades under Forsknings- och utvecklingsprogrammen UndiF och FundiF. Även Gustavssons och Thulin (2017) visar att det sker en utveckling av förskollärares uppfattningar av begreppet undervisning, i deras fall i relation till en kompetensutvecklingsinsats.

Föreställningar om undervisning i förskolan

I forskning som refereras till i detta avsnitt används begreppen föreställningar, uppfattningar, innebär för att beskriva förskollärares språkliga utsagor gällande bilden av undervisning i förskolan. Jag är medveten om att det finns nyansskillnader i begreppen men här väljer jag att använda begreppet föreställningar som ett samlingsbegrepp. Föreställningarna framträder i relation till fyra övergripande områden: *lärande, skolkontexter, styrdokument* samt *förskolans tradition och praktik*.

Föreställningar om undervisning i relation till lärande synliggör föreställningar som handlar om att undervisning uttrycks vara synonymt med lärande och att undervisning sker hela tiden och i alla situationer (Berg, 2022; Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl., 2020; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2019a).

Föreställningar om undervisning i relation till skolkontexter blir synliga genom utsagor som visar ett avståndstagande till begreppet undervisning eller uttrycker risker för skolifiering och en alltför styrd, strukturerad verksamhet. Här framträder även utsagor som kopplar samman undervisning med specifika skoltraditionella handlingsmönster, som exempelvis förmedling av kunskap, fråga-svarsmönster eller undervisning knutet till ämnesspecifika innehåll (Berg, 2022; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2019a).

Föreställningar om undervisning i relation till förskolans styrdokument kopplar samman undervisning som målstyrda processer i relation till det i Skollagen och läroplanen formulerade uppdraget. Undervisning ses som ett krav, något man är ålagd att arbeta med samtidigt som det sätts i relation till styrdokumentet och då också legitimerar förskolans verksamhet (Berg, 2022; Bäckman m.fl., 2021; Hilden m.fl., 2018; Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl., 2020; Vallberg Roth, 2019a, 2019b; Vallberg Roth m.fl., 2021a).

Föreställningar om undervisning i relation till förskolans tradition och praktik framträder ta sin utgångspunkt i förskollärares erfarenheter och upplevelser i praktiken. Begreppet undervisning anpassas till förskolans tradition och praktik genom utsagor som relateras till kommunikation och interaktion i förskolans situationer och lärmiljöer (jfr *Nuets didaktik* Jonsson, 2011, 2013). Barns intresse och erfarenheter samt att utgå från lek betonas och anses viktigt för att undervisningen ska utgå från barnet. Vidare lyfts undervisningens helhetssyn, där omsorg, utveckling och lärande utgör grunden. Här återfinns även föreställningar om undervisning som skapas i mötet mellan barn, lärare och innehåll (Berg, 2022; Bäckman m.fl., 2021; Hilden m.fl., 2018; Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl., 2020; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2019b; Vallberg Roth m.fl., 2021a).

Spänningsfält i talet om undervisning i förskolan

I forskning om talet om undervisning framträder flera motstridiga föreställningar som beskrivs som spänningsfält av Jonsson m.fl. (2017). Spänningar mellan krav, avståndstagande, rättigheter, kvalitet, status eller möjligheter skapar spänningar som kan förstås som spänningar mellan yttre och inre faktorer. I detta avsnitt riktas fokus mot följande spänningsfält; *motstridiga föreställningar, relaterat till förskolans styrdokument samt förväntningar på att värna en tradition och förändra ett uppdrag.*

Spänningar mellan yttre och inre faktorer synliggörs i ett spänningsfält mellan motstridiga föreställningar där ett avståndstagande från undervisning i förskolan blir tydligt samtidigt som det också uttrycks att undervisning är en rättighet för barn och vårdnadshavare. Vidare ses begreppet undervisning bidra till högre status, en stärkt profession och ett yrkesspråk. (Berg 2022; Jonsson m.fl., 2017; Rosenqvist 2000).

Spänningsfält framträder även i relation till styrdokumentet där undervisning uttrycks som kravfyllt och att läroplanen blir styrande samtidigt som det anknyts till förskolans kvalitet där läroplanen stödjer undervisningen (Bäckman m.fl., 2021; Jonsson m.fl., 2017). Olsson m.fl. (2020) lyfter även fram inre spänningar mellan undervisningens innehåll där spänningar mellan ämnes- och värdeaspekter blir synliga samt spänningar mellan undervisning som målstyrd process och öppen process. Deltagarna i studien lyfter fram medvetna processer som ett alternativt begrepp. Detta betonas även av andra deltagare i andra studier (Berg, 2022; Jonsson m.fl., 2017).

I Hildén m.fl. (2018) studie av förskolechefers förväntningar och erfarenheter av begreppet undervisning framträder spänningsfält mellan att värna en tradition och förändra ett uppdrag. Det blev synligt att förskolecheferna hade förväntningar på att begreppet skulle användas i verksamheten samtidigt som de också förväntade sig att undervisningen inte skulle bedrivas som i skolan, utan förskolans särart skulle behållas. Förskolecheferna betonade undervisningens målstyrning samtidigt som de förväntade sig att undervisningen skulle utgå från barnens intresse. De förväntade sig en medvetenhet från förskollärare och barnskötare som ska vara närvarande med barnen för att undervisa spontant i leken. Samtidigt hade de förväntningar på att förskollärare skulle undervisa så att verksamheten följer det som åläggs dem i styrdokumentet. Hildén m.fl. (2018) beskriver det som att förskolecheferna hanterade policyförändringen genom att koppla samman det nya med förskolans ord och begrepp (Se även Hildén 2021; Löfdahl Hultman m.fl., 2018). Detta kan ses som en spänning mellan att hantera ett nytt uppdrag och samtidigt värna förskolans särart. Även Lago m.fl. (2018) har visat att förändrade uppdrag och policy ”stör, berör och möjliggör” (s. 24) då föreställningar om praktiken förskjuts när de konfronteras med en ny läroplanstext. Det blir en spänning mellan att värna en tradition och förändra ett uppdrag.

Till detta spänningsfält hör även spänningar mellan att anpassa begreppet undervisning till förskolans ord och begrepp samtidigt som undervisningsbegreppet ses bidra till förskolans yrkesspråk.

Sammanfattning

Begreppet undervisning diskuteras mellan människor i skilda sociala, historiska och kulturella kontexter. Begreppet undervisning liksom undervisningens kulturella handlingsmönster grundar sig i de sociala, historiska och kulturella konstruktioner som individer och därmed också de institutioner de skapar, är inbäddade i. Lärare socialiseras in i dessa specifika kontexter och de föreställningar och handlingsmönster som utgör undervisning. Detta medför att de uppfattas som självklara och därför svåra att förändra (Stigler & Hiebert, 2017). Skilda traditioner och kulturella förutsättningar skapar olika utmaningar för ECEC där policyförändringar, ökat kunskapsfokus och risk för skolifiering framstår som globalt förekommande (Broström, 2017; Gunnarsdottir, 2014). I en svensk forskningskontext råder en enighet om att begreppet undervisning behöver begreppsliggöras i relation till förskolans tradition och praktik (Nilsson m.fl. 2018a, 2018b; Persson 2015; Pramling m.fl. 2017, 2019).

Uppfattningar och föreställningar om begreppet undervisning har som visats förändrats och begreppet har delvis getts nya och ibland motstridiga innebörder (Berg, 2022; Bäckman m.fl., 2021; Hilden m.fl., 2018; Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl., 2020; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2019a, 2019b; Vallberg Roth m.fl., 2021a). Samtidigt framträder spänningsfält mellan olika föreställningar och det blir synligt att viss problematik består över tid (Berg, 2022; Bäckman m.fl., 2021; Hilden m.fl., 2018; Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl., 2020; Rosenqvist, 2000). Talet om undervisning i en rekonstruktionsprocess kan beskrivas som att begreppet är satt i rörelse där förändrade sociala konstruktioner av undervisning i förskolan skapar nya förståelser av begreppet. På så sätt blir det synligt att talet om undervisning i förskolan är under förändring.

Studiens relevans och syfte

Tidigare forskning gällande förskollärares föreställningar om begreppet undervisning synliggör spänningsfält mellan motstridiga föreställningar. Det ges däremot inte förklaringar till hur dessa motstridiga föreställningar har uppstått eller hur de ska förstås. Det framträder också att talet om undervisning i förskolan är under förändring. Det gör att det är relevant att vidare studera på vilka sätt förskollärare förstår begreppet undervisning. Studien motiveras av att det behövs mer kunskap om hur dessa förståelser skapas i sociala sammanhang.

Förskollärare i allmänhet liksom de i denna studie förväntas förstå samma läroplan på skilda sätt. Med utgångspunkt i socialkonstruktionistisk teoribildning ses språk och interaktion som aktivt bidragande till människans förståelse och konstruktion av omvärlden. Därutöver säger teorin att människor handlar med utgångspunkt i dessa sociala konstruktioner, vilket innebär att vad som är möjligt att göra eller inte göra beror på de sociala konstruktioner som påverkar vårt sätt att förstå vår omvärld (Burr, 2015; Gergen, 1985; Linell, 2006, 2009). Det innebär också att det sätt förskollärare talar om och förstår begreppet undervisning antas innebära implikationer för de undervisningspraktiker de skapar. Denna studie riktar därför sitt fokus mot talet om undervisning i relation till förskolans sociala, historiska och kulturella kontext. I studien lyfts begreppsliggörande och förståelser till en teoretisk nivå för att skapa möjligheter att förstå spänningsfält mellan olika förståelser av begreppet undervisning.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang är studiens övergripande syfte att synliggöra förskollärares förståelser av begreppet undervisning samt de bakomliggande sociala konstruktioner som förståelserna grundas i. Studiens syfte och avgränsningar leder till följande forskningsfrågor:

- På vilka sätt begreppsliggör förskollärarna undervisning?
- På vilka sätt talar förskollärarna om undervisningsbegreppets rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesser?
- Vilka processer och kontexter framträder som betydelsebärande för förskollärares förståelser av begreppet undervisning?
- Vilka sociala konstruktioner framträder i förskollärares förståelser av begreppet undervisning?

Detta innebär att studien är designad så att möjligheter skapas för förskollärare att tala om begreppet undervisning. I studiens design ingår en teoretisk och metodologisk ansats som både möjliggör och hjälper mig att besvara studiens forskningsfrågor samt synliggöra och beskriva de förståelser och sociala konstruktioner som framträder. I studien används därför en socialkonstruktionistisk teoribildning, vilken fördjupas i nästa kapitel.

Teoretisk positionering

Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i socialkonstruktionismens antagande att människan socialt konstruerar sina omvärldsuppfattningar och verklighetsbilder i de specifika historiska och kulturella kontexter de är inbäddade i. Inledningsvis belyses socialkonstruktionismens grundläggande antaganden och skilda perspektiv. Därefter beskrivs den variant av socialkonstruktionism som föreliggande studie tar sin utgångspunkt i. Avslutningsvis skrivs teorins metodologiska konsekvenser fram och belyser hur socialkonstruktionism skapar möjligheter för att studera *talet om* undervisning förankrat i ett socialt, historiskt och kulturellt sammanhang.

Socialkonstruktionism – skilda perspektiv

Burr (2015) beskriver hur socialkonstruktionism har influerats av skilda discipliner som filosofi, sociologi och lingvistik och därför kan beskrivas som tvärvetenskapligt. Vidare anger Burr att det finns flera sätt att se på och beskriva socialkonstruktionism, och att socialkonstruktionism därför kan beskrivas i termer av familjelikhet snarare än som ett enhetligt teoretiskt perspektiv. På så sätt kan de som ansluter sig till en eller flera av socialkonstruktionismen fyra grundläggande antagande (Burr, 2015; Gergen, 1985) sägas anta ett socialkonstruktionistiskt perspektiv.

1. En kritisk hållning till förgivettagen kunskap
2. Kunskap är historiskt och kulturellt specifik
3. Kunskap är konstruerad och vidmakthållen genom sociala processer
4. Kunskap och sociala handlingar följs åt

Burr (2015) skriver att socialkonstruktionismen tar avstånd från uppfattningen att kunskap skulle vara en direkt återspeglning av verkligheten. Enligt en socialkonstruktionistisk utgångspunkt ser man i stället att kunskap kan härledas till olika sätt att se på världen utifrån olika perspektiv. De perspektiven är dessutom socialt, historiskt och kulturellt grundade. Kunskap blir då något människor skapar tillsammans i både specifika kontexter och praktiker. De sociala konstruktioner som påverkar människan sätt att uppfatta sin omvärld påverkar även vad som blir möjligt att göra eller inte göra, människan handlar så att säga med utgångspunkt i sina sociala konstruktioner om världen.

Det innebär dock inte att socialkonstruktionismen förnekar att det finns en materiell verklighet men hur vi talar om den, erfar och förhåller oss till den sker utifrån olika perspektiv. Just förhållandet till verkligheten är något som skiljer olika

socialkonstruktionistiska perspektiv åt. Man kan säga att de återfinns på en varierande skala mellan realism och relativism, jag återkommer till detta under rubriken *Kontextuell socialkonstruktionism*.

Socialkonstruktionism är följaktligen ett mångfacetterat perspektiv som under åren har utvecklats i flera olika riktningar och konstrueras på olika sätt inom olika områden. Detta har lett till en omfattande terminologi och begreppsapparat, där begrepp kan ges olika betydelse beroende på perspektiv och inriktning. Jacobsen (2001) beskriver det som en ”terminologisk anarki og begrepslig forvirring” (s. 111). För vidare läsning om olika nivåer och perspektiv se även Wenneberg (2001). Ett exempel som visar på detta är användandet av termerna *socialkonstruktivism* och *socialkonstruktionism*. Burr (2015) lyfter fram att användningen av dessa termer kan upplevas förbryllande då de beskriver snarlika teoretiska uppfattningar men också ibland förväxlas och blandas samman. Linell (2006) som beskriver hur socialkonstruktivism och socialkonstruktionism tidvis används utan åtskillnad gör följande distinktion mellan dem; *Socialkonstruktivism* ”betonar de aktiva, meningsskapande processerna då individerna – enskilt eller tillsammans – ’konstruerar’ det de tänker på eller talar om (där och då i den enskilda situationen)” (s. 154). Medan *Socialkonstruktionism* därutöver fokuserar ”de begrepp, språk, uppfattningar och teorier som kulturen, bl.a. de människor som varit våra föregångare i kulturen, *redan har* ’konstruerat’ åt oss när vi nu ska tänka och prata i nya situationer” (s. 154). Den variant av socialkonstruktionism Linell förespråkar och som han kallar *kontextuell socialkonstruktionism* innefattar båda dessa, det vill säga både interaktioner i specifika situationer och påverkan av de historiska och kulturella traditioner vi bär med oss. Det är i denna form av socialkonstruktionism som föreliggande studie tar sin utgångspunkt och i nästa avsnitt kommer detta perspektiv att beskrivas mer ingående.

Kontextuell socialkonstruktionism

Linell (2006, 2009) betonar att konstruktion av omvärlden sker i och genom språk i skilda kontexter. Dessa kontexter är formade av sociala, historiska och kulturella traditioner. Linell (2009) beskriver det i följande citat:

Human beings are embedded in social environments whose traditions have already constructed meanings, but these meanings, norms and expectations live on only to the extent that they are actually oriented to in new situations. It is in the situations that people negotiate and complete the actual situated meanings of their actions and behaviors (sic). These determinations of meaning take different shapes in different contexts: different concrete situations, different communicative activities and activity types (situation types). (s. 63)

Kommunikativ konstruktion förutsätter således interaktion med någon eller något i en viss tid och i ett visst sammanhang.

Social konstruktion

I föreliggande uppsats används både kommunikativ konstruktion och social konstruktion. Detta baseras på Linells terminologi där han använder båda termerna vilket följande citat visar:

Konstruktivister hävdar att våra omvärldsuppfattningar och verklighetsbilder får sin form och sitt innehåll genom att vi i vår kommunikation och i vårt tänkande gestaltar dem språkligt. Man talar därför om våra begrepp, föreställningar och teorier som kommunikativt konstruerade. Och eftersom kommunikation är social interaktion, talas det ofta om social konstruktion. (Linell, 2006, s. 152)

Fortsättningsvis används kommunikativ konstruktion när jag skriver om konstruktion i interaktion och samtal men sociala konstruktioner används när jag talar om de historiska och kulturella konstruktioner vi bär med oss. I citatet ovan synliggörs även en annan central utgångspunkt i kontextuell socialkonstruktionism, den att det är *omvärldsuppfattningar* och *verklighetsbilder* som konstrueras och inte objekt eller fenomen per se.

Här vill jag också förtydliga att konstruera i detta sammanhang ska förstås i betydelsen "...gestalta, forma eller artikulera" (Linell, 2006, s. 185). Vidare betonar Linell att konstruktionen av omvärlden inte är enhetlig utan att "Man kan tala om olika grader och typer av social konstruktion ..." (s. 163). Vissa sociala konstruktioner är nära förbundna med objekt och fenomen i omvärlden, medan andra är mer abstrakta och baserade på kulturella föreställningar. Linell nämner exempelvis att vissa artbeteckningar inom biologin är mer förknippade med ett reellt objekt än kulturella föreställningar om till exempel hälsa, sociala problem, barndom eller som i föreliggande studie, begreppet undervisning.

Linell (2006) anger att "[t]ill det som kan kommunikativt konstrueras hör begrepp, idéer, kunskaper, teorier, klassifikationssystem, tankeformer, normer, moral, språk och umgängesformer, men också hur vi förstår personer, objekt, förhållanden och processer i vår fysiska och sociala omvärld" (s. 152). I föreliggande studie är det forskolläraernas begreppsbyggande av undervisning samt de förståelser och bakomliggande sociala konstruktioner som framträder i talet om begreppet undervisning som utgör studiens forskningsintresse.

Relationism

Linell (2006) vidhåller att begreppslig gestaltning "sker i och av omvärlden" (s. 158) och att det därför är möjligt att förena antagandet om att världen existerar med insikten att omvärlden är socialt konstruerad. Kontextuell socialkonstruktionism kan på så sätt beskrivas som *relationism* där människan skapar förståelse genom interaktion i sin omvärld. Jag återkommer till detta i stycket om förståelser och handlingsmönster. Relationism skiljer sig

från *realism* genom att den framhåller just den sociala, historiska och kulturella kontextens betydelse. Världen är inte statisk eller given, inte heller finns det en absolut sanning, däremot finns det enligt Linell objekt och företeelser som inte ”kan pratats bort” (s. 174), exempelvis finns träd och stenar, liksom sjukdom och död. Relationismen skiljer sig dessutom från *relativismen* genom att den tar avstånd från att allt är konstruktioner och alla konstruktioner är lika giltiga. Linell argumenterar för att det finns kvalitativa skillnader i olika perspektiv och att olika typer av meningsskapande verksamheter. I föreliggande studie innebär det att forskollärarnas tal och berättelser inte betraktas som statiska sanningar eller som relativt prat utan de ses i relation till deras sociala, historiska och kulturella kontext samt i relation till den intervjukonversation som vi gemensamt skapade.

Sociala processer och interaktion

Burr (2015) betonar att det sätt vi ser på världen skapas och upprätthålls av människor i ett visst samhälle eller kultur genom sociala processer. De sociala konstruktionerna förvärvas och utvecklas mellan människor genom interaktion och språk.

Linell (2006) skriver ”Det är i sociala möten och sociala gemenskaper som konstruktionerna uppstår, lever och utvecklas, cirkuleras, förhandlas, modifieras, och bekräftas, distribueras och traderas, legitimeras eller censureras, reproduceras och institutionaliseras” (s. 152). Interaktion och sociala processer är således beroende av och formas av de sammanhang, de historiskt och kulturellt formade kontexter människor befinner sig i. I föreliggande studie riktas fokus mot de sociala processer och kontexter som forskollärarna lyfter fram som av betydelse för deras begreppsliggörande.

Kontexter – socialt, historiskt och kulturellt specifikt

Kontextens betydelse är central i den kontextuella socialkonstruktionismen. Konstruktioner formas i sociala processer i historiskt och kulturellt formade kontexter. Som människor är vi inbäddade i vår historia och kultur och när vi tolkar det vi upplever i vår omvärld gör vi det med utgångspunkt i vår specifika sociala, historiska och kulturella kontext. Detta innebär till exempel att våra förståelser av begreppet undervisning är beroende av de sammanhang vi befinner oss i och att vi därför förstår begreppet på skilda sätt.

Linell (2006, 2009) betonar att den sociala konstruktionen av mening måste ses i relation till både *situationspecifika interaktion* och *situationsöverskridande (levande) tradition* (2006, s. 160). Situationsspecifik interaktion sker i de situationer och kontexter vi befinner oss i när vi interagerar med någon eller något, det kan ske i samtal, när vi läser, skriver, och så vidare. Interaktion är i detta sammanhang således inte begränsad till fysisk interaktion mellan människor utan inbegriper även interaktion med andra kulturella resurser till exempel, texter

och bilder. I föreliggande studie utgör intervjukonversationerna den situationsspecifika interaktionen. Den situationsspecifika interaktionen måste dock ses i relation till den situationsöverskridande traditionen, det vill säga människans tidigare erfarenheter från olika situationer och kontexter. Linell (2006) skriver ”... vi för med oss ord och språkliga rutiner, begrepp och tankevanor, förväntningar på och förståelser av verksamheter och möten ...” (s. 161). Dessa tidigare erfarenheter som vi tillägnat oss under livet är socialt, historiskt och kulturellt grundade. Linell beskriver det som att ”[d]e är mänskliga produkter och finns där före de nya individerna och situationerna” (s. 161). Linell betonar att dessa konstruktioner även om de kan uppfattas som fasta, är möjliga att förändra över tid (se även Berger & Luckmann, 1991, 2010). I föreliggande studie innebär detta exempelvis att förskollärarna kommer till vårt samtal med föreställningar om vad det innebär att delta i forskning, hur forskningsintervjuer genomförs. Dessutom för de med sig erfarenheter från sin specifika praktik, med föreställningar om förskola och undervisning, vilket jag återkommer till i nästa avsnitt.

Vidare beskriver Linell (2006, 2009) att man måste beakta kontexter utifrån ytterligare två dimensioner nära kopplade till både situationsspecifik interaktion och situationsöverskridande tradition. Det handlar dels om den *situationsbundna kontexten*, det vill säga på vilka sätt man talar om något i en specifik situation, dels i vilken *verksamhet* eller praktik begreppsliggörandet sker. Vi talar exempelvis inte på samma sätt under en anställningsintervju som i privata samtal eller på samma sätt i samtal med en kollega som med en förälder på förskolan. I föreliggande studie utgör intervjukonversationen den situationsbundna kontexten, där den situationsspecifika interaktionen sker. Beskrivning av och resonemang om detta kommer att utvecklas under rubriken *Intervjukonversationer*. I nästa avsnitt riktas fokus mot förskolans kontext i relation till dess sociala, historiska och kulturella tradition.

Förskolans kontext och tradition

Förskolan utgör en specifik praktik genom att den är socialt, historiskt och kulturellt konstruerad. Berger och Luckmann (1991, 2010) lyfter fram samhällsordningen som en mänsklig produkt och förskolan är som en del av utbildningssystemet en sådan samhällelig produkt eller institution.

Institutioner förutsätter en gemensam historia av ömsesidiga handlingsmönster och Berger och Luckmann (1991, 2010) beskriver hur institutionen bidrar till att både individuella aktörer och individuella handlingar likriktas. Institutionen förutsäger att vissa handlingar kommer att utföras av särskilda aktörer. Aktörer som utför handlingar utifrån specifika handlingsmönster inom ramen för en specifik institution innehar olika roller. Institutioners

historia och gemensamma erfarenheter utgör institutionens tradition, det vill säga det som Linell (2006) beskriver som den situationsöverskridande levande traditionen.

Detta innebär att i rollen som förskollärare har individen tillgång till förskolans tradition som växt fram under förskolans historia. Förskollärare och annan personal i förskolan är även en del av denna tradition där de utför sitt arbete i förhållande till det språk och de handlingsmönster som finns tillgängligt inom dess ramar.

Institutioner är dock som alla andra socialt konstruerade produkter föränderliga där de förändringar som förskolans verksamhet genomgått innebär förskjutningar i hur förskolans utbildning konstrueras. Detta sker i en social process av rekonstruktion, vilket får konsekvenser både för individens uppfattning om vilka handlingsmönster som möjliggörs och för hur förskolans verksamhet konstrueras. Införandet av begreppet undervisning i förskolans styrdokument är en förändring som också för med sig en rekontextualisering av ett begrepp från en kontext till en annan. I nästa stycke riktas därför blicken mot rekontextualisering och hur det ska förstås i föreliggande studie.

Rekontextualisering

Enligt Linell (1998, 2006) innebär rekontextualisering att något, i föreliggande studie begreppet undervisning, byter kontext. Linell (1998) beskriver rekontextualisering som en "dynamic transfer-and-transformation of something from one discourse/text-in-context ... to another" (s. 144–145). Vid rekontextualisering överförs vissa aspekter av detta något och införlivas i en kontext där begreppet tidigare vanligtvis inte har använts.

Linell (1998) understryker att rekontextualisering inte innebär att något kan överföras rakt av från en kontext till en annan. I citatet nedan synliggörs hur ny mening kring detta något innefattar komplexa meningsskapande processer,

It involves transformations of meanings and meaning potentials in ways that are usually quite complex and so far not very well understood. It is therefore important to consider recontextualizations themselves as co-constitutive of the sense-making practices; selected parts of discourses and their meanings in the prior, "quoted" discourse-in-context are used as resources in creating new meaning in the 'quoting' text and its communicative context. For example, changes in meaning often involve reversals of figure-ground relations; what is central in one context may become peripheral in the other, and vice versa. (s. 145)

I citatet framträder även vikten av att se rekontextualisering i sig som betydelsefullt och bidragande till meningsskapandet i den nya kontexten. Rekontextualisering innebär följaktligen att något, i föreliggande studie begreppet undervisning, vid överförandet till en ny kontext genomgår en rekonstruktionsprocess där begreppet ges ny mening.

Rekonstruktion

Sociala konstruktioner är som tidigare ansetts, produkter av sociala processer där människor tillsammans konstruerar, det vill säga formar och gestaltar sin omvärld. Burr (2015) liksom Linell (2006) framhåller att sociala konstruktioner är föränderliga och i kontinuerlig konstruktion i förhållande till den sociala, historiska och kulturella kontexten.

Burr (2015) beskriver vidare att eftersom vårt språk är i konstant förändring och ordens betydelser förändras över tid är definitioner av ord beroende av erfarenheter grundade i en bestämd kulturell kontext där specifika förgivettagande, normer, värden och sociala strukturer råder. När ord och begrepp rekontextualiseras som beskrivet ovan innebär det att tidigare konstruktioner rekonstrueras för att anpassas till den nya kontextens tradition. För denna studie innebär det att en rekonstruktionsprocess av begreppet undervisning påbörjas som en följd av att begreppet undervisning skrivits fram inom förskolans styrdokument i såväl skollag som läroplan efter beslut på en statlig nivå.

Förståelser och handlingsmönster

Förståelser och handlingsmönster skapas i relation till omvärlden, Linell (2006) skriver att "[v]i skapar förståelse genom att vi interagerar med vår sociala och fysiska omvärld. Vår förståelse är inte bara beroende av omvärlden utan också våra egna perspektiv på omvärlden och våra (kognitiva, motivationella etc.) förutsättningar att förstå" (s. 175). Vidare lyfter Linell (2006) att vi förstår vår omvärld kommunikativt och att våra olika sätt att förstå något på "är beroende både av hur vi är vana att prata och tänka om sakerna och vad vi uppfattar av sakerna med våra sinnen och förnuft" (s. 160). I denna studie innebär det att genom att rikta intresset mot förskolläraernas tal om begreppet undervisning skapas möjligheter att studera förskollärares förståelser av begreppet. Olika verksamheter och kontexter genererar även olika former av förståelser och därför betonar Linell vikten av empirisk forskning av kommunikation i relation till dessa kontexter. Jag återkommer till detta under rubriken *Teorins metodologiska konsekvenser*.

Som jag tidigare beskrivit är ett av socialkonstruktionismens grundläggande antagande att kunskap och sociala handlingar följs åt (Burr, 2015; Gergen, 1985). Burr (2015) lyfter fram att vi människor handlar med utgångspunkt i våra sociala konstruktioner vilket innebär att vad som är möjligt att göra eller inte göra beror på de sociala konstruktioner som påverkar vårt sätt att förstå vår omvärld. Sociala konstruktioner kan på så sätt upprätthålla vissa handlingsmönster och samtidigt utesluta andra.

Rekontextualisering och rekonstruktion av begreppet undervisning innebär således implikationer för praktiken genom att nya handlingsmönster och praktiker skapas utifrån de

rekonstruerade förståelserna. Det öppnar upp för möjligheter att studera sociala konstruktioner i förskolläraernas tal om sina undervisningspraktiker.

Språk och begreppsliggörande

Linell (2006, 2009) lyfter fram att den socialkonstruktionistiska synen på språk skiljer sig från den tradition som menar att språket är speglingar och representationer av omvärlden och att kommunikation handlar om att överföra information. Socialkonstruktionismen ser inte språket som skilt från verkligheten eller enbart som avbildningar av den. Linell (2006) skriver ”[d]en hävdar att vi gestaltar vår omvärld genom att skapa begrepp och språkliga kategorier, och att själva begreppsliggörandet och förspråkligandet bidrar till hur vi förstår varandra och vår omvärld [...]. Omvärldsuppfattningar och begreppsliggörande är oupplösligt inflettade i varandra” (s. 155). Begreppsliggörande sker alltså i relation till omvärlden i den kontext och situation man befinner sig i. I följande citat belyser Linell (2006) hur språket aktivt bidrar till människans förståelse av omvärlden.

Språkandet och pratet framstår snarare som dels aktiva handlingar och samhandlingar, som fungerar som invända i sociala verksamheter och individuella aktiviteter, och dels som förkroppsligade och besjälade beteende som sker i samspel med andra aspekter av perceptions-, kognitions- och interaktionsprocesser. Språkandet är handlingar och händelser, som bidrar till meningsskapandet i och om världen, och språket tillhör de gestaltande resurser som då används. (s. 183)

Det innebär att individens sätt att tala, sätta ord på omvärlden och använda språket i olika sammanhang ses som aktiva handlingar grundade i sociala konstruktioner. Men det betyder enligt Linell (2006) inte att språk enbart skulle vara konstruktioner. Vidare framhåller Linell att ”prat är inte ’bara prat’ ... utan innehåll, relevans och praktiska konsekvenser. Vår språk användning handlar om och griper in i omvärlden” (s. 186). I talet om undervisningsbegreppets rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesser skapas således möjlighet att studera bakomliggande sociala konstruktioner av begreppet.

Teorins metodologiska konsekvenser

Utifrån den kontextuella socialkonstruktionismens relationistiska utgångspunkt betonar Linell (2006) empiriska studier av hur människor i olika verksamheter och situationer kommunikativt talar om och konstruerar sina uppfattningar om eller förståelser av omvärlden. I denna studie är det talet om begreppet undervisning som är i fokus.

Eftersom socialkonstruktionismen ser språk och interaktion som aktivt bidragande till människans förståelse och konstruktion av omvärlden skapas möjligheter att studera talet om undervisning i relation till förskolans sociala, historiska och kulturella kontext. För att

studera talet om något, i detta fall begreppet undervisning har jag valt en tematisk livsberättelseansats, en metodologisk utgångspunkt som skapar möjligheter för deltagarna att tala om och berätta om sina tankar och erfarenheter med utgångspunkt i sin praktik. När förskollärarna under intervjukonversationen talar om begreppet undervisning och om undervisning i sin praktik talar de om sitt begreppsbyggande samtidigt som de kommunikativt konstruerar undervisning i interaktion med mig.

Jag gör så att säga ett nedslag i de pågående rekonstruktionsprocesserna och studerar de förståelser som framträder i det berättade. Förståelser framträder i de uppfattningar om eller bilder av undervisning som synliggörs i talet om begreppet undervisning och i talet om förskollärarnas undervisningspraktiker. Förståelserna tolkas av mig i bearbetning och analys av det berättade. Med utgångspunkt i de synliggjorda förståelserna formulerades sedan de sociala konstruktioner, det vill säga de bakomliggande omvärldsuppfattningar och verklighetsbilder som påverkar förskollärarnas språkanvändning och handlingsmönster.

En annan metodologisk konsekvens med utgångspunkt i teorin är synen på forskningsintervjun som situationsspecifik interaktion, vilket medför att forskaren är en del av den interaktion som talet formas i. Detta innebär att forskaren ses som medberättare (Karlsson, 2006; Mishler, 1986, 1999) vilket utvecklas vidare i nästa kapitel.

Metodologiska utgångspunkter

Studiens metodologiska utgångspunkter hör samman med dess teoretiska positionering och är även resultatet av avgränsningar och val utifrån den inledande pilotstudien som genomfördes hösten 2019. Kapitlet inleds därför med en beskrivning av pilotstudien med de avgränsningar och val som den föranledde. Därefter presenteras föreliggande studies metodologiska utgångspunkter.

Den inledande pilotstudien

Den inledande pilotstudien genomfördes hösten 2019 och syftade till att undersöka om den tänkta studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter skapade möjligheter att synliggöra deltagarnas förståelser av begreppet undervisning. Pilotstudiens övergripande syfte var att bidra med kunskap om hur förskollärare konstruerar sina förståelser av undervisning som begrepp samt att synliggöra de händelser och faktorer som framträdde som av betydelse för konstruktionen av förståelserna. I pilotstudien användes två teoretiska utgångspunkter. Socialkonstruktionism användes för att beskriva hur individens förståelse kan konstrueras i ett socialt och kommunikativt sammanhang (Burr, 2015). En läroplansteoretisk utgångspunkt (Lindblad & Sahlström, 1999; Linde, 2012) användes för att rikta fokus mot förskolläraren som en aktör som tolkar och konstruerar undervisningsbegreppet i relation till styrdokumentet. Med en livsberättelseansats undersöktes förskollärares erfarenheter av detta arbete samt de händelser och faktorer som framträdde som av betydelse för konstruktionen av förståelserna. Dessa händelser eller vändpunkter (Löfgren, 2012, 2014) synliggjorde vändningar eller förändrade förutsättningar i förskollärarnas berättelser. I pilotstudien förstås ramfaktorer som de förutsättningar och ramar, både yttre och inre (Lindblad & Sahlström, 1999) som påverkat förskollärarnas förståelser för undervisning som begrepp. Livsberättelseintervjuer genomfördes med tre deltagande förskollärare där intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudupptagning. De inspelade intervjuerna lyssnades igenom och transkriberades i flera steg och pilotstudiens analysarbete genomfördes därefter i olika omgångar med både tematiska och narrativa modeller.

Sammanfattningsvis indikerade pilotstudien resultat att det i talet om undervisning synliggjordes skilda förståelser om hur undervisning kan eller bör genomföras likväl som vad undervisning inte är. Talet om undervisning framträdde som både känslomässigt och positionerande. Vidare synliggjordes både explicita och implicita utsagor om hur undervisning som begrepp kan förstås. Vändpunkter av både yrkesmässig och privat karaktär blev synliga i berättelserna. Läroplaner, utbildning och fortbildning utgjorde

betydelsebärande ramfaktorer. Vidare tolkades vändpunkter och ramfaktorer tidvis vara sammanflätade och i ömsesidig påverkan.

Lärdomar, avgränsningar och val

Pilotstudien synliggjorde behov av avgränsningar och justeringar av föreliggande studies design vilket presenteras i följande avsnitt.

Inledningsvis synliggjordes behovet av ytterligare avgränsningar gällande forskningsfokus, vilket ledde till att tidigare använda begrepp som ramfaktorer och vändpunkter valdes bort. Studien avgränsades till att fokusera enbart på begreppet undervisning och studiens syfte och forskningsfrågor skrevs om. Som konsekvens av detta ändrades studiens teoretiska utgångspunkter och ett kontextuellt socialkonstruktionistiskt perspektiv antogs.

Metodologiskt framträdde livsberättelseansatsen som en lämplig metodologi i förhållande till studiens syfte. Däremot uppfattades en heltäckande livsberättelse som för övergripande vilket medförde att en *tematisk livsberättelseansats* (Goodson & Numan, 2003) valdes för ett bibehållet fokus på begreppet undervisning.

Rollen som medberättare upplevdes vara en kritisk faktor, vilket synliggjorde behovet av förberedelser för det oförutsedda. Det tycktes också som att ju mer aktiv jag var som deltagare desto mer flyt fick deltagaren i sitt berättande. Därför valdes *intervjukoversationer* som datagenereringsmetod i föreliggande studie. Goodson och Sikes (2017) beskriver intervjukoversationer som ostrukturerade och informella samtalsliknande konversationer med fokus på att deltagarens berättelse ges utrymme. Den intervjuguide som användes under pilotintervjuerna uppfattades som för styrande och begränsande, därför valdes den bort och i stället formulerades övergripande tematiska frågor som användes som stöd under intervjukoversationerna.

Pilotstudien som analyserades i olika omgångar med olika analysmodeller synliggjorde att det var en komplex och svår process att tematisera. En orsak var berättelsens sammanflätade karaktär. Lärdomar från pilotstudiens analysarbete var betydelsefulla för utformandet av föreliggande studies analytiska ramverk och analysarbete.

Pilotstudien har som ovan beskrivits haft stor betydelse för de ansatser och metoder som slutligen valts för föreliggande studie. Dessa kommer att beskrivas i följande avsnitt.

Livsberättelseansatsen

Goodson och Sikes (2001) beskriver själva kärnan i livsberättelseansatsen som att undersöka hur människor "... talk about and story their experiences and perceptions of the social contexts they inhabit" (s. 1). Livsberättelseansatsen skapar således förutsättningar för att

undersöka *talet om*, det vill säga på vilka sätt förskollärare talar om begreppet undervisning i förskolan med utgångspunkt i sina socialt, historiskt och kulturellt specifika kontexter.

Linell (2006) betonar vikten av att socialkonstruktionistisk forskning empiriskt studerar på vilka sätt människor kommunikativt konstruerar sin omvärld. Då denna studies övergripande syfte är att synliggöra förskollärares förståelser av begreppet undervisning samt de bakomliggande sociala konstruktioner som förståelserna grundas i, har en tematisk livsberättelseansats valts.

En tematisk livsberättelse är koncentrerad till ett specifikt fenomen eller specifikt område, i denna studie begreppet undervisning. Den skapar enligt Goodson och Numan (2003) möjligheter att förstå undervisning som social konstruktion samt "... observera samtida förändringar och rörelser när det gäller omstrukturering och reformering av utbildning" (s. 61). I föreliggande studie kopplas detta samman med undervisningsbegreppets rekontextualisering och rekonstruktion med utgångspunkt i Linell (1998, 2006).

Tematiska livsberättelser – socialt, historiskt och kulturellt specifika

Livsberättelseforskningens huvudsakliga syfte kan enligt Sikes och Goodson (2017) ses som att undersöka hur individer med liknande utgångspunkter berättar om hur de upplever och skapar mening utifrån sina erfarenheter. Tematiska livsberättelser fokuserar här på talet om undervisning i relation till skolformen förskola. Talet om undervisning sker med utgångspunkt i studiens kontextuella socialkonstruktionistiska perspektiv (Linell 2006) både i en situationsspecifik interaktion och i situationsöverskridande tradition. Vidare återfinns talet om undervisning inom de kontextuella dimensionerna, situationsspecifik och verksamhetsnära kontext. I föreliggande studie sker den situationsspecifika interaktionen inom ramen för den situationsspecifika kontexten, här i form av intervjukonversationer. Den situationsöverskridande traditionen och den verksamhetsnära kontexten utgörs av den svenska skolformen förskola.

Mishler (1999) beskriver berättelser som situerade återberättelser responsiva till det sammanhang de skapats i, därför kan berättelser inte ses som uttryck för en sann historia som deltagaren bär på. Sikes (2017) lyfter fram att våra tolkningar av händelser och berättelser om dem ändras utifrån hur vi minns eller glömmer olika detaljer. Det leder till uppfattningen att det inte finns någon definitiv berättelse, vilket Goodson och Sikes (2017) också framhåller. Det finns däremot alternativa tolkningar och sätt att beskriva händelser på.

Goodson (2017a) lyfter fram vikten av att förankra livsberättelser i ett historiskt och kulturellt sammanhang, eftersom individers livsberättelser inte är personligt konstruerade manus utan tar sin utgångspunkt i kulturella och tidstypiska berättelser. Goodson beskriver

det som att livsberättelsen utgörs av en kombination av dessa kulturellt tillgängliga berättelser och individens personliga skildringar.

Intervjukonversationer

Mishler (1986) argumenterar för att en traditionell intervju med standardiserade frågor för att generera kodningsbara svar, bortser från den kulturella och sociala kontexten samt deltagarnas individuella förståelse, erfarenheter och uppfattningar. Genom att i stället se intervjusituationen som en interaktion ses livsberättelser som socialt situerade handlingar vilket innebär att berättelsen konstrueras av deltagaren och intervjuaren i en dialogisk process under intervjutillfället och på så sätt görs forskaren till medberättare (Karlsson, 2006; Mishler, 1986, 1999).

I föreliggande studie används intervjukonversationer (Goodson & Sikes, 2017) i betydelsen ostrukturerade och informella samtalsliknande konversationer med fokus på att deltagarens berättelse ges utrymme. Goodson och Sikes framhåller vikten av att skapa förutsättningar för deltagaren att etablera ett flyt i berättandet under intervjusituationen. För denna studie innebär detta att graden av struktur kom att anpassas till varje intervjusituation utifrån deltagarens förutsättningar.

Forskarens sätt att agera får enligt Mishler (1986) betydelse för vilken berättelse som konstrueras. Det innefattar bland annat på vilket sätt frågor ställs samt hur och om man avbryter eller uppmuntrar deltagarna. Mandelbaum (2013) lyfter att det sätt deltagarna responderar på varandra är avgörande för hur en berättelse utvecklas. För att åstadkomma ett gemensamt berättande i konversationen krävs det att båda deltagarna anpassar sitt deltagande. Detta innebär att den vanliga turtagningen i konversationer förskjuts så att den som berättar tar längre turer och att den som lyssnar avvaktar med sin tur samtidigt som denne aktivt responderar på berättelsen. Responsen kan vara passiv som exempelvis hummande eller nickande eller mer direkt i form av frågor. I denna studie användes intervjukonversationerna för att ge förskollärarna förutsättningar att tala om undervisning i förskolan. Mitt deltagande anpassades utifrån den aktuella situationen och innefattade såväl passivt som aktivt deltagande.

Sikes och Goodson (2017) anger att deltagare som i intervjusituationer berättar sin historia utifrån ett specifikt syfte och av en specifik anledning, kommer att berätta den utifrån hur de uppfattar situationen men också utifrån hur de vill uppfattas och hur historien kommer att tas emot av mottagaren. Denna anpassning av vad och hur vi berättar samt vilka ord vi använder beroende på kontext och syfte är något människan som social varelse ständigt använder sig av.

Skapandet av en tematisk livsberättelse i forskningssammanhang påverkas således av hur deltagaren tolkar sitt medverkande i forskning vilket i sin tur påverkar hur berättelsen tar form. Detta innebär att berättelsen skapas genom ett kreativt samhandlande i en gemensam aktivitet. Berättelser kan då ses som ett gemensamt reflekterande verktyg för att skapa förståelse. Linell (2009) beskriver interaktionens och kontextens betydelse för den gemensamma förståelsen:

Situated meanings are interactionally accomplished in contexts (in situ), in interaction with others ("co-construction") and with contexts. These meanings are the interpretations of utterances, texts, communicative or cognitive actions that are communicatively (and cognitively) relevant for participants in talk exchanges or thinking in situ. (s. 341)

I den situationsspecifika interaktionen skapar deltagaren och forskaren berättelsen tillsammans. I studien innebär detta att förskolläraernas berättande blir till i mötet med mig, platsen, situationen, deras föreställningar och erfarenheter i en intervjusituation. Berättelsen som skapades där och då är inte en objektiv, sann bild av förskolläraernas förståelser för läroplanen, uppdraget och undervisning som begrepp utan den berättelse som blev möjlig under intervjukonversationen.

Intervjuteman som stöd för intervjukonversationerna

Baserat på de erfarenheter som pilotstudien genererade samt synen på intervjukonversationer som interaktioner och inte baserat på fråga-svar-konventioner användes inte en intervjuguide med förutbestämda frågor. I stället användes en inledningstext (bilaga 4) som lyfte fram intervjukonversationens struktur samt intervjutema med öppna frågor och möjliga följdfrågor där deltagaren uppmanas berätta om sina tankar och erfarenheter. Intervjuteman utformades med en nära teoretisk koppling för att möjliggöra ett bibehållet fokus på studiens tematik.

Mishler (1986) framhåller vikten av att skilja på intervjutemats skrivna frågor och de frågor som faktiskt ställdes. Inledningstexten och frågorna i intervjutemat utgör i sitt skrivna format en tänkt fråga, hur denna sen formulerades berodde på interaktionen i den aktuella intervjukonversationen. Den skrivna texten utgör en annan verksamhetsform än den talade interaktionen under intervjukonversationerna. Frågornas utformning är därför inte direkt överförbar till intervjukonversationens interaktion. Det innebär att i studiens första resultatkapitel skrivs mitt tal fram i vissa av de excerpt som används i de rekonstruerade berättelserna.

Forskaren som medberättare – Jennys berättelse

Med utgångspunkt i synen på forskaren som medberättare (Karlsson, 2006; Mishler, 1999) kan jag inte bortse från att mina erfarenheter har betydelse. Som forskarstuderande, verksam förskollärare och utvecklingsresurs med lång erfarenhet av att arbeta i förskolan har jag skapat mina förståelser av undervisning utifrån min historia, mina kunskaper och de praktiker jag verkat inom. Detta får betydelse för min roll som medberättare i intervjukonversationerna men också för analysarbetet och det vidare arbetet med studien.

Jag är barnskötare, lärare i förskolan, filosofie magister i matematikdidaktik och doktorand i forskarskolan ReCEC. Jag har erfarenheter som timvikarie, långtidsvikarie och anställd i privat och kommunal verksamhet. Idag har jag en utvecklande roll i min kommun och arbetar nära rektor, ledningsgrupp och förskolor som utvecklingsresurs och inspiratör.

I början av 1990-talet inledde jag min yrkesbana i förskolan som barnskötarvikarie i en landsortskommun. Två år senare fick jag en fast tjänst på ett föräldrakooperativ där jag sedan arbetade fram tills 2011. Runt år 2008 bestämde jag mig för att lämna förskolans värld, jag behövde förändring och nya utmaningar. Efter noggrant övervägande och av insikten att det faktiskt inte fanns något annat jag ville göra än att arbeta i förskolan, valde jag att stanna och utvecklas vidare inom förskolans värld. Fortbildningar gav mersmak och ledde vidare till högskolekurser. Där och då startade den process jag fortfarande är inne i, drivet efter mer kunskap om barns lärande och villkor för barns lärande i förskolan. Efter några fristående kurser tog jag steget och sökte till förskollärarytbildningen på distans. Samtidigt som jag utbildade mig till förskollärare bytte jag arbetsplats och fick en tjänst som förskollärare i en annan kommun. Där gavs jag möjlighet att utvecklas i mötet med nya människor som hade andra sätt att se på förskolans verksamhet än de jag hade med mig. Så småningom fick jag uppdraget att vara processledare, vilket innebar att leda och driva förskolans utvecklingsarbete samt tillsammans med förskolechefen och andra processledare utveckla och driva områdets gemensamma processer.

Efter examen fick jag möjlighet att skriva en artikel samt medförfatta en vetenskaplig artikel, det gav mersmak och suget efter att studera växte igen. Jag blev antagen till ett magisterprogram i matematikdidaktik och återigen studerade jag parallellt med mitt arbete i förskolan. I slutet av min utbildning gick kommunen in i *Forsknings- och utvecklingsprogrammet Undervisning i förskolan 2016*. Där gavs jag möjlighet att delta vid seminarier och föreläsningar samt att driva arbetet med att prova på olika teoriinspirerade undervisningsupplägg på förskolan. Forsknings och utvecklingsprogrammet gav mig möjlighet att bygga vidare på den process som utbildningarna startat och bidrog till att utveckla nya kunskaper och vidga mina förståelser av undervisning i förskolan.

Drivet efter mer kunskap är ständigt med mig så när Högskolan i Kristianstad arrangerade föreläsningsserien *Att erövra begreppet undervisning i förhållande till förskolans uppdrag om omsorg, fostran och lärande* såg jag det som en möjlighet att tillsammans med mina dåvarande kollegor bygga vidare på det arbete som vi startat under Forsknings- och utvecklingsprogrammet Undervisning i förskolan. Föreläsningsserien gav oss nya infallsvinklar och verktyg att arbeta vidare med begreppet undervisning på förskolan. Det var också under föreläsningsserien jag fick information om den kommande forskarskolan ReCEC.

Forscarskolan och den forskarutbildning jag har varit en del av under de senaste fyra åren har bidragit till att mina kunskaper och tankar kring olika teoretiska perspektiv både breddats och fördjupats. Mitt språk och sätt att se på världen har utvecklats under resans gång. Mitt uppdrag i kommunen har förändrats och jag arbetar inte längre på en förskola utan för alla kommunens förskolor. Mina tankar och sätt att se på undervisning utgår nu inte enbart från tidigare erfarenheter i praktiken, de har utvecklats och fördjupats även i relation till funktionen som utvecklingsresurs.

Datagenerering

I följande avsnitt presenteras studiens urvalsförfarande samt intervjukonversationernas genomförande.

Urvalsförfarande

Det genomfördes ett strategiskt och geografiskt urval med anledning av att urvalsområdet av praktiska skäl begränsades till södra Sverige. Urvalsförfarandet inleddes med att söka efter kommuner som låg inom det planerade geografiska området. Studiens design innebar också ett undvikande av kommuner där personlig eller professionell anknytning fanns. Det genomfördes därefter ett slumpvis urval genom lottning, även om det för tematiska livsberättelsestudier inte är nödvändigt med ett slumpmässigt urval då de inte syftar till att generalisera (Goodson & Sikes, 2017). Tanken var att genom ett slumpmässigt urval undvika att eventuella bias kring skilda kommuner omedvetet skulle påverka valet av kommun, vilket även är ett etiskt ställningstagande.

Fem kommuner bedömdes vara ett lämpligt antal eftersom det är en licentiatstudie och att en livsberättelseansats kan genereras stora mängder data. Tanken var att fem kommuner skulle kunna bidra med ett fylligt material utan att bli för omfattande för en licentiatstudie. Ambitionen var att få kontakt med minst en deltagare från varje utvald kommun, det fanns dock en öppenhet för fler deltagare per kommun. Deltagandet begränsades till verksamma förskollärare då de enligt styrdokumentet har ett särskilt ansvar för undervisningen i förskolan, vilket kan ses som medvetet urval (Goodson & Sikes, 2017). Goodson och Sikes

(2001) anger att man uppnått lämpligt antal deltagare när man samlat in underlag för att generera tillräckligt med data. Det är alltså fylligheten i datamaterialet som bör styra hur många deltagare en studie kräver. Det innebär att en andra urvalsomgång kan genomföras om ett behov av att utöka antalet deltagare blir synlig. I föreliggande studie genomfördes kontaktsökning i två omgångar eftersom jag i den första omgången inte etablerade kontakt i alla utvalda kommuner och bedömde att det var av vikt att försöka etablera kontakt även i dessa kommuner för att generera ett fylligt material.

Kontakten med fältet

Kontaktsökning genomfördes således i två omgångar och i detta avsnitt beskrivs tillvägagångssättet samt de faktorer som påverkat kontaktsökningsprocessen.

I de fem kommunerna kontaktades förskolans rektorer utifrån kontaktuppgifter på respektive kommuns hemsida under höstterminen 2020. Urvalet begränsades till första förskolan i respektive kommuns lista där både kommunala och privata förskolor valdes. Rektorerna kontaktades via mejl med bifogad förfrågan om deltagande (bilaga 1) återkoppling gjordes sedan via telefon. Efter avstämning med rektor skickades mejl till förskollärare (bilaga 2) alternativt vidarebefordrade rektorerna förfrågan till förskollärare i sina respektive förskolor. I några fall ansvarade rektorerna för flera förskolor, då skickades förfrågan om deltagande till samtliga förskollärare i rektorernas område. När kontakt med deltagare etablerades i en kommun, avslutades kontaktsökningen i den kommunen.

Det förekom att kontakt inte etablerades trots mejl och telefonmeddelande, då kontaktades nästa förskola i kommunens lista. Det förekom även att rektorerna omgående meddelade att de inte kunde delta eller att rektorerna skickade ut informationen men sedan återkom och meddelade att förskollärarna avböjt deltagande. Kontaktsökning i dessa kommuner fortsatte som ovan med nästa förskola i listan, vilket även kom att gälla de kommuner där kontakt inte etablerats inom den angivna svarstiden på 14 dagar. Under vårterminen 2021 kontaktades samtliga kvarvarande rektorer i de kommuner där kontakt med deltagare ännu inte etablerats då min metod med att kontakta en i taget bedömdes ta för lång tid. Antalet rektorer som kontaktats i de olika kommunerna varierar vilket framgår i Tabell 1.

Tabell 1*Urval och kontaktsökning översikt*

Kommun	1	2	3	4	5
Förfrågan rektorer	4	10	5	4	20
Tackade ja	2	3	3	2	4
Förfrågan förskollärare	Fler än 15	Fler än 10	Fler än 10	Fler än 12	Fler än 10
Tackade ja	2	1	-	3	3

Faktorer som påverkat urvalsförfarande och kontaktsökning

En avgörande faktor gällande urvalsförfarandet har varit den rådande covid19-pandemin. Många har också uttryckt en osäkerhet och en ökad belastning när de tackat nej till deltagande i studien. En annan faktor var en omfattande serverkrasch som slog ut Göteborgs Universitets e-post mitt i den intensiva fasen av kontaktsökande. Rektorer och förskollärare kunde inte nå mig på den angivna adressen. Ett tidskrävande arbete med att kontakta alla rektorer med information om händelsen inleddes. I vilken omfattning händelsen påverkade deltagandet kan jag enbart spekulera om men man kan anta att det inneburit ett visst bortfall, då intresserade rektorer och förskollärare inte kunnat etablera kontakt.

Urvalsförfarandets resultat – Studiens deltagare

Urvalsförfarandet resulterade slutligen i nio deltagande förskollärare från fyra kommuner. Samtliga deltagare som anmälde intresse av att delta i studien var kvinnor. Deltagarna presenteras längre fram i studiens resultatkapitel.

De förskollärare som anmälde intresse för att delta i studien kontaktades via mejl och i några fall även telefon för att bestämma tid och plats för intervjun. Missivbrevet (bilaga 3) skickades till samtliga deltagare. Utifrån den rådande pandemin gavs varje deltagare möjlighet att avgöra om de ville träffas fysiskt eller digitalt. Under hösten kom dock skarpare restriktioner kring covid19-pandemin och alla intervjuer kom därför att genomföras digitalt eller per telefon.

Intervjukonversationernas genomförande

Det har genomförts en tematisk livsberättelseintervju i form av *intervjukonversation* (Goodson & Sikes, 2017) med varje deltagare. Intervjukonversationerna som genomfördes digitalt via videosamtal eller telefon på dag och tid som passade deltagarna, varade ungefär två timmar per deltagare och dokumenterades med hjälp av ljudupptagning. I tabell 2 framgår vilka fingerade namn som deltagarna har tilldelats och hur intervjukonversationen genomfördes. Deltagarna presenteras i den ordning som intervjuerna genomfördes.

Tabell 2

Intervjukonversationer

Deltagare	Mötesform
Sara	Videomöte
Elisabeth	Videomöte
Ulrika	Videomöte
Linda	Videomöte
Annika	Videomöte
Eva	Videomöte
Katja	Videomöte
Helen	Telefon
Sofia	Telefon

Dubbla inspelningsenheter, diktafon samt telefon användes för att säkerställa att ljudkvaliteten blev tillförlitlig och fungerade samtidigt som backup för varandra. Goodson och Sikes (2017) rekommenderar ljudupptagning även om det inte ska ses som helt problemfritt att använda sig av inspelningsutrustning i intervjusammanhang. Utrustningen kan sluta fungera, forskaren kan glömma sätta i gång inspelningen och de kan påverka deltagarna både direkt och indirekt under intervjusituationen.

Intervjukonversationerna inleddes med att deltagaren hälsades välkommen till intervjukonversationen och fick en beskrivning av dess upplägg, struktur och fokus. Efter en presentation av min bakgrund fick deltagaren möjlighet att ställa frågor. I intervjusituationen förtydligades återigen att det är deras tankar kring undervisning som begrepp och vad de lägger i begreppet som är i fokus. Deltagarna ombads även att tänka på att försöka berätta så utförligt och detaljerat som möjligt då jag inte hade kännedom om deras kontext. Därifrån utvecklades sedan intervjukonversationer med utgångspunkt i dess ostrukturerade karaktär. Ambitionen var att skapa en situation där deltagarna kände sig avslappnade och bekväma samt att det var tydligt att det var deras berättelse som var i fokus. Varje intervjukonversation var unik och utvecklades och följdes upp på skilda sätt. Rollen som medberättare varierade i de olika intervjukonversationerna, ibland flöt berättelsen på och deltagaren hamnade i det

flyt som Goodson och Sikes (2017) förespråkar. Då var mitt deltagande inlyssnande och mer passivt medan jag vid andra tillfällen var en mer aktiv deltagare i konversationen.

Studiens analytiska ramverk

Analys handlar enligt Goodson och Sikes (2017) om att skapa mening och göra tolkningar av genererade data i förhållande till ett valt ramverk. I denna studie är de transkriberade intervjukonversationerna som utgör studiens datamaterial men det går inte att bortse från att analysarbetet påbörjats under intervjusituationen och sedan pågått under transkriptionen och resterande arbete med studien (Johansson, 2005). Utifrån de erfarenheter som gjordes under analysarbetet med pilotstudien synliggjordes ett behov av att använda en analysmodell som både fokuserar på innehållet och samtidigt skapar möjlighet att ta tillvara berättelsernas sammanflätade karaktär. Därför använder jag mig av en tematisk innehållsanalys (Riessman, 2005) där jag pendlar mellan en teoretiskt vägledad analys och en empiriskt grundad innehållsanalys av det berättade.

Den teoretiskt och empiriskt vägleda analysen grundas i de fyra socialkonstruktionistiska antaganden som Gergen (1985) formulerat. I den empiriskt grundade analysen av talet om, det vill säga det berättade, analyseras förskollärarnas tal om undervisning med stöd i analysfrågor knutna till teoretiska begrepp. När förskollärarna talar om undervisning under intervjukonversationen gestaltar de undervisning utifrån sina socialt, historiskt och kulturellt specifika kontexter. Med utgångspunkt i de uppfattningar om eller bilder av undervisning som synliggörs i det berättade tolkas förståelser av undervisning framträda. Utifrån dessa förståelser analyseras sedan de bakomliggande sociala konstruktioner det vill säga de omvärldsuppfattningar och verklighetsbilder som påverkar förskollärarnas förståelser och handlingsmönster (Linell, 2006, 2009). Tabell 3 visar relationerna mellan socialkonstruktionistiskt antagande, forskningsfråga, analysfrågor och teoretiskt begrepp.

Tabell 3

Relationer mellan socialkonstruktionistiskt antagande, forskningsfråga, analysfrågor och teoretiskt begrepp

Antagande	Forskningsfråga	Analysfråga	Teoretiskt begrepp
En kritisk hållning till förgivettagen kunskap	På vilka sätt begreppsliggör förskollärarna undervisning?	På vilka sätt talar de om begreppet undervisning?	Begreppsliggör Förståelser Sociala konstruktioner
Kunskap är historisk och kulturell specifik	På vilka sätt talar förskollärarna om undervisningsbegreppets rekontextualisering och rekonstruktionsprocesser?	När mötte de begreppet undervisning i förskolan? På vilka sätt talar de om sina tidigare och nuvarande sätt att tänka och se på undervisning i förskolan?	Förståelser Rekontextualisering Rekonstruktion Sociala konstruktioner
Kunskap är konstruerad och vidmakthållen genom sociala processer	Vilka processer och kontexter framträder som betydelsebärande för förskollärarnas förståelser av begreppet undervisning?	Var och i vilka situationer/tillfällen beskriver förskollärarna att de talar om undervisningsbegreppet?	Rekonstruktion Förståelser
Kunskap och sociala handlingar går hand i hand	På vilka sätt begreppsliggör förskollärarna undervisning? Vilka sociala konstruktioner framträder i förskollärarnas förståelser av begreppet undervisning?	På vilka sätt beskriver förskollärarna att deras tankar och tal om undervisning påverkar deras undervisningspraktik? Vilka olika förståelser av undervisning framträder i det berättade?	Förståelser och handlingsmönster Sociala konstruktioner

Bearbetning av data

I detta stycke beskrivs hur den data som genererats har bearbetats i olika steg från grovtranskriberingar till rekonstruerade transkriptioner. I Tabell 4 framgår längden på de olika ljudfilerna samt de transkriberade dokumentens sidantal.

Tabell 4*Översikt av studiens data*

Deltagare	Ljudfil, tid i minuter	Transkription, antal sidor
Sara	117	47
Elisabeth	121	45
Ulrika	111	37
Linda	111	43
Annika	105	28 ⁴
Eva	123	47
Katja	117	38
Helen	109	40
Sofia	102	42

Transkribering

Ljudupptagningarna lyssnades igenom och transkriberades i flera steg. Inledningsvis gjordes anteckningar utifrån ljudfilerna för att kunna genomföra summerande transkriptioner (Goodson & Sikes, 2017). Summerande transkription innebär att det som sades sammanfattades med hjälp av korta anteckningar och nyckelord samt att tider för de avsnitt som framstod som särskilt betydelsefulla markerades.

Med utgångspunkt i de summerande transkriptionerna genomfördes en inledande analys och tematisering av förskolläraernas berättelser. Då identifierades ett behov av ytterligare transkribering och arbetet med att transkribera intervjukonversationerna i sin helhet påbörjades. En av ljudfilerna transkriberades av mig, resterande åtta ljudfiler skickades för professionell transkribering till ett etablerat företag. Företaget som anlätades hanterar data enligt gällande sekretessregler och raderar materialet efter avslutad transkribering.

Ljudfilerna transkriberades från talspråk till skriven svenska för att bli så läsbar som möjligt utifrån de förutsättningar som det talade språket ger. Utfyllnadsord, stakningar och halva meningar togs bort om de inte tillförde något mervärde till transkriptionen. Visst talspråk ändrades till skriftspråk. Däremot rättades inte grammatiska fel eller ordföljder. Ickeverbala uttryck och tveksamheter som inte uttrycks i ord transkriberas ej. Jag inser att utfyllnadsord, stakningar och icke verbala uttryck kan ha betydelse för interaktionen men i denna studie har jag fokuserat på hur begreppet undervisning visar sig i deras utsagor och därför inte fokuserat på andra möjliga tolkningar än de som de uttrycker i ord.

Skratt markeras dock med [skratt]. Där ord faller bort skrivs (ohörbart), de professionellt utförda transkriberingarna innehåller även tidsangivelser för detta. I transkriptionerna

⁴ Annikas transkription har en annan layout än de övriga vilket påverkar sidantalet nedåt.

markerades även oklar transkribering med [?? 'T:MM: SS], vilket har möjliggjort att jag kan gå tillbaka till ljudfilerna och själv kontrollera detta i analysprocessen. Samtliga transskript bearbetades av mig, utskrifterna lästes igenom och de oklarheter som uppstått i transkriberingen kontrollerades. I de fall där det var möjligt kompletterades transkriptet efter att jag lyssnat på ljudfilen. Därefter återupptogs arbetet med att rekonstruera och analysera transkripten.

Från transkript till tematiska livsberättelser

Goodson (2017b) betonar skillnaden mellan det berättade under intervjusituationen och den berättelse som forskaren genom sin bearbetning och tolkning skapar utifrån det berättade.

Deltagare berättar vanligtvis inte sin berättelse i en kronologisk ordning utan hoppar mellan olika händelser och erfarenheter (Mishler, 1997), dessutom innehåller inte alla personliga berättelser tydligt avgränsade inledningar och avslutningar utan är som Riessman (1997) framhåller ” ... precis som de flesta människoliv- mer komplicerade än så” (s. 45). Genom att kronologisera och tematisera, rekonstrueras deltagarens berättande till det berättade genom forskarens bearbetning. I föreliggande studie är det deltagarnas tal om, som utgör det berättade och för att skapa de tematiska livsberättelserna inleddes processen med att skapa en struktur och tematisering i transkripten med utgångspunkt i studiens analytiska ramverk. Det som tolkades höra till någon av de fyra övergripande teoretiska teman kodades med hjälp av kommentarsfunktionen där jag beskrev min tolkning. Konkret innebar detta att förskollärarnas tal om mötet med begreppet undervisning sorterades under begreppet rekontextualisering. Vidare sorterades förskollärarnas tal om hur deras förståelser av begreppet undervisning utvecklats i ett historiskt och kulturellt sammanhang, under begreppet rekonstruktion. Talet om de sociala processer och kontexter där förskollärarna tillsammans med andra begreppsliggjort undervisning kodades in under sociala processer och kontexter medan talet om undervisningens praktik sorterades under undervisning i förskolan. Därefter genomfördes den empiriskt grundade analysen av det berättade vilket resulterade i empiriskt grundande teman som utgör grunden för underrubrikerna i varje förskollärares berättelse. Slutligen sammanställdes de rekonstruerade berättelserna vilket jag redogör för i första resultatdelen under rubriken *Berättelsernas utformning*.

Forskningsetik

Forskningsetik berör både forskningsetiska övervägande i förhållande till informanterna och forskareetik som rör hantverket, det vill säga forskningens genomförande och framskrivning (Vetenskapsrådet, 2017). Downs (2017) riktar fokus mot etiska överväganden på tre nivåer, de mer formella procedurerna kring samtycke och datahantering, den situationsbundna etiken som är levande och uppstår i forskningens olika delar och som inte alltid kan förutspås samt en relationell nivå där överväganden gäller förhållningssätt i mötet med deltagare.

Undersökningen följer Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. I missivbrevet (bilaga 3) tydliggjordes de forskningsetiska principerna, de framfördes även muntligt för att säkerställa att deltagarna hade förstått dess innebörd. Deltagarnas samtycken hanteras i enlighet med Dataskyddsförordningens⁵ föreskrifter.

Etiska övervägande har gjorts i samband med kontakten med rektorer och förskollärare. Ganska tidigt i kontaktsökningen uppstod frågan kring om rektorerna kunde vidarebefordra förfrågan till förskollärare i stället för att skriva ner och skicka förskollärarnas e-postadresser till mig. Risken för påverkan från rektor vägdes mot att det blev mer praktiskt och mindre tidskrävande för rektorerna. Det minskade också risken för felaktiga kontaktuppgifter så jag gjorde bedömningen att rektor kunde vidarebefordrade förfrågan om de var positiva till det.

Deltagarna avidentifierades och gavs fingerade namn. Platser och förskolor som nämnts i berättelserna har på samma sätt avidentifierats. Hur det insamlade datamaterialet kan komma att användas i forskningssammanhang framgår i missivbrevet (bilaga 3).

Etiska överväganden i förhållande till livsberättelseansatsen har riktats mot rollen som medberättare, vilket skrivs fram och problematiseras i studien.

Downs (2017) riktar fokus mot vad det gör med etiken och forskaren när man som hon skriver, gör forskning ”dear to my hart” (s. 461) och med ”women like me” (s. 462). Då jag genomför forskning kring ett ämne jag brinner för (förskola och undervisning) tillsammans med förskollärare (som jag) är detta ett etiskt område som behöver problematiseras och synliggöras i föreliggande studie. Jag delade exempelvis både upplevelser och erfarenheter med deltagarna, vilket vi också samtalade kring. Min upplevelse är att det bidrog till interaktionen utan att för den skull leda eller ta över den. Jag svarade också på frågor som jag fick gällande förskolans praktik eller olika innehåll. Jag förtydligade då att jag pratade utifrån mitt förskollärarperspektiv (se exempel i Helens berättelse). Det var ett sätt för mig att etiskt hantera balansen mellan att vara medberättare och forskare.

⁵ Dataskyddsförordningen (GDPR, The General Data Protection Regulation) gäller i hela EU och har till syfte att skapa en enhetlig och likvärdig nivå för skyddet av personuppgifter så att det fria flödet av uppgifter inom Europa inte hindras. <https://www.datainspektionen.se/lagar--regler/dataskyddsförordningen/>

Inledningen på samtalet som ramade in intervjusituationen följde samma upplägg, dock formulerades det inte exakt ordagrant vid varje tillfälle. Då varje intervjukonversation är en responsiv och gemensam aktivitet har de tagit sig olika vägar. Min upplevelse av samtliga genomförda samtal är dock att de varit avslappnade men fokuserade och personligt professionella.

Etiska övervägande gällande transkribering gjordes både i förhållande till de inledande summerande transkriptioner som genomfördes och till de fullständiga transkriberingar som genomfördes av ett etablerat företag. Under genomlyssningar, grovanteckningar och summerande transkriptioner arbetade jag lyhört och noggrant. Det blev då tydligt att fullständiga transkriberingar behövdes för att säkerställa en rättvisande analys och ett gott forskarhantverk. Det professionella företag som anlätades hanterade data enligt gällande sekretessregler och raderade materialet efter avslutad transkribering.

Etiska övervägande kring min bearbetning och rekonstruktion av intervjukonversationerna, har kretsat kring tolkningsprocesser och framskrivningar. Etiska avvägningar gällande berättelsernas innehåll har genomförts fortlöpande och berättelserna har skrivits fram med största respekt för alla inblandade. För att värna deltagarnas integritet har vissa uppgifter om deltagarna ändrats i de rekonstruerade berättelserna. Exempelvis har jag i vissa fall ändrat beskrivningar av förskolornas tema eller projektinnehåll. I de fall deltagaren har angett att de har en särskild roll i utvecklingsarbetet har jag valt att använda termen medlemmare i stället för den kommunspezifika termen eftersom de i vissa fall använder liknande termer för att beteckna olika eller samma uppdrag.

Pamphilon (1999) anger att det är etiskt viktigt att förhålla sig till livsberättelser på ett sådant sätt att man inte skriver ut deltagarna från sina egna berättelser. Vidare menar Pamphilon att det är lika viktigt att inte framhålla berättelsen som den enda sanningen utan som den komplexa väv av olika perspektiv och dimensioner en berättelse innehåller. På samma sätt som det inte är etiskt att skriva ut deltagaren bör man inte heller skriva bort forskaren, i en gemensam produktion behöver både deltagare och forskare synas. Det är forskaren som genomför analysen, dessutom har forskaren en aktiv roll i datagenereringen, vilket Pamphilon betonar är viktigt att skriva fram. Det är inte etiskt att ignorera att forskarens röst finns med hela vägen genom forskningens alla delar. Mitt sätt att kommunicera har haft betydelse från första kontakt och genom hela processen och min ambition har varit att skapa en situation där deltagarna upplevt att de kan dela med sig och berätta om sina tankar och erfarenheter. Det har tydliggjorts för deltagarna att det är deras berättelse, deras tankar och erfarenheter som utgör studiens forskningsfokus vilket enligt Löfgren (2012, 2014) är viktigt att tänka på.

Reflektion över metodologi och metod

I detta avsnitt diskuteras metodologiska val, övervägande och avgränsningar som gjorts i förhållande till studiens genomförande. Studiens design belyses och avsnittet avslutas med en diskussion av studiens kvalitet.

Metodologiska val, övervägande och avgränsningar

Som jag tidigare berättat genomfördes en pilotstudie som fick betydelse för de metodologiska och teoretiska val som senare gjordes (se avsnittet *Lärdomar, avgränsningar och val*). Med utgångspunkt i dessa lärdomar genomfördes avgränsningar som bidrog till att bibehålla fokus på begreppet undervisning.

Forskarskolan utgör ett sammanhang som genom dess tematiker både möjliggör och avgränsar studiens forskningsintresse. Mitt forskningsintresse knyter an till forskarskolans andra tematik ”ett politiskt tryck att göra förskolan mer inriktad på vad som ibland benämns akademiskt lärande och det potentiella hot detta innebär mot framförallt förskolans tradition av att vara lek- och temabaserad”.

Eftersom jag ville studera förskollärares förståelser av begreppet undervisning visste jag tidigt att det var en intervjustudie jag skulle göra. Jag valde också ganska omgående att det var genom ostrukturerade intervjuer jag ville att deltagarna skulle få möjlighet att berätta om sina personliga tankar och erfarenheter. Vid det inledande planeringsseminariet hade jag en tanke om samtalsliknade intervjuer, det mynnade slutligen ut i valet av livsberättelseansatsen eftersom det är en ansats som jag såg kunde bidra till att synliggöra förskollärares förståelser (Goodson & Sikes, 2017; Mishler 1986; Sikes & Goodson, 2017). Livsberättelseansatsen passar även väl ihop med studiens socialkonstruktionistiska perspektiv. Genom att ta utgångspunkt i antagandet att människan kommunikativt konstruerar sina förståelser av omvärlden i sociala interaktioner och kontexter (Linell, 2006, 2009) sågs tematiska livsberättelseintervjuer i form av intervjukonversationer som ett lämpligt alternativ.

Urvalet som var ett bekvämlighetsurval, bestod av fem lottade kommuner i södra Sverige. Antalet fem och begränsningen till södra Sverige var ett val som genomfördes innan pandemin och innan jag blev tvungen att ta beslutet att genomföra intervjukonversationerna digitalt. Med den vetskapen hade jag kunnat genomföra min datainsamling i hela Sverige. Det bedömdes dock vara för sent att ändra urvalsförfarandet vid den tidpunkten. Lottningen var ett etiskt val för att motverka bias i urvalet.

Pandemin kom däremot att påverka kontaktsökningen, när mejlen gick ut till rektorerna i första omgången blev det tydligt att arbetsbelastningen och oron för pandemin påverkade intresset för att delta i studien negativt. Det skapade den fördröjning av studien som jag beskrivit. De deltagare som valde att delta i studien var alla intresserade av att delta, vissa fick

förutsättningar för att delta i studien på arbetstid medan andra deltog utanför arbetstid. Förskollärares förutsättningar för att delta i forskningsstudier påverkas av de möjligheter och förutsättningar som de ges av rektor. Det förekom dock att rektorer var intresserade men inga förskollärare så de egna förutsättningarna och intresset har även de betydelse. En andra kontaktsökningsomgång genomfördes för att få ett rikt och fylligt material. Det genererade deltagande av nio förskollärare från fyra kommuner i södra Sverige

Intervjukoversationerna genomfördes som videosamtal eller telefonsamtal på grund av pandemin och lokala restriktioner. Skärmen påverkade interaktionen på så sätt att det blev en fysisk distans mellan oss under intervjukoversationen. Både jag och deltagarna gjorde vårt yttersta för att överbygga det avståndet genom att vara aktiva och tydliga även i vårt passiva deltagande. Några av samtalen drabbades av korta uppkopplingsproblem och svajande ljud, vilket påverkade interaktionen, berättelsens flyt samt transkriberingens kvalitet. I stort har dock både videosamtal och ljudupptagning fungerat tillfredställande och bedöms inte ha påverkat studiens resultat.

I den situationsspecifika interaktionen, intervjukoversationerna strävade jag efter att tydliggöra att jag var intresserad av just deras berättelse genom att visa intresse och engagemang för det berättade. Jag strävade också efter att säkerställa att jag uppfattade dem på det sätt de ville bli uppfattade, genom att fråga och återkoppla hur jag uppfattade vad de sagt. Det fanns tillfällen då jag missuppfattat och då förtydligade deltagaren, det förekom även att deltagaren tog min fråga som utgångspunkt för att fortsätta sitt resonemang. Deltagarens berättelse skapades i interaktionen med mig som medberättare och blev på så sätt den berättelse som blev möjlig. Intervjukoversationens ostrukturerade karaktär skapade möjligheter för deltagaren att etablera flyt, gå fram och tillbaka samt fördjupa sin berättelse utifrån hur och när under samtalet de minns olika situationer. Intervjukoversationerna öppnade också upp för dialog mellan deltagaren och mig, när vi behövde klargöra något eller delade erfarenheter som vi kunde samtala kring. Enkäter eller strukturerade intervjuer genererar inte denna möjlighet till reflekterande återberättande eller till dialog. Intervjutemat fanns som stöd om jag upplevde att vi kom för långt bort från samtalets tematik, på så sätt har konversationerna bibehållit sitt fokus på begreppet undervisning och undervisning i förskolans praktik.

Bearbetningen av data har gjorts i flera steg. Inledningsvis genomfördes en genomlysning och grov transkribering av intervjukoversationerna. Därefter valde jag att arbeta med summerande transkriptioner (Goodson & Sikes 2017). Jag uppfattade detta som ett sätt att hantera mitt omfattande datamaterial. Det visade sig efter en tid att jag missade viktigt innehåll så för att kunna utföra ett gott och rättvisande hantverk behövde jag transkribera intervjukoversationerna i sin helhet. Ett etablerat företag för professionell transkribering anlätades. De fullständiga transkriberingar utfördes av medarbetare på företaget efter tydliga

riktlinjer. Alla transkripten har sedan kontrollerats, lästs och bearbetats av mig flera gånger. På så sätt har jag en god kännedom om min data och har säkerställt kvalitén i transkriberingarna.

Analysen och rekonstruktionen av det berättade har vägletts av studien analytiska ramverk. Samtidigt påbörjades analysen redan under samtalet och har fortgått under hela arbetet med studien. Jag har återgått till min empiri flera gånger för att säkerställa mina tolkningar. Eftersom ingen kan vara utanför en situation eller fri från sina föreställningar och perspektiv så kan jag inte bortse från att mina förståelser och bakomliggande sociala konstruktioner finns med mig i analysarbetet. De är påverkade av mina erfarenheter och kunskaper från skilda sociala, historiska och kulturella kontexter. Dessa har jag beskrivit i avsnittet *Forskaren som medberättare Jennys berättelse*. Mina tolkningar är mina tolkningar och andra som läser kanske gör andra tolkningar utifrån sina förståelser och perspektiv. Jag har med tydliga kopplingar till empirin genom utförliga excerpt gjort mitt yttersta för att tydligt visa vad jag grundar mina tolkningar i.

Resultatredovisning av fylliga data innebär att val måste göras, här har mitt teoretiska ramverk väglett analysen. Studiens analytiska ramverk innehåller både en teoretisk och en empiriskt vägledad analys för att undvika teoretisk bias. Angående teoretisk bias så är forskning perspektivberoende och vald teori och metod skapar både möjligheter och begränsningar vilket jag lyft fram i denna metoddiskussion.

Valet att skriva rekonstruerade berättelser nära kopplade till studien teoretiska ram skapar möjligheter att synliggöra empirin och på så sätt tydliggöra på vilka sätt begreppet undervisning förstås, konstruerats och rekonstruerats i deltagarnas sociala, historiska och kulturella kontext. Jag har också valt att ha med alla nio deltagares berättelser, vilket gjort studien omfattande. Valet grundar sig dels i etiska överväganden om att inte skriva ut deltagaren ur sin berättelse (Pamphilon, 1999) dels för att generera fylliga beskrivningar som möjliggör för andra att känna igen sig eller avfärda mina tolkningar. Jag argumenterar för att det behövs i en teoretiskt och empiriskt vägledad studie av förskollärares förståelser av begreppet undervisning.

Studiens berättande ansats kan bidra till att förskollärare, barnskötare och annan personal får syn andra förskollärares olika förståelser och konstruktioner av begreppet undervisning. Detta kan de sedan använda som utgångspunkt för reflektioner och samtal, vilket på så sätt bidrar till deras begreppsliggörande. Det berättande formatet, att det är förskollärares som talar om begreppet utifrån sina erfarenheter av mötet med begreppet undervisning i relation till förskola tror jag kommer att bidra till användbarheten för förskolans personal.

Studiens kvalitet

För att diskutera studien kvalitet och hantverk har jag valt att utgå från Tracy (2010) som skriver fram åtta övergripande kvalitetskriterier för kvalitativ forskning. De är: (a) *worthy topic*, (b) *rich rigor*, (c) *sincerity*, (d) *credibility*, (e) *resonance*, (f) *significant contribution*, (g) *ethics*, and (h) *meaningful coherence* (s. 837). Tracy's övergripande kategorier är omfattande och jag har valt att använda för denna studie relevanta delar av varje kategori.

Forskning om begreppet undervisning i förskolan är ett aktuellt och relevant ämne och mitt fokus på förskollärares begreppsliggörande har relevans både för forskningsfältet och för praktiken. Därmed anser jag att Tracy's första kriterium ett *worthy topic* är uppfyllt. Det andra kvalitetskriteriet *rich rigor* handlar bland annat om huruvida forskaren i studien använt lämpliga och tillräckliga teoretiska begrepp, datainsamlings- och analysmetoder. I studien beskrivs både de teoretiska utgångspunkterna och begreppen på ett utförligt sätt. Datainsamlingsmetoder och analysprocesser skrivs på samma sätt fram för att synliggöra deras relevans för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Detta kvalitetskriterium knyter an till det tredje kriteriet *sincerity* som berör transparens i framskrivningen av studiens genomförande och forskarens reflektion över sina egna perspektiv och förståelser. Jag har strävat efter att beskriva forskningsprocessen, mina val och mitt forskningshantverk med tydlighet och transparens. Livsberättelseansatsen är beroende av att läsaren har möjlighet att själv göra bedömningar av trovärdigheten i de tolkningar som forskaren gjort. För att kunna göra detta krävs resultatbeskrivningar och excerpt från studiens data. De rekonstruerade berättelserna innehåller därför fylliga excerpt och där det varit befogat också intervjukonversationens dialog. På så sätt kan läsaren bilda sig en uppfattning om de tolkningar och analyser som gjorts. Detta knyter an till Tracy's fjärde övergripande kriterium *credibility* som belyser vikten av fylliga beskrivningar för att styrka forskarens analyser och studiens resultat. Jag vill här påminna om att andra tolkningar är möjliga, med utgångspunkt i denna studies teoretiska och metodologiska ram finns inte en sann berättelse att hämta (Goodson & Sikes, 2017; Linell, 2006; Mishler, 1999). En utmaning i analysarbetet har varit att förhålla mig till deltagarnas olika socialt, historiskt och kulturellt specifika tal. Deltagarna talar om sina erfarenheter och tankar utifrån deras specifika kontext. Det innebär både att de kan använda olika ord för att beskriva samma saker och att de använder samma ord för att beskriva olika saker. Detta kan i min bearbetning av transkripten leda till att jag tolkat och tematiserat deras utsagor på olika sätt. Här har jag använt mig av mina erfarenheter som förskollärare, min bild och upplevelse av intervjusituationen för att tolka och tematisera på ett så tillförlitligt sätt som möjligt.

Tracy's (2010) femte kvalitetskriterium *resonance* kopplas här till studiens överförbarhet. Med mina utförliga beskrivningar vill jag göra det möjligt för läsare att bilda sig en

uppfattning om studiens resultat är möjliga att relatera till deras erfarenheter och sociala, historiska och kulturella kontext. Överförbarhet i strikt mening är inte möjlig att uppnå med denna studies teoretiska och metodologiska utgångspunkter, eftersom studiens data skapades av deltagaren och mig i en situationsspecifik interaktion. Däremot kan andra genomföra liknade intervjukonversationer kring förståelser av begreppet undervisning. De kommer då att skapas i deras specifika interaktion och kontext. Kommande studier kan då verifiera eller avfärda överförbarheten av föreliggande studies resultat. Det är önskvärt med fler studier med fokus på verksammas förståelser och sociala konstruktioner av förskolans undervisning.

Tracy's (2010) nästa kvalitetskriterium *significant contribution* belyser studiens bidrag. Här vill jag särskilt peka på studiens livsberättelseansats som ett bidrag till den tidigare forskningen om begreppet undervisning. Studien bidrag kan även ses i relation till förskolans praktik vilket utvecklas i studiens diskussionskapitel.

Det etiska arbetet har skett fortlöpande och är beskrivet i avsnittet *Forskningsetik* vilket knyter an till Tracy's (2010) sjunde kvalitetskriterium *ethics*. Det åttonde kvalitetskriteriet *meaningful coherence* handlar om huruvida studien har uppnått sitt syfte och presenteras på ett sammanhängande sätt. I framskrivningen av denna studie har jag trots dess omfattning strävat efter att hela tiden skapa återkommande och tydliga strukturer för att underlätta för läsaren att sätta sig in i studiens alla delar.

I metoddiskussionen har jag belyst och diskuterat studiens genomförande och de metodologiska val, övervägande och avgränsningar som gjorts. I diskussionen har jag även belyst forskarens hantverk i de beskrivningarna som skrivits fram. Jag har också diskuterat studiens kvalitet i förhållande till Tracy (2010). Sammantaget har min strävan varit att genomföra studien på ett så noggrant och tillförlitligt sätt som det varit möjligt för att uppfylla de kvalitetskriterium för god kvalitativ forskning som bland andra Tracy (2010) förespråkar.

Resultat och analys

Resultat och analyskapitlet består av tre delar. I den första delen presenteras förskollärarnas tal om undervisning i rekonstruerade berättelser för att placera talet om undervisning i en social, historisk och kulturell kontext. I den andra delen lyfts talet om begreppet från den individuella nivån till en mer övergripande nivå med utgångspunkt i de förståelser av undervisning som blivit synliga i förskollärarnas berättelser. Den tredje delen synliggör de sociala konstruktioner som framträder i förskollärarnas förståelser av begreppet undervisning.

Presentation av deltagare

De nio deltagande förskollärarna presenteras översiktligt i Tabell 5. I tabellen synliggörs övergripande information om förskollärarnas dåvarande anställning⁶, deras utbildning och arbetslivserfarenhet i den mån det framkommit under intervjukonversationerna. För att värna deltagarnas integritet har vissa uppgifter om deltagarna ändrats och endast de uppgifter som är betydelsefulla för läsarens förståelse finns med i tabellen. Exempelvis anges endast om de gått förskollärarytbildningen före eller efter 2010 då förskolan blev en skolform och om de arbetat med äldre eller yngre barn. Vidare beskrivs övriga utbildningar och arbetslivserfarenheter övergripande.

⁶ Vid tidpunkten för intervjuerna arbetade Sara och Elisabet på samma förskola, även Helen och Sofia var kollegor.

Tabell 5*Deltagare översikt*

Deltagare	Nuvarande arbete	Pedagogisk utbildning	Övrig utbildning	Arbetslivserfarenhet
Sara	Yngre barn	Förskolläraryt utbildning efter 2010	Utbildning inom annat område	Övrig personal förskola Förskollärare
Elisabeth	Äldre barn	Förskolläraryt utbildning tidigare än 2010		Förskollärare sedan början av 1990-talet, privat och kommunal verksamhet
Ulrika	Äldre barn Montessori- inriktning	Barnskötaryt utbildning Montessoriläraryt utbildning Förskolläraryt utbildning efter 2010		Dagbarnvårdare Barnskötare Förskollärare
Linda	Yngre barn	Förskolläraryt utbildning tidigare än 2010 Högskolekurs inriktning undervisning		Fritidshem Förskola
Annika	Äldre barn. Montessori- inriktning	Montessoriläraryt utbildning Förskolläraryt utbildning efter 2010 VFU- handledare	Högre utbildning och akademisk examen inom annat område	Arbete i annan sektor Arbete i förskola sedan början av 2000-talet Arbete utomlands Medledare
Katja	Äldre barn	Barnskötaryt utbildning Förskolläraryt utbildning efter 2010		Barnskötare Elevassistent i förskoleklass fritidshem
Helen	Yngre barn	Läraryt utbildning 1–7 Förskolläraryt utbildning tidigare än 2010		Lärare i grundskolan Förskola
Sofia	Äldre barn	Läraryt utbildning 0–12 år samt fritidshem. Ämnesläraryt utbildning Tidigare än 2010		Lärare i grundskolan Förskolan sedan början av 2000 talet

Del ett - Förskollärarnas tal om undervisning

I första delen av resultatkapitlet presenteras de nio förskollärarnas tal om undervisning i rekonstruerade berättelser.

Berättelsernas utformning

Förskollärarnas berättelser är ibland citerade men likväl rekonstruerade och baseras på mina analyser och förståelser av det berättade. I vissa fall har jag gjort ändringar i förskollärarnas beskrivningar av förskolornas tema eller projekt. Jag har även valt att ändra kommunspecifika yrkestitlar till termen medledare (se avsnittet *Forskningsetik*) De rekonstruerade berättelserna är strukturerade på följande sätt: Förskollärarnas tal om mötet med begreppet undervisning det vill säga begreppets rekontextualisering skrivs fram under rubriken *Om rekontextualisering av begreppet undervisning*. Den andra rubriken *Om Undervisningsbegreppets rekonstruktion* belyser förskollärarnas tal om hur deras syn på och förståelser av begreppet undervisning utvecklats och förändrats i deras sociala, historiska, och kulturella kontext. Under den tredje rubriken *Om sociala processer och kontexter* talar förskollärarna om de sociala processer och kontexter där de tillsammans med andra begreppsliggjort undervisning. Den fjärde rubriken *Om Undervisning i förskolan* synliggör hur undervisning gestaltas i talet om undervisning i förskolans praktik. Berättelsernas övriga underrubriker är individuellt utformade med utgångspunkt i den empiriska tematiseringen. Under den femte och avslutande rubriken *Förståelser av undervisning* synliggörs de förståelser av undervisning som min analys av det berättade mynnat ut i. Dessa analyser leder fram till och utgör grunden för den fördjupade analysen som beskrivs i *Del två* i detta kapitel.

Excerptens bearbetning och utformning

De rekonstruerade berättelserna innehåller både citat och längre excerpt från de transkriberade intervjukonversationerna. För att underlätta läsningen vill jag förtydliga och visa på exempel på excerptens utformning och den transkriptionsnyckel som använts.

När det är jag som återberättar vad förskolläraren talat om skrivs detta fram exempelvis så här, Annika berättar om ... När jag citerar Annika skrivs de med citattecken. Längre excerpt skrivs som blockcitat. När excerpten innehåller dialog, det vill säga när även mina frågor eller kommentarer är med skrivs det fram som blockcitat i dialogform.

Excerpten är ytterligare bearbetade transskript. Transkripten har bearbetats med fokus på läsbarhet, därför har vissa språkliga justeringar genomförts. Exempelvis har vissa ordföljder och grammatiska språkfel ändrats om de inte tolkas påverka innebörden i utsagan. Vidare har vissa upprepningar tagits bort. Följande transkriptionsnyckel (Tabell 6) har använts vid bearbetningen av excerpten.

Tabell 6

Transkriptionsnyckel för excerpt

[skratt]	Skrattande tonfall
[...]	Avbrutet citat
...	Paus
"citat i citat" (ohörbart)	Återgivet tal Tal som inte uppfattas eller annan kommentar

Begreppsförklaring

För läsarens förståelse beskrivs i följande stycke några av de begrepp som används i berättelserna och vilken betydelse de ges i föreliggande studie.

- *Aktiviteter* – det barn och vuxna gör eller är engagerade i kring ett visst innehåll.
- *Avgränsad* – situation eller tillfälle som tolkas vara begränsad till en särskild plats, tid eller ett specifikt innehåll.
- *Barns perspektiv* – barns tankar, uttryck och erfarenheter, barns sätt att möta och förstå sin omvärld.
- *Barnperspektiv* – lärarens sätt att förstå barns perspektiv och uttryckssätt.
- *Handlingar* – det läraren uttrycker att de gör i en undervisningssituation.
- *Interaktioner* – ömsesidigt samspel mellan flera deltagare
- *Processer* – sammanhängande aktiviteter och handlingar som tolkas leda vidare, förändras och utvecklas.
- *Relationell* – när någon eller något sker i samspel med eller i relation till någon eller något annat.
- *Responsiv* – att möta upp och svara an på uttryck eller handlingar.
- *Situationer* – händelser och tillfällen i förskolan praktik. Notera att förskollärarna tidvis använder aktiviteter, situationer och tillfällen synonymt.
- *Stöttande* – att stödja och hjälpa någon nå längre än den klarar på egen hand.
- *Öppen* – aktiviteter och processer som tolkas kunna ta flera möjliga vägar och beröra flera olika innehåll. Mångfacetterade och förekommande i flera sammanhang.

Saras berättelse

Sara beskriver sig som en ”färsk” förskollärare, hon har dock tidigare erfarenheter från arbete i förskolan. Sara berättar att hon har en vilja att utvecklas och gillar utmaningar, exempelvis deltar Sara som en av förskolans representanter i Forsknings- och Utvecklingsprogrammet Flerstämmig undervisning i förskolan, i texten används fortsättningsvis förkortningen Fundif. Intervjukonversationen med Sara var den första jag genomförde och jag var både nervös och förväntansfull. Sara befann sig på sin arbetsplats och jag på kontoret på högskolan.

Om rekontextualisering av begreppet undervisning

Sara berättar om hur mötet med begreppet undervisning i relation till förskolan kom som en ”chock” när hon kom tillbaka till studierna efter sin föräldraledighet. Sara berättar att när hon påbörjade utbildningen pratade ingen om undervisning men när hon kom tillbaka igen upplevde hon att det var mycket prat om undervisning både på universitetet och under den verksamhetsförlagda utbildningen, fortsättningsvis förkortad VFU. Sara upplever det som en stor förändring, hon säger:

Men det roliga är verkligen skillnaden från 2014 när jag slutade jobba, att det inte ens fanns en tanke på undervisning, det var ingen som nämnde ordet undervisning, till att nu ... ja, jag började jobba i slutet av 2019, att det är det största ... nej, det är det inte. Men ett av de största begreppen inom förskola, tillsammans med omsorg så klart och det där. Men det är ändå ett av de största begreppen. För vi är ålagda att jobba med undervisning. Vi ska jobba med undervisning, och det skulle vi absolut inte 2014.

Sara beskriver i citatet hur begreppet undervisning inte användes i hennes praktik tidigare men att hon nu upplever det som ett av ”de största begreppen inom förskola” och att de nu är ålagda att undervisa något hon upplevde att de ”absolut inte” skulle göra tidigare.

Sara upplever att de på hennes förskola landat i begreppet och att de fått en tro på sig själv som undervisande lärare:

Nej, men att vi ... Vi ... Man har en tro på sig själv också, att vi bedriver undervisning. Vi bedriver inte bara en verksamhet eller vi bedriver inte bara en uppstyrd lek. Utan vi har landat i att vi bedriver undervisning och att vi kan bedriva undervisning. [...] Man har jobbat det innan också och haft undervisning. Men vi har inte kunnat säga för fem år sen ” jag bedriver undervisning”. Där är också en stor utveckling, att vi har ett annat språk, vi har en tro på oss själva att ”jag bedriver faktiskt undervisning nu”. Och det tror jag inte att folk sa för ett år sen när läroplanen bara hade funnits i ett halvår. Det har landat ... kommit nu. Alltså att ”jo, banne mig, jag bedriver undervisning”. En annan tro på sig själv.

I citatet lyfter fram Sara fram läroplanen och ett förändrat språkbruk som betydelsefulla för att hon och hennes kollegor nu både använder ordet och att de ser att de bedriver

undervisning. Det gör också att hon nu kan se att de även tidigare ”haft” undervisning men att begreppet undervisning inte varit en del av deras yrkesspråk.

Om undervisningsbegreppets rekonstruktion

Sara berättar att den undervisning hon själv mötte under sin skoltid var i form av lärarledda situationer, katederundervisning där läraren berättade och att eleverna sedan fick visa sina kunskaper på proven. Sara berättar att hon upplevde att det var så även på universitetet. Saras tidigare erfarenheter och förståelser av undervisning kopplar hon till skolans katederundervisning men säger att hon ser att hennes syn på undervisning blivit mer utvecklad:

Ja, men alltså man ... Det har ... Jag tänk... Det har öppnat upp för mycket mer. Det gör det. För man var mer en ... inte sluten, men det var ... Om vi säger att den här lilla bollen är undervisning från början, men ju mer man diskuterar och det får väckas nya tankar så blir den större och större. Och där tänk... Det öppnar en ny ... nya möjligheter. Ju mer jag diskuterar, desto mer ... mina tankar blir större, att undervisning kan vara så mycket mer än bara en specifik situation. Och det är väl mer det. Det är svårt att säga exakt mina tankar, men det är att ... just att det öppnar upp för så mycket mer. Att det är inte bara den här lilla bollen som är undervisning, utan ...

I citatet som handlar om begreppets rekonstruktion lyfts synen på undervisning fram som expanderande från en avgränsad och styrd situation till att kunna vara mer öppen och mångfacetterad och förekommande i flera sammanhang. Sara fortsätter att berätta om förändringen:

Det är inte så styrt som det kanske var i början bara för att du skulle öva, öva, öva och våga känna att ”nu håller jag undervisning, jag håller undervisning i den här lilla bollen”, till att våga göra det mer och mer.

Sara talar här om undervisning som något avgränsat och styrt, något som hon som förskollärare behövde öva på för att våga öppna upp och genomföra i olika former. Min tolkning är att Saras rekonstruktionsprocess påverkade Saras invanda handlingsmönster och med de förändrade förståelserna följer förändrade handlingsmönster. I Saras utsaga synliggörs en bild av att undervisning i förskolan kan genomföras i olika former. Sara fortsätter att berätta:

Och som jag varit inne på innan, att det kan vara så himla mycket och att det kan se ut på så många olika sätt. Det kan vara lärarledd, det kan vara bara barnen som har ett samspel, och det kan vara samspel med barn och vuxen, det kan vara instruktioner och där sen barnet får berätta vad de ... [...]. Att man inte ska fastna i att undervisning är den här lärarledda situationen som så många trodde från början. Så där har man utvecklats, att det är så himla mycket.

En rekonstruktion av begreppet undervisning leder till en mer utvecklad syn på undervisning, från en lärarledd situation till något som även kan innebära olika former av interaktion.

Om sociala processer och kontexter

Sara lyfter fram sin förskolläraryr utbildning, kollegialt lärande och erfarenheter från praktiken som särskilt betydelsebärande för hur hon utvecklat sina förståelser av begreppet undervisning.

Om utbildningen till förskollärare

Sara lyfter fram studierna, examensarbetet, samtal och diskussioner med andra studenter och under VFU-tiden betydelsefullt för hennes sätt att tänka kring undervisningsbegreppet.

Sara berättar att hon under studietiden ibland kände sig splittrad och tvivlade på sina tankar när hennes tidigare erfarenheter från förskolan krockade med andra studenters tankar och idéer. Genom fortsatta diskussioner med studenter, pedagoger på VFU-förskolan upplever Sara att hennes tankar klarnat, hon säger:

När man kom ut och jobbade, då blir det en bekräftelse på att ”nej, men så har jag tänkt rätt, så att fortsatt med det”. Och därför ... Alltså jag tycker inte ... Jag tycker aldrig egentligen att det har varit ... Jag tycker det faller naturligt, med undervisningsbegreppet alltså. Jag tycker att det ... Det har varit hinder på vägen just med konstiga diskussioner. Att man blir ändå rätt chockad på de här åren att från man har slutat jobba, [...] Så jag har aldrig varit en motståndare på det sättet som en del var. Men mina tankar är ändå att jag ... Det är svårt, för jag tycker inte att det har varit jobbigt, utan det är bara något som faller sig naturligt med undervisning och att det är roligt. Att få en utmaning att ”nu ska ni jobba med undervisning”.

Sara upplever dock att hon fick stöd för sina tankar när hon var ute på VFU. Sara lyfter också fram att hon aldrig varit motståndare till begreppet utan att det har ”fallit sig naturligt” efter att den första ”chocken” lagt sig.

Våren 2019 skrev Sara sitt examensarbete om undervisningsbegreppet och i resultatet synliggjordes olika sätt att tänka vilket gjorde att Sara började tänka mer på begreppet i sig. Hon berättar att det innebar att hon hade ”mer kött på benen” när hon började arbeta eftersom hon under studierna getts möjlighet att utveckla ett professionellt språk.

Om kollegialt lärande och gemensamma processer

Sara beskriver att genom anställningen på förskolan där hon arbetar nu gav henne möjligheter att utvecklas vidare. Förskolan deltar i Fundif vilket Sara beskriver som betydelsefullt både för sin och förskolans utveckling.

Sara lyfter fram betydelsen av att samlas kring något gemensamt, att alla har läst och tagit del av samma saker vilket gör att de har samma ingång i diskussionerna. Hon säger ”Om vi tar genom Fundif så har vi haft olika teoretiska ingångar hur man ska kunna jobba och hur

... ja, var det kan ske undervisning”. Sara upplever att de gemensamma processerna där alla involveras på något sätt i olika grupper och nätverk bidrar till utvecklandet av en gemensam grund vilket skapar förutsättningar för alla på förskolan att vara delaktiga i undervisningen. Dels utvecklar de ett gemensamt språk dels ges de möjlighet att samtala och diskutera undervisningsbegreppet, undervisningsmetoder, gemensamma strategier och förhållningssätt. Sara berättar:

Och på det sättet, genom att vi har så mycket diskussioner, så väcker det nya tankar och det väcker nya möjligheter, och att du får lov att diskutera undervisningsbegreppet. För annars tror jag inte att det hade ... att vi hade kommit lika långt. För att då hade jag haft mina tankar och kanske bara ... Hade inte jag fått diskutera eller lära mig så tror jag att man bara ”ja, ja, men det är som vanligt, det är som förr, det är ingen skillnad”. Så det är jätteviktigt att vi får lov att göra det, och tvingas till det, alltså så sett.

Sara berättar vidare att de genom Fundif både fått möjlighet och tvingats att diskutera och prova på att undervisa utifrån olika teoretiska utgångspunkter. Hon säger:

Men att just via Fundif att ... Och det är inte jättemycket. Det är två filmer per termin. Men du måste göra det och du måste filma det och du måste lämna in det. Det gör att du tvingas prova på en större situation än kanske bara en liten ... [...]. Här behöver du göra något som du vågar visa upp och som du har en tanke bakom. Och sen gör du det automatiskt i ditt projekt för du vill att ditt projekt blir jätt... alltså du vill att det är jättebra och givande och roligt och allt för barnen. Men här blir du automatiskt tvingad till att prova på olika teoretiska infallsvinklar som ska visas för cheferna, som ska skickas till [...] universitet. Så du blir tvingad. Och det är bra för många också, att bara du måste, kastas ut och göra det.

Fundif framträder som betydelsebärande för att utveckla tankarna om vad undervisning kan vara. Sara säger också hon inte tror att de kommit så långt som de gjort utan den struktur som de byggt upp kring Fundif. Hon berättar också att de startar alla diskussioner i teorin som de hjälps åt att tolka, och de tänker tillsammans kring begrepp och benar ut vad det innebär innan de går vidare in mot själva undervisningens genomförande. Här synliggörs att de tar stöd i vetenskapliga perspektiv och teorier för att gemensamt förstå det undervisningsupplägg som de arbetar med.

Om erfarenheter i praktiken – att utvecklas i arbetslaget

Sara berättar att arbetet med yngre barn krävde nya sätt att tänka om undervisning eftersom hon tidigare mest arbetat mest med äldre barn. Hon berättar att det tog ett tag för henne och arbetslaget att hitta vilken nivå de skulle lägga undervisningen på. Sara säger:

Så tog det ett tag att ... inte lära om, men att förstå vilken nivå man kunde lägga undervisningen på och att ... Vi har pratat väldigt mycket om det inne på vår avdelning att vi har väldigt höga krav och att vi ibland ... vi måste sänka dem för oss själva. [...]. För att vi vill hela tiden ha den perfekta undervisningen, de ska lära sig någonting, det ska vara ...

Vi hade läst några sagor som tema i våras och vårt mål var att våra tvååringar skulle ... de ska vara med och agera, de ska kunna spela och vi jobbade verkligen för det. Men ... Och de var med. De var med. Men vi hade kanske tänkt från början att de skulle klara det helt själva med språk ... alltså du vet. Och man inser lite att ”okej, de är ett- till tvååringar, får nog tänka om lite” [skratt]. Så där har jag fått ändra mitt arbetssätt

I citatet framträder undervisning som något lärarna ville utföra på en hög nivå, de ville ha ”den perfekta undervisningen” vilket medförde att de förväntningar de hade på undervisningens resultat inte var anpassade efter gruppens förutsättningar. Min tolkning är att deras förståelser av undervisning skapade orealistiska förväntningar på det egna genomförandet av undervisning.

Sara berättar att i början var de alla nya, det var en ny barngrupp och ett nytt arbetslag. Hon upplever att det var mer planerat och då också mer lärarstyrkt bara för att komma i gång. Hon uttrycker att de idag har mycket mer samspel och barnen är mer delaktiga i undervisningen.

Sara upplever också att de får mycket stöd från cheferna som ligger på, så att de hela tiden blir påmind om att använda begreppet i sitt dagliga språk, i planeringar och i kommunikation med vårdnadshavare. Det tolkar jag som ett uttryck för en terminologisk anpassning där termen undervisning ska användas för att beskriva förskolans arbete.

Om undervisning i förskolan

Sara talar om undervisning som planerad och spontan i projekt och om undervisning för olika åldrar och i olika miljöer och sammanhang.

Om planerad och spontan undervisning i projekt

Sara beskriver att hon tänker att hon delar upp undervisningsbegreppet i två delar, planerad och spontan undervisning. Sara berättar att de har krav på sig att ha planerad undervisning i projekten tre dagar i veckan.

I följande exempel berättar Sara om en planerad undervisningssituation som de genomförde och filmade inom ramen för Fundif. De hade fokus på hållbar utveckling och olika material, så som plast, trä och papper. Tillsammans med en kollega gjorde Sara en film i en app som de sedan använde i undervisningen. Sara säger:

Vi gjorde en film [...] där vi flyttade ihop papper och så filmade vi in när vi sa papper. Sen tog vi kaplaklossar och så filmade in ett trä och plast. Och så fick barnen ... Först fick de trycka och lyssna. Och sen i nästa steg ”Kan du gå och hämta någonting gjort av plast?” och så gjorde de det och sen skulle de trycka på rätt då också. Så att de fick ... Alltså att det var ... De skulle lära sig de olika ... vad materialen vad gjorde av och kunna se skillnad på plast, trä och papper. Så hade vi ... Vi hade förgjort filmen. Och så hade vi det i två omgångar. Så först var det mer genomgång att de fick prova och testa, och de fick testa trycka. ”Kan du trycka på trä?” och så gjorde de det och ”hur låter det?” och sen nästa gång var att de fick

hämta en grej. Vi gjorde det i två etapper. För då var det dels instruktion och att de fick trycka på rätt sen, för alla tre vad på samma bild.

Undervisning framträder i det berättade som instruerande handlingar, ett kulturellt handlingsmönster där läraren ger en instruktion, barnen svarar på instruktionen verbalt eller genom handlingar och läraren följer upp med bekräftande eller avfärdande svar.

Sara berättar också att undervisning för henne är mer än lärarledda situationer:

Men undervisning för mig är inte heller bara lärarledd hela tiden, utan det är samspel, det är inte det här ... alltså skolundervisningen där läraren ... alltså typ den gamla klassiska katederundervisningen. Utan mycket samspel. Och det sker undervisning inte hela dagen, men i stort sett hela dagen. Speciellt på en småbarnsavdelning där du är närvarande. Du är jättenära hela tiden och du fångar barnen.

I citatet synliggörs en syn på undervisning som närvarande samspel, där läraren är nära barnen och ”fångar” dem i stunden. Sara lyfter fram den spontana undervisningen som viktig, hon säger:

Men jag tycker framför allt att det är i den spontana undervisningen då barnen egentligen kanske lär sig någonting. För det märker jag. I alla fall i en ett- till tvåårsavdelning, där vi delar oss i tre grupper, vi är fem till sex barn i varje grupp. Du fångar inte de fem till sex barnen i ett planerat undervisningstillfälle samtidigt eller allihopa. Utan du har ... Du gör din grej och de tycker det är roligt och man fångar dem, men det är inte förrän sen i den spontana leken eller då när det kan bli en spontan undervisning när man egentligen ser att de har lärt sig någonting. För då har de ju snappat upp det man har jobbat med och sen ser man det och du kan göra det till en spontan undervisning och fortsätta jobba med det, det som de har lärt sig. Så därför tycker jag egentligen att den spontana undervisningen är otroligt, otroligt viktig. Den planerade undervisningen lägger grunden, men den spontana undervisningen ger ett fortsatt lärande.

Sara talar om planerad undervisning som något de är ålagda att genomföra och leder till en syn på undervisning som genomförande av planerade, strukturerade och lärarledda tillfällen. Samtidigt lyfter Sara att den planerade undervisningen utgör en grund för den spontana undervisningen. Spontan undervisning förstås här som något mer öppet och ostrukturerat som möter upp barnens initierade aktiviteter, samtidigt som det knyter an till ett tidigare planerat innehåll. Projektet kan på så sätt ses genomsyra både den planerade och spontana undervisningen.

Om undervisning för olika åldrar

Sara uttrycker att åldern på barnen påverkar undervisningen. Undervisning med äldre sker enligt Sara på en annan nivå dels för att de har en annan förståelse och är mer språkligt aktiva dels för att man har mer tid för undervisning med de äldre barnen. Hon säger ”där de kan verkligen fokusera på ett projekt eller ett djur eller något annat i flera veckor för de är så

intresserade av det.” Sara berättar vidare att hon ser att det går att planera in aktiviteter under hela dagen med de äldre, de äldre kan också själv lyfta egna frågor på ett annat sätt än de yngre barnen. Planerade aktiviteter under hela dagen leder till en syn på undervisning med äldre barn som utforskande aktiviteter där de äldre barnen i större utsträckning kan påverka och bidra till dess genomförande.

Sara beskriver att planerad undervisning med yngre barn är begränsad till tiden mellan 9–11 eftersom de sedan äter, sover, äter mellanmål och sen går många barn hem. Hon säger också att undervisningssituationer med de yngsta är något annat än undervisning med äldre barn:

Det är liten annan undervisningssituation, anser jag, på en ett- till tvåårsavdelning än vad det är på till exempel en fyra-, femårsavdelning [...] Våra ... Alltså sitta och berätta att kon väger 40 kilo och ... nej. Det är liksom inte där vår undervisning ligger för de små. Utan det är mycket språk, empati, turordning, instruktioner. Det ligger mycket i det just hos oss. [...] Mycket närhet, mycket empati, mycket språk och ord att de ska börja prata.

I citatet lyfter Sara fram det sociala samspelet som markant i undervisningen med de yngsta barnen, där empati, kommunikation och interaktion framträder som betydelsefullt.

Vidare berättar Sara att hon utvecklat sin syn på undervisning med de yngre barnen, hon säger:

Med de små så är undervisningen väldigt mycket ... Vi delar dem i grupper, men du är på golvet, har en undervisning. Du har gärna något litet material för att de ännu mer ska förstå. Du kan inte bara prata om dem, om en fakta sak. Om nu Babblarna, du kan inte bara stå och berätta om Dadda och att han är grön och bla, bla, bla, för det kommer de inte förstå. Utan att du är på golvet och du kör en annan röst på Dadda ”da, da, da, Dadda vill att vi ska göra det här” och att du lägger det på en väldigt, väldigt lekfull nivå.

I citatet gestaltas undervisning med de yngsta barnen som lekfull interaktion.

Sara uttrycker också att hon vill att det ska vara givande för de yngre barnen men att det inte kan vara fullt planerat, de behöver den fria leken för att få utforska själv.

Och så ser man i den fria leken hur de själva börjar bygga hus av Duplo till Dadda. Och då direkt är man ju där och ”äh, vad gör ni nu?” Och de berättar och de har berättat att ”kolla här är tak, för att regnar det så blir det blött annars”. Och då spinner man vidare på det. ”Jaha. Hur kommer de in då? Åh, ja, då behöver vi en dörr. Ja, vi behöver en dörr för att komma in. Och hur ... Har Dadda någon kompis?” Alltså att man hela tiden ... Man är där, närvarande, och kan bygga på deras lek, att ”hur tänker ni?”. De får lov och prata. De har sitt språk, kunna uttrycka, återberätta hur vi gjorde förra gången.

Sara uttrycker det ”man är alltid på golvet” där hon är närvarande och kan se och plocka upp barnens aktiviteter och spinna vidare på det genom att uppmärksamma, utveckla och bygga

vidare på det barnen uttrycker. Sara beskriver det som att undervisning sker ”hela tiden i det lilla liksom, att man tar vara på stunden.

I Saras beskrivning av skillnaderna mellan de äldre och yngre barnens undervisning framträder en samtidighet i synen på undervisning. Undervisning gestaltas dels som något planerat och avgränsat till en viss tid och en viss plats dels som något förskollärare tar vara på och utvecklar vidare utifrån barnens intresse och erfarenheter. Lärarens handlingar och interaktion blir synlig som både som utforskande i gemensamma aktiviteter och som omsorgsfull och lekfull interaktion.

Om undervisning inne och ute

Sara berättar att förskolan nu riktar ett särskilt fokus mot att utveckla undervisning ute. Hon beskriver det som att de vuxna har en mer övervakande funktion när de går ut, trots att de enligt Sara har en god utemiljö som erbjuder många möjligheter för undervisning. Hon säger att det är något som de behöver öva på:

För att nu är vi i det stadiet att vi börjar greppa undervisning inne, att man ... Det är där man känner sig trygg. Det är där vi har börjat planera sin undervisning och det är där man har gjort den. Man är inte riktigt där än att man har flyttat ut den eller att man gör samma sak ute som inne.

Undervisning framstår i citatet som kontextuellt knutet till något som sker inomhus. Sara berättar också att det är svårare att få ro att sätta sig ute, hon säger att de vill ha uppsikt över barnen så inget händer. Sara upplever att det är svårt att känna sig lugn i att det är okej att stanna upp och vara i en undervisningssituation utomhus.

Förståelser av undervisning som instruktion och lekfull interaktion

I Saras tal om undervisning uppfattar jag flera förändrade förståelser som tolkas ha expanderat från en avgränsad och styrd situation till en mer öppen och mångfacetterad syn på undervisning. Förståelser av planerad och lärarstyrd undervisning vävs samman med förståelser av undervisning som relationella och responsiva interaktioner i spontan undervisning. Förståelser av undervisning som lärarens instruerande handlingar framträder i talet om planerad undervisning. Samtidigt synliggörs förståelser av undervisning som lekfull interaktion i de yngsta barnens lek. Vidare framträder förståelser av undervisning både som gemensamma, utforskande interaktioner och som avgränsade tillfällen. En kontextuell bundenhet blir synlig i talet om undervisning inne respektive ute. Därutöver framträder förståelser av undervisning som en terminologisk anpassning där termen undervisning nu är en del av förskolans yrkesspråk.

Elisabeths berättelse

Elisabeth som har mångårig erfarenhet av att arbeta i förskolan beskriver att hon varit med i utvecklingen vilket hon menar har stor betydelse och säger ”Det är stor skillnad när man har varit med hela tiden, i tidens resa liksom”. Elisabeth deltar som en av förskolans representanter i Fundif. Intervjukonversationen var den andra som genomfördes och trots att jag befann mig på högskolan drabbades vi av stora uppkopplingsproblem som gjorde att vår konversation inledningsvis blev störd. Efter byte av kontor kunde intervjukonversationen genomföras utan fler avbrott.

Om rekontextualisering av begreppet undervisning

Elisabeth upplever att det var för ungefär tre år sedan som diskussionen om begreppet undervisning tog fart när förskolan fick en ny rektor och sedan gick med i Fundif. Hon berättar att hon i början kände en viss osäkerhet men att hon manade sig själv till lugn, förändringar tar tid, speciellt när man arbetat i förskolan under lång tid.

Ja, själva undervisningsbegreppet, det har ju inte funnits jättemånga år. Det har funnits hela tiden, men det har inte hetat undervisning. Vi undervisar ju alltid, men det som jag tycker är stora skillnaden nu, det är att vi börjar lära oss sätta ord på det. Hur gör vi? Varför gör vi det? Det har alltid funnits, men nu är det, tycker jag, en annan dokumentation kring undervisningsbegreppet för ... [...] Alltså det är olika begrepp vi ... som de har tagit lite tid att plantera in helt enkelt och sätta ord på vad vi gör. Och där lär vi oss fortfarande. Ingenting är ju färdigt överhuvudtaget. Utan detta här är en stor, levande process, både för oss och hur vi för ner det till vår barngrupp, beroende på (ohörbart) ålder vi har också på barnen.

I citatet riktar Elisabeth fokus mot begreppet undervisning som en beskrivning av förskolans arbete och att det som de idag kallar undervisning alltid funnits. Elisabeth upplever däremot att skillnaden är att hon idag arbetar för att sätta ord på och reflektera över sitt arbete och hur det kan realiseras i praktiken. Min tolkning av Elisabeths utsaga är att termen undervisning används för att beskriva de handlingsmönster som utgör lärarens pedagogiska arbete med barns lärande. Samtidigt framträder nya förståelser och handlingsmönster, i form av bland annat ett förändrats språkbruk och ett reflekterande förhållningssätt till sitt arbete. Elisabeth lyfter i citatet även fram att det är en ”levande process” vilket sammantaget med det arbete som beskrivs, tolkas som att rekontextualisering är en process som behöver tid och är betydelsefull i sig.

Om undervisningsbegreppets rekonstruktion

När Elisabet talade om hur hennes tankar kring undervisningsbegreppet utvecklats lyfte hon fram erfarenheter från sin egen skoltid då undervisning innebar en förmedling av fast kunskap.

Då tänkte man bara att man skulle lära sig saker till exempel. Det var helt annorlunda då. Man gick dit och man blev informerad hur mycket som helst och sen så förstod man hälften. [...] Då var det så här är det... det här berättar vi. Så är det.

Elisabeth uttrycker att hon upplevde att ”det var mer hårdare förut”, idag upplever hon att barnen får mer stöd och att de är mer delaktiga i undervisningen. Elisabeth berättar att hon upplever att det var så även i förskolan. Elisabeth ger ett exempel på hur de förr kunde säga åt barnen vad de skulle göra och så var det fokus på att utföra uppgiften, ”i dag ska vi klistra löv. Så, ja. Nu klistrar alla löv”. Elisabeth berättar att de inte visade intresse för barnens tankar, var lyhörda eller ställde nyfikna och utmanande frågor, så som hon tänker att de gör idag. Hon fortsätter berätta:

Och förut jobbade man ju på ett helt annat sätt, då la vi upp undervisning och lärde ut till barnen, för några år sen tänker jag. Då var det inte så att man var lika lyhörd och man gjorde... Man bestämde då ”så här ska vi göra och så är det. Det här lär jag ut och de som förstår någonting, de förstår detta” (skratt).

I citatet synliggörs hur Elisabeth uppfattade att förr togs lärandet för givet och barnens erfarenheter eller tankar inte beaktades. De handlingsmönster som Elisabeth beskriver tolkar jag som ett uttryck för en syn på undervisning som lärarstyrda aktiviteter där genomförandet var förutbestämt. Dessa handlingsmönster sätter Elisabeth i kontrast till de handlingsmönster som hon idag lyfter fram som undervisning, det vill säga att vara lyhörd och ställa nyfikna och utmanande frågor. Elisabeth berättar vidare om hur hon ser på undervisning idag:

Ja, ja, men alltså undervisning för mig är väl när jag tar tillvara på barnet och anammar deras intresse, eller vad ska man säga, och gör någonting utav det. Jag tänker till exempel ... Ja, men barnen hittar en larv på gården. Så tänker man ”ja, men bara en larv”. Ja, det är det ju. Eller? Vad är det? Att man som pedagog kanske brinner lite där, att ”ja, vad är detta för larv? Är det någon som vet? (ohörbart). Jaha, hur ska vi ta reda på detta här? Ja, men vi kan hämta en bok eller vi kan ...” Många barn i dag säger googla (skratt), för det är deras värld. Det är ju så. Att där kommer undervisningsbiten för mig, att då ska jag finnas där och ge dem de svar som de behöver eller vill veta, eller att jag kanske kan ge dem någonting som de inte alls tänker på. ”Vad heter larven? Vad blir den larven sen? Vad äter den?” Då har vi mitt i prick fått en undervisningsbetonad situation där av att bara hitta någonting. Det var bara exempel med en larv, alltså ... Så för mig är det att jag finns där, att jag har tillgång till att stödja dem, lära dem någonting, undervisa någonting som uppkommer spontant. Och jag tänker att det nästan är alla situationer, planerade som oplanerade. För vi har ju både planerad undervisning och oplanerad undervisning. Men man vill att den reflektionen ska bli så att barnet har förstått någonting. Det finns inte någonting man ska kunna när man går i förskolan, men att få en reflektion ”aha, men det ...” (ljudet försvinner)

Elisabeth lyfter i citatet undervisning som något läraren tar vara på och gör något med. Det tolkar jag som uttryck för lärarens handlingar, både som att initiera ett gemensamt

utforskande och att ”finnas där och ge dem de svar som de behöver eller vill veta, eller att jag kanske kan ge dem någonting som de inte alls tänker på”. Det tolkas i sin tur som att läraren ska undervisa på ett sätt som utmanar och utvecklar och därmed vidgar barnens förutsättningar för lärande. Samtidigt säger Elisabeth ”att jag har tillgång till att stödja dem, lära dem någonting, undervisa någonting som uppkommer spontant”. När Elisabeth här beskriver undervisning framträder en syn på undervisning som stöttande av barns lärande men också som förmedling av kunskaper. Å ena sidan framträder förändrade förståelser, det vill säga en rekonstruktion av begreppet undervisning från avgränsad förmedling till en syn på undervisning som gemensamt utforskande och lärarens stöttande handlingar. Å andra sidan framträder bestående kulturella handlingsmönster av att ”ge” barn undervisning.

Om sociala processer och kontexter

Elisabeth lyfter fram både sin egen personliga process och förskolans gemensamma processer som betydelsefulla för hur hennes förståelser av begreppet undervisning har utvecklats.

Om personligt engagemang och medveten reflektion

Elisabeth berättar om den nystart hon fick genom att byta arbetsplats för några år sedan och det förändringsarbete som initierades när en ny rektor tillträdde. Elisabeth lyfter även fram det personliga engagemanget och intresset och att man måste försöka. Hon säger ”Man måste vara intresserad, man måste försöka, man måste vilja, och framför allt man måste våga göra fel”. Elisabeth riktar också fokus mot vikten av att reflektera över det som händer ”Hur gör vi ... Hur ska vi göra nästa gång? Misstag sker. [...] men du ... nej, just det. Och sen så ändrar man tänket. Så hela tiden måste man påminna sig själv”. Förändra sitt sätt att tänka och arbeta kräver enligt Elisabeth både medvetenhet och reflektion.

Om egna erfarenheter och lärdomar från praktiken

Elisabeth berättar även att erfarenheter från både skoltiden och arbetslivet påverkar hennes sätt att tänka kring begreppet undervisning. Hon säger:

Det är lärdom under tiden. Erfarenheter från barngrupperna, från pedagogerna man arbetar med runt omkring. Min egen upplevelse kanske, att jag ... För mig kanske inte det här hårda passade för att jag skulle behövt stöd och hjälp. Det är därför jag pratar mycket om individ, att vi tänker mycket individ. Och grupp så klart, det ska funka på två håll. Men för att ibland behöver barn hjälp och de kan inte berätta det. Jag kanske var en sån. Jag var tyst. Jag gick hem och kunde inte, [...] Och i dag vill jag inte att ett barn ska gå härifrån kanske och känna det.

I citatet framträder att Elisabeths erfarenheter från praktiken påverkar tankar kring att stödja individen i undervisningen vilket leder till en syn på undervisning som något som hjälper och stödjer individen att utvecklas och lära.

Elisabeth framhåller också vikten av att ”ett undervisningsmoment ska vara kul” och att det är ”viktigt också att ha roligt tillsammans. Det hade man inte på den hårda tiden kanske [skratt]”. Hon fortsätter ”I dag kanske man gör roligare [...] vi har samma situationer, men det är mer lekfullt än ... och då, det ser man på barnen, man lär av dem”. När Elisabeth här talar om undervisning framträder en syn på förskolans undervisning som lekfull och rolig där lärare möter barn i lekfull interaktion.

Om läroplanens revidering

Elisabeth lyfter även fram läroplanens revideringar som viktiga för hennes förändrade sätt att tänka kring begreppet undervisning. Vårt samtal handlar här om förändrade sätt att tänka kring begreppet undervisning:

Jenny: Nu ska vi se. Jag tänkte igen här på det här, du pratade om det här Fundif som har påverkat ditt sätt att tänka kring just undervisningsbegreppet. Är det något annat som du kan tänka på som också har bidragit till att ditt sätt har ... att tänka kring undervisningsbegreppet?

Elisabeth: Ja, det är att man ... lite att man gjorde om läroplanen, tycker jag. Att man förtydligade både barns integritet så klart och barns inflytande. Att man tittade mycket på det och insåg då så som man kanske jobbade innan då hade barnen absolut inflytande men inte på det sättet som när det förtydligades i läroplanen. Man förtydligade förskollärares ansvar och roll också i läroplanen när den nya kom där. Och då har ju automatiskt undervisningstillfällena blivit på ett annorlunda sätt för det blir ett annat upplägg. Det blir ett tvärtomupplägg. Förut planerade man utifrån läroplanen - man gjorde och tittade vad de har lärt sig. Nu kommer barnen och så undervisar man och så tittar man ”ja, vilket läroplansmål har vi fått in i denna undervisningsstunden eller möjligheten?” Så för mig har också läroplanen vänt lite tänkande på det sättet.

I citatet beskriver Elisabeth att läroplanens förändrade skrivningar påverkat hennes sätt att tänka om, planera för och lägga på undervisningen utifrån barnens intressen och erfarenheter. Hon beskriver det som att ”läroplanen vänt lite tänkande”. Jag tolkar detta som ett uttryck för en förändring från målstyrning till målriktning samt en förändring i synen på undervisning från lärarstyrning till gemensamma aktiviteter. Läroplanens revideringar framträder som betydelsebärande för Elisabeths förändrade förståelser av begreppet undervisning.

Om kollegialt lärande i reflektion och samtalsgrupper

Elisabeth lyfter fram kollegialt lärande mellan pedagoger som betydelsefullt och att hon ser att de utvecklas tillsammans i arbetslagen under det systematiska kvalitetsarbetet men även i

andra diskussioner i arbetslaget. Elisabeth berättar att Fundif är särskilt betydelsefullt då det gett henne och förskolan möjligheter att prova på olika undervisningsmetoder:

Men vi har fått faktiskt tagit del av undervisningsmetoder och utveckla dem här i arbetslag, i barngrupp. [...]. Det här kollegiala lärandet mellan oss pedagoger för att det ska bli så bra som möjligt ut i ... Vi behöver varandra vi också. För att barnen ska få nytta av oss så behöver vi också varandra i detta momentet, känner jag. Och där har vi faktiskt lärt oss mycket på vägen och försöker använda oss av det. Det är mycket när man går utbildningen [skratt], mycket teorier och massa olika upplägg.

Elisabeth betonar också att de organisatoriska förutsättningar de fått verkligen har stöttat upp processen:

Varje måndag träffas vi förskollärare i olika former. Vi har lärandesituationer för oss, kollegialt lärande. Vi tar upp undervisningsmoment i de grupperna varje måndag på olika sätt. [...] Där vi lyfter vardagliga saker, tips, tankar, idéer, uppgifter.

De som deltar i utvecklingsgrupperna tar sedan det vidare ut i arbetslagen så att alla på förskolan blir involverade och delaktiga.

Om undervisning i förskolan

Elisabeth talar om projektinriktad undervisning som både individ- och gruppbaserad och som både planerade och spontana processer och situationer.

Om projektinriktad undervisning

Elisabeth berättar om hur de på avdelningen arbetar projektinriktat och betonar att projektet är något de bygger tillsammans med barnen utifrån barngruppens intresse och erfarenheter.

Men själva undervisningsbiten hos oss, den sker naturligtvis hela tiden, från morgon till kväll när barnen kommer in. Det vi har ... lägger ner mycket fokus på nu och har gjort en stund nu, det är individbaserad undervisning och grupp. Så att vi har två skilda upplägg där. För vi vill ha med barns inflytande och undervisa utifrån barnens behov, vad de kan och vad de behöver utveckla och ges möjligheter till det. Och där jobbar vi ganska projektinriktat här. Och det följer varje dag [skratt]. Och där har barnen ganska stort inflytande. De har ... De får själva vara med och vara delaktig. Vi har undersökningsperioder när vi startar upp varje termin, där vi pedagoger filmar, vi lyssnar in, vi tittar på barnen vad de väljer att göra eller vad de pratar om.

Projektet drivs framåt genom dokumentation i olika former, bland annat genom en dokumentationsvägg som synliggör barnens tankar kring projektet men även genom individuella intervjuer. Pedagogerna använder detta sedan som utgångspunkt i den undervisning de skapar. Elisabeth berättar vidare:

Och sen skapar vi förutsättningar för undervisningen efter det. Och det gör vi i form av barns tänkande, mindmaps helt enkelt, där barnens ... Det blir så bubblor vad barnen önskar. Och sen börjar vi med... Och där kan vi bestämma vad vi börjar med. Det spelar ingen roll liksom. Och då undervisar vi i ... (ohörbart) Vi ger dem förkunskap, vi vill veta vad de kan innan, och i förkunskapen ger vi (ohörbart) ... till exempel eller det finns digitalt, digitala verktyg där man kan söka information med barnen. Det finns många varianter. Man gör det i helgrupp, man gör det på individnivå med dem man behöver. Så att alla barn får rätt förutsättningar.

I citatet synliggörs en syn på undervisning dels som en gemensam utforskande process, dels som något lärarna skapar där de ”ger förkunskap” det vill säga överför etablerad kunskap. Både barns perspektiv och barnperspektiv tolkas utgöra grunden för undervisningen.

Elisabeth berättar även hur projektet påverkar avdelningens lärmiljöer att barnen är med och bygger upp dessa ”levande rum”.

Vi skapar också faktiskt lärmiljöer utifrån vad vi vill undervisa i och vad projektet visar. Så byter vi lärmiljöer. Ibland kanske man vill... Nu är det lite IKT-inspirerat mycket eftersom det ska ha en ökad del i vår verksamhet. Och så har vi levande rum, också undervisnings betonat, att barnen är med och bygger upp sina egna lärmiljöer då utifrån vad vi jobbar med. Så det är också undervisning i allra högsta grad.

Det framträder en öppenhet i synen på undervisning i olika undervisningspraktiker som sen i följande citat i en samtidighet beskrivs som mer avgränsad och sluten.

Det är inte alltid undervisning att sitta ner och skriva en bokstav eller räkna eller så. Det är också undervisning, men det här sociala runt ikring också, en stor del av hur barn lär sig. Så det är väl lite övergripande hur vi jobbar med. Sen finns det situationer, om man vill gå in på det, med mera. Men det är ju... Femårsavdelningen, vi jobbar lite förberedande för förskoleverksamheten sen då som komma skall i förskoleklass.

Den projektinriktade synen på undervisning kontrasteras mot en syn på undervisning som skolförberedande och situationsbunden. Elisabeth berättar även att de använder sig av andra former av undervisning, hon säger:

Och sen tycker jag att vi undervisar mycket mer än bara projektinriktat. För det är ju inte bara det vi jobbar med [skratt]. Vi jobbar med matematik och språk och rörelse också, och utepedagogik. Så det är inte bara undervisning via projekt.

Projektet framträder i Elisabeths utsaga som både öppet och avgränsat då det tolkas utgöra en betydande del av förskolans utbildning samtidigt som Elisabeth lyfter fram att de undervisar mer än projektinriktat.

Om individuell och gruppbaserad undervisning

När Elisabeth tidigare berättade om den projektinriktade undervisningen nämnde hon hur den bedrevs både i gruppbaserad och mer individbaserad undervisning. Vi återkom till detta under samtalets gång och jag ber Elisabeth att utveckla vidare:

Jenny: Kan du berätta mer om det?

Elisabeth: Jag tänker lite... Jag tänker, jag har ju jobbat lite med barn med särskilt behov och att man måste anpassa. Och det är vår skyldighet så klart. Och det behöver inte vara att man har särskilda behov, menar jag då, för att man behöver anpassa. Det kan bara vara att man kanske inte klarar av en mindre grupp eller en större grupp, och då tar man inte åt sig av undervisningen. Att man där [...] observerar och försöker hitta kanske en plan ”hur kan jag göra för att hjälpa han eller henne, för att de ska få samma förutsättning här?” Det kanske man måste vara att vi sitter bara jag och en kompis och detta barnet, och gör samma sak som de andra gjorde när de var sju stycken i en grupp, men att vi får göra det i ett annat tillfälle för att det ska få samma förutsättning helt enkelt. [...] Men det är så jag menar med att individanpassat, att man vill hjälpa alla så att de ska få samma förutsättning. Inte att processen och lärandet ska bli lika, men utan att alla ska få ... Vissa till exempel vågar inte prata i grupp.

I citatet beskriver Elisabeth den individuella undervisningen som ett sätt att hjälpa de barnet som inte ”klarar” av undervisning i en större grupp att få samma förutsättningar. Samtidigt lyfter Elisabeth fram de individuella intervjuerna som en möjlighet för alla barn i gruppen att göra sin röst hörd. Under intervjuerna får Elisabeth möjlighet att möta varje barn och få kunskap om just deras önsknings, behov och nyfikenhet på så sätt kan undervisningen anpassas till och stödja varje barns utveckling och lärande. Individuell undervisning framträder således både som anpassad stöttning och som en demokratisk tanke om alla barns delaktighet och inflytande.

Om undervisning – mer än ett ord

Under vårt samtal kommer Elisabeth flera gånger in på att undervisning i förskolan är mer än ett ord. Jag ber henne berätta mer:

Elisabeth: Begreppet, det är ett ord. Det är ett begrepp. Vi nämner det. Men det är så mycket mer än ett ord. Undervisning, ja, det betyder att barnet lär någonting av vad jag lär barnet eller vad vi uppkommer i en situation, spontan situation exempelvis. Men det innebär ju mycket mer. Det innebär ...

Jenny: Berätta.

Elisabeth: Nej, men det inne... En undervisning, det innebär en kontakt med ett barn. Ett barns välmående. Du måste fånga barnets intresse. [...] Vi har ett mål att vi vill få fram någonting och då går det inte bara att gå in och sitta och säga ”det är på detta viset, så här” eller någonting. Utan går jag in med en hatt eller spelar någonting eller fångar någonting eller vad som helst, då funkar min undervisning mycket bättre utifrån mitt perspektiv [...]. Den

största procenten är att vara närvarande, glad, positiv oavsett, det gör att barnen lär faktiskt, och lära och undervisning hör ju lite ihop, [...]” Så det är hela tiden en connection också i undervisning. Det är inte bara ett ord, ett begrepp. Man ska skriva det och man ska sätta det på det man gör, ja. Men det handlar ju om allt annat också. Är man tråkig, är man inte rolig, möter man inte barnen, så kan du inte undervisa dem. Du tror att du kan det, men det blir ingen bra respons. Så det ingår mer än bara att ”nu ska vi lära oss om detta här”. Och allra helst i förskoleåldern. [...] Och med mindre barn är det ju andra moment. En del av undervisningen handlar om omsorg för små barn till exempel.

I citatet framträder att Elisabeth dels har en syn på undervisning som lärarens uppgift att ”fånga barnens intresse” genom att vara närvarande, lekfull och positiv. Dels ser hon begreppet undervisning som en del av yrkesspråket som ska användas för att beskriva de handlingsmönster och situationer som pedagoger planerar och genomför. När Elisabeth säger ”det handlar ju om allt annat också” tolkar jag det i förhållande till det berättade som en syn på undervisningens relationella aspekter där delaktighet, meningsfullhet och det lustfyllda är betydelsebärande för barns lärande.

Elisabeth framhåller även vikten av att skapa bra förutsättningar för undervisningen. Hon säger att det är speciellt viktigt när man får en ny grupp:

Barnen måste kunna känna sig trygga. Utan trygghet skapar man inte förutsättning för en bra undervisning, om vi säger så då. [...] Då kommer barnen från lite olika konstellationer. ”Ja, nej, men nu börjar vi undervisa. Tjoff.” Vi måste ju undervisa i något annat först. Vad gör vi för att få ihop grupper? Vad gör vi för att barnen ska lära känna varandra? [...] Vad skapar vi för förutsättningar för att sen börja undervisa? Vi skapar rammar. Vi skapar rutiner. Trygghet för barnen. Och berättar för dem vad vi förväntar oss av dem under en dag.

Inramning av undervisning framträder i Elisabeths berättelser som ett sätt att skapa trygghet vilket i sin tur förstås som en förutsättning för undervisning. Min tolkning är att Elisabeth skiljer på undervisning av ämnesinnehåll och undervisning av sociala förmågor.

Förståelser av undervisning som utforskande processer och anpassad stöttning

I Elisabeths tal om undervisning uppfattar jag flera förståelser av undervisning som tar sina utgångspunkter både i barns perspektiv och i ett barnperspektiv. Det framträder förståelser av undervisning som lärarens relationella, stöttande och responsiva handlingar i gemensamt utforskande aktiviteter och processer. Samtidigt framträder förståelser av undervisning som avgränsad förmedling av etablerad kunskap. Vidare synliggörs förståelser av undervisning som lekfull interaktion där läraren är närvarande, positiv och lekfull. Dessutom synliggörs förståelser av undervisning både som anpassad stöttning och som en demokratisk idé om barns delaktighet och inflytande. Vidare synliggörs förståelser av begreppet undervisning som en yrkesterm som sätter ord på förskolans pedagogiska arbete.

Ulrikas berättelse

Ulrika har erfarenheter från olika arbetsplatser och förskolor med olika pedagogiska inriktningar som Reggio Emilia, utomhuspedagogik och montessoripedagogik. Ulrika berättar att hon sett många fördelar med att utbilda sig och arbeta samtidigt något hon gjort flera gånger under sitt yrkesliv, först till barnskötare sen till montessorilärare och till förskollärare. Ulrika säger att hon trivs bra med montessoripedagogikens material, struktur och form. Ulrikas berättande är tidvis av reflekterande karaktär.

Om rekontextualisering av begreppet undervisning

När vi kommer in på mötet med begreppet undervisning i förskolan är Ulrikas upplevelse att hon inte mött begreppet under sina utbildningar och att begreppet inte fanns i förskolans värld. Ulrika säger ”Men då var det nog bara omsorg, fostran och lärande liksom, och de begreppen”. Så det var i samband med revideringen av läroplanen 2018 som Ulrika kom i kontakt med begreppet i förskolan. Hon säger:

Det fanns nästan inte för mig i förskolans värld innan det kom i ... För jag tror inte under förskolläroplanen heller att vi pratade ... Även om jag gick ganska sent så vet jag inte om vi pratade så mycket om begreppet undervisning. Vi pratade om lärande och lärandesituationer och sånt, men begreppet undervisning tror jag inte jag kom i kontakt med förrän att det var på gång att det skulle bli ... komma in i den nya läroplanen sen.

Ulrika lyfter fram att det har betydelse för hennes förståelser, hon säger ”Så det är klart, det gör också en del kanske att man inte är i framkant [skratt] på det”. Ulrika fortsätter att berätta och här är min tolkning att berättandet är reflekterande i förhållande till tidigare erfarenheter och arbetssätt. Hon säger:

Men ... Lärandet hänger väldigt mycket ihop också, att det är lärandesituationer i vissa. För det fanns det ändå, att man skulle ha ... eller att man gjorde temaarbeten. Så temaarbeten och sånt är det mycket och har varit mycket hela tiden. Och i temaarbetet där har man också fokus på någonting tillsammans och då ... Och där har vi också tänkt på att använda olika sinnen och så. Så det har blivit lite samma sak på många sätt. Men det är väl det kanske, sen har det utvecklats ändå att det ska vara ... Just på hur man ställer frågor och hur barnen är delaktiga och så, att man reflekterar mer kring dem så att barnen verkligen är delaktiga.

Här tolkar jag Ulrikas reflekterande berättande som ett sätt för henne att få syn på att det arbetssätt de tidigare haft är lik den syn hon har på undervisning idag. Undervisning framträder som att rikta gemensamt fokus och att använda olika sinnen samt att göra barn delaktiga i undervisningssituationerna. Samtidigt säger Ulrika att införandet av begreppet undervisning inte lett till stora förändringar i verksamheten eftersom ”Inom montessoriförskolan har kunskap alltid setts som viktig”.

När Ulrika berättar om mötet med begreppet undervisning och sätter det i relation till sin praktik tolkar jag en tvetydighet. Ulrika uttrycker å ena sidan en upplevelse av att inte vara i framkant som hon kopplar till att begreppet undervisning för hennes del aktualiserades i samband med läroplanens revidering 2018. Å andra sidan uttrycker hon att begreppets införande inte lett till stora förändringar av förskolans utbildning och undervisning.

Om undervisningsbegreppets rekonstruktion

Jag ber Ulrika att tänka tillbaka och berätta om hur hennes tankar om undervisning har förändrats under åren hon arbetat, hon säger:

Alltså, jag tänker på när jag då i början, kanske på 90-talet eller så, då var nästan ... tycker jag, undervisning det var nästan ... ja, att man skulle ha pedagogiska idéer liksom och ha det bland barnen det var nästan ett skällsord [skratt], för det var nästan lite fult att man skulle ha någon pedagogisk idé för att lära barnen eller så. [...] Utan barnen skulle vara så fria och utvecklas själv. Det har ändrats tycker jag. Nu är det tillåtet att vi har ett syfte att jag har tänkt att nu ska vi lära oss om ett visst ämne.

Ulrika beskriver här hur hon upplever en förändring i synen på förskolans pedagogiska arbete min tolkning är att detta inte är Ulrikas tankar utan hennes bild av en generell utveckling. Vi återkommer under samtalet till detta och jag ber henne berätta mer:

Jenny: Jag tänkte också, det här du sa ... nämnde att det nästa var som ett skällsord förr och att det sen har utvecklats och så. Om du tänker tillbaka till första gången du hörde undervisning som begrepp i relation till då förskolan eller till verksamheten, hur ...?

Ulrika: Då kopplar man ... då kopplade jag nog tillsamman det först med skola innan man har satt sig in i det, att det inte var det som var tanken. Och när man hör ordet, att då tänker man en katederundervisning mer som man själv kanske mötte i sin skola. Att det var så man ... Så reflekterade jag nog första gången jag hörde det, (ohörbart) satt sig in i att det kan ... behöver ju inte vara det. Man behöver inte ha ... det behöver inte vara den formen att man har det som en undervisning.

Ulrika beskriver här hur hennes första tanke ledde till katederundervisning utifrån egna erfarenheter från skoltiden men efter att ha satt sig in mer i det kommit fram till att undervisning inte behöver vara i den formen. Vi fortsätter vårt samtal:

Jenny: Då tänker jag där, kan du utveckla eller försöka sätta ord på där, hur har du tänkt på undervisningsbegreppet så på olika sätt för att komma fram till den tanken du har i dag?

Ulrika: Ja. Ja, men det är väl då i form av när man först hör det så tänker man på skola, att det är en skolifiering eller så liksom, att nu ska barnen börja skolan tidigare eller så [skratt]. Men att sen när man tänker på det, ja, men det är på samma sätt, men om vi tänker på det som vi lär barnen att det är en sorts undervisning. Och när vi tänker på att jag skulle vilja lära barnet att knyta skorna, då blir det en sorts undervisning men just i det tillfället. Och när jag

tänker på att vi ska lära barnen att ... Att jag skulle vilja att det är fler barn som lär sig läsa, då är det en sorts ... Då riktar jag mitt fokus mot det området och barnen, och försöker visa barnen på att ”så här kan man göra ”och visa dem motivationen att ”när vi sätter ihop de här bokstäverna så blir det ett ord”.

I citatet framträder att Ulrika inledningsvis tänkte att begreppet medförde en skolifiering av förskolan men sedan utvecklat en syn på undervisning som att lära barn något vid olika tillfällen genom att rikta fokus, visa och berätta. Ulrika fortsätter att berätta om undervisning som hon ser som en möjlighet att påverka lärandet, att ha ett syfte med undervisningen som man sedan utvärderar och analyserar. Hon säger:

Känns som vår möjlighet att undervisningen ... där är förskolläraren, anställda pedagogens möjlighet att påverka lärandet mot något speciellt. Där är det vi som har tänkt att ”det här skulle jag vilja att barnen lär sig”. Att ge dem möjligheterna för det och sen att man då utvärderar det efterhand. Och då har man kanske också först innan tänkt att man ”varför ska vi göra det här?”. Så att man analyserar och tänker så. Men ge bra möjligheter att lära sig om något speciellt då som ... Och så att barnen också i det ... Man måste hela tiden ... Vi kan försöka lära dem någonting som vi vill, men om inte barnen känner sig delaktiga, att inte den motivationen får ... De måste ha en egen motivation och en egen drivkraft för att vilja lära sig det här, att jag har gjort det tillräckligt intressant och tillräckligt roligt.

Ulrika betonar i slutet av citatet vikten av att göra barnen delaktiga i undervisningen så att barnen upplever undervisningen rolig och motiverande. Detta tolkar jag som ett uttryck för att undervisningen ska vara meningsfull och beakta barns perspektiv. Ulrikas rekonstruktion av undervisning tolkas ha gått från katederundervisning till att lära barn något vid olika tillfällen genom att rikta fokus, visa och berätta och samtidigt som undervisningen är meningsfull och tar hänsyn till barns perspektiv.

Om sociala processer och kontexter

Ulrika lyfter fram ökad kunskap genom litteraturläsning och gemensamma diskussioner, kritisk reflektion samt kollegiala samtal som betydelsefulla för hur hon utvecklat sina förståelser av begreppet undervisning.

Om litteraturläsning och lärandemöten

Ulrika berättar att de på hennes förskolan läser litteratur om undervisning i förskolan. För att gemensamt arbeta med bokens innehåll använder de sig av lärandemöte, en modell de använt under en tidigare utbildning om tillgänglighet. Ulrika berättar:

Men då på de här tillfällena diskuterar vi tillsammans. [...] Det har funnits frågor, så vi har diskuterat utifrån dem. Och då haft som ett lärandemöte, att man har fått ta sin tid att ”vad tycker du? Vad tycker du?” Och sen så har man gått laget runt och berättat lite hur man tycker och diskuterat. Det gör att det är lättare att prata om sakerna vid andra tillfällen sen

också tycker jag för att om man har då ... Då har man den gemensamma grunden, man vet vad man ... Någon tycker så om ... men oftast så tycker man ganska lika. Men man kanske inte har ... Jag kanske inte själv fått orden för det förrän jag hör någon säga det. Så att man hjälps åt på det sättet. Så det är en bra form tycker jag att göra.

Formen med lärandemöte bidrar till en gemensam utveckling och att de tillsammans sätter ord på och diskuterar det lästa.

Om kritisk reflektion – att möta olika perspektiv och tankar

När Ulrika berättar om hur de arbetat med boken lyfter hon fram vikten av att reflektera och att förhålla sig kritiskt till det lästa och de diskussioner de har i lärandemöten. Hon berättar att hon tycker att boken och diskussionerna är intressanta men lägger till: ”men jag tänker också att jag måste inte alltid tycka precis likadant för att det är någon som har skrivit det”. Vidare beskriver Ulrika hur olika sätt att tänka berikar och att hon då kritiskt reflekterar kring dessa olikheter för att utveckla sina egna tankar och sin egen undervisning. Hon säger:

Ja, för att förstå det så måste man tänka på det på olika sätt tänker jag. För att förstå och förstå hur det menas, då behöver man tycker jag, då behöver man reflektera kring det. Och reflektera är ett kritiskt förhållningssätt.

Min tolkning av Ulrikas tal om kritisk reflektion är att hon sätter sina tankar och förståelser i interaktion med texter och andras förståelser.

Om att utmanas – utveckling och förändring av pedagogisk grund

Ulrika upplever att den lästa litteraturen och de gemensamma processerna utmanar och utvecklar hennes och kollegornas tankar kring montessoripedagogik och sin utbildning, undervisning.

Jenny: Okej. Kan du ge exempel eller beskriva hur de här samtalen och diskussionerna kring boken har sett ut? Vad ...

Ulrika: Ja, just att ... [...] vad man har med sig och sånt. Vad vi har med oss för bagage [skratt], och var vi kommer ifrån lite. Och den ... där är olika tankar. Just att lära sig av varandra. [...] Men just att man lär sig av varandra, men det gör man även i montessorin. Men man behöver göra det lite modernare på något vis, att man behöver ... man måste följa med sin tid också, tycker jag. [...] i boken, där känns det som det är väldigt omodernt, montessori sätt. För då diskuterar vi hur vi ska förhålla oss till det, hur man ... hur våra tankar går där. Men vi tycker att det går bra att kombinera [skratt].

Litteraturen utmanar den pedagogiska grund som förskolan vilar på vilket leder till att de i kollegiet behöver tydliggöra sina utgångspunkter och tankesätt. En påbörjad förändring framträder samtidigt som Ulrika upplever montessoripedagogiken som en trygg bas. Hon säger:

För där blev montessori en trygg bas för mig och ... Men ... Och att jag skulle vilja fortsätta utveckla den i en samspelsteori mer. Också att ... För samspelet är väldigt viktigt också tycker jag, med just relationer och sånt som vi pratade om innan. Och att även jag nu tror att jag kan vara för passiv också nu. Att jag själv kan behöva vara mer aktiv. Och det tror jag också grundar sig lite i [...] Att jag ... Att man fick inte lov att vara för aktiv förr [skratt]. Att det har ändrats också lite, att då skulle man vara den passiva pedagogen som iakttog och analyserade på det viset, bara att man inte fick lov att vara för aktiv. Det tror jag att det gör nog en del av att man kommer från den bakgrunden.

I citatet synliggörs hur tidigare erfarenheter och handlingsmönster påverkar rekonstruktionsprocessen. Ulrika berättar vidare om hur erfarenheter från andra pedagogiska inriktningar som Reggio Emilia, utomhuspedagogik bidragit till hennes förståelser av begreppet undervisning. Exempelvis berättar hon hur arbetet på Reggio Emilia förskolan gjort att hon tänker på att involvera flera sinnen i planeringen av sin undervisning. Hon säger

Ja, det kanske är Reggio Emilia där också, för där börja... där tänkte vi också på ... [...] att när man ska lära sig någonting så är det viktigt att alla sinnen involveras, eller så många sinnen som möjligt. Så när man planerar någonting så brukar jag alltid tänka på det, ja, att man det är någonting att vi upplever det, vi sjunger kanske någonting, och vi känner kanske någonting, man målar och att alla sinnen ska komma med i lärandet. Det tycker ... Det har nog påverkats därifrån,

I Ulrikas berättelser framträder hur de skilda sociala, historiska och kulturella praktiker där Ulrika verkat påverkat hennes förståelser av undervisning.

Om dagliga samtal i arbetslaget

Ulrika lyfter även fram sina kollegor som betydelsefulla bollplank i det praktiska arbetet i vardagen. ”Där är kollegorna viktiga [...] att man har någon att bolla med. Just det dagliga”. Ulrika upplever att hon haft stort utbyte av att diskutera undervisning med sitt arbetslag och att de kunnat diskutera sig fram till en samsyn kring undervisning i förskolan.

Ulrika berättar vidare att hon har blivit hjälpt av att hennes kollega kunnat sätta ord på sina tankar. ”Hon är duktig på att föra fram de tankarna. Så att jag har hjälp av att lyssna på henne [skratt]”. Även här framträder hur Ulrika genom att samtala med kollegor utvecklar sina förståelser av begreppet undervisning.

Ulrika berättar också hur en kollegas fortbildning inom naturvetenskapligt lärande bidragit till att skapa gemensamma förståelser ”Så att då blev det en inspiration för oss alla”. Här synliggörs den gemensamma processens betydelse för både Ulrikas och kollegiets gemensamma förståelser.

Om undervisning i förskolan

Ulrika talar om undervisning som att rikta gemensamt fokus, att väcka intresse och utveckla vidare. Ulrika talar även om utforskande, reflekterande och utmanande undervisning samt om undervisning med montessorimaterial.

Om att rikta gemensamt fokus, väcka intresse och utveckla vidare

Ulrikas bild av undervisning som att lära barn något vid olika tillfällen genom att rikta fokus mot något, visa och berätta synliggörs på olika sätt när hon talar om sin praktik. Hon berättar att de i montessoriförskolan har långa arbetspass där de inte avbryter barnen med samlingar och så vidare men att hon ser ett värde av att i samlingar kunna mötas och rikta ett gemensamt fokus. Hon säger:

Det är ett bra sätt att rikta fokus tillsammans, i en grupp att man riktar en sak och då pratar tillsammans med barnen i en samling. Så det är en sorts undervisningstillfälle, för mig. Att det blir att man pratar om det. Sen kan man jobba vidare med det på olika sätt men att man har ett gemensamt fokus och ett gemensamt problem (ohörbart).

I citatet framträder en syn på undervisning som gemensamma aktiviteter där läraren genom sina handlingar och i interaktion med barnen riktar fokus mot ett innehåll. Ulrika säger ”det är lite undervisning för mig, att väcka intresse för någonting och försöka göra det på olika sätt så att det blir intressant”. Ulrika berättar att inom montessoripedagogiken pratar man om intressepunkt ”när man visar upp nytt material för barnen och så, så är där alltid också en intressepunkt, att man ... att det måste vara någonting som gör det lite extra intressant”. Utifrån det väckta intresset arbetar man sedan vidare inom innehållsområdet eller ämnet. Här berättar Ulrika hur de arbetat med bokstäver:

Så det är mycket att vi ska väcka intresse för saker. Och sen så kanske man väckt intresset och man har lärt sig att skriva tre ord, så kanske man kan förstå sen att man kan göra en hel mening tillsammans kanske, att man kan hjälpa barnen vidare. Ja, så det tänker jag så att det är vår uppgift med undervisningen, att vi hjälper barnen vidare. Först väcker vi intresset och sen hjälper vi dem vidare i det.

I citatet framträder en syn på undervisning som att ”väcka intresse” och ”hjälpa barnen vidare”, vilket jag tolkar som lärarens stöttande handlingar.

Om utforskande och reflekterande undervisning

Ulrika berättar att hon och kollegorna inspirerats av ett naturvetenskapligt förhållningsätt som hon menar synliggör barnens tankar och att de tillsammans kan utforska vidare, hon säger:

Där såg man hur barnets tankar kan komma fram, och också just vikten av att ställa öppna frågor och sånt i det lärandet, alltså, att man själv reflekterar och så. [...] att man tittar vad är det som händer? Och hur kan det vara så? Så att det är ett roligt arbetssätt och som man ... Ja, det blir en sorts undervisning samtidigt där vi får ta reda på och vi får prova ”ja, men vad händer om jag gör så här och vad händer om jag gör så?” Och barnen kanske ändå ritar, ”men vad tror du ska hända?”. Att man kan ställa hypoteser och sånt.

När Ulrika talar om lärarens interaktion i form av att ställa öppna frågor och ge barnen möjlighet att prova och undersöka blir en syn på undervisning som utforskande interaktion synlig.

Ulrika berättar också om hur de arbetat undersökande och målinriktat genom att besöka olika lekplatser:

Så vi var på en, ja, ett naturområde. Och där jämförde vi ”vad kan man leka här med de här sakerna?” när vi lekte där. Och sen var vi på en lekplats i en by. Så vi åkte till en by och tittade på en färdigbyggd lekplats och jämförde ... Barnen fick se, ”ja, men kunde vi leka, kan vi leka här och kan vi leka där?” Så då jämförde vi det och barnen fick sen ... ja, var tyckte de det var roligast att leka och hur var det? Hur hade de ... var det ... hur kom sakerna hit?

Undervisning framträder här som att skapa möjligheter för barnen att utveckla förståelser för det specifika området genom att barnen fysiskt fick uppleva det valda innehållsområdet för att kunna undersöka och jämföra. Ulrika berättar vidare om hur de sedan använder bildokumentation för att återkoppla och reflektera:

Ja, till exempel nu när vi har haft ... när vi åkte till olika lekplatser och så, att få barnen delaktiga i de tankarna, att de får titta på bilder ifrån det sen och att de får tänka på ”ja, vad gjorde vi där och hur var det?” Och att [...] de får reflektera själv kring det, vad tycker de och hur var det och så? Och att de förstår att lek kan man göra på olika ställen och det var det som var syftet där också. Ja, det fortsätter vi med på många olika sätt också nu med hur vi ska gå ... hur man ska gå vidare ... ”Hur ska vi gå vidare med det här sen? Hur går vi vidare med när vi var där?” [...] nu kan de titta på de bilderna också, så kan de sortera lite, titta själv och gå tillbaka till det och se.

Min tolkning av Ulrikas berättelse är att hon strävar efter att hålla ihop innehållet, undervisningen och barnens lärande med stöd i bilder och reflektion och på så sätt synliggörs en syn på undervisning som en process (det som Ulrika kallar utveckla vidare). Eftersom de arbetar utifrån ett övergripande mål förstår jag detta som en målriktad process.

Ulrika berättar vidare om hur de följer ett husbygge i närheten av förskolan och hur hon ser att det utvecklade barnens bygg och konstruktion på förskolan. Hon berättar hur de kopplat samman de konkreta upplevelserna med att titta på filmer om husbygge och genom att ställa utvecklande frågor i barnens bygg- och konstruktionslek.

Så tror jag att det utvecklar barnens tankar lite grann att själv prova lite andra saker. [...] Att man kan, ja, ”hur skulle man kunna göra här?” [...] Om man är med då i leken också så kan man hjälpa dem lite, [...] De har byggt mycket både höga hus och sen så har de byggt dem i andra former. Och vi har tittat på olika former, ”vilka former finns här?” Och ja, byggt ihop det och så. Så att vara med barnen och hjälpa dem lite sen vidare i leken.

I Ulrika tal om undervisning framträder en syn på undervisning som att utveckla barns lärande genom att koppla till konkreta upplevelser och olika medier samt vara närvarande i barns lek.

Om undervisning och montessorimaterial – visa, följa och tillföra

Eftersom jag inte är insatt i montessoriförskolan och hur de arbetar där ber jag Ulrika berätta mer om undervisning i förhållande till montessoripedagogiken. Ulrika inleder med att berätta om miljöns- och de olika materialen syfte och utformning. Materialet är placerat på brickor eller i korgar och blir på så sätt avgränsat och synligt. Barnen ges också möjlighet att arbeta med de olika materialen på en matta vilket skapar en avgränsning mot den omgivande miljön. Här betonar Ulrika att barnen ges möjlighet att välja om de vill arbeta enskilt eller samarbeta och att barnen också visar varandra hur de använder de olika materialen. Vidare berättar Ulrika att även om materialet är avgränsat så kopplar de samman och använder montessorimaterialet i olika undervisningssituationer.

Eller när vi har plockat in pumporna och ska väga dem, då kan vi använda oss av det andra materialet vi har för att väga det och ... så att man kopplar ihop det. Att man kopplar ihop materialet med verkligheten. Att ... Så att det blir som ett levande material som man kan förstå betydelsen av att använda sig av.

I undervisningen kopplar läraren samman montessorimaterialet med det aktuella ämnesområdet och synliggör på så sätt dess praktiska konkreta förankring. Det är alltså inte ett material som enbart används för enskilt arbete på mattan.

Ulrika lyfter fram lärarens undervisande roll i förhållande till montessorimaterialet, hon säger

Men vi har haft en mer undervisande roll, tror jag, eftersom man visar barnen först och sen kan de själv prova materialen sen, och göra ... man kan kombinera dem och så. Men att vi har haft den rollen redan innan som en undervisande, fast vi kanske inte har använt begreppet undervisande tror jag.

Här blir Ulrikas bild av undervisning som lärarens undervisande handlingar synlig. De undervisande handlingar Ulrika lyfter fram beskriver hon mer i följande citat:

Ja, det blir en sorts undervisning när man visar materialet då första gången eller när man ... och sen går ... Där får man också följa upp då för att när barnen då har jobbat med någonting sen så ... Då får man hjälpa dem vidare för att utveckla sig vidare eller göra något nytt

Ulrika berättar vidare att för att kunna utveckla barnens arbete och kunskaper vidare behöver läraren vara aktiv. Hon säger:

Även om de arbetar själv också så måste läraren ändå vara aktiv för att se hur man ska kunna fortsätta med det. Eller se var barnet är i intresset och vad det ... ja, vad man kan tillföra för att kunna utvecklas vidare.

När Ulrika talar om undervisning i förhållande till montessorimaterialet framträder en syn på undervisning som lärarens stöttande handlingar genom att läraren följer barnens arbete med materialet och sedan bedömer vad de behöver tillföra för att barnen ska kunna utvecklas.

Förståelser av undervisning som stöttande och förevisande handlingar och interaktioner.

I Ulrikas tal om undervisning uppfattar jag flera förståelser av undervisning som knyter an till lärarens undervisande roll. Dels framträder förståelser av undervisning som lärarens handlingar dels som gemensamma aktiviteter där lärare och barn tillsammans riktar ett gemensamt fokus. Förståelser av undervisning som lärarens riktade och förevisande handlingar synliggör synen på undervisning som att rikta fokus, visa och berätta. Samtidigt som förståelser av undervisning som lärarens utforskande handlingar och interaktioner framträder när barnen ges möjlighet att undersöka och prova. Vidare framträder förståelser av undervisning som stöttande handlingar och interaktioner där läraren väcker intresse och stödjer barnens vidare utveckling och lärande. Därutöver framträder förståelser av undervisning både som en målriktad och utforskande process där undervisningen genomförs i riktning mot ett målområde.

Lindas berättelse

Linda har under sin yrkesverksamma tid som förskollärare övervägande arbetat med de yngsta barnen i förskolan, men har även provat på att arbeta i fritidsverksamhet. Linda berättar att hon nyligen bytt arbetsplats. Linda har genomfört en högskoleutbildning med fokus på undervisning i förskolan. Lindas berättande präglas av ett engagerat flyt och mitt deltagande är inledningsvis passivt bekräftande för att under senare delen av samtalet bli mer aktivt.

Om rekontextualisering av begreppet undervisning

När Linda berättar om mötet med begreppet undervisning lyfter hon fram begreppet som nygammalt och att det nya ligger i begreppets införande i läroplanen för förskolan. Hon säger:

Det är ju så att för ... nu när nya läroplanen träder i kraft så kom där in lite nya tankar och idéer (ohörbart). Inte nya egentligen, för vi har haft de här redan sen 2010. Men just att det finns ett kapitel i läroplanen som heter förskollärarens ansvar i undervisningen (ohörbart) blev ju nytt. Och för mig som ändå har jobbat som förskollärare ganska länge och tänker att vi har jobbat, om man tänker, just med målstyrda processer som jag anser att undervisning är i förskolan och i skolan, så blir det ändå att man tar in ett begrepp som är relationellt med skolan i grunden. Blir något som blir lite konflikt i mitt huvud. Jag var tvungen att bena ut det.

Linda lyfter i citatet fram att hon även tidigare arbetat med målstyrda processer, det vill säga undervisning men att det är begreppet undervisning som blev problematiskt för henne. Linda beskriver detta som ”konflikt i mitt huvud” och något som hon behövde arbeta vidare med.

Linda berättar hur begreppet undervisning bidrar till att hon nu kan sätta ord på sitt uppdrag och yrkesroll, hon säger

Alltså, vad är det att vara förskollärare? Alltså, jag har liksom inte haft de där begreppen, att kunna säga ”Jo, men jag jobbar ... Vi har ... Alltså, jag är en del av barnens utbildning. [...] Jag jobbar i förskoleverksamhet”. Men det hade ingen ... om man tittar på status, så hade det ingen status. Men säger jag ”jag jobbar i en förskoleutbildning” eller ”jag jobbar i en skolutbildning”, det händer någonting med orden. [...] Alltså, jag ser inte det ... Det har inte skett någon generell jätteomvändning av förskolan bara de sista två åren. Det är inte så jag menar. Men statusmässigt har det skett någonting. Ett erkännande av att vi faktiskt bedriver utbildning som man från regeringen nu ser som viktig för barnets hela kun... alltså lärande.

Min tolkning är att Linda lyfter yrkesspråkets betydelse när hon säger ”det händer någonting med orden”, språket signalerar en markering och en tydlighet som påverkar både hennes yrkesstolthet och upplevelse av förskolans status. Samtidigt säger Linda att det ”inte skett någon generell jätteomvändning av förskolan”. Linda ser också att begreppet undervisning

påverkar synen på barnets tid i förskolan, hon säger ”och jag tänker att i takt med att vi får de här nya begreppen, faktiskt att det blir en del av barns utbildning, så kommer vikten av barnets tid i förskolan att uppvärderas”. Begreppets rekontextualisering tolkas bidra till ett erkännande av skolformen förskola.

Om undervisningsbegreppets rekonstruktion

Linda berättade om den ”konflikt” hon upplevde i samband med att undervisning som begrepp skrevs in i förskolans läroplan. Jag ber henne därför att berätta mer. I följande citat av vår interaktion synliggörs rollen som medberättare och hur min tolkning av vad Linda tidigare sagt bidrar till berättelsens utformning. Det är alltså jag som tolkar den konflikt Linda berättat om som en krock, vi fortsätter vårt samtal:

Jenny: Du berättade lite det här att det blev en krock. Kan du berätta mer då om den här kroppen [sic] Alltså, mer hur du tänkte kanske tidigare, och vad krocken liksom bestod i. Hur ni pratar om den här kroppen ... krocken. ”Kroppen”, jag vet inte vad jag ... Och i liksom kanske i ditt arbetslag, eller i andra sammanhang du pratar om så, och hur det har påverkat ditt sätt att tänka kring undervisning nu.

Linda: För mig har undervisning också (ohörbart) såg begreppet undervisning (ohörbart) i nya läroplanen så ... då hamnade jag också i det här katederundervisning tänket. ”Är det verkligen det vi ska ta in i förskolan? Hur har de tänkt liksom nu?”. Lite smått irriterad så klart, eftersom jag är stolt över att vara förskollärare och jobba i förskolan med den kultur som finns där.

I inledningen av citatet beskriver Linda hur tankarna genast gick till katederundervisning och skapade känslomässiga reaktioner där begreppet undervisning möttes med irritation och sågs som ett potentiellt hot mot förskolans kultur. Bilden av undervisning som lärarens förmedling och katederundervisning har Linda med sig från sin egen skoltid, hon säger att det var först på universitetet som bilden av undervisning började ändras. Hon säger:

Fram till dess har jag sett lärare som en förmedlare av kunskap. Dialogen öppnades upp lite när jag började på universitetet. [...] Så det är väl just det här att lärarens roll handlar om mer än kommunikation, att det är ett samspel mellan olika parter.

Synen på undervisning som ett samspel utvecklade Linda under sin förskolläraryt utbildning trots detta gick den första omedelbara reaktionen tillbaka till katederundervisning. Min tolkning är den sociala konstruktionen av undervisning som katederundervisning är en stark historisk och kulturell konstruktion som vi bär med oss.

Linda beskriver också att även kollegorna reagerade med känslomässiga reaktioner, hon beskriver det som att diskussionen ”hettade till” på arbetsplatsen. Hon berättar vidare:

Så blir det ju direkt när vi hör att begreppet undervisning i förskolan, och ”hur har ni nu tänkt?” och ”ska vi skolifiera förskolan?”. Diskussionen gick igång direkt och det gjorde det säkert på många arbetsplatser kan jag tänka mig.

Begreppet undervisning förde med sig tvivel och frågor kring en skolifiering av förskolan. Detta bidrog till att Linda sökte efter mer kunskap för att förstå. Hon säger:

Men det gjorde också att ... eller, jag är som person kan man säga en som inte bara slår mig till ro med att ”jaha, nu ska de tuta i oss något nytt”, och så bara köpa läget. Utan jag vill ju förstå ... jag vill begripa, vad är det de menar? Vad menar de med det här med undervisning i förskolan i den nya läroplanen? Det gör ju att jag börjar famla i efter allt man kan få och det gjorde ju att [...] Men det var ju just det som gjorde att jag tog vara på tillfället när vår rektor frågade om det var någon som var intresserad av att gå just den här utbildningen. Tyckte att ”nu kan jag verkligen få förstå begreppet på ett bättre sätt”.

I citatet synliggörs Lindas behov av att söka efter kunskap för att utveckla förståelser och att hon tog vara på möjligheten att gå utbildningen. Lindas eget engagemang och drivkraft framträder som betydelsebärande för rekonstruktionsprocessen vilket leder vidare till nästa avsnitt om sociala processer och kontexter.

Om sociala processer och kontexter

Linda berättar om olika gemensamma processer och kontexter som bidragit till hennes förståelser av begreppet undervisning. Linda lyfter fram högskoleutbildningen och kommungemensamma kontexter som betydelsefulla. Vidare talar hon om lärande samtal kring litteratur.

Om högskoleutbildningen

Linda berättade inledningsvis om den ”konflikt i mitt huvud” som hon upplevde i samband med att begreppet undervisning skrevs in i förskolans läroplan. Hon berättade också att hon kände ett behov av att förstå intentionen med läroplansskrivningen och förstå hur hon skulle förhålla sig till begreppet i en förskolekontext. Hon säger:

Därför hoppade jag på när jag fick ett erbjudande om en 7,5-poängs högskoleutbildning [...] våren 2019. Så att där fick jag möjlighet att grotta ner mig ordentligt i begreppet undervisning i förskolan, på många olika sätt. Både genom styrlitteratur, utifrån kurslitteratur och egenvald litteratur, där jag gjorde sen min uppsats. Och det har ... det blev ett litet uppvaknande kring att förstå begreppet undervisning i förskolan. [...] Och då fick jag också begrepp i den här utbildningen, som vi kunde använda oss av, som baserades på något som hette teoriinformerade undervisningsupplägg. Och de utgick egentligen enbart från de didaktiska frågorna. Vad, var, när, hur, varför?

Linda riktar i citatet fokus mot att hon under utbildningen fick som hon säger ”grotta ner sig” i begreppet undervisning. Hon lyfter även fram utbildningens teoriinformerade upplägg

som betydelsefullt för hennes förståelser av undervisning. Min tolkning är att kursen är betydelsebärande för Lindas rekonstruktionsprocess. Linda berättar om hur utbildningens innehåll bidragit till hennes förståelser av undervisning i förskolan:

Och där var just det här, att det är en relationell process. Gjorde att det ... ”Jaha, det är så det är tänkt”. Undervisning behöver inte vara någon som ska stå och förmedla, det är inte förmedlingssituation. Det är inte så vi människor lär, utan det är i relationella processer där vi möts. Mötet, kommunikationen mellan barn, lärare, material. Det är där som undervisning uppstår. Och den aha-upplevelsen var väldigt god att få. Så det gjorde att jag kunde ta till mig undervisningsbegreppet och göra det till någonting som fungerar i förskolan.

Linda framhåller att synen på undervisning som relationell process hjälpte henne att förstå intentionerna med begreppet undervisning i förskolan. Utbildningen gav Linda kunskaper som jag tolkar bidragit till hennes rekonstruktion av begreppet undervisning från förmedling och katederundervisning till en relationell process mellan barn, lärare och material.

Om kommungemensamma processer och kontexter

Linda berättar att de i hennes kommun arbetat med begreppet undervisning i olika gemensamma processer och kontexter. Bland annat har Linda som medledare deltagit i gruppdiskussioner med andra medledare. De har också arbetat med gemensam fortbildning i form av olika föreläsningar, litteraturläsning och samtal.

Linda berättar även om litteratur och föreläsningar som bidrar till de gemensamma processerna. De har bland annat läst och arbetat med Skolverkets kunskapsöversikt. Vidare berättar Linda att de använder litteratur om undervisning med de yngsta barnen. Linda säger ”Vilket gör att det är lite lättare att precisera undervisningen, när det gäller de yngsta”. Linda berättar också att de arbetar med ett material om pedagogisk dokumentation där de jobbar med litteraturen och en studiehandledning.

Linda berättar vidare om andra ”kanaler” i det gemensamma arbetet. Förskolorna har till exempel tillgång till en kommungemensam sida via en digital plattform där de kan dela med sig och inspireras av varandra. Linda berättar även om en app, ”appen arbetar vi rätt så aktivt med i arbetslag [...] absolut en kanal som används frekvent”. Jag ber henne att berätta mer om hur de använder appen och Linda säger:

Man kan säga att vi lyssnar in. Oftast är det de här videosarna som vi lyfter in, har vi valt ut någon. Och sen har vi en diskussion kring den, vad kan vi ta med oss från det här in i vårt arbetslag som vi faktiskt kan göra något konstruktivt av i jobbet? Så vi tar ner det till en ... Vi tar med den här teorin som de lyfter ner på en praktisk nivå.

I Lindas beskrivning framträder att arbetet med att skapa gemensamma processer och aktiviteter sker på flera nivåer. Arbetslagen arbetar gemensamt med de olika material de har till sitt förfogande. Det framträder också en tydlig koppling till den praktiska

undervisningsnivån vilket jag tolkar bidrar till att skapa gemensamma förståelser och handlingsmönster.

Linda lyfter även fram betydelsen av att problematisera olika tolkningar av begreppet undervisning. Hon säger:

Och det har med undervisning att göra, olika sätt att se på undervisning, kontra barns delaktighet och inflytande och kanske lärarens mandat. [...] ... Begreppet undervisning har jag läst också ... Det var någon bok som [...] Och de använde begreppet undervisa som att dela upp det i under och visa. Att visa på under. Och det kan man också fundera på, hur vi tolkar begreppet undervisning, för det är som sagt, är det någonting som är under visning eller visar vi på under, eller vad är det vi lägger i begreppet? Och så länge vi inte har definierat ner det tydligt på varje enhet eller på varje arbetsplats så kommer det spreta, så kommer undervisningen vara tolkningsbar då kommer det att bli vad det blir.

Linda riktar här fokus mot skilda sätt att se på undervisning där jag tolkar det som att ”under visning” och ”visa på under” leder till olika tolkningar av vad som läggs i begreppet. Linda lyfter även fram vikten av att tydliggöra tolkningarna för varandra.

Om lärande samtal

Linda berättar om hur de arbetar med lärande samtal efter att de har tittat på filmer i appen hon tidigare beskrivit:

Linda: Då har jag gjort så att vi har tagit ... alla har fått säga. Jag gör lärande samtal. Du har också hört talas om lärandesamtals struktur och så och så?

Jenny: Mm.

Linda: Då innebär det att mina kollegor har fått titta på filmen. Man kommer tillbaka. Man har fått skriva ner någon tanke man har fått från filmen. Och när jag ... Ibland så vill jag gärna att man också tar ett citat, åtminstone gör vi så när vi jobbar med litteratur, att man måste ta ut ett citat, skriva sin tanke, fundering och sen har man en diskussionsfråga utifrån det, och så vill jag gärna att vi jobbar ... har vi jobbat med de här filmerna också. Så att man tar någonting ur filmen som man får en tanke, fundering kring och som vi gör en diskussionsfråga kring. Så att det har ... När man kommer till mötet så har vi åtminstone tre eller fyra diskussionsfrågor beroende på hur många man är i arbetslaget. Och sen är det de frågorna som får vara grunden för samtalet, för det är det som har väckt någonting hos varje enskild medarbetare. Och det är det viktigaste, att vi ventilerar det så att vi får kläm på vad vår gemensamma bild är kring de saker som vi funderat kring.

Strukturen i lärande samtal som Linda beskriver ger dem möjligheter att gemensamt skapa sig en bild av och förståelser av undervisning i förskolan. Deras kommunikativa processer tolkas bidra till att de utvecklar gemensamma förståelser av undervisning när de tillsammans tar sig an litteraturen och de frågeställningar som väckts.

Linda berättar att hon har uppmärksammat att det kan vara svårt att mötas i diskussionerna kollegor emellan när man har olika erfarenheter med sig, exempelvis när de tillhör olika åldersgrupper. Linda upplever att de som är i samma ålder har lättare att nå en samstämmighet hon säger ”med de som är lika gamla ungefär så har vi gått i skola generellt sett ungefär under samma tidpunkt, har liknande bagage med oss, vilket gör att vår samstämmighet inte varit så krånglig. För vi har upplevt ganska lika”. Här riktar Linda fokus mot förståelser och konstruktioner som socialt, historiskt och kulturellt specifikt, vilket blir synligt i hennes upplevelser av att de kollegor som är i samma ålder har liknande förståelser baserade i en specifik tid och plats.

Om undervisning i förskolan

Linda talar om undervisning som planerade målstyrda processer, hon talar även om undervisning och tydliggörande målbilder i förskolans lärmiljöer. Vidare talar Linda om två olika sätt att undervisa spontant i förskolans lärmiljöer.

Om undervisning som planerad målstyrd process

Linda berättar om vad hennes sätt att tänka kring begreppet undervisning betyder för den undervisning hon planerar:

Man kan väl säga att när jag planerar en undervisningssituation, så tänker jag utifrån den här didaktiska triangeln med material, miljö, barn och förskollärare. Och jag tänker att de tre måste alltid finnas med. Och då innebär det också att jag planerar undervisningen utifrån det, utifrån de didaktiska frågorna. [...] en målstyrd process. Alltså, precisera ner målet. Vad är det vi är ute efter? Vad är det vi letar efter? Vad vill vi att barnen ska få ta del av, som sagt? Sen handlar det om hur ska vi göra det? När ska vi göra det? Varför ska vi göra det?

Undervisning framträder som lärarens planerade och medvetna val i förhållande till tanken om en didaktisk triangel bestående av lärare, barn och material och de didaktiska frågorna som utgångspunkt. Linda ger exempel på hur de arbetar med undervisning som målstyrd process med de allra yngsta barnen i ett projekt om rörelse där de valt att rikta särskilt fokus mot rörelse i relation till handen:

Här handlar det om att möta barnen i en målstyrd process utifrån deras intressenivå. Vi är just nu jättemycket i play-doh lera med ett gäng ettåringar, till exempel, [...] Vi såg ganska snabbt när vi gav dem varsin lite större klump [...] då blir den lite för mycket att jobba med. Det genererar inte så mycket. Så vi sa, vi såg att de drog ut småbitar och satt med dem. Så sa vi, ”då börjar vi i de små bitarna”, och så börjar vi från scratch och bara ... och får dem att rulla små korvar. [...] Och det är ju ... det handlar om att jag som pedagog måste visa på vart vi ska. ”Jo, vi ska hit, vi ska rulla den här leran till korvar”, och så får de prova på. Och ibland visar de på andra sätt, som jag kan ta till mig och som vi kan prata om tillsammans. Och det händer olika saker när de gör det. Ibland plattar de bara med fingret, platt, platt, platt, platt. Det är ett annat sätt att hantera handen i relation till leran, som också handlar om

rörelse. Och då kan vi ta vara på de idéerna, och så jobbar vi vidare med dem nästa undervisningstillfälle. ”Ja, men vad händer om vi bara plattar? Tryck, tryck, tryck, tryck”. Så lite där är vi rent undervisningsmässigt sett med de allra, allra yngsta.

I exemplet lyfter Linda undervisningshandlingar som att i samspel visa på lärarens intentioner och sedan uppmärksamma vad barnen uttrycker och ta det som utgångspunkt. På så sätt ta vara på och utmana barnens erfarenheter i undervisningen.

Linda fortsätter att berätta om att pedagogisk dokumentation som en del av undervisning i en målstyrd process som tillför en återkopplande och reflekterande del. Hon berättar att de spelar in korta videofilmer som barnen får se vid nästa undervisningstillfälle. Hon säger:

Och då kan vi se nu att barnen hade fått tillgång till knivar förra veckan, och när vi då tog fram leran och höll på att jobba med våra korvar så var det kniv. Alltså, de pekade med fingret, och så ”kniv, kniv”. Ja, då skulle de ha ... Då använde de sin erfarenhetsvärld, och så skulle de ha knivarna. Och då började de dela, och då var det mycket lättare den här gången att få dela den här lilla korven än den här stora klumpen. Vilket också genererade att de ... lusten till att lära ökade. Och de höll på mycket mer frenetiskt.

I citatet synliggörs hur undervisningen bygger vidare på tidigare undervisningstillfällen utifrån barnens intresse och erfarenheter. Den målstyrda processen sätts i relation till barnens erfarenhetsvärld och barnens uttryck och handlingar.

Om undervisning med tydliggörande målbild i förskolans lärmiljöer

Linda finner stöd i den litteratur och föreläsning hon har fått ta del av för att synliggöra hur undervisning i förskolan kan kopplas till förskolans lärmiljöer och fungera som ett stöd för läraren att ha ett medvetet fokus på barnens möjligheter till utveckling och lärande. Hon säger:

Där jag ser att desto mer vi synliggör, tydliggör vad det är vi ... vilket mål vi har, vad är det vi ska jobba mot, så kommer vi antagligen jobba mot det. [...] jag upplever som att ja, det är precis det vi behöver. Vi behöver ha någon som väcker ögonen varje dag. ”Just det, det är dit vi ska.”

Linda fortsätter att berätta om hur målbilder bidrar till undervisningen i förskolans lärmiljöer:

För att då gör det att när vi kommer in i rummet så sker det undervisning och det blir på en lekfull nivå med barnen i sin lärmiljö. Det blir inget uppstyrt så här, du sätter upp någon slags arrangemang, utan det ska ske i vardagen med barnen där de är. Och framför allt med de här allra yngsta. Det behöver finnas undervisning i den läromiljön som de befinner sig i

Med en tydlig målbild skapas förutsättningar att undervisa i barnens lärmiljö, jag tolkar detta som en syn på undervisning som lekfull interaktion i barnens lekmiljöer i kontrast till det som Linda beskriver som något ”uppstyrt,” vilket jag tolkar som förutbestämda och

avgränsade aktiviteter. Linda ger exempel på hur detta kan ser ut i projektet med leran, hon berättar vidare:

Om jag sätter mig ner vid ett bord och vi tar fram leran och det sitter tydligt på väggen att det är det som är målet, då kan jag inte missa det. Men om jag bara sätter mig med leran och kommer på att ”Oj, just det. Det var det vi skulle göra”. Så kan det bli lite annorlunda utfall av undervisningen, tänker jag.

Linda problematiserar vidare om medvetenhet och tydliga målbilder i relation till förskolans tradition där hon ser att en tydlig målbild saknats i vardagen och att det var samlingen som var det centrala. Hon säger:

Undervisningen ska mötas upp mot förskolans traditionella sätt att lära. Man säger att vi tidigare lärde ut, som vi tolkade ... Jag tolkade att vi i förskolan gjorde, i mångt och mycket. Vi hade våra samlingar och vi lärde ganska ofta ut saker, men i dag handlar det ju om något helt annat.

I citatet riktar Linda fokus mot traditionella handlingsmönster i förskolans praktik, och betonar samtidigt att idag handlar det om något annat. Jag ber henne utveckla vad hon ser att möta upp traditionen på ett nytt sätt kan innebära. Hon säger:

Att vi tillsammans, att som pedagog visar på hur saker och ting kan förhålla sig. Men samtidigt, lyssnar jag ju in var de visar... alltså deras tankegångar, som jag tar med mig och tar in och gör nytt av, så att säga. Så det är ett samspel som sker i den här kommunikationen som jag vill komma åt, men jag som lärare har ändå mandat i att undervisa. Och det är inte helt lätt. Jag tycker det är skitklurigt själv. [...] Ja, men hur mycket ... Vad handlar det om, förmedlingspedagogik kontra det här sociokulturella tänket i lärandet och hur får vi till det och hur gör vi det på bästa sätt så att barnen känner att de är delaktiga och har inflytande.

Linda lyfter fram undervisningens gemensamma och samspelande aspekter samtidigt som hon också synliggör undervisningens förmedlande aspekter när hon som pedagog visar på och kommunicerar ett innehåll. Jag tolkar Lindas berättande som ett medvetet nyanserade där Linda visar på komplexiteten, att säga att undervisning aldrig är att förmedla är ett förenklat avståndstagande från ensidig förmedling till passiva barn.

Om spontan undervisning

Linda berättar om spontan undervisning på två olika sätt. Dels lyfter hon fram den spontana undervisningen som att ta vara på de spontana tillfällena som uppstår i förhållande till olika innehållsområden. Dels som spontan undervisning i relation till planerad målstyrd process i olika lärmiljöer. Linda berättar om ett tillfälle då det blev en spontan undervisning med plastdjur och sång:

Och tittar man på de allra yngsta så sker ju den spontana undervisningen väldigt, väldigt, väldigt ofta. Vi tar ju tillfället i akt. Det kan vara så att vi ... Härmdagen satt jag med ett gäng ettåringar, och så hade vi massa olika duplodjur och då råkade det finnas tre stycken av en sort, två av en annan, och en av en ... en tredje sort. Och då, vi började prata lite mer om matematikbegreppen. Så vi satt och... det var elefanter som var tre. ”En elefant balanserade”, och så hamnade vi tre då. Ja, och så fanns det två apor. Och då kunde vi sjunga ”tänk om jag hade en liten, liten ... och tänk om jag hade två ... två små apor”. Så kunde man använda det här begreppet, tre, två och ett. Och då använde man det i ett spontant tillfälle. Det var inte så att jag har suttit och planerat detta, utan det blev så, och det bara föll sig. Och då, ta vara på de här tillfällena.

I det spontant uppkomna tillfället med djuren kunde Linda fokuserat på olika innehållsområden men här lyfter hon fram matematikbegreppen som det innehåll som kom att hamnar i förgrunden för hennes undervisningshandlingar. Undervisning i den situationen framträder som att rikta ett gemensamt fokus och att synliggöra ett innehåll.

Spontan undervisning i relation till planerad målstyrd process i olika lärmiljöer är något Linda beskriver sker i relation till barnens användande av förskolans lärmiljöer. Linda ger exempel från projektet om rörelse där barnen har börjat använda en bordsskiva som ett lutande plan att köra bilar på, hon berättar:

Och så skulle de köra alla de här små bilarna nedför lutande planet. Och nu har de börjat [...] De använder hela kroppen, att åka med hela kroppen ner på detta plan. Så då tänker vi att ”aha, de är mycket i kroppen, relation till ett lutande plan”. Och då tänker vi, ”Hur kan vi ta detta vidare? Hur kan vi använda oss av lutande planet på olika sätt? Finns det situationer ute nu, eftersom vi är ute så mycket, som gör att vi kan ta vara på det här?” Ja, men vi kanske ska aktivt använda oss av rutschkanan ute till exempel, där det handlar om att ta sig upp och åka ner. Men går det ... om man åker på rumpan, kan man åka på magen? Använda ett sånt tillfälle då för att utmana vidare.

Den spontana undervisningen i relation till förskolans lärmiljöer framträder i citatet som att medvetet utmana barnens lärande i relation till det planerade projektet i de situationer som uppstår spontant i barnens lek och utforskande. De spontana situationerna väcker nya frågeställningar hos pedagogerna som de också använder för att utveckla projektets planerade undervisning.

Förståelser av undervisning som relationella, målstyrda processer i barns lärmiljöer

I Lindas tal om undervisning uppfattar jag flera förståelser av undervisning där kopplingen till läroplanens målområden framträder som grundläggande. Förståelser av undervisning som relationella, målstyrda processer mellan barn, lärare och material synliggörs. Vidare framträder förståelser för undervisning som målstyrda och responsiva handlingar när läraren i samspel har en intention en målbild klart för sig, samtidigt som man tar vara på och

responderar på barnens uttryck och erfarenheter. Därutöver framträder förståelser av undervisning som lekfull interaktion kopplat till tydliggörande målbilder i förskolans lärmiljöer. Vidare synliggörs förståelser av undervisning dels som relationella och responsiva handlingar och interaktioner dels som riktade, förevisande och förmedlande handlingar. Detta framträder när undervisningens gemensamma och samspelade aspekter synliggörs samtidigt som undervisning gestaltas som att läraren riktar fokus mot, visar och kommunicerar ett specifikt innehåll.

Annikas berättelse

Annika berättar att hon ganska tidigt bestämt sig för att inte bli lärare och utbildade sig inom ett annat område men att hon på olika sätt kom in kontakt med pedagogiken och slutligen ”blev lärare i alla fall”. Annika arbetade inledningsvis som övrig personal i förskolan det vill säga utan pedagogisk utbildning. Under årens lopp har hon utbildat sig både till montessorilärare och förskollärare. Intervjukonversationen genomfördes digitalt från mitt hemkontor och ljudstörningar ledde till ett kortare avbrott. Annika upplevde att hon berättat ”lite fram och tillbaka”, vilket synliggör att berättande inte är en linjär process.

Om rekontextualisering av begreppet undervisning

Annika berättar att det var i samband med att det blev tal om en revidering av läroplanen som hon mötte undervisningsbegreppet i relation till skolformen förskola. Hon säger:

Det var ju då med revideringen av 2010 års läroplan när det blev tal om att det skulle skrivas om till viss del, ... då var det ju ganska mycket dels på ja på förskola.se, på nätet, när det skickades ut på remiss, då läste jag ganska mycket artiklar kring det och försökte följa debatten om varför skulle vi ha en ny läroplan och hur skulle det se ut och så vidare ... så det måste ju ha varit där ...17... så då känner jag att då blev det ju väldigt aktuellt. Men jag blev väldigt glad som sagt när det blev dags för ny läroplan kändes bra att få detta svart på vitt ... och sen dess har vi ju fortsatt arbeta med det regelbundet så det finns med oss hela tiden.

Annika fortsätter att prata om läroplanens betydelse och hur hon upplever att revideringen satt ord på förskolans och förskollärarens arbete. Hon säger:

Jag känner ju att Lpfö 18 har gjort ganska mycket för förskolan i och med att man äntligen har satt ord på vad det faktiskt är som (ohörbart) [...] nu har vi äntligen fått satt ord på det, och gjort det allmängiltigt på något vis, ja att förskollärare ska undervisa och hur det då kan gå till i olika situationer. [...]. Det tycker jag känns skönt, att det är okej att undervisa yngre barn.

När Annika talar om att läroplanen satt ord på och tydliggjort undervisning tolkar jag det som att rekontextualiseringen av begreppet undervisning är betydelsebärande. Annika uttrycker att det är en utveckling hon uppfattar som positiv och säger:

Det känns bra att undervisningsbegreppet har blivit och kommer att bli mer och mer etablerat och förhoppningsvis sprida sig jag tror att det kommer att göra mycket för förskolan och för förskolebarn att de får en annan kraft kan man säga, som också räknas ... att man måste inte ha fyllt sex år eller sju år för att räknas. Så är det ju fortfarande ...små barn har ju inte den statusen, det har inte vi heller som arbetar med dom då.

Jenny: Vilken jätteintressant koppling – vill du utveckla det, dina tankar om hur undervisningsbegreppet stärker barnen?

Annika: Nej Men Jag tänker att det stöttar dem, [...] de tolkar ju sin omvärld utifrån sina erfarenheter givetvis, men dom är ju mycket mer med i världen, än vad de var förr ... och då tänker jag att där måste förskolan finnas med och hjälpa dom, ...det ju viktigt att de får tänka kring sin egen situation, [...] det är viktigt, det stöttar dom i relation till andra människor, och då blir man ju kanske tagen på allvar också i många sammanhang, hoppas jag, ... vi försöker i alla fall att stötta dom att stå på sig, även gentemot vuxna, visst vi vuxna har åldern och erfarenheten men det är inte alltid säkert att vi har rätt för det ... jag kan ju inte veta hur barnet tolkar eller känner i en situation.

Annika lyfter fram undervisningsbegreppets införande som något som på sikt kan stärka barns rätt i samhället, att synen på barn och indirekt även förskolan och förskollärare stärks och att de får en annan status i samhället. Annika problematiserar att det ofta talas om en statushöjning för förskolan och förskollärare men att det främst är barnen som bör vara i fokus. Vår konversation fortsätter:

Annika: ... det är ju mycket fokus på oss vuxna framför allt på förskollärarna att vår status ska höjas... vi ska vara legitimerade för att få undervisa men det är ju barnen vi undervisar... det är ju faktiskt dom som i förlängningen då ska gynnas av detta ...

Jenny: Upplever du att de gör det? Gynnas barnen av ... av ... att undervisning ...liksom

Annika: Ja det får väl framtiden utvisa, men jag tror ju att dom gynnas av att vi har fokus på vad som är viktigt för dom ... att sträva mot så att säga att ta del av ...om vi är uppmärksamma på vad de är intresserade av och just tar deras perspektiv och plockar upp deras tankar i processen...

Annika återkommer här till vikten av barns delaktighet och vikten av att barns tankar och perspektiv blir en del av undervisningsprocessen. Jag tolkar Annikas berättelse som ett uttryck för förståelser av undervisning som en demokratisk idé med utgångspunkt i barns perspektiv.

Om undervisningsbegreppets rekonstruktion

Annika berättar om sina egna erfarenheter av skillnaden mellan förskola och skola så som hon upplevde det som barn:

Min egen skolgång så har det har varit mycket av ja katederpedagogik – behaviorismen, att man ja har blivit tillsagd vad man ska göra så att säga, och så har jag upplevt att det varit ganska länge i den svenska skolan. Ähm medan förskolan har haft mer det här... ja väldigt mycket av den här fria leken och skapande, och ja jag gick själv i förskolan när jag var liten och det var liksom det var lustfyllt och det var lek som var fokus på.

I Annikas beskrivning framträder en bild av förskolan som lustfylld och lekfull som sätts i kontrast till katederpedagogik och en styrd skolgång.

Annika berättar vidare att när hon utbildade sig till förskollärare pratade man inte om undervisning utan om lärande, verksamheten, att förbereda lärandemiljöer och så vidare. I kurslitteraturen inspirerades hon särskilt av utvecklingspedagogiken som hon lyfter fram som av särskild betydelse för hennes sätt att tänka kring undervisning. Hon säger ”att man riktar barnens intresse mot någonting, för mig är ju det kärnan i undervisning”. När Annika här talar om undervisning synliggörs bilden av undervisning som lärarens riktade handlingar.

Som montessorilärare har Annika upplevt att det riktas kritik mot montessoripedagogiken för att som hon säger ”en del har påstått eller tyckt att det varit ganska styrt” men att hon nu kan se att de haft undervisning länge men inte haft ord för det.

Så jag upplever att jag gjort det i ganska många år men det har blivit mer tydligt för mig och mina kollegor vad vi faktiskt håller på med och vi kan känna oss stolta över det och berätta nu och använda oss av det [...] så det tänker jag ju som undervisning ... både det här spontana lärandet och undervisning i stunden utifrån barnens intresse men också att jag själv använder mig av läroplansmål och riktar barnens intresse mot målområde ...

Citatet riktar även fokus mot Annikas upplevelse att det varit ”fult” att undervisa i förskolan, och att begreppets införande i Lpfö 18 legitimerat och tydliggjort förskollärarnas undervisande uppdrag. När Annika här talar om undervisning framträder undervisning dels som ”i stunden” med utgångspunkt i barnens intresse dels som lärarens målriktade handlingar.

Om sociala processer och kontexter

Annika lyfter fram både personliga och gemensamma processer och kontexter som betydelsebärande för hur hon och hennes kollegor utvecklat sina förståelser av begreppet undervisning.

Om att möta nya kontexter

Annika berättar att hon i samband med läroplanens revidering tog en tjänst som medledare på en annan förskola vilket hon lyfter fram som betydelsefullt, hon säger:

Det gjorde att jag var tvungen att sätta mig in i läroplanen ordentligt för att förstå det själv för att sen kunna sen liksom gå vidare med det i arbetslagen, förklara skillnaderna mot förra (ohörbart) ... och vad det här då skulle innebära för oss. Så jag känner nog att 2018 var ett sånt år... då fick, jag verkligen ... ja då tänkte jag mycket på undervisningsbegreppet, och funderade kring vad det skulle innebära för mig rent praktiskt.

Det nya sammanhanget och den nya tjänsten innebar att hon ”var tvungen” att sätta sig in i den reviderade läroplanen för att hon skulle förstå och kunna stötta kollegorna. Annika berättar att hon valde att återgå till sin tidigare arbetsplats fast på en annan avdelning vilket hon säger gav henne nya erfarenheter:

Och även om det bara blev en kort period som jag var på en annan förskola så ... så kändes det ändå som att det behövdes för min egen så personliga ... eller pedagogiska utveckling... för att se annat så att säga få andra perspektiv ...

I en ny miljö och i ett annat sammanhang än det invanda tvingades Annika att bli tydlig både mot sig själv och mot andra i hur hon ville arbeta eftersom ” ingenting kan tas förgivet”, vilket hon lyfter fram som betydelsefullt för sin pedagogiska utveckling. I Annikas utsaga synliggörs hur en ny kontext bidrar till nya förståelser och handlingsmönster.

Om litteraturläsning och kollegiala diskussioner

Litteraturläsning framträder som betydelsebärande aktiviteter i både den egna och den kollegiala processen. Annika beskriver hur hon har tagit sig an olika sorters litteratur och funderat över olika teorier och tänkt kring sin egen pedagogiska praktik. Annika fortsätter att berätta om hur hon och hennes kollegor har utvecklats genom att sätta montessoripedagogiken i relation till läroplanen och aktuell forskning vilket utvecklat deras sätt att tänka kring undervisning:

Det finns ett annat tänk hos oss pedagoger hos mig själv att involvera barnen i allt vi gör, att inte fatta så många beslut över huvudet på dom utan att även yngre barn får vara med och ta beslut som de kan vara med och ta [...] det är inte så mycket att görapedagogik längre utan det handlar mer om att utveckla olika delar av utbildning och där är barnen med i mycket större utsträckning idag än för bara ja 5 år sen kanske 4–5 år sedan ...

Litteraturen skapar också en gemensam kollegial grund och utvecklar utbildningen när arbetslagen ges möjlighet att reflektera och diskutera tillsammans. Annika säger ” så att man kan ha kollegiala diskussioner kring det ... för det hjälper ju inte att en läser och ta till sig och börjar fundera i de här banorna man behöver ju verkligen reflektera tillsammans”. Annika lyfter fram att de lär av varandra eftersom de har olika erfarenheter och rektorn är tydlig med att alla ska delta oavsett utbildning och yrkesroll. Hon säger:

Vi har valt att läsa kapitel för kapitel och med stöd då av reflektionsfrågor så har vi liksom gått laget runt, nu är det jag som varit samtalsledare senast ... att man låter alla göra sin röst hörd och ... fundera kring de här olika frågorna utifrån sitt perspektiv men också att man kan lära av varandra.

Annika berättar också att även om hon arbetat mycket med sina förståelser och kände att hon ”var ganska klar” så upplever hon att det är betydelsefullt att möta kollegornas tankar. Hon säger:

Det som är intressant är ju faktiskt att få höra hur mina kollegor tänker för att det blir ju ett annat perspektiv ... det behöver ju inte vara Alltså ... man tolkar ju ofta saker utifrån sin egen utgångspunkt men det är ju viktigt att få andras ord på det också ... få lite nya tankar kring hur man kan arbeta och praktiska exempel också

Annika berättar vidare att förskolans montessoripedagogiska grundsyn fungerar som ett stöd i det gemensamma arbetet, hon säger:

Vi har en gemensam grund att stå på ... det är ingen som har någon helt annan tanke om hur vi arbetar med pedagogiken så i och med att vi har den grundsynen så har vi gått vidare utifrån den med hjälp av den här litteraturen då bland annat och reflektionsfrågor.

Med de gemensamma förståelserna som utgångspunkt arbetar de nu för att begreppen utbildning och undervisning ska förankras i praktiken, Annika säger:

Jag tror att på en teoretisk nivå så är alla med på vad är skillnad på t ex utbildning och undervisning och vad är skillnad på undervisning och lärande ... men det är ju också ganska svårt att kanske ta det ett steg till... till det praktiska arbetet ... det måste kanske landa lite mer innan man kan använda sig fullt ut av de här begreppen i praktiken ... det är ju en process

Jag tolkar Annikas utsaga som att de i den pågående rekonstruktionsprocessen upplever att handlingsmönster inte stämmer överens med de kommunikativa processerna.

Om undervisning i förskolan

I Annikas tal om undervisning synliggörs bilden av utforskande och återkopplande undervisning, flexibel och välplanerad undervisning samt omsorgsfull undervisning.

Om utforskande och återkopplande undervisning

Förskolans montessoripedagogiska inriktning utgör grunden för undervisningen genom de miljöer och material som de bygger sin utbildning kring. Annika säger att ”man kan använda sig av ja... nästan varje material kan användas i undervisningen beroende på vad du riktar uppmärksamheten mot... vad vill jag att barnet ska få ut av detta? vad vill jag att barnet ska lära?”. Annika berättar vidare om hur hennes sätt att tänka kring undervisning har utvecklats hennes undervisning genom att hon idag använder sig mer av återkoppling för att rikta barnens fokus mot lärprocessen. Detta gör hon genom att använda sig av text, bilder och samtal. Med stöd i pedagogisk dokumentation och samtal stannar de upp och tänker tillsammans kring vad de har gjort. Hon säger:

Det som har utvecklats... mina tankar kring undervisning är mycket det här med återkoppling till barnen i pedagogisk dokumentation men också i samtal i nära anslutning till det man har funderat kring ... just att barnen får också... får fånga upp inte bara gå vidare direkt utan med vad har vi gjort här tillsammans ... eller ... vad är det vi har undersökt [...]. Ibland är det någon som sätter ord på det som vi precis har utforskat, och då får det fler barn att tänka kring att aha det är så man kan tänka.

Annika berättar också att de använder mindmaps som ett sätt att rikta barnens intresse kring ett specifikt målområde. Hon berättar vidare att de skapar gemensamma aktiviteter där de pratar kring innehållet och förskolläraren dokumenterar barnens ord och tankar. Dessa används sen för att bygga ut undervisningen kring det aktuella målområdet. På så sätt tas barns lärande inte förgivet i olika aktiviteter utan återkopplingen blir en del av undervisningen som skapar möjligheter för barnen att tänka tillbaka och på så sätt ges tid i sin läroprocess.

Om flexibel och välplanerad undervisning

Annikas tankar kring barns delaktighet och inflytande i undervisningen bidrar till en syn på undervisning som välplanerad men samtidigt flexibel, hon säger:

Det påverkar mig på så sätt att jag är väldigt flexibel, ... dels är det ju väldigt viktigt att vara välplanerad men jag känner ju det att ju mer välplanerad jag är desto mer flexibel kan jag också vara, i att stanna upp och ta in ... just barnens tankar och reflektioner...[...] Så det känner jag nog att jag har blivit ganska lugn i det... att det blir ju ofta väldigt bra ... om man har en stabil grund att stå på ... en god planering gör att jag kan variera min undervisning tillsammans med barnen beroende på vad jag möter för frågor ... vilka barn jag träffar just då och vad dom har för intressen, ... det är ganska krävande många gånger men det är också väldigt roligt ... för jag lär mig ju också någonting på det Så tänker jag

Planeringens grund skapar möjligheter för undervisningen att utvecklas till en gemensam aktivitet där Annika talar om planering för att kunna vara responsiv det vill säga möta upp och svara an på barnens frågor och intressen.

Om spontan och planerad undervisning

När det kommer till skillnaderna mellan spontan och planerad undervisning talar Annika om att det är mycket mer spontan undervisning i med de yngre barnen eftersom de är ännu mer i nuet. Annika lyfter fram att det därför är viktigt att plocka upp saker när det händer, att ta tillvara barnens intresse i stunden och spinna vidare på det. Här framträder synen på spontan undervisning som uppstående i stunden, något läraren har möjlighet att ta vara på och utveckla vidare.

Annika berättar att de äldre barnen har fler aktiviteter under veckan som hon benämner planerad, där de delar gruppen och arbetar med ett förplanerat innehåll eller gemensamma lekar:

Så har vi ju kanske lite mer planerad undervisning ofta man kan ju kalla det aktivitet, eller samling och det har vi några stycken i veckan ... där vi faktiskt har planerat innehåll, när vi delar i grupper i två till exempel har någon aktivitet tillsammans med 4 - 5 åringarna och någon kanske då med 3 åringarna ... då har vi förskollärarna planerat upp... val av... det här behöver vi prata lite mer kring eller göra en gemensam lek kring så jag arbetar en hel del med planerad undervisning

Undervisning i detta sammanhang blir då liktydigt med en förutbestämd, planerad och målriktad aktivitet eller samling.

Annika berättar att det spontana blir mer framträdande utomhus under det hon beskriver som fri lek:

Utomhus kan jag tycka att det ofta är lättare att ta tillvara på den spontana undervisningen i barnens så kallade fria lek då ... när vi är ute och följer dom och utforskar och då helt plötsligt så händer någonting och då kan man passa på ... men då blir det ju ... då har man så att säga målet i bakhuvudet men man får liksom plocka upp det där det händer. Så att jag skulle säga att utomhus så bli det mer oplanerat, oplanerad undervisning, spontan

Annika lyfter fram det spontana som något de passar på att plocka upp när de följer och tar vara på barnens utforskande. Samtidigt säger hon att målet finns i bakhuvudet, vilket tyder på en bakomliggande målriktning i den spontana undervisningen. Annika berättar även om hur de med utgångspunkt i små projekt som barnen själv driver kan fånga upp ett innehåll och undervisa spontant:

Annika: Det är också något som de driver själva som vi bara kan hjälpa dom med material och bygga vidare på liksom så att säga så ibland driver de sitt lärande själva... men vi kan putta in undervisning där det... där det fungerar så att säga... när vi känner att... nu är det läge liksom.

Jenny: Och då tar undervisningen sig ... kanske andra uttryck än ...?

Annika: Ja... Så kan det ju vara ju

Jenny: Eller? Hur tänker du ... Jag bara ...

Annika: Jag tänker att det går lite bakvägen där då ... barnen har själva satt i gång ett projekt, och är redan i full gång och vi har kanske inte ens upptäckt det ... men när vi upptäcker det så kan vi liksom gå in den vägen och då fundera hur kan vi kring hur kan vi utveckla det här? Hur kan vi utmana barnen vidare just kring bokstäver eller matematik när det gäller mönster så att man fångar upp dom precis där de är just då

I citatet framträder min roll som medberättare och intervjukonversationens interaktion där vi söker efter att etablera ett samförstånd. Jag sätter ord på hur jag uppfattar det Annika säger och hon förtydligar sin tanke. Talet om barnens egna projekt leder till en syn på spontan undervisning som lärarens möjlighet att ”fånga upp” det barnen intresserar sig för och ”putta in” undervisning, något jag tolkar som lärarens stöttande och utmanade handlingar med utgångspunkt i barns perspektiv i situationer som inte är förplanerade eller förutbestämda.

Om omsorgsfull undervisning

Annikas erfarenheter från arbetet utomlands bidrog till att hon fått en ny förståelse för hur viktigt bemötandet är för att få barn att känna sig inkluderade, respekterade och trygga i undervisningen. Hon säger:

Jag tänker att omsorgsbegreppet har blivit mycket mer viktigt för mig just det här med undervisning i omsorg och att man kan att man ser omsorgen som en del av undervisningen ... [...] och så har jag nog inte riktigt tänkt tidigare just med omsorgen ... utan för mig har den nog varit någonting annat men nu är det ju inskrivet just omsorg, utveckling och lärande och det tycker jag är väldigt väldigt bra att det går under samma rubrik för det har verkligen del där också... det ingår där

I citatet ovan lyfter Annika också fram att omsorg, utveckling och lärande nu är inskrivna i samma rubrik, (underförstått i läroplanen). Annika uttrycker också att hon nu ser att omsorgen ”är grundbulten liksom för att kunna utvecklas och lära och att vi måste använda oss av den delen i mycket mycket större utsträckning...”. Genom respektfullt bemötande grundat i omsorg om individen framträder en syn på undervisning som omsorgsfull och relationell. Annika fortsätter att berätta:

Ja men jag tänker nog på undervisning som en helhet, att använda sig av hela barnet och att man använder sig av hela sitt yrkeskunnande, hela sitt spektrum där också... just med omsorgen också ... Omsorg och lärande att det hänger så starkt ihop ...för utan en god relation till barnet eller till hela barngruppen så blir det ju ingen god undervisning... så att ... Jag känner nog att omsorgen och relationerna är liksom grunden för mig ...för att kunna skapa undervisning, ... annars faller det så att säga. Mm ... för jag kan vara hur välplanerad som helst och ha väldigt goda tankar och väldigt mycket ämneskunskaper men det hjälper liksom inte om jag inte har relationen till den barngruppen jag jobbar i, då har jag har dom inte med mig ändå ... utan dom måste känna att dom ja dels tycker det är roligt givetvis men också att de litar på mig som lärare som vuxen, att vi gör detta tillsammans, att jag lyssnar på dem och jag förväntar mig att de lyssnar på mig.... Mm ... ja det är en dialog hela tiden ... ett givande och tagande ju ... det är mycket relationer i förskolan ... (skratt).

I citatet belyser Annika vikten av omsorg, relationer, barns delaktighet och ömsesidig dialog i undervisningen. Detta tolkar jag som uttryck för en syn på undervisning som responsiva och relationella handlingar och interaktioner.

Förståelser av undervisning som relationell och responsiv riktadhet

I Annikas tal om undervisning uppfattar jag flera förståelser av undervisning som knyter an till undervisning som något hon och arbetslaget skapar tillsammans med barnen. Inledningsvis framträder förståelser av undervisning som en demokratisk idé med utgångspunkt i barns perspektiv. Vidare synliggörs förståelser av undervisning som gemensamt skapade aktiviteter där lärarens riktade, relationella, responsiva handlingar och

interaktioner bidrar till barns lärande. Därutöver framträder förståelser av undervisning dels som målriktad styrning i planerade, förutbestämda, målriktade aktiviteter, dels som responsiva och stöttande handlingar och interaktion i spontana situationer. Det synliggörs även förståelser av undervisning som responsiva handlingar som möter upp barns utforskande.

Evas berättelse

Eva som har lång erfarenhet av att arbeta i förskolan berättar att hon tidigare arbetat på en privat förskola men sedan några år arbetar på en kommunal förskola. Eva berättar att hon har ”många tankar” och ”känslor” kring undervisning och att deltagande i studien kändes ”väldigt rätt”. Vi upptäcker under samtalet att vi delar liknande erfarenheter både från skoltiden och arbetslivet vilket tydligt visar det gemensamma berättandet. Eva lyfter under samtalet fram att vårt samtal gett henne ”nya insikter”, vilket synliggör intervjukonversationen som en del i Evas pågående begreppsliggörande av undervisning i förskolan.

Om rekontextualisering av begreppet undervisning

Eva berättar att undervisning var inget som förekom i hennes värld innan Lpfö 18, hon säger ”det var aldrig någon som nämnde de orden. Inte i min värld. Jag vet inte hur det var i din värld? När jag besvarar hennes fråga så väcker det minnen hos Eva:

Jenny: Nej, jag får väl säga samma, att undervisningsbegreppet var ju inte en del av min tidigare verksamhet innan ... och även om det infördes i skollagen 2010 så var det ... det tog ... och jag utbildade mig där i den vevan, så jag fick det till mig där

Eva: Det kan nog stämma (ohörbart) då jag gick förskolelyftet också, för det var riktat mot matematik och språk, det jag gick till exempel, och då kändes det som att det helt plötsligt var tillåtet att ... för det var till och med så att de sa att ”ja, sen går ni hem och undervisar era barn.”

Det är alltså under vår konversation hon drar sig till minnes att det förekommit under en kompetensutvecklingsinsats som hon deltog i någon gång efter den tidigare revideringen 2010 av Lpfö 98. Min tolkning är att användandet av undervisning i kompetensutvecklingsinsatsen var isolerat från den vardagliga praktiken. Begreppet undervisning fick inget genomslag i förskolans praktik, så för Eva tycks det som begreppet kom med införandet i läroplanen, hon säger:

Ordet undervisning tror jag inte förekom i den gamla läroplanen. Så att det är väl tack vare att det har blivit synligt via den som, för min del, att det känns mer tillåtet att säga det, att det är undervisning vi bedriver.

Eva berättar att begreppets införande har lett till att hon idag kan se att det är undervisning hon bedriver, något som hon inte kunde tidigare. Hon säger:

Men just undervisning, att man tänker på det ... för nu tänker jag mer undervisning och jag planerar lektioner, men kanske jag ändå gjorde det för 15 år sen, men jag hade det aldrig i tanken att det var lektioner, eller undervisning jag skulle bedriva.

I citatet blir det synligt att Eva idag använder orden *undervisning* och *lektioner* och tänker kring det men att även om hon tidigare planerade aktiviteter så tänkte hon inte att det var undervisning hon bedrev. Eva fortsätter berätta:

Det var ingenting som förekom i förskolan. Vi hade ingen undervisning. Det var absolut inte det vi hade. [...] men nu är jag helt fullt medveten om att det är undervisning vi bedriver och jag har till och med sträckt mig så långt att jag kan kalla det lektioner när det jag har planerat genomförs. Sen är jag ... sen undervisar vi hela tiden, från det vi kommer till det vi går hem nästan. Det förekommer hela tiden, genomsyrar hela verksamheten. Om man vill.

Min tolkning är att Eva överfört och använder skoltermer exempelvis lektioner. Detta synliggör undervisning som något avgränsat ett tillfälle där lärarens planerade aktiviteter genomförs. Samtidigt uttrycker Eva att undervisning kan ske under hela dagen ”om man vill” och att det på så sätt ”genomsyrar verksamheten”. Något jag tolkar som att undervisning även ses som lärarens medvetna handlingar.

Om undervisningsbegreppets rekonstruktion

Evas egna erfarenheter av undervisning från barndomen relaterar hon till sin fröken i lågstadiet, hon säger:

För mig ... jag tror att jag bara tänker katederundervisning kring min barndom. [...] men det var verkligen fröken stod framme vid katedern och pekade, gärna med pekpinnen på tavlan, vad hon hade skrivit eller vad hon då ville visa, vilket land eller ...

Bilden av undervisning som förmedling till passiva barn, där katedern, pekpinnen och tavlan symboliserar lärarens undervisning. Evas erfarenheter från skoltiden av frökens katederundervisning kan hon relatera till sin tidiga praktik som förskollärare:

Men visst, man har ju det med sig, och jag kan känna som ny förskollärare så var jag mycket så. Jag kan skämmas lite i dag, för jag tror inte jag lyssnade speciellt mycket på barnen, för hade jag planerat lektion, men det sa jag inte då, men om äpplet, så var det ju det. Jag kunde tänka mig någon liten fråga kring äpplet, men kom det någon annan fråga så bara ”nej, nej, nej, nu är det ju äpplet vi pratar om här.”

Eva sätter sin tidiga förskolpraktik i relation till katederundervisning vilket jag tolkar som att Eva belyser tidigare handlingsmönster i förskolans praktik som liknande skolans förmedling i en lärarstyrd situation. De kända handlingsmönstren upplevdes som trygga, så som det skulle vara. Det vill säga den sociala konstruktionen av undervisning som förmedling skapade de tidigare handlingsmönster som uppfattades som förutbestämda och fasta.

Jag ber Eva utveckla och berätta vad hon lägger i begreppet undervisning idag. Eva säger:

Men jag tänker att barn som får under... blir undervisade får en ny insikt, en förändrad syn på någonting, eller en kunskap som de inte hade innan. [...] Så ... Ja, för att svara på din fråga så är det nog att barnet får någonting med sig som det inte hade innan. Men sen är det klart olika vad de tar till sig av det jag undervisar om. Ja, men det är nog det jag ändå vill säga, för jag tänker att vi har erbjudit ett sätt att se på saker, eller någonting som de inte har vetat innan. Vi har erbjudit dem kunskap.

I citatet talar Eva om undervisning som att läraren erbjuder barn kunskap och att barn som "blir undervisade" får möjlighet att få "kunskap som de inte hade innan". Jag tolkar Evas tal om undervisning som uttryck för en syn på undervisning som kunskapserbjudande där läraren skapar möjligheter för barns lärande. Eva lyfter fram att barnen tar olika saker med sig av det de blir undervisade om vilket jag tolkar som en förståelse för att det inte finns ett rakt samband mellan undervisning och barns lärande.

I slutet av vårt samtal säger Eva:

Och jag tycker det är rätt så skön känsla, hur man kan förändra sin inställning till ett ord, från att vara rätt så ... eller helt främmande, skulle jag vilja säga, att "undervisning, det är ingenting vi sysslar med i förskolan", till att kunna stolt berätta det för föräldrarna, att "ja, det gör vi genom undervisning kring ..." och så då att vi erbjuder rika tillfällen till undervisning för att då stötta i barnets utveckling eller så. Det är väl kanske så jag tänker kring undervisning.

I citatet ger Eva uttryck för en medvetenhet om sina förändrade förståelser av undervisning. I talet om denna förändring som handlar om begreppets rekonstruktionsprocess gestaltas undervisning som att "erbjuda rika tillfällen" för att stötta barns utveckling.

Om sociala processer och kontexter

Eva lyfter fram gemensamma diskussioner i olika sammanhang, samt egna erfarenheter i praktiken som särskilt betydelsefulla för hennes förståelser av begreppet undervisning.

Om gemensamma diskussionsgrupper

Eva berättar att de gemensamt arbetat med den reviderade läroplanen och begreppet undervisning på hennes förskola. Eva berättar att de lyfter ut vissa delar som de sedan pratat om och diskuterat i grupper:

Vi har haft det som diskussionsfråga "vad är undervisning för dig?" Och det är många som tycker att då måste det vara planerat och noga så "vad ska vi göra i dag?" Men jag tror att fler och fler börjar tänka att det finns ju överallt, i situationen när du byter blöjan och när du tar på vanten, och när du gungar och när du bygger sandslottet och så.

I citatet beskriver Eva en syn på undervisning som planerad och noga genomförd som är på väg att förändras mot en mer öppen syn på undervisning där möjligheter till undervisning

”finns överallt”. Jag tolkar detta som att de gemensamma processerna bidrar till att nya gemensamma förståelser och handlingsmönster utvecklas då ”fler” börjat tänka kring undervisning som kontextoberoende, det vill säga inte enbart avgränsad till planerade situationer utan även i spontant uppkomna situationer.

Eva berättar vidare att de också arbetat med litteratur om undervisning i förskolan där de plockat ut texter och diskuterat. Eva lyfter fram betydelsen av att möta andras tankar och uppfattningar i diskussionen men att eget engagemang och inställning är viktig. ”Det är min personlighet också som styr hur jag vill få till mig ny kunskap till exempel. [...] Jag läser och förstår, men har ändå också lite tankar kring det och så. Köper inte allt rakt av”. Min tolkning är att Eva riktar fokus mot vikten av reflektion för att utveckla sina förståelser.

Eva berättar också att hon har haft diskussioner i en kommungemensam och skolövergripande grupp. Hon säger ”Det var jätteintressant. Det var personal från förskolan och ända upp till högstadiet. Det var jätteintressant, för där pratade vi mycket undervisning”. Ett annat sammanhang för gemensamma diskussioner som Eva lyfter fram är rollen som handledare för VFU studenter. I rollen som handledare får Eva möjlighet att ta del av föreläsningar och diskussioner tillsammans med studenter och andra handledare.

Om erfarenheter från praktiken

Eva berättar att erfarenheter från sina år i förskolans praktik gett henne en ökad förståelse om undervisning som en gemensam aktivitet. Hon berättar att hon tar in barnens perspektiv i större omfattning och att de kan undersöka tillsammans men att läraren har ett ansvar. Hon säger:

Nu vågar jag släppa och vi undersöker [...] Så att man har ju breddat sig och man vågar misslyckas. Jag är inte alls för att lyckas hela tiden. Det behöver inte bli precis som jag har tänkt mig, men jag känner ändå att jag vill erbjuda, för om jag inte erbjuder ... jag kan inte bara gå på barnens intresse, utan jag vill visa vad som finns runt om i världen

I citatet framträder att Eva utvecklat nya handlingsmönster utifrån en förändrad syn på barns deltagande i undervisningen. Samtidigt som hon lyfter fram förskollärarens ansvar för undervisningens innehåll. Eva ger ett exempel på hur hon i sin iver att visa och ställa frågor kring ett innehåll fick barnen att reagera:

Sen vet jag också ... där har jag ett jättebra exempel, när jag jobbade med matematiken [...] så fick vi i uppdrag att vi skulle läsa en saga med matematiken i åtanke. Och då vet jag att jag tog Petter och hans 4 getter, och då pratar jag väldigt mycket i varje ... inför varje bild så ”ja, hur många fötter har getterna?” Och ... ”ja, hur många skor står där?” [...] Och då var där en pojke som till slut sa ”åh, måste du hålla på så hela tiden? Kan du inte bara läsa boken?” Och jag kan förstå han, för jag hade också blivit jätteirriterad om någon skulle fråga mig efter varje sida i min skönlitterära bok ”vad läste du där nu? Vad stod där?” Så att ibland får man hejda sig.

Erfarenheter gav Eva en insikt om att som hon säger ”hejda sig” och vara lyhörd. I exemplet framträder lärarens handlingar som förmedlande och kontrollerande av kunskap och med hjälp av barnens reaktioner blev det möjligt för henne att få syn på de kulturella handlingsmönstren av styrande och kontrollerande frågor. Detta bidrog till att Eva blev medveten om vikten av att vara lyhörd för barnens reaktioner och anpassa sina handlingar efter situationen.

Om undervisning i förskolan

Eva talar om undervisning i sin praktik och lyfter då fram den modell för språkundervisning som de arbetar med, planerad och spontan undervisning samt undervisning som att visa på under.

Om Före Bornholmsmodellen

I Evas kommun arbetar de med *Före Bornholmsmodellen*, en modell som fokuserar på språkundervisning. Hon berättar om dess utformning:

Det är språket man fokuserar på, och det är indelat i två bitar. En som är från två och ett halvt till fyra år, och sen den andra är från fyra till sex år. Så fokuserar man på en saga åt gången och det är ofta gamla klassiska. Just nu har jag Sagan om pannkakan. För vi jobbar med rim nu till exempel. Så då är det ”anka, vanka” och ”hare, pare” och sånt. Och sen så är där olika aktiviteter som är kopplade till det. Ja, olika rimord eller ... och så kan det vara en sång, sånglek, och det kan vara ytterligare en saga. Eller någon lektion är att man pratar om sammansatta ord, ”hus och vagn, vad blir det tillsammans?” och så. Så det är ett jättebra material. [...] där ... jag planerar min undervisning, hur jag ska göra där, i Bornholms lektionen till exempel skriver jag ner att i dag ska vi först ha ... till exempel ”jag heter Eva. Vad heter du?” För vi pratar meningar och så nu. ”Min favoritfärg är ... och vad är din favoritfärg?” Och sen så kanske man då tar sagan, och sen så är det rimmet och sen är det avslutning. Då blir det min undervisning som jag planerar.

Eva lyfter fram modellen som ett bra stöd för hennes planerade undervisning och säger ”Ja, men den har gjort undervisningen väldigt tydlig på grund av att den är indelad i lektionstillfällen”. Bilden av undervisning framträder i Evas beskrivning av modellen som avgränsade tillfällen med ett bestämt innehåll där läraren styr undervisningens genomförande genom instruktioner och uppföljande svar i riktning mot etablerad kunskap.

Om planerad undervisning som att erbjuda kunskap

När Eva planerar sin undervisning utgår hon både från vad hon ser att barnen är intresserade av men som hon uttrycker det ”vissa grejer som jag tycker att vi ska lära oss”. Eva uppfattar det som att hon kan erbjuda mer kunskap i planerade situationer. Hon förklarar

Men jag tror att jag kan erbjuda mer kunskap i den planerade undervisningen, för då har jag ju förberett mig, kanske genom att titta på en Youtube-film, om det är ett experiment vi ska

göra, eller googla fram ett ord som vi ska prata om, ”vad betyder detta?” och så. [...] Så jag vill tro att det ... jag kan erbjuda mer kunskap när det är planerad undervisning.

Genom att vara förberedd och själv ha kunskap om det innehållsområde som den planerade undervisningen ska rikta fokus mot synliggörs bilden av undervisning som att erbjuda etablerad kunskap. Eva berättar vidare att den planerade undervisningen skapar en tydlig ram och styrning för undervisningen. Samtidigt lyfter Eva fram att hon blivit bättre på att släppa på sin styrning, hon säger:

Att man har blivit bättre på att släppa ramen, att ”ja, det är fine. Du vill inte lyssna på denna sagan i dag”, men vi ska sitta... att vi ändå erbjuder stunden. Jag är inte mycket för att de ska ... inte i den åldern, att man ska gå därifrån, för att vi ska träna på att sitta stilla en liten stund, för att sen ska man kunna det i skolan och så.

I citatet framträder bilden av undervisning som en avgränsad stund med ett bestämt innehåll, samtidigt som Eva är öppen för att barnen kan ha andra intentioner och önskningar. Min tolkning är att undervisningen då byter syfte från att erbjuda kunskap till att erbjuda stunden, genom att barnen ska träna på att sitta still och delta i skolförberedande syfte.

Eva berättar vidare om undervisning som ett sätt att erbjuda en förändring i barns kunskaper, hon säger:

Ja, en förändring i deras kunskapsbank. Alltså att man erbjuder. För att det ... jag säger vi kan inte alltid veta vad de tar till sig, att om jag känner att jag vill undervisa i vad ett plus ett är, så är det inte alls säkert att de förstår att det blir två, men jag har erbjudit en chans till förändring i deras kunskapsbank. Om de tror att ett plus ett är fyra, så måste jag på något sätt påvisa vad svaret är, och genom att på olika sätt då visa och berätta, så har jag erbjudit dem en förändring i deras kunskapsbank. Ja, det tyckte jag blev bra sagt [skratt]. Alltså det är ju ... ja, om de tror att ett plus ett är fyra, så måste jag erbjuda en förändring i deras kunskapsbank, att det är inte så.

I citatet blir en syn på undervisningen som lärarens riktade handlingar med fokus på kulturellt etablerad kunskap synlig. Eva berättar vidare att hon tänker att lärare svarar an på barnens svar även med kroppsspråket, hon säger:

Och jag tror också mitt kroppsspråk kan säkert ha betydelse, att barnen ser när jag är glad och nöjd över det de har åstadkommit. Sen hoppas jag inte att jag visar så tydligt när det inte blir rätt. Om du förstår hur jag menar? Kan du välja ett långt ord, till exempel, vi pratar mycket om långa och korta ord, så har jag skrivit dem på lappar. Så ska de välja ett långt ord eller ett kort ord,

Min tolkning är att Eva med sitt kroppsspråk bekräftar eller avfärdar barnen i jakten på det rätta svaret, vilket å ena sidan kan tolkas som responsiva handlingar samtidigt som de också framträder som instruerande och ledande.

Om spontan undervisning som en gemensam aktivitet

Eva lyfter fram att spontan undervisning och säger att den är betydelsefull:

I den spontana undervisningen som egentligen är ... den är ju minst lika viktig, om inte viktigare, för att den förekommer ju mer, så gäller det att vara snabb. Och då kan jag inte allt. Sen oftast tar vi reda på det tillsammans.

I citatet synliggörs bilden av den spontana undervisningen som en gemensam aktivitet där läraren inte kan allt och inte har ett färdigt svar. Läraren och barnet måste då ta reda på svaret tillsammans. Detta framträder som en kontrast till det Eva tidigare beskrivit att undervisning innebär att läraren erbjuder kunskap.

Eva lyfter vidare fram två sätt att se på den spontana undervisningen, spontant som i att fånga stunden i olika situationer och som spontant i relation till ett förplanerat innehåll. Eva beskriver spontan undervisning i stunden innebär att en medveten pedagog går in och skapar interaktion. Eva säger:

Och det kan vara spontant i leken med det höga tornet jämfört med det låga. Har du aldrig sett ett lågt torn så vet du ju inte att det höga är högt förrän du har något att jämföra med. Och det är där den medvetna pedagogen kommer in med undervisning. För sitter barnet bara och bygger ett högt torn, [...] då blir det bara ett torn. Men när undervisning kommer in så kan det bli ett torn. Det kan bli två torn. Det kan bli högt. Det kan bli lågt. Och det kan komma in färger, om det är olika färger på klossarna.

I citatet gestaltas undervisning som ”den medvetna pedagogens” interaktion. Det är lärarens riktade handlingar om något specifikt som utgör undervisning.

Spontan undervisning i relation till ett förplanerat innehåll beskriver Eva som att uppmärksamma ett innehåll från de planerade undervisningstillfällena i lek eller andra situationer. Hon berättar: ”och då försöker jag använda det sen även i den fria leken, att man berättar för dem ’såg du nu här hur viktigt det var att du sa en hel mening så att de förstod vad du menar?’ ”. En syn på undervisning som att uppmärksamma barn på kopplingen mellan samlingens språkliga innehåll och barnens vardagliga kommunikation framträder.

Om att visa på under

I följande stycke framträder intervjukonversationen som bidragande till Evas rekonstruktionsprocess. När jag inledningsvis ber Eva berätta vad hon lägger i begreppet undervisning säger hon ”Ja, jag fick ju till mig en gång, men jag vet inte, det är inget jag står för, men att undervisning betydde ’visa’ och ’under’, att man ska visa ett begrepp eller någonting”. Senare under samtalet berättar Eva om en föreläsning där de fick till sig tanken om att undervisa som att visa på under. Eva berättar att hon delade med sig av detta genom att skicka sms till sin rektor. Hon läser högt, ”På högskolan fick vi en tanke kring

undervisning i förskolan, undervisning är lika med visa på under. Tyckte att det var en härlig beskrivning av det vi gör på förskolan, så ville gärna dela med mig”. I följande citat återvänder hon till föreläsningen, hon säger:

Och det ... jag vet inte, det var på någon föreläsning jag fick höra det här med ”visa” och ”under”, att det är det undervisning ... att man kan tänka så kring undervisning, att det är visa och under. Och så kan man också tänka. Absolut. Att genom min medvetenhet så visar jag någonting för barnen, både det planerade men kanske framför allt i den fria leken, att ”kolla här vilket högt torn.” [...] Att om inte barnen får höra det så kanske de aldrig förstår begreppet högt, för att innan jag kommer in med mina ord så är det bara ett torn, men om jag benämner det som högt så får de ... och man kan bygga ett lågt för att de ska få referensramen. Så att det är ju visa på under, då blir det visa och under.

När Eva sätter orden visa och under i relation till att medvetet visa och kommunicera kring ett innehåll i både spontan och planerad undervisning tycks hon uppmärksamma sig själv på och förstå undervisning som att visa på under. Samtalet verkar bidra till Evas begreppsliggörande som en ständigt pågående process.

I det ovan beskrivna framträder hur vi anpassar vårt tal i olika kontexter och verksamheter. När vi inledde samtalet tolkar jag att Evas tal om ”visa på under” som att hon anpassar sitt tal till de föreställningar hon har på forskningsintervjun. Det sms hon skickar till rektor efter föreläsningen uttrycker hon sig i förhållande till den kontexten och verksamheten. I samtalet om spontan undervisning i lek, sätter Eva ord på betydelsen av ”visa på under” i relation till praktiken och då tycks det som att Eva ser hur det blir relevant och förståeligt.

Förståelser av undervisning som kunskapserbjudande och gemensamma aktiviteter

I Evas tal om undervisning uppfattar jag flera förståelser av undervisning i en tydligt pågående rekonstruktionsprocess. Förståelser av undervisning som kunskapserbjudande i avgränsade situationer framträder samtidigt som förståelser av undervisning som gemensamma och utforskande aktiviteter. Vidare framträder förståelser av undervisning som kan ske under hela dagen med utgångspunkt i lärarens medvetna och riktade handlingar och interaktioner. Därutöver synliggörs förståelser av undervisning som responsiva handlingar där läraren är lyhörd och svarar an på barns uttryck och handlingar. Responsiva handlingar framträder även i situationer där läraren bekräftar eller avfärdar barnen i jakten på ett rätt svar, samtidigt som de också framträder som instruerande och ledande handlingar. Vidare synliggörs förståelser av undervisning dels som lärarens riktade och instruerande handlingar med fokus på kulturellt etablerad kunskap, dels som att visa på under det vill säga, visa och kommunicera kring ett innehåll.

Katjas berättelse

Katja som är barnskötare i grunden har även erfarenhet av att arbeta som elevassistent i förskoleklass och fritidshem. Katja är drivande i förskolans utvecklingsarbete och har som medlem arbetat mycket med implementering av nya tankar kring uppdraget, barnsyn och Lpfö 18 för att skapa en samsyn bland förskolans pedagoger. Katja fick som barn erfarenheter av två olika europeiska skolsystem och som vuxen erfarenhet av olika former av den svenska vuxenutbildningen och svensk högskoleutbildning. Under intervjukonversationen slutade plötsligt den ena diktafonen att fungera, efter en kort paus fortsatte samtalet.

Om rekontextualisering av begreppet undervisning

Katja säger ”När själva begreppet undervisning i förskolan kom med läroplanen 2018 var det många som var lite skeptiska just kring undervisningen”. Hon berättar att även hon tog emot begreppet undervisning med blandade känslor. Jag ber henne berätta mer:

Jenny [...] Om du tänker tillbaka till när du allra först hörde begreppet undervisning i relation till förskolan, hur tänkte du då? Om ...

Katja: Jag vet inte, jag kanske också tänkte ... Nu kan jag inte riktigt komma tillbaka, men det var kanske också lite rädsla. Inte rädsla, vill jag inte säga, men kanske lite så fundering, ”ja, men räcker jag till som förskollärare att undervisa?” Och då tänker man ”undervisning, ja, när jag gick i skolan [...] Så det ... nej. Och där är det ”jaha, okej”. Ja, men nu ... ja, jag utbildade mig till förskollärare, men nu är det ... undervisning är för lärare. Men snabbt efteråt så fick alla ... Men det är fördomar som man har, kanske sina egna erfarenheter som präglar det lite.

Katja beskriver i citatet hur begreppet undervisning fick henne att känna en viss osäkerhet på sin roll som förskollärare. Katja belyser sedan hur hon ser att de är erfarenheter från skoltiden som påverkat känslan och de är som hon säger ”fördomar som man har”. Jag tolkar Katjas utsaga som en medvetenhet om de socialt, historiska och kulturella konstruktionerna som påverkade hennes förståelser av undervisning. Här synliggörs att undervisning förstods som något tillhörande yrkesrollen lärare, något som Katja inte utbildat sig till.

Katja säger att det tog något år men att ”nu måste jag säga, här på vår förskola, har nästan alla landat i just begreppet, att det är ingenting som är undervisning som är likvärdig med skolans undervisning”. Katja lyfter också fram betydelsen av att begreppet undervisning sätter ord på förskolans arbete, hon säger ”Undervisning i förskolan har funnits hela tiden, om jag ska uttrycka mig så, men nu har vi begreppet också med oss, just att vi sätter ord på det vad vi gör”. Katja betonar dock att ”Det är inte bara begreppet som har ändrats utan det är hela paketet”. Här framträder en tvetydighet, å ena sidan beskrivs undervisning som något

som funnits i förskolan hela tiden men att rekontextualiseringen nu gett förskolan begreppet undervisning som en beskrivande term. Å andra sidan säger Katja att ”det är hela paketet” som förändrats. Min tolkning av dessa utsagor är att Katja beskriver en historisk och kulturell förändring av förskolans pedagogiska praktik.

Om undervisningsbegreppets rekonstruktion

Katja berättar om sina egna erfarenheter av undervisning ”undervisning, ja, när jag gick i skolan [...] där var det lite strängt [...], ja, då var det så här, så här, så här. Så det var ingenting däremellan, utan det var rakt”. Katjas egna tidiga erfarenheter av undervisning som strikt, sträng och förmedlande har gjort att hon reflekterat över undervisning. Hon säger:

Och jag har faktiskt reflekterat över min egen skolgång och tänkt lite. [...] som jag minns mest och där, jag har lärt mig mest var just pedagogiska lärare, just deras sätt att lära, på vilket sätt har de gjort. De stränga kanske lärare har jag inte lärt mig så mycket av, förutom att man haft rädsla, inte riktigt respekt kan jag inte kalla det för. Men det var kanske mer rädsla. [...] Ja, men det var just i de där miljöerna där det var avslappnad, när det var samarbete med de andra där jag kunde byta ut erfarenheter och så. Där har jag lärt mig mest. [...] Så att barnen lär och vuxna också, att människor lär sig bäst i samspel med andra, [...] Förmedling av kunskap funkar till viss grad, men vill du se utveckling, vill du ha livslång lärande, då är det i samspel med andra.

Katja tar med sig erfarenheter hon gjort under hela sin utbildningstid vilket gjort att hon utvecklat förståelser för samarbetet och samspelets betydelse för undervisning och lärande. Hon säger ”Jag tänker kanske några stödord som går in i undervisning är just kommunikation, samspel, respekt, ömsesidighet, turtagning. Alla de där bitarna går in i begreppet undervisning.” En bild av undervisning som något gemensamt och relationellt framträder. I Katjas tal synliggörs förändrade förståelser, från strikt förmedling till samspel och interaktion.

Katja berättar vidare att hon genom utbildning och gemensamma samtal kunnat ta till sig begreppet undervisning. Hon säger:

Desto snabbare förstod jag själva begreppet och kunde acceptera och ta emot, och ta till ett undervisande förhållningssätt. För där under tiden, det är ingenting man får på köpet utan det är någonting som utvecklas.

I citatet beskriver Katja en process som handlar om begreppets rekonstruktion, som utvecklats till en syn på undervisning som ett förhållningssätt, jag ber henne utveckla vad detta innebär.

Jenny: [...] nu har du nämnt undervisande förhållningssätt flera gånger. Kan du berätta för mig hur du tänker, vad innebär det att ha ett undervisande förhållningssätt?

Katja: För mig innebär det att du har medvetenhet med dig. Att du har undervisning i bakhuvudet, att du har det i åtanke, att du har ett syfte. Sen var det leder, det är en annan sak. Men att du har medvetenhet med dig, att du vet att du går in medvetet att lära barnen, undervisa, ställa produktiva frågor, stötta dem, hjälpa dem, upp... och uppmana dem att ta hjälp av varandra. Att du uppmuntrar dem att samarbeta så att du har ett ... Det är för mig att du har undervisande förhållningssätt. Samtidigt att du inte tar över, utan du ställer fråga, sen backar du och inte komma med dina egna tankar och funderingar. För de är kanske ... ja, lite onödiga eller ointressanta, utan det är barnens undervisning som är i fokus. Så att vi hela tiden ... Ett undervisande förhållningssätt är för mig att du sätter barnens lärande i första hand, så att du vill lära dem. Sen behöver du också fundera på hur du gör, så just att du inte tar över.

Undervisande förhållningssätt framträder som en medvetenhet om att i interaktion stötta barns lärande i samspel samtidigt som man är medveten om sina handlingar och sin interaktion så att barnen ges utrymme.

Om sociala processer och kontexter

När Katja talar om sociala processer och kontexter är det två områden som framträder som betydelsebärande. Det är kunskapsutveckling genom utbildning och praktiskt arbetet samt kollegiala möten och samtal.

Om kunskapsutveckling i utbildning och praktiken

Katja framhåller sin kunskapsutveckling som betydelsebärande, för att hon utvecklat en annan förståelse för begreppet undervisning, hon säger ”men det är ... ju mer kunskap jag skaffade mig om detta och läste i litteraturen, och utbildningen och alla föreläsningar och seminarier som allting det där handlade om”. Katja lyfter även fram erfarenheter från arbetet som barnskötare och elevassistent. Hon säger ”Där fick jag också ett annat perspektiv, och se saker från skolans värld och från fritidshemmet också, vilket bidrog till min utveckling självklart, positiv. Just att se ... att kunna se från olika håll”. Katja berättar att erfarenheterna från arbetslivet gav en grund inför förskollärarytbildningen hon säger:

För när jag började utbildningen som förskollärare, då hade jag med mig min kunskap, min erfarenhet, arbetserfarenhet från de olika verksamheter som jag varit i och på, och sen kom då själva teorin. Så det har bara plussat på och plussat på.

Utbildningen bidrog till att Katja utvecklade en fördjupad förståelse genom att den byggde på och fördjupade hennes erfarenheter från praktiken. Katja fortsätter att berätta om utbildningen på högskolan och hur hon upplever att hon utvecklats och fått nya sätt att förstå sitt uppdrag och undervisning i förskolan. Hon säger:

Tre och ett halvt år har verkligen gett mig nytt sätt att se på alla de här sakerna som vi har jobbat med många år, men har inte riktigt förstått eller satt ord på att det är det. Nu är det

lättare att jobba och fokusera på det som vi kallar i dag för undervisning. Det som har påverkat är främst kunskap kring just hur ... och vad undervisning är för någonting och hur det påverkar barns framtid, och vår framtid, hur vi utvecklas som pedagoger, för vi utvecklas också i frågeställningar

I citatet framträder utbildningen som betydelsebärande för Katjas förståelser av undervisning och vad det kan innebära för barns framtid. Katja lyfter även fram pedagogernas utveckling, som jag tolkar Katja bidrar begreppet undervisning till en professionsutveckling för pedagoger. När Katja säger ”det som vi kallar i dag för undervisning” synliggörs en medvetenhet om den tidigare praktikens pedagogiska arbete som undervisande handlingar även om begreppet inte tidigare användes.

Om kollegiala möten och samtal

Som medledare är Katja med och driver förskolans utvecklingsarbete och kollegiala lärande. Katja berättar att det sker i olika former av möten och samtal:

Så där har jag haft lite möten och hållit i och lite och förklarat, och vi har haft olika kollegiala samtal, samarbetsövningar och det är både på fredagsmöten och på personalmötena har vi haft lite grupper och tvärgrupper, hur går tankarna. Vi har läst litteratur om just undervisning i förskolan, vad det innebär.

Katja fortsätter att berätta hur de arbetat gemensamt med begreppet undervisning under dessa möten:

På personalmöten så har alla läst det de skulle läsa, ibland var det artiklar, och så var det böcker som vi har läst, tittat på filmer och alla de där bitarna. Och så har vi förberett oss inför personalmöten så att vi kom till personalmöte förberedda. [...] där alla fick äga sin tid att säga vad de tänker kring undervisningen och så. Och så har vi kommit då med några frågor, diskussionsfrågor, hur vill vi ha det, vad är det som är viktigt för oss, vad är det vi ska lägga fokus? Bland annat var det begreppet undervisande förhållningssätt, hur vi ser på det. [...] Och då har vi kommit fram tillsammans hur vi vill ha det, [...] där vi kunde byta ut våra erfarenheter och våra tankar och funderingar just kring undervisning.

Dessa gemensamma diskussioner och samtal har enligt Katja lett fram till att de har börjat använda begreppet undervisning i sin praktik. Hon berättar vidare:

Och ja, så vi har avdramatiserat det, för att det var en del, precis så som jag också hade samma från början, att undervisningen är det som hör till skolans värld. Men rätt så snabbt efteråt så togs begreppet emot och då började vi att använda det och började fokusera på det och ... [ohörbart] där vi skriver, där har vi ändrat. Vi har faktiskt börjat använda yrkesbegrepp, yrkesspråk, för det är ändå vårt språk, vårt professionella språk, som vi anser att det är viktigt att det lyfts upp, just sån där begrepp som kännetecknar förskolans verksamhet. Och det är bland annat undervisning. Och vi la till undervisning i alla begrepp, alla där, i stället för ... ja, om det var aktivitet eller något sånt. Så undervisningssituationer kallar vi dem för.

I citatet uttrycker Katja att diskussionerna har ”avdramatiserat” begreppet undervisning – de gemensamma samtalen bidrar således till att begreppet blir en del av förskolans begreppsapparat. De gemensamma diskussionerna tolkas således bidra både till begreppets rekontextualisering och rekonstruktion. De blir på så sätt betydelsebärande för Katjas och kollegornas förståelser av undervisning.

Om undervisning i förskolan

När Katja talar om undervisning i sin praktik talar hon om ett undervisande förhållningssätt som ett medvetet fokus och som en lekfull inramning. Vidare tala Katja om utforskande processer och om spontan och planerad undervisning i rutinsituationer.

Om undervisande förhållningssätt - ett medvetet fokus

Katja lyfter fram lärarens ansvar för undervisningen under hela dagen hon säger ”för som förskollärare så har man ... så har vi ansvar att det ska vara meningsfullt för barnen. Vi har faktiskt undervisning, vi ska undervisa genom hela dagen”. Hon säger också att det är viktigt att ”man bestämmer sig för fokus, att man är medveten, kanske på ett eller två lärandeobjekt, så att man inte går ut på alla bitarna och ingenstans”. Min tolkning är att undervisning för Katja kräver att hon är medveten och avgränsar fokus till något specifikt innehåll samtidigt som hon säkerställer att det är meningsfullt för barnen. Katja har tidigare berättat om undervisande förhållningssätt där hon betonat medvetenhet ”För mig innebär det att du har medvetenhet med dig. Att du har undervisning i bakhuvudet, att du har det i åtanke, att du har ett syfte”.

Om undervisande förhållningssätt i relation till litteratur och barnböcker

På Katjas förskola arbetar man aktivt med litteratur och förskolans utbildning och undervisning utgår från en gemensam barnbok. Arbeta med litteratur i olika former utgör grunden för undervisningen. Här berättar Katja hur det kan gå till när de läser:

För när vi läser så är det inte att man läser från pärm till en pärm, utan att det är mer det blir som diskussion undervisningstillfällen när vi läser bok. Så vi är medvetna om när vi läser litteraturen att även då sker en undervisning. Just att prata kring bilderna och prata kring sånt som inte syns och inte står i texten, ställa utmanande frågor kring vad som händer i böcker. [...] Där återigen krävs undervisande förhållningssätt, även när vi läser böcker. För har vi ett undervisande förhållningssätt, då ser vi böckerna med andra ögon, så blir det inte läsning för att underhålla barnen eller hålla dem lugna. Utan då går vi in för att undervisa.

I citatet gestaltas undervisning som lärarens medvetna, interaktion där de samtalar kring och riktar fokus mot bokens innehåll. De använder metakommunikation och ett expanderande språk för att stötta barnens utveckling och lärande.

Om undervisande förhållningsätt och lekfull undervisning

Katja berättar att de använder barnbokens karaktärer som ett verktyg i undervisningen där de dramatiserar och på ett lekfullt sätt ger barnen uppdrag kring undervisningens planerade syfte och innehåll.

Begreppet undervisning har smält in i litteraturen, om jag ska vända det så. Så det är verkligen något som vi kopplar till litteraturen också. Och när vi jobbat med litteraturen är det huvudkaraktärerna som vi tar. [...] som vi klär ut oss till och gör det roligt för barnen på ett lekfullt sätt. [...] Så vi var förebilder och då kom med uppdrag och då var vi hela tiden återigen undervisning i fokus. [...] med uppdragskort, matematiska uppdragskort, och vi delade ut. Och då var det genast magiskt roligt. Och har vi karaktärerna som är med, då får vi barnen också med. Det är lättare att fånga dem än om jag hade kommit så [...] ”Nu ska vi ha matematik”. Men gör man det på lekfullt sätt, då smälter undervisningen bara in.

Lekfulla uppdrag utifrån läroplanens och förskolans målområden tolkas skapa möjligheter för barns lärande i olika situationer och aktiviteter. Den lekfulla inramningen bidrar till en öppenhet samtidigt som uppdragskort tolkas som avgränsade och ledande.

Katja berättar också om undervisande förhållningsätt i relation till barns egeninitierade lek. Hon framhåller leken som viktig och betydelsefull del av förskolans utbildning, där de som medlekande pedagoger är närvarande i leken. Hon säger:

Det gäller bara hur vi ... vilken roll vi tar, vi ska inte ta över leken, men medlekande pedagog är det bästa barnen vet. [...] men du får vara med på barnens villkor. [...] vi ser att barnen mår bra av detta, och det får vi respons och det ser vi genom att de själva kommer och frågar och ... ja, ”kan du vara pappa?” ”ja, det är klart” när de leker mamma, pappa, barn. ”Vill du ha lite mat?” och så ”ja”, och då är det att man sätter sig och bara matar lite med lite produktiva frågor, komma med undervisande förhållningsätt. Och det utvecklas det bara ... ja, så. Och det behöver inte vara något svårt, utan det är bara vara medveten om just undervisningen.

Undervisande förhållningsätt i barns lek framträder som aktivt och medvetet närvarande där läraren med sina handlingar riktar fokus mot något specifikt genom produktiva frågor. När Katja talar om att lärarens produktiva frågor framkommer dock inte vad de produktiva frågorna ställs till om det är leken eller ämnesinnehållet.

Om undervisande förhållningsätt och utforskande i gemensamma processer

Katja berättar vidare hur hon ser att det undervisande förhållningsättet som ett sätt att ta vara på barns vardagserfarenheter. Här ger hon ett exempel på hur det kan se ut i förhållande till målområdet naturvetenskap:

Barnen har sina egna erfarenheter med sig, och de har olika erfarenheter, [...] de har sina vardagserfarenheter. Men samtidigt behöver de få den där, som jag säger, naturvetenskapliga förståelsen också. [...] Och har jag då medvetet undervisande förhållningsätt, då kan jag

skapa bryggor mellan deras vardagserfarenhet och naturvetenskapliga förståelse. Men på ett lekfullt sätt. Så att det blir lite ... så att det ... ja, att jag inte förmedlar kunskap, men att jag uppmuntrar de att söka svar själva och hjälpa varandra och ta hjälp av varandras erfarenhet, [...]. Jag tänker att man ... att vi som förskollärare inte är så snabba på att ge färdiga svar, för det är inte det undervisningen handlar om, en utforskande. [...] att de själva ... för då blir det mycket roligare för dem. Och då är det deras process, då är det deras arbete som har gjort att de har kommit fram till det svar som de har kommit fram.

I citatet synliggörs undervisning som gemensamma, utforskande processer där barn och lärare gemensamt söker svar. Samtidigt som beskrivningen att brygga barns vardagserfarenheter till vetenskaplig förståelse tolkas som att de gemensamma processerna ska leda till en kulturellt etablerad kunskap kring det naturvetenskapliga innehållet.

Om undervisning i rutinsituationer

Undervisning i rutinsituationer förekommer enligt Katja både i spontana och planerade situationer, I följande citat berättar Katja om spontan undervisning i en matsituation:

Jag kan komma med exempel som till exempel matsituationen, och där är ... där finns det stort utrymme till undervisning, synliggöra barnen just när de ... Om man ... Om jag tänker nu på att dela maten, hur mycket undervisning vi kan få in där, det är bara att bli medveten om när de delar, hur de delar, vad är det de tänker när de delar, matematik, synliggöra matematik, lika bitar, är de lika stora, hur många de är, antalsuppfattning, det är så mycket. Det enda som är ... som måste vara med är att pedagogerna är närvarande och härvarande så att de tar ... att de är medvetna om att det är undervisning. [...] det är vi pedagoger som behöver ha medvetenhet om att det pågår undervisning, att barnen lär sig. Och det gör de själva och när man visar tillfälle, när man visar intresse, de vill lära sig, de vill ha det. Det är bara hur vi serverar, hur vi ställer fram till dem. [...] just att ta tillvara på de där små stunderna och ställa utmanade frågor, just kluriga frågor, och sen bara backa med mina frågor och låta de diskutera.

Spontan undervisning kräver enligt Katja en medvetenhet hos pedagoger att ta vara på stunder som uppstår och ställa utmanande frågor och att få barnen att diskutera sinsemellan.

Katja berättar också att de haft undervisning i rutinsituationer som ett prioriterat mål och även här haft litteratur till stöd när de utformat denna undervisning. Hon säger:

Så mycket undervisningsmöjlighet det finns just i hallen. Hur mycket det är viktigt att ta tillvara i varje rutinsituation och vara medvetet om att undervisning pågår. För det är inte bara transit ut, transit in, utan det är så mycket det handlar och händer i hallen. Och då har vi faktiskt planerat in fokuserad struktur, vad är det, dela upp barnen, dela barnen in i mindre grupper, så att [...] barnen kommer till tals, ställer frågor. Att vi utmanar dem, att de får undervisning i hallen. För det är jättemycket med kläder och alla de där bitarna. [...] Där är demokrati, respekt. Alla de där bitarna kan vi undervisa just i hallen, [...] Och sen är det toalettbesök [...]. Alla de där små situationer som är lika viktiga som alla de andra planerade undervisningssituationer, så därför har vi lagt mycket fokus på just rutinsituationer.

Undervisning i rutinsituationer framträder här både som planerad och spontan. De har planerat för och strukturerat organisationen, exempelvis i hallen. Vad som kommer att hamna i fokus uppstår dock spontant utifrån den aktuella situationen och interaktionen mellan lärare och barn.

På liknande sätt har de organiserat för andra situationer i vardagen där väntan kan uppstå mellan olika situationer, till exempel när man väntar på att gå in, eller väntar på maten. Katja berättar att de delat in barnen i mindre grupper för att skapa en lugnare miljö där barnen får tid men att det då kan uppstå väntan för att de ska bli deras tur. Hon säger:

Det händer så mycket just i de där utrymmen som vi kanske inte tänker i första hand att det är undervisning som pågår där, men det gör det. Det gör det. [...] Vi har sagopåsar tillhands. De hänger på väggen där i korridoren. Vi tar bara fram sagopåsar och berättar en saga fritt. Det är något de gillar medan de väntar, [...]. Men för att minska lång väntan så har vi alltid någonting som man kan använda sig av. Fingrarna har man alltid med sig, dem kan man göra mycket med. Och berätta och sagor och ... ja. Sjunga [...] Och det tycker de också är jätteroligt, att sjunga med tecken och bilder och figurer. [...], och då har vi undervisning där. Någon pågående aktivitet har vi alltid med oss.

Med medvetenhet och organisation skapas möjligheter för spontan undervisning i de så kallade mellanrummen, det vill säga stunder och situationer som uppstår mellan exempelvis olika förutbestämda rutiner och aktiviteter. Undervisning gestaltas som lärarens handlingar och interaktion i olika situationer och aktiviteter.

Förståelser av undervisning som undervisande förhållningssätt

I Katjas tal om undervisning uppfattar jag flera förståelser av undervisning. I ett undervisande förhållningssätt synliggörs förståelser av undervisning som stöttande, i relationella och responsiva handlingar och interaktioner när lärare stöttar barnen i samspel samtidigt som man medvetet svarar an på barnens uttryck och erfarenheter. Vidare framträder förståelser av undervisning som både medveten, lekfull interaktion och riktade handlingar när undervisning gestaltas som att medvetet avgränsa fokus till ett specifikt innehåll samtidigt som undervisningen är lekfull och läraren aktivt närvarande. Förståelser av undervisning synliggörs även som gemensamma, utforskande processer där barn och lärare gemensamt söker svar. Samtidigt som de utforskande processerna också beskrivs som att överbygga vardagserfarenheter till kulturellt etablerad kunskap.

Helens berättelse

Helen som först utbildade sig till lärare i grundskolan arbetade några år i skolan innan hon valde att utbilda sig till förskollärare. Helen kunde inte validera sin utbildning utan har gått två lärarutbildningar och har dubbla lärarexamen. Helen berättade att hon känt sig lite osäker och nervös inför att delta i intervjun men att hon blivit lugnad av vårt samtal. Hon säger ”och sen när du sa det att det finns inget rätt och fel så tänkte jag nej, men då kan jag berätta så mycket jag kan”. Intervjukonversationen sker via telefon och vi upplevde båda att det fungerade bra.

Om rekontextualisering av begreppet undervisning

När vi talar om begreppet undervisning säger Helen ”jag vill inte påstå att undervisning är ett nytt begrepp, det vill jag absolut inte påstå. Men det är väldigt nytt i förskolan så, eller rätt så nytt”. Helen riktar här fokus mot begreppet undervisning i förskolan som ett nytt begrepp, vilket jag tolkar handlar om begreppets rekontextualisering.

Helen berättar att det var i samband med att läroplanen skulle revideras som begreppet undervisning lyftets upp till diskussion på hennes förskola. Helen minns tillbaka och berättar att det var på ett kvällsmöte och hon upplevde det som att de ”var trötta” och ingen var ”sugen” på det. Helen säger också att det ledde till ett visst motstånd, ”från början var det mycket så här att det är svårt, det här begreppet. Det ska jag säga att det var jättemycket så från början. Ah, nästan lite motstånd, nästan lite ah, nytt begrepp nu”. Helen beskriver att de upplevde begreppet som svårt och jag tolkar ett missnöje med införandet av ”nya” begrepp, Samtidigt så säger hon ”och sen på något sätt så är det lite så att vi kanske inte hade börjat prata om det om inte vi var ålagda det.”

Helen berättar vidare om hur hon tänkte och kände inför begreppet undervisning i förskolan:

Jenny: [...] Om du tänker tillbaka till första gången du mötte undervisningsbegreppet i relation till förskolan. Kommer du ihåg hur du tänkte då?

Helen: Ja, det gör jag. För jag tänkte så att ... det låter hemskt, jag tänkte att ja, men vi ska väl inte undervisa i förskolan tänkte jag. Det är väl inte ... man undervisar ... alltså det är ju ändå i skolan vi har det. Jag hade det så hårt förankrat att undervisning, det var klassrumssituationen, jag hade det själv så att jag tänkte det. [...] jag kommer ihåg att jag tyckte att det lät som att det kröp ned i åldrarna med undervisning just och det var för att jag inte riktigt förstod begreppet.

Helens förståelser av undervisning som förankrat i skolans klassrumssituation bidrog till att hon inledningsvis hade svårt att förstå begreppet i relation till förskolan. Helen upplever att det var svårt att ta till sig begreppet, hon säger:

För att det kändes som att det var ett nytt begrepp för oss. Fast vi har gjort det hela tiden, fast vi har kanske inte tänkt så mycket kring det som vi gör nu och vi har kanske inte analyserat och reflekterat så mycket kring det som vi gör nu.

I citatet synliggörs motstridiga utsagor där Helen talar om att undervisning ses som ett ”nytt” begrepp samtidigt som hon säger att det är något de gjort ”hela tiden”. När Helen lägger till att de nu tänker, analyserar och reflekterar kring begreppet på ett sätt som de inte gjort tidigare tolkar jag det som att hon belyser nya sätt att förhålla sig och tänka kring sitt arbete.

Helen fortsätter att berätta om hur hon upplever att begreppet måste användas för att skapa förståelser. Hon säger ”någonting måste befästas hos mig. [...] Det måste användas i ... ute i verkligheten. [...] Jag måste testa också och få använda mig av begreppet och läsa lite om det och så här och sen landar det mer och mer”. Min tolkning är att Helen talar om rekontextualisering av begreppet undervisning kopplat till förståelser och handlingsmönster i praktiken.

Om undervisningsbegreppets rekonstruktion

Helen berättade tidigare att hon hade svårt att ta till sig begreppet undervisning i förskolan eftersom hon sett det som förankrat till skolans klassrumssituationer. Här berättar hon mer om hur den förståelsen utvecklats under uppväxten. Helen berättar att hon gått på förskola som barn:

Jag kommer aldrig ihåg att vi överhuvudtaget, att man som barn tänkte på undervisning förrän man kom till skolan. Jag kan inte hur jag än tänker minnas att det var någon som pratade med mig om det under tiden i förskolan. [...] när jag kom upp i skolan så blev det så väldigt tydligt vad som var undervisning och hur man såg på undervisning på den tiden. Att undervisningen var det som skedde i klassrummet. All annan tid var rast eller fritid.

De tidiga erfarenheterna av undervisning förknippar Helen med skolan, avgränsat till klassrummet. Hon berättar vidare om hur hon ser att bilden av undervisning har förändrats under åren, hon säger:

Och sen mina första år som jag arbetade, dels som lärare men även som förskollärare, kan jag känna att undervisning har ... begreppet har förändrats och tagit mycket mer plats och blivit mycket mer synliggjort på något sätt. [...] har tagit ett mycket större steg in i vår verklighet. Så där kan jag känna att synen har förändrats väldigt mycket under hela min uppväxt och så.

I Helens berättelse framträder hur den sociala konstruktionen av undervisning förändrats med tiden, vilket påverkar den bild av och de förståelser som utvecklas i det historiskt och kulturellt specifika sammanhanget.

Helen berättar om hur hon upplever skillnaderna mellan att tänka kring undervisning som lärare jämfört med som förskollärare:

Nej, men jag menar också så att jag tänkte mer förr att undervisning leddes utav mig. Och jag förmedlade den undervisningen, den kunskapen till barnen. Och de tog emot det som nickedockor. I dag ser jag inte alls det på det viset. Jag ser det som att vi tillsammans, jag tänker ut en mall om man säger, och den mallen den fyller vi tillsammans med det vi ska lära oss. [...] jag ser också hur viktig jag är ändå i undervisningen, för att ändå på något sätt måste det finnas förankrat och styrt någonstans.

I Helens utsaga gestaltas undervisning som en gemensam aktivitet, där läraren har ansvar för ramarna och att styra mot läroplanens mål. I kontrast mot hennes tidigare syn på undervisning som lärarledd kunskapsförmedling till passiva barn.

Helen berättar vidare om hur hennes tankar kring undervisning har förändrats, hon säger ”Jag tänker att undervisning i första hand är en styrd aktivitet eller styrt tillfälle. Men jag har också mer och mer och mer börjat kunnat se undervisningstillfällena i stunden”. Bilden av undervisning som kontextuellt avgränsad och lärarstyrd har alltså börjat förändras mot en mer öppen syn på undervisning i stunden. Helen berättar också att hon idag ser att undervisning kan ske i olika sammanhang och på olika platser, hon säger:

Men jag kan se undervisningen i så mycket. [...] på så sätt kan jag känna att jag tänker att undervisningen finns i så många olika aspekter, så många olika tillfällen under dagen [...] så kan vi hitta det överallt under hela dagen. Det behöver inte vara just det tillfället som är förknippat med klassrum eller något annat rum eller så.

Utifrån det berättade tolkar jag att Helens förändrade förståelser synliggör en rekonstruktion av begreppet undervisning från avgränsad läroförmedling i klassrummets praktik till samspel och gemensamma aktiviteter i förskolan praktik.

Om sociala processer och kontexter

Helen lyfter fram flera olika processer och kontexter som betydelsefulla för hennes förståelser av begreppet undervisning. Helen talar om läroplanens revidering och rektorns betydelse för det gemensamma arbetet. Helen berättar även om de gemensamma samtalen och att lära av varandra i praktiken. Vidare framhåller hon kvalitetsarbetet och dess koppling till praktiken.

Om läroplanens revidering

En social kontext som Helen lyfter fram är begreppets införande i läroplanen som ”tvingat” henne och kollegorna att ta sig an begreppet undervisning och ”att ja, men du vet, så kommer det en sak som kommer med i läroplanen eller så. Och då tvingas man. Och då är man lite motsträvig i början. Men sen helt plötsligt, det är då man utvecklas också”. Begreppets

rekontextualisering tolkas ha bidragit till Helens förståelser av begreppet undervisning. Helen berättar också att det inneburit att hon är mer medveten, hon säger ”Sen har jag blivit mycket mer medveten om det därför att vi jobbar mycket med läroplanen och där har det blivit så mycket mera tydligt med undervisning och därför så blev det också tydligt för oss”. Begreppets rekontextualisering framträder som betydelsebärande i sig.

Om rektorns driv och engagemang

Helen berättar att rektorns driv och engagemang har varit betydelsefullt. Hon beskriver rektorn som ”i framkant” och att det är viktigt. Helen säger ” för att jag tror att man behöver det, någon som pushar på.” Helen berättar vidare:

Om man tittar på vårt gäng som vi är här. Vi är rätt så drivna, men det är ingen som driver så mycket som [...] vår chef. Hon är ... hela tiden ligger hon ... rent pedagogiskt så är hon längst fram, absolut. Hon är också väldigt intresserad och läser mycket och går ofta parallellt på högskolan med någon utbildning och så här.

Jag ber Helen berätta mer om rektorns betydelse:

Jenny: Ja, precis, för jag tänker att om du skulle försöka på något vis så här sätta ord på eller berätta för mig vad din rektor har betytt för dina tankar kring undervisningsbegreppet, om du försöker precisera.

Helen: Men jag tror att hon har utmanat mig ganska mycket, det har betytt mycket. För att hon har också kunnat säga, i början var det nytt för henne med. Och jag kommer ihåg hon sa en gång ”jag blandar också ihop det ibland” och så där. Men sen har hon gjort arbeten när hon har gått högskolan, [...] så brukar hon komma och visa oss och ta upp det på personalmöten och så och visa att ”det här, det här har jag läst nu” och så. Så att visst har det betytt mycket.

Rektorn tolkas ha bidragit till Helens och förskolans gemensamma arbete genom att dela med sig av sina kunskaper och stöttat dem i processen genom att både utmana och bekräfta. Vidare har rektorn har även skapat förutsättningar för förskolans gemensamma utveckling genom de sammanhang för kollegialt lärande som initierats.

Om fortbildning och gemensamma samtal

Helen berättar att de fått mycket fortbildning kring läroplanens revidering bland annat har de varit på föreläsningar, de har också arbetat med begreppen på personalmöten och på utvecklingsdagar. Hon säger ”Så visst är det många saker som har påverkat, men jag vill ändå säga att den största delen som har påverkat mig i min syn på undervisning, det är nog det som vi började läsa oss till om man säger”.

Helen berättar vidare att de arbetat med begreppet undervisning genom att samtala och diskutera i tvärgrupper och haft workshops. De har även samtalat i mer vardagliga situationer

som till exempel i fikarummet. Helen berättade att hon inledningsvis tyckte det vara svårt att ta till sig och förstå begreppet undervisning i förskolan och att det var något hon delade med sina kollegor. Helen berättar att de tillsammans kunnat utveckla förståelser och komma vidare från den inledande känslan av att inte förstå:

Så att när det kom då från början, [...] då pratade vi lite så i fikarummet bara ”ja, ja, ja, fattade du någonting eller?” ”Nej, jag fattar inte heller någonting av det här då”. Men sen är det så med allting att man ska över den puckeln. Och sen börjar någon lära sig lite och någon börjar tänka att ”ja, men det kanske är så här” eller ”det är nog mer så här” och så, sen på något sätt så blir mer och mer att vi blir lite positivare.

Det gemensamma arbetet framträder som betydelsebärande och jag ber henne berätta mer:

Jenny: Men kan du berätta mer om hur ni har jobbat med den här processen, att gå från det här lite ”jag fattar inte” till ...

Helen: [...] Jag tror att motståndet var att det var nytt. Men när vi väl fick lite mer grepp om det ... För sen var det så att ... Sen hade vi den här stora som jag berättade för dig, föreläsaren som pratade om läroplanen. Och sen efter det så har vi haft typ som seminarier och då har vi suttit tillsammans så vi har fått olika frågor, olika samtal, diskussioner, kring ... Och då har det varit framför allt begreppet utbildning och undervisning. [...] vi har sett filmer, [...] Och sen har vi läst någon text, någon sån här inför personalmöten har vi fått en bibba med papper där det har stått om det också. Så då har vi jobbat med det då. Och då har det vuxit fram hos en lite mer och mer så.

Helen beskriver i citatet att förståelsen för undervisning i förskolan har ”vuxit fram” genom att de fått ta del av och arbetat med olika förståelser av undervisning i skilda kontexter. Min tolkning är att förskolans gemensamma arbete haft en tydlig struktur och riktning kopplat till läroplanen, litteratur och vetenskapliga texter.

Helen ser att de gemensamma samtalen påverkat hennes syn på undervisning, hon säger:

Jag tror att det är så här att det påverkar jättemycket. Dels tror jag att det påverkar därför att min syn diskuterar jag med andra förskollärare, precis som deras syn påverkar mig. Och alla barnskötare också så klart. Precis som deras syn påverkar mig så påverkar min syn dem till stor del, det är jag helt säker på. Och min syn på undervisningen påverkar framför allt barnen jättemycket.

De gemensamma processerna bidrar till Helens förståelser samtidigt som hennes förståelser påverkar kollegornas förståelser. I slutet av citatet lyfter Helen hur hennes syn på undervisning påverkar barnen.

Om att lära av varandra i praktiken

Helen berättar att hon lär av sina kollegor i praktiken, ”Jag inspireras utav mina kollegor och deras sätt att arbeta och deras sätt att se på undervisning”. Helen säger att genom att lyssna

på kollegor så får hon tankar om hur hon kan utveckla sin undervisning och att hon lär sig mycket av sina kollegor:

Jag kan tänka så här att ”ja, men så kan vi också göra” eller ”så kan vi också gå vidare i temat eller projektet” eller ”så kan vi också bedriva undervisningen”. Och där tror jag att jag har mycket kvar att lära när det gäller att hitta leken i undervisningen. Och det har nog lite att göra med min bakgrund som lärare, för där lekte man inte in det på riktigt samma sätt. [...] Där har jag mycket kvar och där lär jag av mina kollegor mycket.

Min tolkning är att kollegialt lärande i praktiken handlar om att få syn på, lära sig och utveckla de handlingsmönster som våra förståelser bär med sig.

Om kvalitetsarbetet och undervisning under hela dagen

Helen berättar att förskolans kvalitetsarbete bidrar till hennes syn på undervisning som något som är förekommande under hela dagen. Helen berättar vidare att de är noga med att kvalitetsarbetet verkligen ska spegla verksamheten. Hon säger:

Vi är så noga med att det som står på pappret, det ska vara det som verkligen är vår verklighet. [...] vi jobbar med ett levande dokument ute bland barnet. [...] det ska finnas med hela dagen vårt kvalitetsarbete och våra mål. Och målen ska vara levande. De ska finnas tydliga och synliga. Och de ska vara synliga för barnen.

Helen berättar vidare om hur kvalitetsarbetet utvecklade undervisningen men också om hur begreppet undervisning utvecklade kvalitetsarbetet. Jag vill veta mer och ber henne utveckla vidare:

Det har det på så sätt att ja, hur ska jag säga? Nej, men på så sätt att dels är vi mer medvetna om detta och vi kan mer ... Dels använder vi ordet undervisning på sätt som vi inte gjorde förut så att i vårt kvalitetsarbete nu så finns det här ordet med och bara det är en utveckling. [...] till exempel om vi ska reflektera och återberätta. Dels i analysen som man gör på slutet i kvalitetsarbetet. Och sen dels också när vi ska återberätta om ett projekt. Då kan vi skriva till exempel att det blev en spontan undervisningssituation. Och då ville vi fortsätta på det spåret till exempel. Vi skulle inte rört oss med de orden innan.

När Helen talar om kvalitetsarbetet som betydelsefullt tolkar jag det som att kvalitetsarbetet synliggör handlingsmönster och genom att använda termen undervisning i kvalitetsarbetet har en växelverkan uppstått där handlingsmönster förändrats av användandet av ordet. När medvetenheten och sättet att skriva och prata förändras leder det i sin tur till att förståelserna förändras och nya handlingsmönster uppstår.

Om undervisning i förskolan

Helen talar om undervisning som att mötas i lekfullt samförstånd. Hon talar också om undervisning i projekt samt undervisning i vardagen.

Om att mötas i lekfullt samförstånd

Helen berättar att hon ser undervisning i förskolan som något hon och barnen gör tillsammans på ett mer lekfullt sätt än hon gjort tidigare:

Jag tänker mer att vi tillsammans ska lära oss en sak om någonting, och då måste vi mötas i detta. [...] Jag tänker mer att undervisning kan ske på ett väldigt mycket mer leksamt sätt. Jag ser mycket, mycket undervisning i leken. [...]

I citatet lyfter Helen fram lekens roll och betydelse i förskolans undervisning och en syn på undervisning som att mötas i något gemensamt framträder.

Helen lyfter också fram samspel och samförstånd i undervisningen, hon säger:

Det sker en undervisning när barnen och jag är i samförstånd med varandra. [...]. Jag kan förmedla saker, men det sker ändå inte en undervisning eftersom [...] att det måste tas emot också från barnet. Det måste finnas ett samspel mellan mig och barnet. Så lite ... så lägger jag i begreppet undervisning. Det är ingen envägskommunikation. Det kan det vara, det kan det vara det, men det ska helst ... Eller i min värld så vill jag helst att det inte ska vara det.

I citatet lyfter Helen fram en syn på undervisning som sker i samspel med barnen, hon säger också att hon inte vill att undervisningen ska vara en ”envägskommunikation”, det är viktigt för henne att det finns ett samförstånd. Detta tolkar jag som en syn på undervisning som en gemensam aktivitet där barn och lärare skapar ett samförstånd kring undervisningens innehåll.

Om undervisning i projekt

Helen berättar om förskolans arbetssätt ”Vi arbetar i projekt och det är fantastiskt roligt att göra det, att få verkligen gräva ned sig i massa olika projekt tycker både vi och barnen är spännande och givande”. Här berättar Helen om hur de tänker kring och lägger upp undervisning i projektet. Projektet tog utgångspunkt i barnens intresse för yrkesfordon som initierades av att en av förskolans avdelningar fick ett nytt namn. Helen berättar att de uppmärksammade att barnen inte visste vad specifika fordon hade för funktion, så de bestämde sig för att börja där. Helen berättar vidare:

Och vi fick med dem på noll time. Och då började vi titta lite grann i läroplanen och lite så, sen började vi kolla lite på hållbar utveckling och då kände vi att ”nej, men det här skulle vi kunna spåna ihop på något sätt och så följa barnens intressen kring detta då”. Och då har vi gjort så att vi har valt hållbar utveckling som mål att gå efter. Och sen har vi då ... Vi har inte ... Vi har inte bestämt så här att det här och det här och det här ska vi göra, utan vi har gått utefter målen och sen så har jag och min kollega en tanke som är förankrad. Och då tänker vi att vi ska gå den vägen, men på den vägen då fram till målet om man säger så vet vi av erfarenhet att det kommer bli så cirklar där vi kommer göra små avstickare. Men vi vill gärna att vi kommer upp på det här spåret igen.

Undervisningen tar sin utgångspunkt i barnens intresse som Helen och hennes kollega sen kopplar samman med något av läroplanens målområde. Målet skapar riktningen för projektets undervisning men aktiviteterna är inte förutbestämda i detalj, det finns en öppenhet för att följa barnens frågor. Med ord som cirklar och avstickare på väg mot målet framträder projektet inte som linjärt men målet finns alltid närvarande. Detta tolkar jag som en syn på undervisning som utforskande och målriktade processer, där läraren responderar på barns intresse.

Helen beskriver arbetet i projektet som mer styrt än undervisning i andra situationer, eftersom projektet också mer planeras och följs upp av arbetslagen. Hon säger ”Projektet är mer styrt. Även om det är mindre styrt nu än för fem år sen”. Jag ber henne att berätta mer:

För fem år sen, eller jag kan säga lite mer än fem år, kanske för sju, åtta år sen, då var produkten viktig. Det de skapade var viktigt. I dag ser vi det nästan inte alls så. Utan vi ser vägen till produkten är jätteviktig. Glädjen och utvecklingen och lärandet, är jätteviktig. [...]. Så ... och för tio år sen så styrde vi mer att ”nu ska vi läsa om Bamse”. Och så satte vi oss och skrev ned ”på tisdag ska vi göra detta, detta, detta, detta, detta”. Men så gör vi inte nu. Utan vi lägger mycket, mycket mer tid på reflektion när vi har våra planeringstillfällen.

I citatet framträder förändrade handlingsmönster i förhållande till projektens utformning och genomförande. Genom att inte styra projektets aktiviteter säger Helen att de skapar mer utrymme för barnen att påverka undervisningen. Hon säger:

Nej, men jag tänker så här att dels tänker jag så här att om inte allting är förutbestämt [...] så är det de som bestämmer hur länge vi håller på med det, hur djupt vi engagerar oss i det, det är det just lärande och intresse som kan styra mycket mer än om vi skulle ha allting bestämt innan. Och då påverkar de i att ”men jag vill veta mer” eller ”det här tycker jag ...” Det ser man på dem om de tycker det är roligt och engagerande och så här.

Barnens engagemang och intresse driver projekten men samtidigt lyfter Helen fram lärarens ansvar att följa upp och som hon säger ”putta in” saker för att projektet ska utvecklas i riktning mot målet. Helen beskriver detta med ett exempel från projektet:

För det var så här att när vi började det här med yrkesfordon så slängde vi nästan bara fram lite bilder [...] och de blev helt begeistrade. Sen har vi inte haft det någon vecka [...] då kände vi att det dalade lite. Då måste man putta in igen. Då fick vi ta någonting annat, något annat spår som ... För jag menar de kan inte driva helt själva. Utan man får ... vi fick putta in och det kände vi när vi pratade om det. [...] att ”nu får vi ta in lite mer stoff eller så”. Så att ... Så det gjorde vi. Och då fick vi ny glöd på det igen.

Det Helen här belyser tolkar jag som att lärarna genom att sin reflektion och analys tar ansvar för projektets innehåll och riktning. När de tillför innehåll och utvecklar projektet upplever de att barnens engagemang och ”glöd” driver projektet framåt. Undervisning gestaltas i Helens utsaga som lärarens stöttande handlingar.

Om undervisning i vardagliga situationer

Helen berättade tidigare att kvalitetsarbetet kopplade samman undervisning och vardagen, hon säger:

Och att hela tiden från det att de kommer klockan sex till det att de går hem klockan sex så är dagen ett lärande. Och om jag pratar hållbar utveckling eller vi håller på med fordon klockan sex på morgonen eller om vi gör det klockan sex på kvällen, det ska finnas med hela dagen vårt kvalitetsarbete och våra mål. Och målen ska vara levande. De ska finnas tydliga och synliga. Och de ska vara synliga för barnen. Det har vi jobbat jättejättemycket med.

Som exempel lyfter Helen fram den undervisning som blir möjlig i vardagliga situationer både som spontana undervisningssituationer och som förberedd undervisning. Helen berättar vidare om kopplingen mellan undervisningen i vardagen och kvalitetsarbetet:

Jo, där är jättemycket undervisning i ett kvalitetsarbete. Verkligen. Det är lite som vi, vi skiljer lite på två saker. Du var lite och nosade på det innan, och det är det här med spontan undervisningssituation eller en förberedd undervisning. Och de finns både och i ett kvalitetsarbete, men det är också så att du kan bedriva undervisning när du klär på ytterkläderna, eller hjälper dem klä på ytterkläderna. Eller när du sitter och har en måltid som vi pratade om innan. Och du kan ... Då försöker vi att få in projektet eller så i de här samtalen när man byter blöja, när man klär på dem eller hjälper dem att klä på sig och så.

I citatet framträder förståelser av undervisning som medveten interaktion kopplat till projektets mål och innehåll. Helen lägger till ”Sen är det många saker som inte vi ... som vi undervisar i, men allt är inte kopplat till projektet”. Jag ber henne berätta mer och då bjuder Helen in mig till diskussion:

Helen: Mm, fast nu vet jag inte Jenny om jag är på hal is. Men vi inbillar oss lite ... så kan väl du säga ja eller nej så jag i alla fall lär mig detta. Vi inbillar oss lite att varje måltid är en undervisning.

Jenny: Ja, skulle jag vilja säga. Varje måltid kan bli ett undervisningstillfälle.

Helen: Ja, men det var bättre att säga. Det var bättre att säga. Ja, precis. Därför att det är alltid så att vi inte hjälper dem på det viset utan vi pratar med dem ”men om du håller kniven så här ska du se och sen håller du gaffeln så här och så ... Då har du rakt ... Då skär du ... Då blir det som att du delar.” Eller att man ... Och så visar man själv med sina egna bestick. Och sen blir jag ... varje samtal på ... eller på ... vi försöker prata jättemycket om vad maten kommer ifrån och vad det är som ligger på ... och hur tillagar man det kanske och så att det här ... det kommer upp samtal som är ... de är undervisande, men de finns inte med i vårt projekt. Så jag vet inte om det egentligen är undervisning.

Jenny: Jag skulle säga ... Utifrån mitt förskollärarperspektiv när jag arbetar som förskollärare så skulle jag säga att det är en undervisningssituation där man tillsammans gör någonting som

du beskriver. Ni samtalar om någonting. Och det sker en ... Så att jag skulle koppla det till en spontan undervisning.

Helen: Ja, det är det jag menar. Det är inte så att den är förankrad i möten med andra förskollärare där vi har suttit och sagt att ... eller tänkt att nu si och så.

Helen beskriver hur undervisning i måltiden kan vara praktiskt kopplad till att använda bestick och dela mat eller en mer samtalande undervisning kring ett innehåll som här i det här fallet är var maten kommer ifrån. När jag får frågan så väljer jag här att svara utifrån mitt sätt att se på undervisning i en måltidssituation och kopplar det till spontan undervisning.

I Helens tal om undervisning i vardagliga situationer gestaltas undervisning som förskollärares interaktion där barnen blir visade och stöttade i sitt lärande. Vidare framträder hur de tillsammans samtalar om exempelvis matens ursprung eller hur den tillagas, lärandet riktas således även fokus mot något specifikt i samtalen kring matbordet.

Förståelser av undervisning som utforskande och målriktade processer

I Helens tal om undervisning uppfattar jag flera förståelser av undervisning som knyter an till mötet mellan barns intresse och läroplanens mål. Förståelser av undervisning framträder både som avgränsade, lärarledda situationer och som gemensamma aktiviteter där läraren har ansvar för ramarna och att styra mot läroplanens mål. Vidare synliggörs förståelser av undervisning som att mötas i lekfulla, responsiva och relationella interaktioner. Förståelser av undervisning framträder även som utforskande och målriktade processer i förskolans projekt där lärarens responsiva och stöttande handlingar utgår både från barnens intresse och projektets mål. Dessutom synliggörs förståelser av undervisning som lärarens riktade, responsiva och stöttande handlingar och interaktioner i förskolans praktik.

Sofias berättelse

Sofia har en tematisk och bred lärarutbildning samt en ämneslärarutbildning vilket gett henne behörighet upp till årskurs nio. Sofias breda utbildning och arbete som lärare i både skola och förskola innebär att hon har erfarenheter med sig från olika skolformer. Sofias intervjukonversation sker via telefon och vi kommer under samtalet in på hur vi båda använder vårt kroppsspråk i interaktionen genom att exempelvis nicka mot telefonen.

Om rekontextualisering av begreppet undervisning

När vi under samtalet kommer in på när det var Sofia först kom i kontakt med begreppet undervisning i förskolan så minns Sofia inte riktigt viken år det var, men kommer fram till att det var omkring revideringen av läroplanen. Hon säger ”Men det var strax innan ... det var strax innan den nya läroplanen skulle revideras, så då har du ungefär det spannet där”. Sofia berättar vidare att hon inledningsvis hade svårt med begreppet undervisning i relation till förskolan, hon säger ”där jämförde jag med undervisning i skolan och i förskolan, och jag undrade hur ska vi få in det här begreppet i förskolan där vi ...? Vi har ... vi ... jag tänkte först att ’men nej, vi bedriver väl ingen undervisning?’”. Sofia fortsätter att berätta att begreppet undervisning först kändes främmande hon säger:

Och undervisningsbegreppet för mig var från början lite främmande, för den tillhörde skolans värld, tänkte vi då. Jag tror nästan alla tänkte likadant när de hörde det. Men det har väl fäst sig ganska bra faktiskt, och det går ... flyter på. Och det är inget konstigt med det, utan jag ser undervisning som någonting som vi alltid har bedrivit i förskolan egentligen. Så att på det viset, även om läroplanen reviderats så håller vi på med samma saker som jag har gjort innan, bara att vi har nya begrepp för det, utbildning och undervisning.

I citatet synliggörs att begreppet undervisning som för Sofia först känns främmande och tillhörande ”skolans värld” nu ”fästs” i förskolan. Min tolkning är att Sofia talar om begreppets rekontextualiseringen och att hon nu även använder begreppet undervisning för att beskriva det arbete hon tidigare bedrivit. Begreppet undervisning har alltså knutits till praktiken vilket tolkas som en terminologisk anpassning.

Om undervisningsbegreppets rekonstruktion

När Sofia tidigare talade om möte med begreppet undervisning uppfattade jag det som att Sofias förståelser av begreppet undervisning har förändrats och ber henne berätta mer.

Jenny: Jag tänker de där tankarna som du hade förr då lite, som gjorde att du blev ... kan du beskriva dem på något ... hur du tänkte förr och kanske hur du tänker nu?

Sofia: [...] hur jag tänkte förr var att undervisning tillhör skolans värld. Jag tänker att undervisning tillhör hela utbildningssystemet nu, så tänker jag. Från förskola till förskoleklass och sen skola.

Min tolkning är att Sofias förståelser av undervisning har rekonstruerats från avgränsat till en skolkontext till mer öppna förståelser av undervisning för hela utbildningssystemet. Jag ber Sofia berätta mer om hur hon idag tänker om förskolans undervisning. Sofia jämför då med det hon kallar skolundervisning:

Ja, ja, en ... ja, en skolundervisning är ... alltså där ser jag ... då har man lektioner, man har ett visst antal ämnen och man har mål man ska uppnå i de här ämnena. Men en undervisning på förskola, där ser man allting i en stor lärandeprocess. [...] Och undervisningen i förskolan är mer varierad, den innefattar omsorg och demokratiskt tänk och lek och så här, jämfört med skolan, för mig.

I citatet beskriver Sofia en ”skolundervisning” där en syn på undervisning som avgränsad och uppdelad framträder. Sofia lyfter fram förskolans undervisning som en lärprocess som är varierad och innehållande omsorg, demokrati och lek.

Om sociala processer och kontexter

Sofia beskriver tre områden som särskilt betydelsefulla för hennes förändrade förståelser av begreppet undervisning. Det är kollegiala samtal, rektorns utbildning och ansvar samt förskolans systematiska kvalitetsarbete.

Om kollegiala samtal

Sofia berättar att hon först mötte begreppet på sin tidigare arbetsplats strax innan hon bytte till sin nuvarande förskola. Hon har deltagit i fortbildning i form av föreläsningar men lyfter fram kollegiala samtal som mest givande hon säger ”jag tror att det som har gett oss mest har varit våra samtal kring det faktiskt”. Sofia berättar vidare om hur de arbetat med begreppet undervisning på hennes nuvarande arbetsplats ”där har vi samtalat väldigt mycket och läst tillsammans och bekantat oss med begreppet på olika vis, hur vi tänker kring det. Så vi har pratat väldigt mycket om det och ... ja”. Jag ber Sofia berätta mer om vad samtalen handlade om:

Nej, det var väl mest hur vi tolkade begreppet först och främst. Och hur läroplanen tolkar begreppet. Och möta de tankarna kontra läroplanen då, hur vi tänkte från början, har vi ändrat vårt synsätt kring undervisning? Det har vi också pratat om.

I Sofias berättelse synliggörs hur de gemensamt tagit sig an processen att tolka begreppet och använda läroplanens skrivningar som stöd i att utveckla gemensamma förståelser. Jag tolkar det som de tillsammans har skapat förändrade förståelser av begreppet undervisning i relation

till skolformen förskola. Sofia riktar också särskilt fokus mot vikten av att prata om och diskutera begreppet, vi fortsätter vår konversation:

Jenny: Om du skulle tänka till din egen process här nu, så klart, eftersom det är bara den du [...] vad skulle du säga har haft mest betydelse för den processen?

Sofia: Jag tror att det handlar om att våga prata om begreppet, att våga ... alltså jag har vågat prata om begreppet, att vi har samtalat, att det är inte så farligt. Att alla har kanske olika tolkning av det. Så jag tror att det handlar om att lyfta det, att lyfta det till diskussion.

Sofia berättar vidare att diskussion leder till mer kunskap och det gör begreppet mindre främmande. Hon säger ”För jag menar får man mer kunskap om någonting så blir det mindre främmande. Och då blir förändringen mer mottaglig, så att säga”. I Sofias tal om de gemensamma samtalen riktar hon fokus mot att ”våga” prata om begreppet och vikten av att ”lyfta begreppet till diskussion”. Jag tolkat detta som uttryck för att begreppet är värdeladdat och genom att möta varandras förståelser så utvecklar man också gemensamma förståelser i sin specifika praktik.

Om rektorns utbildning och ansvar

Sofia lyfter fram sin rektor som av betydelse för hur hon har utvecklat sitt sätt att tänka kring undervisning i förskolan:

Jenny: Mm. Är det någonting där som du kan tänka att ”ja, men där gjorde det att jag fick en ny tanke som jag har kunnat ta vidare” eller ”det här ...?”

Sofia: Ja, alltså min chef har gått en utbildning också, som handlar om just undervisning. Och där har hon fortbildat oss i det också, och ... där hon har presenterat hur hon ... vad hon har läst och så vidare. Och det kände jag att ”wow”, det tog jag till mig. Och då ... det handlade ... det var det som jag pratade om innan, om lärande och undervisning och vad det är för skillnad på lärande och undervisning och att ... Ja, jag tyckte att det var en ... alltså bra. Det kändes bra att hon höll i det, eller så. Och då pratade hon även om ... ja, lärare och barn och innehåll, att det var ... ja, och hur det var utvecklande och lärarledd och målstyrd och så.

Sofia berättar att rektorns utbildning gjorde att de tillsammans fick möjlighet att gå mer på djupet när rektorn delade med sig av innehållet i sin utbildning. Sofia fortsätter att berätta om hur betydelsefullt det varit att rektorn tagit ansvar för att utveckla gemensamma förståelser av begreppet undervisning. Hon säger:

Ja, nej, jo, alltså det är väl det också att rektorn har ett ansvar över detta. Och det är jätteviktigt att man har en bra kommunikation där kring undervisningsbegreppet, att hon kan vara undervisare till oss kring detta begreppet och föra en samsyn framåt. Och det tycker jag hon har varit för oss, så att vi ... att vi har en samsyn. Ja.

Rektorn har förutom att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter från utbildningen tagit ansvar för och arrangerat tillfällen för förskolans personal att samtala och arbeta vidare med begreppet undervisning. Sofia berättar att rektorns positiva inställning var betydelsefull och säger ”jag märkte att hon var väldigt intresserad av det, och det fick mig intresserad också”. Genom att skapa möjligheter att utveckla gemensamma förståelser och strukturer har rektorn bidragit till att förskolans arbete med begreppet undervisning upplevs som meningsfullt och intressant. Något som även framträder när Sofia talar om förskolans kvalitetsarbete vilket nästa avsnitt belyser.

Om arbetslaget och kvalitetsarbete som gemensam process

Softa framhåller förskolans systematiska kvalitetsarbete som betydelsefullt och nära kopplat till undervisningen och arbetslagets gemensamma arbete. Jag ber henne berätta mer:

Ja, det är i allra högsta grad kopplat till undervisningen. Vi har ett mål för vår verksamhet, eller utbildning ska jag väl säga att det heter [skratt], som vi ... vi har ett lite ... ja, verksamhetsmål som vi vill sträva efter. ... Och sen hur gör vi detta? Hur gör vi så att barnen ska inhämta de här kunskaperna och befästa dem. Då beskriver vi hur vi gör, och i den processen hur vi gör så kommer begreppet undervisning i. För där är det rätt så centralt. Och sen så analyserar vi det, gick det bra? Uppnådde vi målen? ... Och kvalitetsarbetet hjälper mig i detta. Eller oss, ska jag säga, det hjälper oss i detta att se ... för det är ett levande dokument som vi använder vid våra planeringar och så vidare. Och ser ”men här kan vi göra lite annorlunda” och så. ... Det är ett jättebra bollplank [...] det är ett kommunikationsverktyg mellan kollegor. Och vi kommer fram till saker tillsammans.

Sofia ser begreppet undervisning som centralt för det systematiska kvalitetsarbetet. Kvalitetsarbetet beskrivs som ett bollplank där arbetslaget gemensamt kan utveckla sina förståelser för undervisning i förskolan. Sofia återkommer till detta när hon beskriver hur det hjälpt arbetslaget att se hur undervisningen kunde kopplas till och flytta ut i lärmiljöerna. Sofia säger:

Där skriver vi kanske om olika ... vi kan även skriva om små situationer som har uppstått eller så. Där blir det inte riktigt som vi har tänkt, utan det blir lite mer ... ja, som förra arbetet skrev jag nog att vi hade planerat ... lite mer planerad undervisning, men i stället blev det spontana undervisningstillfällen som uppstod. Och sen kan man nästa gång bygga vidare på ”men hur ska vi göra så att vi är förberedda på detta, att det kommer att ske lite spontan undervisning?” Och då kom vi på att ... nej, men då kan vi till exempel ta ut det i miljön och så vidare, under hela dagen. Så det ... man lär sig väldigt mycket av kvalitetsarbete, tycker jag.

Genom det systematiska kvalitetsarbetet synliggjordes ett behov av att vara förberedd för att ändra och anpassa undervisningen utifrån vad som uppstår i vardagen. Med stöd i kvalitetsarbetet fick Sofia och hennes kollegor syn på hur de kunde använda sig av förskolans

lärmiljöer. På så sätt tolkar jag att kvalitetsarbetet öppnade upp för att de utvecklade flera förståelser av undervisning.

Om undervisning i förskolan

Sofia talar inledningsvis om undervisning som en ledarstyrd och målstyrd process. Vidare talar hon projektinriktad undervisning i pedagogiska lekmiljöer och planerad och spontan undervisning. Sofia talar även om undervisning som vidgande dialog samt om undervisning som möter och bygger vidare på barns perspektiv.

Om undervisning som ledarstyrd och målstyrd process

Vi talar om begreppet undervisning:

Jenny: Mm, jag tänkte på det här om du då ... om du kan förtydliga lite hur ... vad du lägger i begreppet undervisning?

Sofia: Mm, ja, jag ... det är en ledarstyrd och målstyrd process. Och den ska syfta att utveckla barnens lärande och där de inhämtar kunskaper, så kan jag väl säga. För vi har även skollagen och det här som ligger bakom målstyrda processen och ... ja. Och det är någonting som händer hela tiden, den här processen. Alltså en målstyrd process som är lärarledd och utvecklande för barnen, och barnen inhämtar kunskaper. Och till skillnad då från lärande, som är ett lite bredare begrepp där processen sker i barnen, mottagande av undervisningen.

Sofia talar här om undervisning som en ledarstyrd och målstyrd process med referens till Skollagen. Sofia beskriver syftet med undervisningen som att ”utveckla barnens lärande och där de inhämtar kunskaper”. Samtidigt säger Sofia att den målstyrda processen ”är någonting som händer hela tiden”. Sofia lyfter även fram skillnaden mellan undervisningsprocessen och lärprocessen där läraren som ledare och barnen som mottagare framträder. I Sofias tal om undervisning gestaltas undervisning som något läraren leder och styr och barnen är mottagare av undervisningen.

Om projektinriktad undervisning i pedagogiska lekmiljöer

Sofia berättar att pandemins förutsättningar bidragit till att de nu ser undervisning som något integrerat i de pedagogiska lekmiljöerna och på så sätt har en helhetssyn på utbildning och undervisning kunnat möjliggöras.

Sofia: Men ... nej. Och vi har ... får jag berätta lite om pandemin också, hur det har påverkat undervisningen?

Jenny: Oh ja, oh ja, oh ja, jätte ...

Sofia: Ja, för det har det gjort kan jag säga. För ... vi har gjort så här att vi vill se projektet i de pedagogiska lekmiljöerna, att barnen kan befästa kunskapen under hela dagen och inte bara under undervisningstillfällena, utan det ska uppstå spontana undervisningstillfällen

också. Just för att det ska bli praktiskt möjligt om någon är sjuk eller alla barnen inte är där, ibland har vi få barn här, ibland har vi många barn. Så vi vill se det som ett levande ... en levande läroprocess i leken. Så det kan vara till exempel att ... och då är vi en ... vi är med barnen i detta, vi är närvarande pedagoger i den pedagogiska miljön och ... ja, presenterar olika material för barnen. Och det behöver inte vara i den (ohörbart), utan vi presenterar kanske för några och så här. Så i ateljén, där har vi saker kopplade till projektet och det har vi även i byggis, med återvinningsmaterial och så vidare. Så att allting ska ha med projektet att göra också. Men samtidigt så får man inte glömma att det handlar inte bara om projektet, utan det handlar om varje barns läroprocesser och vad de är nyfikna på. Och där är kanske några som är intresserade av bokstäver, ja, då får man ta fram det. Eller matematik och så vidare.

I citatet betonar Sofia den närvarande pedagogen som tar vara på barns nyfikenhet och intresse i förhållande till projektet. De handlingsmönster som Sofia lyfter fram tolkar jag som att de introducerar och presenterar material och miljöer genom att visa och berätta samtidigt som de interagerar, följer upp och tillför utifrån barnens intresse. Sofia fortsätter att berätta om lärarens betydelse för undervisningen, hon säger:

Där måste man vara som pedagog väldigt medveten om vad man gör med de olika pedagogiska miljöerna, vad vill man uppnå [...] jag tycker det är jätteviktigt att vara medveten när man utformar den pedagogiska miljön och att den är levande framför allt. [...] att man hela tiden intresserar sig för det barnen tycker om.

Jag tolkar Sofias tal om undervisning i lekmiljöerna som medveten och målriktad. Där det finns ett syfte för undervisningen i miljön samtidigt som pedagogerna ska ta utgångspunkt i barnens intresse. På så sätt synliggörs undervisning som både målriktad och lyhörd inför barnens perspektiv. Sofia berättar vidare om hur projektets undervisningsinnehåll kan avspeglar sig i barnens lek och att de genom att vara närvarande kan observera och dokumentera detta för att sedan kunna plocka upp och bygga vidare på barnens lek i andra undervisningssituationer. Hon säger ”och kanske vid nästa undervisningstillfälle ha en reflektion över ’vad var det ni lekte för någonting där?’ [...] så barnen får en chans [...] att berätta vad var det som hände”. Sofia talar om undervisning och barns lek, där barnen ges möjlighet att sätta ord på händelser och på så sätt dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter.

Om planerad och spontan undervisning

Sofia berättar om hur hon ser på skillnader och likheter mellan planerad och spontan undervisning:

Planerad undervisning, då har vi tillsammans i arbetslaget ... ja, bestämt eller så hur vi ska göra för att genomföra undervisningen. Vi har ett mål och ett syfte som ... ibland nedskrivet, inte alltid alla gånger, där vi ... där handlar det väl kanske lite mer om barnen i gruppen. Medans det spontana oftast sker individuellt, att något barn kommer fram kanske efter

samlingen eller under dagen och säger ”äh, jag skulle vilja veta mer om detta, skulle du vilja berätta lite?” Och sen kanske vi tillsammans söker på iPaden eller för att se lite mer och så. Så det är nog den största skillnaden tror jag. Men sen har vi alltid ett syfte och ett mål med det spontana undervisningstillfället också, det är bara att det uppstår under den stunden.

Planerad undervisning framträder i citatet som för hela gruppen medan spontan undervisning här beskrivs som mer individuell med enskilda barn som efterfrågar mer kunskap. Den planerade undervisningen är förutbestämd av pedagogerna med mål och syfte som styr genomförandet. Samtidigt lyfter Sofia fram att de alltid har ett syfte och ett mål med det spontana undervisningstillfället också, det spontana ligger i att det uppstår i stunden.

När Sofia berättar om planerade och spontana undervisningstillfällen tycks de kopplas samman och jag ber Sofia berätta mer:

Ja, precis, och att man inte ska ... att man inte ska ... jag tror att planerad undervisning är jätteviktig att man har, absolut. Men att man inte ska förringa den spontana undervisningen heller. För det är den som uppstår när barnen leker, det är deras tankar. Och de är här och nu, de är inte riktigt som vi, att ”nu ska vi lära oss detta”. Det kanske uppstår efter det här planerade undervisningstillfället, när man ser barnen att det ... ja, som sagt leker ugglor i trädet till exempel. De kanske inte har sagt någonting på hela samlingen men man ser att de har tagit till sig det. Och att man då även ... att man medforskar det med barnen där.

Min tolkning är att Sofia talar om att väva samman planerad och spontan undervisning till en helhet. En syn på undervisning som en målinriktad och gemensam process som skapar möjligheter för en utforskande undervisning i spontana undervisningssituationer. Undervisningssituationerna tar sin utgångspunkt i barnens tankar och vad de har tagit med sig från de planerade undervisningssituationerna.

Jag ber Sofia utveckla det hon tidigare berättat utifrån min uppfattning av det berättade. Här framträder intervjukonversationens interaktion där Sofias ord satt i gång tankar hos mig som jag försöker sätta ord på:

Jenny: Både och, ja. Mm, ja, nej, men det ... det är just det här, som jag sa innan också, att ibland så vill jag gå tillbaka just för att bara berätta vad jag hör och så, har jag uppfattat rätt eller fel och kan du förtydliga vad du menade. Så att det ... ja. Nej, för det ... det är ... Jag fick någon tanke i huvudet där, när du pratade så, att det ... att man nästan planerar för att vara spontan.

Sofia: Ja, alltså det har blivit så i och med denna pandemin, skulle jag vilja säga. Och det ... jag tycker inte det är till någon nackdel. [...] Men att från det här ... jag menar mer att efter det här undervisningstillfället som man har planerat, att man kan vara förberedd på att det kommer spontana undervisningstillfällen. Så kan jag väl säga. Så att det blir som en liten ... ja, men som en ... man bygger spindelnät [skratt] kring sin läroprocess eller så. Och så är man med då barnen.

Jenny: Ja, precis, ja, vilken bra metafor. Man bygger ett spindelnät. Ja, det var ...

Sofia: Ja, jag vet inte hur jag ska förklara det på ett annat sätt.

Jenny: Ja, nej, men det var ... jag är ... jag ser processen, om man tänker spindelnät, att det vävs samman men också olika trådar runt. Men ändå ...

Sofia: Precis, men att man har samma mål i sikte ändå. Man bygger det här spindelnätet tillsammans med barnen, att man har ... men att de hjälper till med att spinna trådarna.

Den planerade undervisningen beskrivs som planerat medvetet och förutbestämt men också som en grund att bygga vidare på med spontana undervisningstillfällen. Tillsammans skapas en process som Sofia beskriver som att de ”bygger spindelnät” kring lärprocessen. Jag tolkar detta som en syn på undervisning som en målinriktad och gemensam process till skillnad ifrån det Sofia tidigare benämnt som lärarstyrd och målstyrd.

Om undervisning som vidgande dialog

Sofia talar om undervisning som en vidgande dialog där undervisning ska bedrivas på ett sätt som både intresserar och utmanar barnens tankar. Hon säger:

Det handlar om en ... för mig handlar det mest om en dialog mellan barnen och mig och vidga barnens lärande. Och det ställer så klart krav på oss som arbetar i förskolan och främst förskolelärare. För vi ska bedriva undervisning så att det sker på ett sätt som intresserar barnen och utmanar deras tankar, så att de kan befästa nya kunskaper och sen får vi se hur de använder de nya kunskaperna. Och där ska vi följa den processen. Ja, det är väl så jag tänker att ... och det är avgörande hur vi bemöter barnen i samspel och kommunikation. Och för mig där är det mycket viktigt att vara lyhörd och inlyssnande.

Sofia beskriver hur en sådan undervisning ställer krav på förskollärare att följa upp barnens lärande i förhållande till den undervisning de bedriver. Sofia beskriver lärarens bemötande i interaktionen som avgörande och betonar vikten av att vara ”lyhörd och inlyssnande”.

Om att i undervisning möta och bygga vidare på barns perspektiv

Sofia lyfter fram vikten av att stanna upp i stunden och bygga vidare på tankar och reflektioner som barnen för fram. Här berättar hon om en undervisningssituation som visar på detta:

Och då skulle vi prata om ... ja, jag kommer inte ihåg om det var fågelns delar eller någonting sånt där, och mitt i alltihopa så upptäcker en pojke att han har faktiskt en tröja med en fågel på och ställer sig upp. Det skulle jag vilja säga att det är typiskt förskolan, att vi ... ”ja, kolla, han har ju faktiskt en fågel, vad är det för fågel?” Att man bygger vidare på hans tankar kring den upplevelsen, att man behöver inte ... man kan gå tillbaka till sitt eget mål, vad man hade med undervisningssituationen, men att man stannar upp där barnen är och så vidare.

Sofia talar om att det är möjligt att ha målet klart för sig och samtidigt möta barns perspektiv och lyssna in barns tankar. Vårt samtal fortsätter:

Jenny: Mm, ja, precis. Och du var inne på det här med att vara lyhörd och lyssna in barnen och det här med dialogen och så, att det var väldigt grundläggande för ditt sätt att tänka kring undervisning också, hur du undervisar.

Sofia: [...] Nej, men det handlar om att låta barnen ... barnens tankar, att vi inte ska tysta ner barnen. Att alla ska få komma till tals och att vi tar barnens ord på allvar. Att man tillåter under undervisningstillfällena spontana tankar och ... som uppstår och så här. Sen ska det inte vara så att det stör de andra barnen på något vis eller så, utan det får vara hanterbart, utan där ska man vara en tydlig ledare ändå. Men att man vågar gå utanför boxen ibland också, att man vågar avbryta sitt sätt att tänka och kanske stanna upp och se vad ... vad är det barnen ser?

Jenny: Mm, ja, precis.

Sofia: Att undervisningstillfällena kanske inte blir precis som vi hade tänkt, och det får man nog vara medveten om, att det kanske blir ännu bättre om barnen får vara involverade i det. På ett annat vis.

I citatet gestaltas undervisning med utgångspunkt i barns perspektiv där barn ges möjlighet till inflytande och delaktighet. Barnen ges en röst i undervisningen och involveras i undervisningens innehåll. Samtidigt betonar Sofia lärarens ledarroll, jag tolkar detta som att Sofia tar ansvar för undervisningen och tar barns perspektiv på allvar.

Förståelser av undervisning som målriktad, relationell och responsiv gemensam process

I Sofias tal om undervisning uppfattar jag flera förståelser av undervisning där responsivitet är grundläggande. Förståelser av undervisning som en målriktad, relationell och responsiv gemensam process framträder i kontrast till undervisning som en lärarledd och målstyrd process där barn inhämtar kunskap och är mottagare av undervisning. Vidare framträder förståelser av undervisning som responsiv och stöttande interaktion i pedagogiska lekmiljöer. Därutöver synliggörs förståelser av undervisning som utforskande och responsiv när planerad och spontan undervisning vävs samman. Det framträder även förståelser av relationell och responsiv undervisning med utgångspunkt i barns perspektiv.

Del två - Processer, kontexter och förståelser

I denna andra resultatdel lyfts talet om undervisning upp från det individuella till en mer övergripande nivå med utgångspunkt i förskollärarnas berättelser. Här fokuseras begreppsliggörandet med utgångspunkt i rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesser samt de sociala processer och kontexter som framträder som betydelsebärande. Därefter redogörs för de samlade förståelser som blivit synliga i berättelserna i Del ett.

Rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesser

Analysen visar att undervisningsbegreppets rekontextualiseringsprocess i förskollärarnas praktik är pågående. När förskollärarna i denna studie talar om mötet med begreppet undervisning blir det synligt att begreppet för de flesta aktualiserades först när det fördes in i förskolans läroplan.

Reaktionerna på begreppets rekontextualisering beskrivs som blandade i termer av ”främmande” och ”svårt att förstå” och farhågor för ”en skolifiering”. Detta tyder på en bakomliggande konstruktion av undervisning som tillhörande en skolkontext. Samtidigt är det också beskrivet som positivt och att det hjälpt till att tydliggöra förskolans uppdrag. Det förekommer också att begreppets införande i förskolans läroplan ses som ett erkännande och en uppvärdering av förskolan, förskollärares arbete och barn i förskolan. Det ses på så sätt som bidragande till att förskolans och förskollärares status i samhället höjs vilket också leder till att förskollärare uttrycker att de får en tro på sig själva som undervisande lärare. Begreppet uttrycks även som bidragande till att stärka barnens plats i samhället. Detta tyder på att rekontextualiseringen av begreppet undervisning är betydelsefull i sig (Linell, 1998).

Rekontextualisering innefattar rekonstruktionsprocesser (Linell, 2006) när förskollärarnas rådande konstruktioner av begreppet konfronteras med direktiv och skrivningar i förskolans styrdokument samt med andras konstruktioner av begreppet. I analysen synliggörs rekonstruerade förståelser av begreppet undervisning när förskollärarna lyfter fram förändrade synsätt på både begreppet undervisning och förskolans uppdrag. Samtidigt förekommer det att förskollärarna talar om att det inte skett stora förändringar av förskolans praktik. I flera av berättelserna uttrycks att det som de idag kallar undervisning alltid funnits, samtidigt framträder nya förståelser och handlingsmönster i form av bland annat ett förändrat språkbruk och ett mer reflekterande förhållningssätt till sitt arbete. Det framträder en tvetydighet när undervisning ses som ett ”nytt” begrepp samtidigt som det är något de gjort ”hela tiden”. Jag uppfattar detta som uttryck för en historisk och kulturell förändring av förskolans pedagogiska praktik. Vidare synliggörs att begreppet är på väg att bli en del av förskolans yrkesspråk när begreppet används som en beskrivande term för förskollärarnas uppdrag och arbete.

Analysen visar att mötet med begreppet undervisning framkallade bilden av undervisning som katederundervisning, knutet till skolans värld och avgränsat till klassrumspraktiken. Den bilden tog förskollärarna som utgångspunkt för sina rekonstruktionsprocesser av begreppet undervisning i relation till skolformen förskola. Samtidigt sätter förskollärarna begreppet i kontrast till sina tidigare förskolepedagogiska praktiker, som motsägelsefullt både uttrycks vara förändrade och oförändrade. Det är intressant att notera att bilden av undervisning som katederundervisning är så stark att den lyfts fram som en första tanke hos förskollärarna. Samtidigt uttrycker de en medvetenhet om att den bilden inte längre är en gällande beskrivning av undervisning i det övriga svenska utbildningssystemet vilket även betonas i flera statliga utredningar (SOU1997:21; SOU 1997:157; SOU 2002:121).

Sociala processer och kontexter

I följande avsnitt presenteras en sammanställning av de sociala processer och kontexter som identifierats som betydelsebärande för förskollärarnas begreppsliggörande av undervisning. Att mötas i olika gemensamma processer och kontexter innebär att förskollärarna både påverkar och påverkas av andras konstruktioner av begreppet undervisning. Denna växelverkan mellan den egna konstruktionen och konstruktionsprocessen tillsammans med andra bidrar till förskollärarnas begreppsliggörande. Processerna och kontexterna ska inte ses som åtskilda, de hänger samman och kan överlappa varandra.

Personliga och gemensamma processer

I förskollärarnas tal om begreppet undervisning framträder processerna både som personliga och sociala i förhållande till den historiska och kulturella kontexten. Här vill jag förtydliga att även personliga processer i grunden är sociala men för tydlighetens skull väljer jag att dela på dem.

Personliga processer inbegriper förskollärarnas tal om personligt engagemang, medveten och kritisk reflektion, personliga upplevelser och erfarenheter, utbildning och personlig fortbildning. Personliga förutsättningar bidrar till hur förskollärarna tar sig an och förhåller sig till begreppet undervisning men också hur de förhåller sig till och deltar i gemensamma processer och kontexter (Linell 2006). Förskollärarna lyfter fram olika former av reflektion som ett sätt att utveckla sina förståelser både i relation till läst litteratur och till personliga upplevelser och erfarenheter i praktiken.

Gemensamma processer innefattar förskollärarnas tal om kollegialt lärande exempelvis genom litteraturläsning, samtal, reflektion och diskussion där olika tankar och erfarenheter möts. I de gemensamma processerna möts olika individers sociala, historiska och kulturella konstruktioner. Analysen visar att deltagarna framhåller interaktionens betydelse för att

utveckla ett gemensamt språk och gemensamma förståelser, när de tillsammans sätter ord på och samtalar om begreppet undervisning i sin praktik. I de gemensamma processerna synliggörs handlingsmönster och när förskollärarna börjar använda termen undervisning för att tala om dessa handlingsmönster uppstår en växelverkan där handlingsmönster förändrats av användandet av ordet. Detta innebär att när medvetenheten och sättet att skriva och prata förändras leder det i sin tur till att förståelserna förändras och nya handlingsmönster uppstår. Detta skapar möjligheter för förskolan att utveckla en gemensam förståelsegrund för förskolans utbildning och undervisning. Analysen visar också att kollegialt lärande i praktiken skapar möjligheter att få syn på och utveckla andra förståelser och handlingsmönster när man lär av varandras undervisningspraktiker.

I talet om de gemensamma processerna lyfts även rektorns betydelse fram som den som skapar förutsättningar för och leder förskolans gemensamma processer. Analysen visar att när rektor initierar, stöttar och driver de gemensamma processerna i olika kontexter skapas förutsättningar för kollegialt lärande och för att gemensamma förståelser och handlingsmönster skapas.

Kontexter

I förskollärarnas tal om begreppet undervisning framträder olika kontexter som betydelsebärande för deras rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesser. Dessa har i analysen tematiserats som förskolans praktik, kommungemensamma sammanhang samt teoretiska och vetenskapliga kontexter. Dessa kontexter är socialt, historiskt och kulturellt specifika och på så sätt begreppsliggörs undervisning i relation till kontextens situationsspecifika interaktion mellan de deltagare som närvarar samt förskolans levande tradition.

I kontexten *förskolans praktik* återfinns tal om personliga och gemensamma processer i förskolans storarbetslag och arbetslag. I dessa olika praktiker möts förskollärare, barnskötare och annan personal i olika konstellationer. Det kan vara i personalmöten, utvecklingsgrupper, arbetslagsmöten, kvalitetsarbetet, informella samtal och utbyte av tankar och erfarenheter i undervisningspraktiken.

Kontexten *kommungemensamma sammanhang* innefattar tal om samtalsgrupper, forum, föreläsningar och litteratur som förskollärarna beskrivit som gemensamma för hela kommunen. Detta bidrar till att alla blir involverade och delaktiga oavsett yrkesroll. Dessa sammanhang skapar en gemensam grund och utvecklar förskolans utbildning och undervisning på flera nivåer.

Den *teoretiska och vetenskapliga* kontexten omfattar tal om personliga och gemensamma sammanhang i vetenskapliga miljöer. Det är exempelvis högskoleutbildningar, praktikinära forsknings- och utvecklingsprojekt, föreläsningar och litteratur som förskollärarna berättat

att de använt eller tagit del av. I dessa teoretiska och vetenskapliga kontexter har förskollärarna mött och arbetat utifrån olika vetenskapliga perspektiv. Utbildningar, föreläsningar och litteratur skapar en gemensam grund samtidigt som de också bidrar till att utmana, utveckla och fördjupa förskollärarnas förståelser av begreppet undervisning.

Kontextuella förståelser av undervisning i förskolan

Förståelser av undervisning i förskolan framträder i förskollärarnas tal som kommunikativa processer, handlingar och interaktioner i varierande undervisningspraktiker. Undervisning gestaltas i relation till den undervisningspraktik där undervisning sker och i talet om undervisning byter då begreppet skepnad och innehåll. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt sätt att tänka är det helt naturligt att begrepps innehåll förändras eftersom våra förståelser är historiskt och kulturellt, likväl som situationsspecifikt konstruerade (Burr, 2015; Linell, 2006, 2009). Det var i analysen av både talet om begreppet och talet om praktiken som flera kontextuella förståelser av undervisning i förskolan blev synliga.

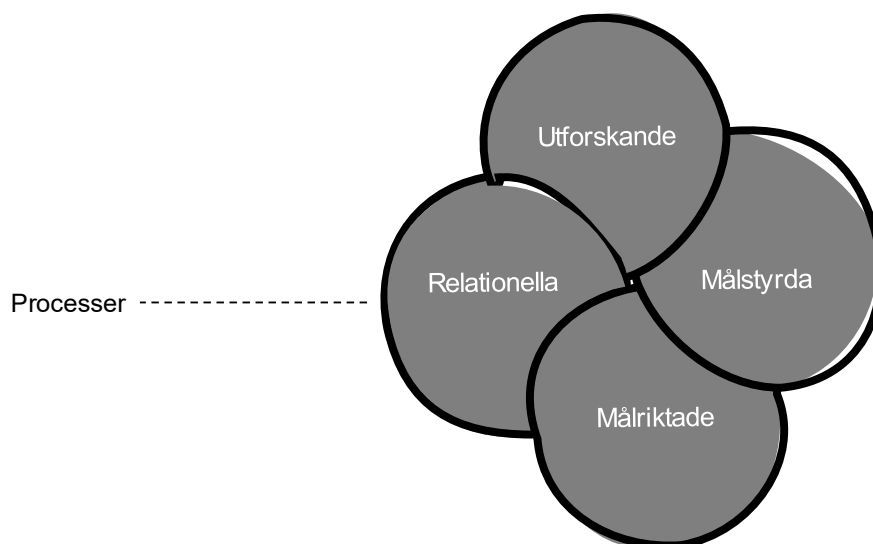
Förståelser av undervisning som kommunikativa processer

Förståelser av undervisning som kommunikativa processer synliggörs i talet om undervisning som utforskande, målstyrda, målriktade och relationella processer. Processerna framträder både som avgränsade och samtidigt (Figur 2). De beskrivs i följande stycke.

Flera av förskollärarna talar om undervisning som *utforskande processer*, detta synliggörs exempelvis i talet om undervisning där lärare och barn gemensamt söker svar på uppkomna frågeställningar eller när barn ges möjlighet att undersöka och prova. *Målstyrda processer* innefattar tal om undervisning där målet har preciserats och läraren styr processen utifrån målet. Målstyrda processer kan innefatta både planerad och spontan undervisning. *Målriktade processer* framträder i talet om undervisning som att utveckla barns lärande i riktning mot ett mål. *Relationella processer* blir synliga i talet om undervisning som mötet mellan barn, lärare och material. Processernas samtidighet synliggörs exempelvis i talet om målstyrda och relationella processer samt målriktade och utforskande processer.

Figur 2

Förståelser av undervisning som kommunikativa processer



Förståelser av undervisning som lärares kommunikativa handlingar och interaktioner

Förståelser av undervisning som lärarens kommunikativa handlingar och interaktioner synliggörs i talet om undervisning. De har genom analys tematiserats som följer:

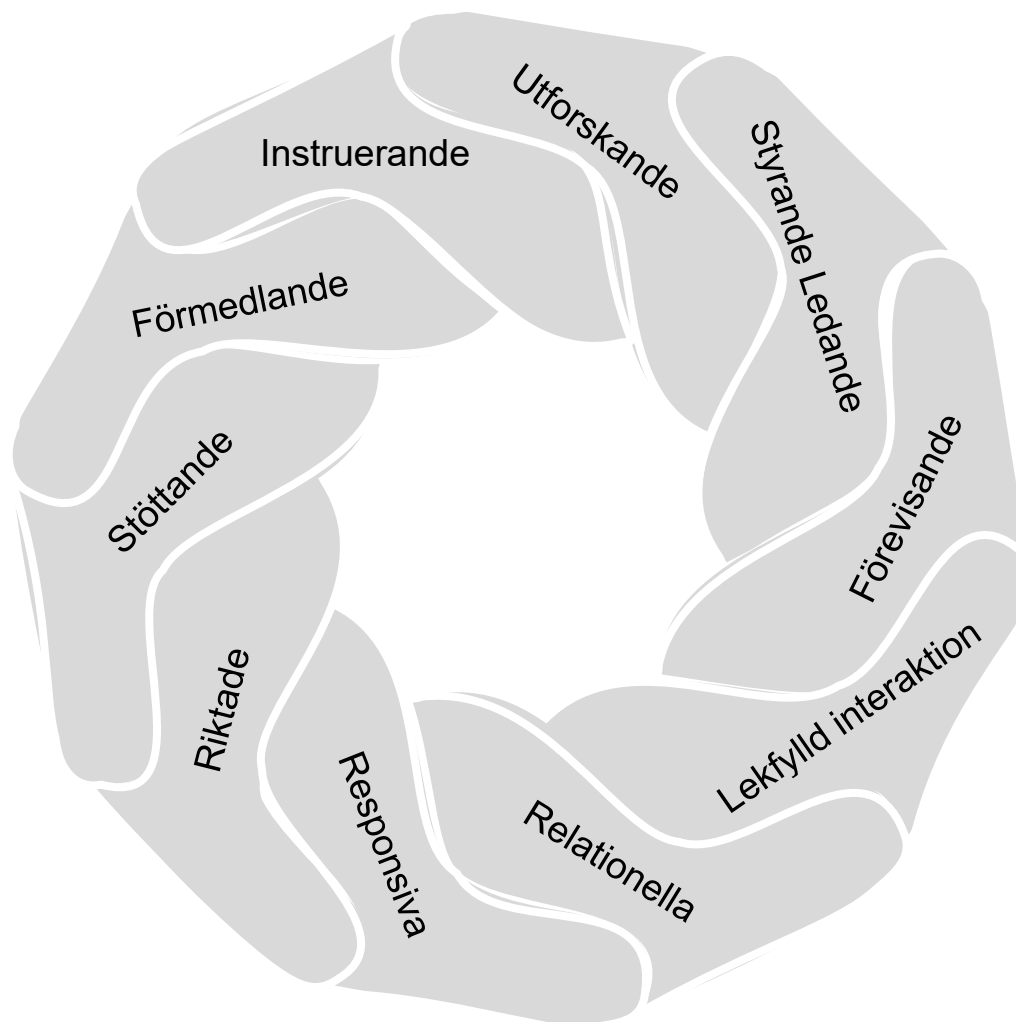
- Relationella handlingar och interaktioner återfinns till exempel i talet om undervisning som samspel, omsorg, relationer, bemötande och ömsesidighet.
- Responsiva handlingar och interaktioner synliggörs i talet om att i undervisningen möta upp, svara mot, ta vara på barns erfarenheter, uttryck, intressen och perspektiv.
- Riktade handlingar innefattar tal om att rikta fokus eller peka ut det innehåll som läraren vill att barnen ska uppmärksamma och lära om.
- Instruerande handlingar omfattar utsagor där lärare ger barn instruktioner, det kan vara under aktiviteter eller i form av uppdrag som barnen ska utföra.
- Utforskande handlingar och interaktioner blir synligt i talet om att söka kunskap, men också i talet om att återkoppla och reflektera kring innehåll eller tidigare undervisningstillfällen.
- Styrande eller ledande handlingar och interaktioner framträder i talet om undervisning där läraren i någon form styr eller leder förutbestämda aktiviteter.

- Förevisande handlingar synliggörs i talet om att läraren visar och berättar. Det kan ske dels i praktiska situationer som påklädning eller i matsituationer dels i barns utforskande, lek eller egenvalda aktiviteter.
- Lekfylld interaktion beskrivs i talet om undervisning då läraren är med i barns lek alternativt använder lek eller lekfulla uttryck i undervisningen.
- Stöttande handlingar och interaktion omfattar tal om att läraren i undervisningen stödjer, hjälper eller utvecklar barnens aktiviteter eller undersökande vidare.
- Förmedlande handlingar innefattar tal om att i undervisning erbjuda, överföra eller förmedla kunskaper till barn.

Ovanstående förståelser av undervisning som lärarens handlingar och interaktioner förekommer samtidigt, motstridigt och sammanflätat i förskollärarnas berättelser (Figur 3).

Figur 3

Förståelser av undervisning som lärares kommunikativa handlingar och interaktioner



Samtidiga, motstridiga och sammanflätade förståelser av undervisning i förskolan

Förståelser av undervisning i förskolan framträder i förskollärarnas tal som kommunikativa processer, handlingar och interaktioner i varierande undervisningspraktiker. Förståelserna framträder som samtidiga och sammanflätade och kan dessutom i vissa fall kan framstå som motstridiga. Samtidigheten synliggjordes i analysen av förskollärarnas tal om begreppet undervisning och deras undervisningspraktiker där undervisning gestaltades på flera olika sätt. I vissa fall var utsagorna motstridiga, det vill säga att de gav uttryck för två olika sätt att se på undervisning som inte är förenliga. Det kan exempelvis vara tal om undervisning som avgränsade aktiviteter i kontrast till utsagor där undervisning gestaltas som gemensamma och lekfulla interaktioner. I andra fall framträder förståelserna som sammanflätade, det blir synligt när olika förståelser vävs samman till en helhet i talet om undervisning i förskollärarnas praktik.

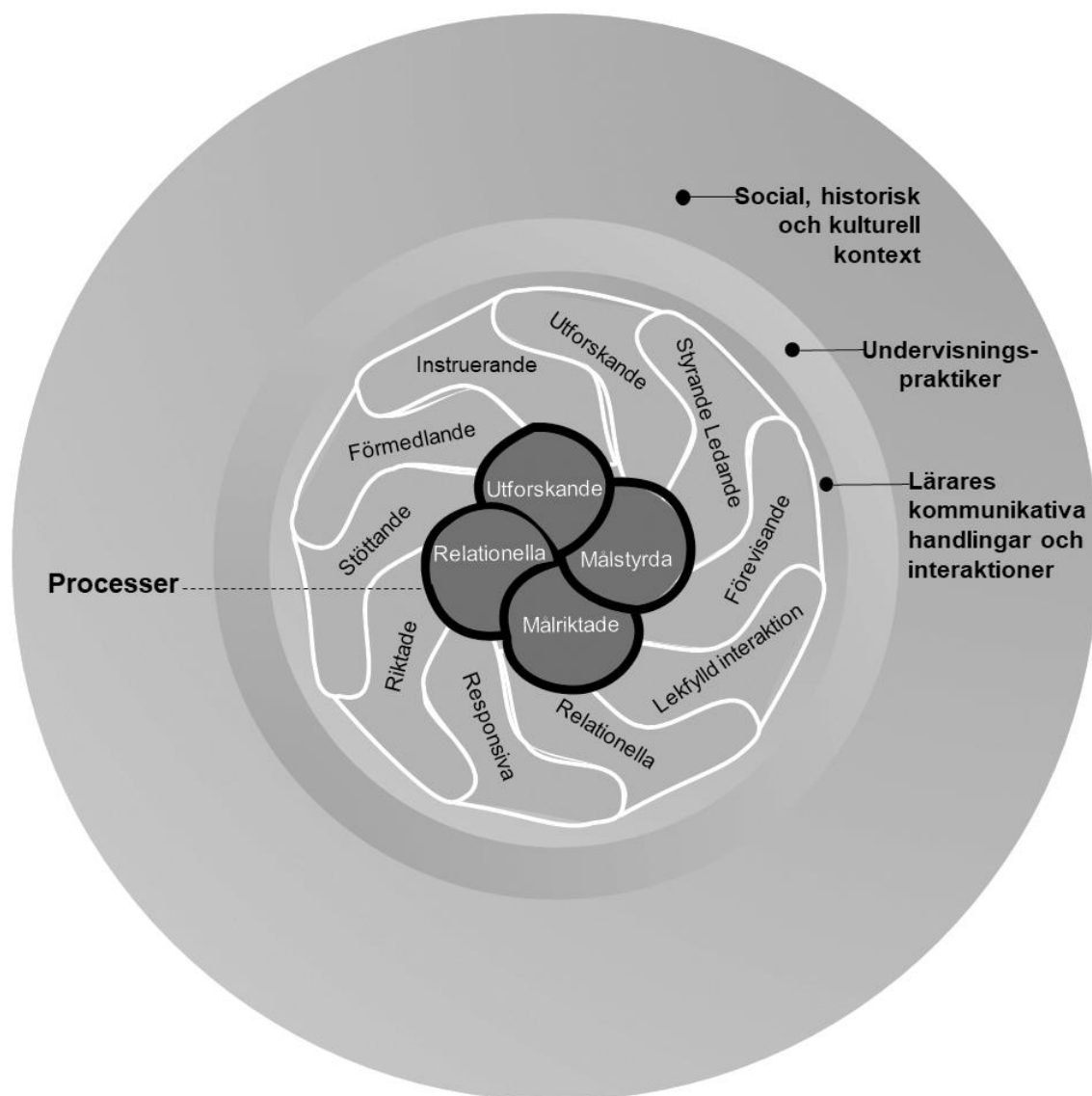
I talet om undervisningspraktiken synliggörs komplexiteten av förskollärarnas samtidiga, motstridiga och sammanflätade förståelser av undervisning. Tillsammans bidrar de till att synliggöra en helhetssyn på undervisning i förskolan där ett mångfacetterat, dynamiskt och kontextuellt situerat undervisningsbegrepp framträder. Exempelvis framträder flera förståelser av undervisning i talet om planerade undervisningspraktiker. De gestaltas som planerade tillfällen eller situationer, grupp-tid, samlingar eller andra förutbestämda aktiviteter. Därutöver kan de också vara en del av projekt eller temaarbete. I berättelserna synliggörs även skilda utgångspunkter gällande planeringens syfte, dels planering för att möjliggöra responsivitet, dels planering för att lägga en grund för spontan undervisning. Spontan undervisning gestaltas både som oplanerad i stunden och i spontana undervisningspraktiker, till exempel i förskolans lärmiljöer, rutinsituationer, mellanrum (förflyttningar och övergångar), lek och utevistelse. Spontan tolkas därför både som något oförutsett och som något läraren medvetet initierar med ett mål i ”bakhuvudet”. Det vill säga både som responsiv och målriktad undervisning. Planerade och spontana undervisningspraktiker kan vara både gemensamma och individuella, flexibla eller styrda. De kan också vara avgränsade, kontextuellt bundna till en viss plats eller en specifik situation. Samtidigt kan de också vara kontextuellt obundna eller öppna i betydelsen möjlig att ta andra vägar. Vidare framträder förståelser av undervisning som lekfylld interaktion samtidigt med förståelser av undervisning som instruerande handlingar. Därutöver synliggörs att förståelser av undervisning som demokratisk idé framträder både som något som stärker barn som samhällsmedborgare och som barns rätt till delaktighet och inflytande i undervisningen. Förståelser av planerad, målstyrd och lärarstyrd undervisning vävs samman med förståelser av undervisning som relationella och responsiva interaktioner i spontan undervisning.

Lärarens riktade handlingar vävs samman med undervisning med utgångspunkt i barns perspektiv. Därutöver synliggörs förståelser av undervisning som skolförberedande, uppdragsutformad och barninitierad.

En översikt av kontextuella förståelser av undervisning som kommunikativa processer, handlingar och interaktioner i varierande undervisningspraktiker i sociala, historiska och kulturella kontexter visas i Figur 4. Här sammanställs Figur 2 och 3 till Figur 4 för att illustrera det samtidiga, motstridiga och sammanflätade som framkommit i analysen av data och beskrivits ovan.

Figur 4

Översikt av kontextuella förståelser av undervisning



Del tre – Sociala konstruktioner

I detta avsnitt presenteras de sociala konstruktioner som framträdde i förskolläraernas förståelser av begreppet undervisning. Med utgångspunkt i antagandet om att människan handlar med utgångspunkt i sina sociala konstruktioner, ses sociala konstruktioner och handlingsmönster följas åt. De bakomliggande sociala konstruktionerna påverkar vårt sätt att förstå vår omvärld och därmed vad som är möjligt att säga och göra samtidigt som de då också exkluderar andra sätt (Burr, 2015; Gergen, 1985). Det är detta som har gjort det möjligt att analysera både talet om begreppet undervisning och talet om undervisningspraktiker för att identifiera bakomliggande sociala konstruktioner. Sociala konstruktioner är som tidigare beskrivits något som ständigt skapas och omförhandlas i sociala, historiska och kulturella kontexter (Burr, 2015; Linell, 2006, 2009). Människor bär med sig flera sociala konstruktioner från skilda kontexter, de framträder i analysen som samtidiga, motstridiga och sammanflätade. I denna studie har de sociala konstruktioner som identifierats relaterats till sitt ursprung i förskolans historia, till skilda teoribildningar inom lärande- och interaktionsteorier samt filosofiska och ideologiska uppfattningar om världen.

De bakomliggande sociala konstruktioner som presenteras nedan ska inte ses som hierarkiskt ordnade eftersom ingen är viktigare än någon annan. De förekommer i en samtidighet i analysen av berättelserna och utgör grunden för förskolläraernas samtidiga, motstridiga och sammanflätade förståelser av begreppet undervisning. De presenteras först översiktligt i Figur 5. Därefter följer en beskrivning av var och en.

Figur 5

Undervisning är - Sociala konstruktioner av undervisning



Undervisning är riktadhet

Denna sociala konstruktion bygger på lärandeteorier som betonar kommunikation och delad uppmärksamhet. Detta leder till handlingsmönster där undervisning synliggör det utvalda innehållet, lärares roll blir att etablera ett delat fokus genom att peka ut och rikta barns uppmärksamhet mot det valda innehållet.

Undervisning är överförande

Denna sociala konstruktion grundas i teorier om att lärare överför kunskap till barn genom att förmedla kulturellt etablerad kunskap. Det sker genom att lärare styr och leder barns lärande genom instruerande och förmedlande handlingar för att barnen ska nå ett rätt svar eller utföra aktiviteter på ett förutbestämt sätt. Barn är mottagare av den kunskap som lärare erbjuder.

Undervisning är samspelande

Denna sociala konstruktion bygger på lärande- och interaktionsteorier som menar att vi lär genom samspel i sociala processer och kontexter. För att lära behöver barn möta ett innehåll tillsammans med lärare och miljö i en social interaktionsprocess. Detta leder till att undervisning genomförs i gemensamma aktiviteter där lärare genom relationella och responsiva handlingar och interaktioner möter upp och utmanar barns lärprocesser.

Undervisning är tillhandahållande

Denna sociala konstruktion bygger på lärandeteorier som framhåller att barn konstruerar sin egen kunskap. Därför måste barn aktiveras för att lära, exempelvis genom att undersöka och laborera. Detta innebär att lärare observerar barns undersökande och utforskande aktiviteter för att i efterhand tillhandahålla nytt material och nya utmaningar för att barn ska utvecklas och lära.

Undervisning är iscensättande

Denna sociala konstruktion bygger på teoretiska- och filosofiska antagande om att barn konstruerar kunskap när de ges möjlighet att söka efter kunskap och bilda sig egna uppfattningar om världen. Det leder till en undervisning där lärares uppgift är att skapa möjligheter genom att iscensätta miljöer och sammanhang där barn utforskar och söker svar på sina frågor.

Undervisning är stöttande

Denna sociala konstruktion bygger på lärande- och interaktionsteorier där barn behöver lärarens hjälp och stöttning för att komma vidare i sin utveckling och i sitt lärande. Den här sociala konstruktionen leder till en undervisning där lärare genom sina handlingar och interaktioner stöttar barns tankar och handlingar vidare för att de ska lära.

Undervisning är läroplansstyrd

Denna sociala konstruktion bygger på tankar om formaliserad undervisning grundad i samhällets styrdokument. Detta leder till en syn på undervisning som knuten till läroplanens målområden och innehåll som lärare i sin undervisning utgår från och arbetar mot. I de målstyrda eller målriktade processerna utformar lärare undervisningen i relation till de barn och det sammanhang som undervisningen sker samt i relation till eller riktning mot undervisningens specifika målområden.

Undervisning är processtyrd

Denna sociala konstruktion grundas i lärandeteorier som framhåller att kunskap konstrueras och inte överförs. Detta leder till att undervisning bygger på flera olika aktiviteter och situationer som hänger samman genom innehåll eller målområde. Processen sträcker sig över tid där nya mål och innehåll integreras. Lärares roll blir att systematiskt, reflektera och analysera kring undervisningens innehåll samt hur de olika delarna hänger ihop. Dessutom synliggör och reflekterar lärare kring på vilka sätt barn förstår innehållet genom återkoppling och reflektion för att säkerställa att processerna bidrar till barns utveckling och lärande.

Undervisning är kontextuellt bunden

Denna sociala konstruktion bygger på kulturella och historiska föreställningar om undervisning som kontextuellt bundet till specifika situationer och miljöer. Det leder till att undervisning avgränsas till att ske i förväg bestämda aktiviteter och platser. Det innebär att det är lärare som förutbestämmer när och var undervisning genomförs samt vilket innehåll och på vilka sätt innehållet ska behandlas för att barn ska ges möjlighet att lära det som avses.

En kontextuell bundenhet till skolans undervisningspraktiker grundas i historiska och kulturella föreställningar om att undervisning sker i skolans värld. Detta leder till att förskollärare inte ser sig som undervisande lärare samt till deras farhågor att förskolan ska skolifieras. Konstruktionen leder också till ett avståndstagande från begreppet undervisning i relation till förskolan.

Undervisning är kontextuellt obunden

Denna sociala konstruktion grundas i lärande- och interaktionsteorier som betonar samspel eftersom samspel inte är beroende av en specifik plats. Detta leder till en mångfacetterad undervisning som kan förekomma under hela dagen i förskolans alla miljöer och situationer. Det innebär att lärare i undervisningen medvetet interagerar med barn i förskolans praktiker för att kunna möta dem i deras lärprocesser.

Undervisning är demokratibärande

Denna sociala konstruktion bygger på ideologiska antaganden om att undervisning främjar demokratin och bidrar till människans frigörande. Det leder till att begreppet undervisning ses som ett erkännande av förskolebarn, förskollärare och förskolan som utbildningspraktik. Detta innebär att barn ses som samhällsmedborgare, vilket leder till demokratiskt utformad undervisning där barns röster blir hörda. Det innebär också att lärare genom relationella och responsiva handlingar säkerställer att barn ges inflytande och delaktighet över undervisningens innehåll och genomförande.

Undervisning är skolförberedande

Denna sociala konstruktion bygger på historiska och kulturella föreställningar om vad barn behöver kunna för att börja skolan. Den här sociala konstruktionen leder till att undervisning i förskolan utformas för att förbereda barn för skolans undervisning. Detta sker genom att lärare utformar undervisningens genomförande och innehåll utifrån vad de anser vara skolförberedande.

Undervisning är framåtsyftande

Denna sociala konstruktion bygger på lärande- och interaktionsteorier om det livslånga lärandet där människors lärprocesser ses som ständigt pågående. Konstruktionen leder till att undervisning utformas så att barn utvecklar förståelse för hur de lär och ser sig som lärande individer i ett längre perspektiv. Detta sker genom att lärare utformar undervisningens genomförande och innehåll så att barn utvecklar tilltro till sin egen förmåga och ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt till sin omvärld.

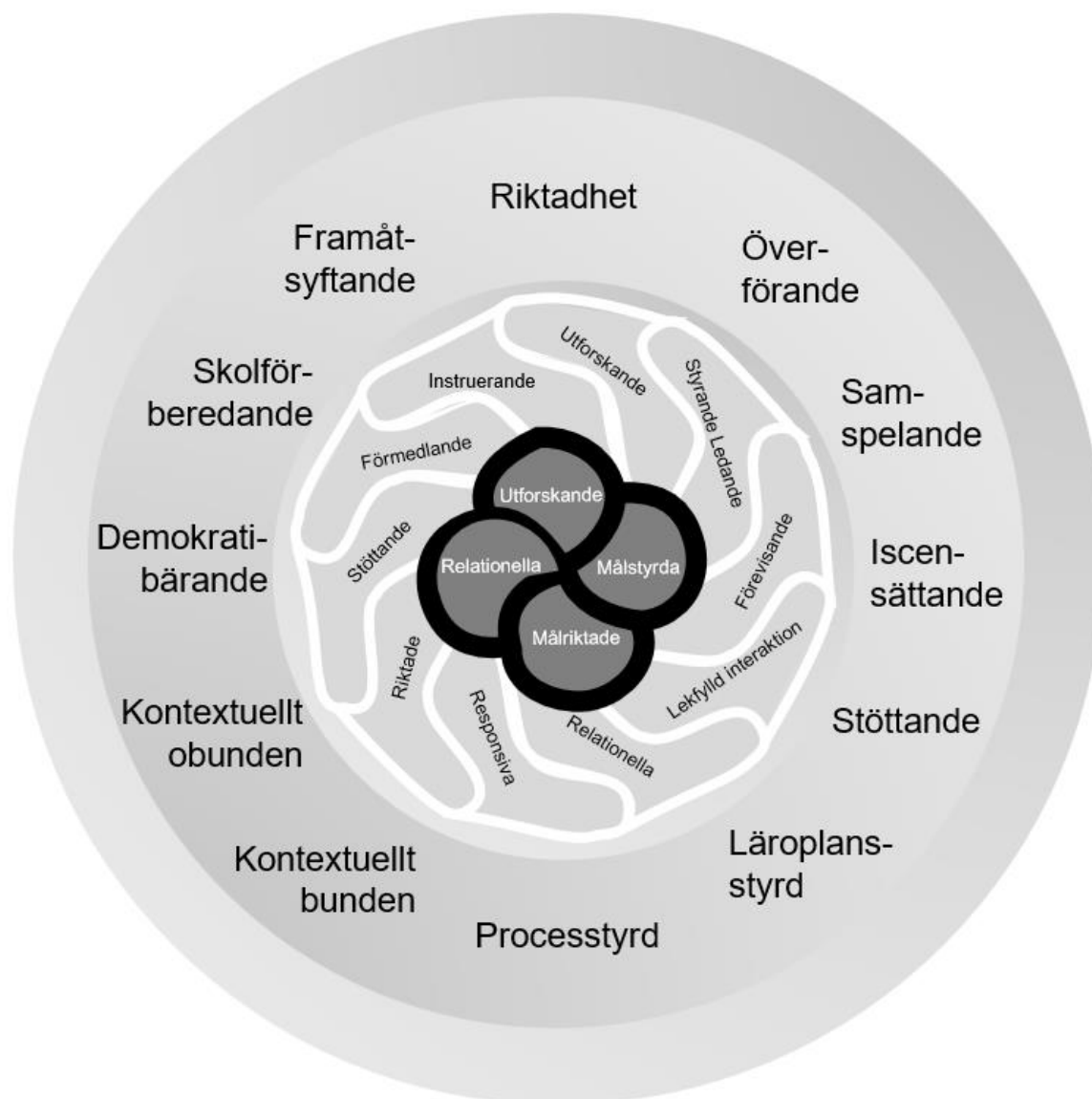
Samtidiga sociala konstruktioner – motstridighet och sammanflätning

Sociala konstruktioner är produkter av sociala processer där människor tillsammans formar och gestaltar sin omvärld. De är föränderliga och i kontinuerlig konstruktion i sociala,

historiska och kulturella kontexter (Burr, 2015; Linell, 2006). De sociala konstruktioner som identifierats i analysen förekommer i en samtidighet. De utgör grunden för förskolläraernas kontextuella förståelser av begreppet undervisning. Samtidigheten synliggör de sociala konstruktionernas kontextanknytning vilket förklarar att samma individ kan tala om undervisning på till synes motstridiga sätt. Det förklarar också att lärare kan ha en samsyn gällande undervisning när de talar om begreppet men inte när talet ska omsättas i praktiken, det vill säga när de undervisar i förskolan. Det medför att vissa sociala konstruktioner framträder som underliggande, det vill säga att de omedvetet påverkar en individs handlingsmönster. När tal och handlingsmönster inte stämmer överens är det flera sociala konstruktioner som påverkar förståelserna och därmed också på vilka sätt vi talar och handlar i olika situationer. De sociala konstruktionerna framträder även som sammanflätade när flera olika förståelser av undervisning vävs samman i talet om undervisning i förskolan. Exempelvis synliggörs en sammanflätning när förståelser av planerad och lärarstyrd undervisning vävs samman med förståelser av undervisning som relationella och responsiva interaktioner i spontan undervisning. Dessa förståelser utgår från flera olika sociala konstruktioner av undervisning. Sammanflätningen synliggör komplexiteten där olika kontextuella förståelser tillsammans bidrar till att synliggöra en helhetssyn på undervisning. Figur 6 synliggör relationen mellan sociala konstruktioner och kontextuella förståelser av undervisning som påverkar lärares språkanvändning och handlingsmönster.

Figur 6

Relationen mellan sociala konstruktioner och kontextuella förståelser av undervisning



Sammanfattning av resultat och analys

I denna avslutande del sammanfattar jag kortfattat de tre resultatdelarna och kopplar samman dem med studiens syfte och frågeställningar.

Begreppsliggörande sker i relation till omvärlden, i de situationer och kontexter vi befinner oss i (Linell, 2006, 2009). I *Del ett* presenterades förskollärarnas tal om undervisning i rekonstruerade berättelser för att empiriskt synliggöra på vilka sätt förskollärare begreppsliggjort undervisning i förskolan samt i vilka sociala processer och kontexter detta

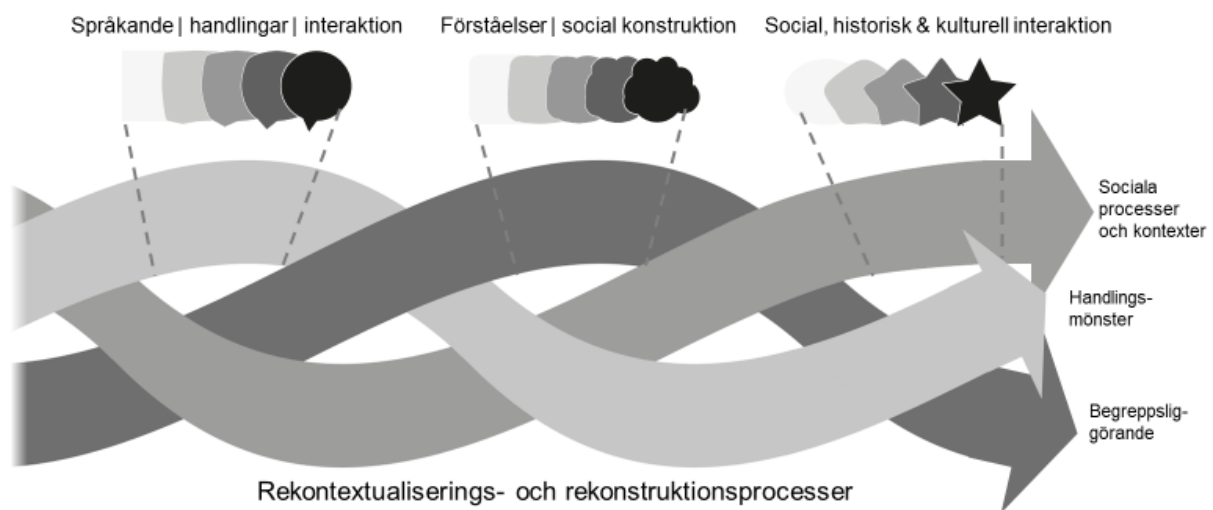
skett. Analysen av förskolläraernas tal om begreppet undervisning samt deras undervisningspraktiker synliggjorde att undervisning gestaltades på flera olika sätt vilket ledde till att flera samtidiga, motstridiga och sammanflätade förståelser synliggjordes. Dessa lyftes i *Del två* upp på en övergripande nivå, där resultatet synliggör flera kontextuella förståelser av undervisning som kommunikativa processer, handlingar och interaktioner i varierande undervisningspraktiker. I denna andra del presenterades också de sociala processer och kontexter som identifierats som betydelsebärande för förskolläraernas begreppsliggörande av undervisning. Att mötas i olika gemensamma processer och kontexter innebär att förskollärarna både påverkar och påverkas av andras konstruktioner av begreppet undervisning. Denna växelverkan mellan de personliga och gemensamma rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesserna bidrar till förskolläraernas begreppsliggörande. Processerna och kontexterna framträder som sammanhängande och överlappande.

I *Del tre* synliggjordes och beskrevs tretton samtidiga sociala konstruktioner av vad undervisning är. De utgör grunden för förskolläraernas samtidiga, motstridiga och sammanflätade förståelser av begreppet undervisning. Samtidigheten synliggjorde de sociala konstruktionernas kontextanknytning vilket förklarar att samma individ kan tala om undervisning på till synes motstridiga sätt. Det blev också synligt att sociala konstruktioner kan vara underliggande, det vill säga att de omedvetet påverkar en individs handlingsmönster. När tal och handlingsmönster inte stämmer överens är det flera sociala konstruktioner som påverkar förståelserna och därmed också de sätt vi talar och handlar i olika situationer. De sociala konstruktionerna framträdde även som sammanflätade när flera olika förståelser av undervisning vävdes samman i talet om undervisning i förskolans praktik.

De tre resultatdelarna bidrar sammantaget till att svara upp mot studiens syfte och frågeställningar genom att de tillsammans ringar in på vilka sätt begreppsliggörande i sociala processer och kontexter bidrar till människans förståelser, vilket kommer till uttryck i språkanvändning, interaktion och handlingsmönster. Begreppsliggörandet är en ständigt pågående social process av rekontextualisering och rekonstruktion i sociala, historiska och kulturella kontexter vilket synliggörs i Figur 7.

Figur 7

Begreppsliggörande i sociala processer och kontexter



Diskussion

I denna studie har jag genomfört en teoridriven, empirisk undersökning av förskollärares förståelser och sociala konstruktion av begreppet undervisning. I studien har jag undersökt på vilka sätt nio förskollärare begreppsliggör undervisning i förskolan genom att analysera på vilka sätt de talar om begreppet undervisning. Jag har också analyserat på vilka sätt de talar om begreppets rekontextualisering och rekonstruktion i sociala processer och kontexter samt på vilka sätt förskollärarna gestaltar undervisning i talet om sin praktik. Denna analys synliggör flera samtidiga, motstridiga och sammanflätade förståelser av undervisning samt tretton bakomliggande sociala konstruktioner som förståelserna grundas i vilket på så sätt påverkar skapandet av nya fördjupade förståelser och nya sociala konstruktioner. Analysen visar också att när förskollärare arbetar i en rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocess, det vill säga när begreppet bearbetas och införlivas med förskolans tradition, så skapas utvecklande processer som möjliggör förändring.

I detta diskussionskapitel diskuteras begreppet undervisning som historiskt och kulturellt specifikt i relation till förskolans tradition och beskrivna särart. Styrdokumentens betydelse för begreppets rekontextualisering och rekonstruktion diskuteras i förhållande till processen på en statlig nivå. Vidare diskuteras rekontextualisering och rekonstruktion av begreppet undervisning i relation till förskolans praktik där förändringsprocessen som hot eller erkännande belyses. Därefter diskuteras kontextuella förståelser grundade i sociala konstruktioner, vilka framträder som samtidiga, motstridiga och sammanflätade. De sociala processerna och kontexternas betydelse diskuteras och vikten av att både ifrågasätta tidigare och synliggöra nutidens sociala konstruktioner lyfts fram. Vidare diskuteras ett utvidgat och mångfacetterat undervisningsbegrepp som blivit synligt i förskollärarnas utsagor och hur samtidiga sociala konstruktioner innebär konsekvenser för förskolans undervisningspraktiker. Diskussionen avslutas med implikationer för praktiken och hur de kan möjliggöra förändring av förskolans undervisningspraktik.

Begreppet undervisning historiskt och kulturellt specifikt

Förskolan som institution är en mänsklig produkt och dess framväxt måste ses i relation till varje tidsperiods sociala, historiska och kulturella sammanhang (Berger & Luckmann, 1991, 2010). Förskolans föregångare, hit räknar jag småbarnsskolor, barnträdgårdar, barnkrubbor och barnstugor, har skapats med utgångspunkt i den tidens sociala konstruktioner av vad en sådan institution är. Detta har bidragit till det sätt som institutionerna har utformats samt vilket syfte de getts. De sociala konstruktioner av vad förskola och dess verksamhet var

tidigare har införlivats i en levande tradition som fortfarande finns kvar i förskolan som institution på det sätt som beskrivits för andra samhällsliga institutioner (Berger & Luckmann, 1991, 2010; Linell, 2006, 2009). De tretton sociala konstruktioner som blev synliga i denna studie visar just de komplexa förståelser som yrkesverksamma idag har av vad undervisning kan vara. De bygger på den tradition de burit med sig och formar dagens syn på verksamhetens innehåll. De tretton sociala konstruktionerna synliggör förskolans historiska arv och det nya i en komplex samtidighet.

Förskolans särartsbetonade tradition

I denna studies resultat framträder utsagor som kan kopplas till förskolans tradition av att inte vara som skola. I andras studier (Fredricson 2020; Persson, 2017; Vallberg Roth, 2001, 2011) framstår den sociala konstruktionen av förskolan som särart, åtskild och något annat än skola som kan härledas till barntädgårdarnas tid då man började markera förskolan som nåt annat än skola. Begreppet undervisning kom därför att ses som kontextuellt bundet till skolan, där undervisning bedrevs ämnesvis i klassrum. I resultatet framgår också att begreppet undervisning fortsatt har setts som ett skolbegrepp och det talas om risk för skolifiering, vilket även lyfts fram i diskussionen om undervisning i förskolan både i en svensk och internationell kontext (Broström, 2017; Gunnarsdottir, 2014). Den strävan mot samverkan och gemensam terminologi som funnits på en statlig nivå tycks således inte ha fått något betydande genomslag förrän begreppet undervisning även kom att skrivas in i förskolans läroplan. Detta riktar fokus mot styrdokumentens betydelse för begreppets rekontextualisering och rekonstruktion, där läroplanen tycks ha en större förankring i förskolan än Skollagen. Detta diskuteras vidare i nästa avsnitt.

Styrdokumentens betydelse för undervisningsbegreppets rekontextualisering och rekonstruktion

Studiens resultat visar att begreppet undervisning för de flesta av deltagarna aktualiserades först med Lpfö 18 trots de tidigare skrivningarna i Skollagen (SFS 2010:800) där begreppet undervisning används i relation till förskolan. Begreppets rekontextualisering och rekonstruktion på en statlig nivå har således pågått sedan mitten av 1980-talet, utan att nå fram till förskolans praktik. Det kan tyckas anmärkningsvärt att processen till synes oförmärkt löper över 25 år. I denna studies analys av statliga dokument framträder en social, historisk och kulturell process som måste ses i ljuset av 2000-talets samhällsförändringar och politiska svängningar.

Styrdokumentens betydelse för undervisningsbegreppets rekontextualisering och rekonstruktion behöver belysas eftersom det tog åtta år från Skollagens införande till att begreppet skrevs in i förskolans läroplan. När Skolinspektionen genomförde sina granskningar av förskolans måluppfyllelse 2015–2017 var begreppet undervisning inte inskrivet i förskolas läroplan. Detta har problematiserats av Nilsson m.fl. (2018a) som ställer sig frågande till att Skolinspektionen i sin beskrivning av upplevda brister i förskolans undervisning utgår från en definition som de själva beskriver som otydlig. Skolinspektionen skrev dock fram att det var problematiskt att begreppet inte fanns i förskolans läroplan. I slutrapporten uttryckte Skolinspektionen (2018) att det tycktes svårt att implementera nationella styrdokument så att de når ner till förskolans praktik. De riktade dock fokus mot och problematiserade just läroplanens förankring i förskolans vardagliga praktik. Det framstår mer som att det är Skollagen som inte fått genomslag i praktiken eftersom det var avsaknaden av begreppet undervisning som Skolinspektionen lyfte fram som problematiskt.

Ett begrepp som inte aktualiserats i praktiken kan utifrån denna studies teoretiska perspektiv vare sig förstås eller användas, eftersom våra förståelser är beroende av hur vi är vana att tänka och tala om dem (Linell, 2006). Tallberg Broman (2017) lyfter fram förskolans förändringar som tydligast på en statlig nivå. För förskollärarna har inte begreppet aktualiserats och det tycks som att Skollagen inte är ett styrdokument som diskuteras i förskolans praktik. Det väcker frågan om på vilken nivå Skollagen behandlas. Att lagen som reglerar förskolans verksamhet inte får genomslag i praktiken framstår som anmärkningsvärt.

Vallberg Roth och Tallberg Broman (2018) belyser en otakt mellan styrdokumentet och förskolans verksamhet och förutsättningar. Med utgångspunkt i analysen av resultaten i denna studie blir dessutom en otakt mellan olika nivåer i den lokala styrkedjan och förskolans praktik synlig eftersom undervisningsbegreppet upplevs som ett nytt begrepp. Läroplanen tycks inte ifrågasättas i någon större omfattning vilket kan te sig märkligt i ljuset av denna studies resultat som visar att läroplanens skrivningar diskuterats och debatterats på en lokal nivå. En förklaring kan vara att läroplanen uttrycks som ett erkännande av förskolan vilket bidrar till att höja förskolans och förskollärarnas status. Studiens resultat visar också att förskollärarna lyfter fram läroplanen som betydelsefull för deras rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesser. När begreppet undervisning skrevs in i läroplanen blev det en del av förskolans praktik och något de tog sig an att förstå och använda. Det framträder inte som oproblematiserat ibland förskollärarna i studien men det visar på att läroplanen ses som ett betydelsebärande styrdokument.

Rekontextualisering av begreppet undervisning i relation till förskolans praktik

Det framträder i studiens resultat en tvetydighet i talet om undervisning där begreppet både beskrivs som nytt, främmande och som ett erkännande av förskolan. Samtidigt beskrivs det också som något man gjort hela tiden. Det blir också synligt att begreppet ses som en terminologisk anpassning. Exempelvis kan motstridiga utsagor gällande förskolans undervisningspraktiker som både förändrade och oförändrade förklaras av samtida bakomliggande sociala konstruktioner grundade i de sociala, historiska och kulturella sammanhang de formats i. Ideologiska och politiska föreställningar är centrala delar av dessa sammanhang och förskolan som institution är en del av och påverkas av förändringar i det omgivande samhället.

Förändringsprocesser – hot eller erkännande

När förskollärarna i denna studie talade om sina reaktioner på begreppets rekontextualisering framträdde att begreppet störde den bild man hade av förskolans praktik. Det kan relateras till att policyförändringar ”stör, berör och möjliggör” (Lago m.fl., 2018, s. 24), vilket Lago m.fl. har belyst. Begreppet undervisning diskuteras i förskolan just för att det för förskollärarna plötsligt förts in i styrdokument på en statlig nivå. De efterföljande rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesserna i förskolans praktik kan på så sätt ses som påtvingade då de är initierade av andra än de som är verksamma i praktiken. Detta framträder i talet om begreppet undervisning som att det är något förskolan ”fått”. Samtidigt lyfter flera av förskollärarna fram det positiva i att ha ”tvingats” ta sig an begreppet efter revideringen av läroplanen. I talet om begreppets rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesser blev det synligt att begreppet undervisning både sågs som ett potentiellt hot mot och som ett erkännande av förskolan. Paradoxalt nog blir detta begrepp, som de inte vill ha och som de känner motstånd mot, också ett begrepp som förskollärarna i studien upplever ger dem en statushöjning och blir ett bidrag till ett erkännande av förskolan. Detta är något som alltså blivit synligt i denna, i tidigare och senare studier (Berg, 2022; Jonsson m.fl., 2017; Rosenqvist, 2000).

En förklaring till denna paradox, om motstånd och statushöjning på samma gång, kan vara att flera sociala konstruktioner bidrar till dessa motstridiga uppfattningar. Begreppet undervisning kan endast ses som ett hot om det krockar med individens rådande konstruktioner, eftersom förståelser påverkas av hur människor är vana att tänka och tala om något. En liknande paradox blir synlig i talet om de känslomässiga reaktioner som begreppets rekontextualisering medförde där begreppet skapade både negativa och positiva värdeaddningar. I talet om känslomässiga reaktioner förekommer utsagor som ger uttryck

för att begreppet undervisning möttes med irritation och skapade känslor av osäkerhet och otillräcklighet. Studien visar att de känslomässiga reaktionerna härrör från förskollärarnas då rådande förståelse av undervisning där de uttrycker att mötet med begreppet undervisning framkallade bilden av undervisning som katederundervisning, knutet till skolans värld och avgränsat till klassrumspraktiken. Att begreppet ses som värdeladdat genom dess koppling till en snäv syn på undervisning lyftes fram i Prop. 2009/10:165 och problematiserades även av Skolinspektionen (2018). Trots att det framhålls i flera statliga utredningar att begreppet undervisning vidgats (SOU: 1985:22; SOU 1997:21; SOU 1997:157; SOU 2002:121) fortsätter begreppet att leda tankarna mot formell undervisning, ofta uttryckt som katederundervisning. Detta framträder även i tidigare forskning (Berg, 2022; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2019a). Med utgångspunkt i denna studies resultat är det även min tolkning att denna sociala konstruktion är tydligt uttryckt och att denna problematik kvarstår. I talet om handlingsmönster i förskolans undervisningspraktik är däremot andra sociala konstruktioner som kan härledas till förskolans historiska och nutida tradition i förgrunden.

Positiva värdeladdningar framträder däremot när begreppet undervisning uttrycks tydliggöra både förskolans uppdrag och förskolläraren yrkesroll. I talet om undervisning som en demokratisk idé, både som något som stärker barn som samhällsmedborgare och som barns rätt till delaktighet och inflytande i undervisningen blir begreppet laddat med demokratibärande värden.

Ett främmande begrepp

Resultatet visar att begreppet undervisning bland annat beskrivs i termer av ”främmande” och ”svårt att förstå”. Talet om undervisning som ett främmande begrepp synliggör det traditionella avståndstagandet mot undervisning som en del av förskolans historia (Persson 2017; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). I resultatet framträder också ett inledande motstånd mot begreppet, vilket även synliggjorts i så väl tidigare som senare studier (Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl. 2020; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2019a, 2020). Det tyder på en bakomliggande konstruktion av undervisning som tillhörande en skolkontext som kommer till uttryck genom farhågor för en skolifiering. I ljuset av denna studies resultat där dessa farhågor beskrivs som en första reaktion, skulle de kunna förklaras som krockande konstruktioner som avklingat under rekontextualiserings- och rekonstruktionsprocesserna eftersom jag inte funnit att dessa farhågor finns kvar. Något som även blivit synligt i tidigare forskning (Berg, 2022; Palla & Vallberg Roth, 2020; Vallberg Roth, 2019a). Rekonstruktionsprocessen är ständigt pågående men begreppet tycks ha blivit accepterat och på så sätt kan det anses rekontextualiserat.

Begreppet undervisning som ett erkännande

Resultatet synliggör bilden av att begreppet undervisning ses som ett erkännande av förskolan som utbildningsinstitution. Begreppets införande i förskolans läroplan lyfts av förskollärarna i studien fram som positivt och att det tydliggjort förskolans uppdrag. Det förekommer också att begreppets införande i förskolans läroplan ses som en uppvärdering av förskolan, förskollärares arbete och barn i förskolan. Det ses som bidragande till att förskolans och förskollärares status i samhället höjs vilket också leder till att förskollärare uttrycker att de får en tro på sig själv som undervisande lärare. Studiens resultat knyter här an till tidigare forskning som visat just detta (Berg, 2022; Jonsson m.fl., 2017; Rosenqvist 2000).

Inte bara en terminologisk anpassning

I resultatet synliggörs en form av rekontextualisering där begreppet ses som en terminologisk anpassning, en beskrivande term som ska användas i förskolan för att beskriva det pedagogiska arbetet. Från en statlig nivå har det framhållits att införandet av begreppet undervisning inte syftar till att förändra förskolans verksamhet. Samtidigt som begreppet beskrivs som "...centralt för genomförandet av förskolans verksamhet..." (Utbildningsdepartementet, 2017, s. 5). Ska detta tolkas som att undervisningsbegreppet ska vara en beskrivande term, ett nytt ord som sätts på det som sker? Detta framkommer delvis i studiens resultat där utsagor om att använda begreppet som en ny term för en verksamhet som redan finns blir synliga. På vilket sätt är då begreppet centralt för genomförandet av förskolans verksamhet? Med utgångspunkt i studiens socialkonstruktionistiska utgångspunkter är det inte möjligt att införa ett nytt begrepp utan att det påverkar verksamheten (Linell, 1998). Eftersom förståelser, språkanvändning och handlingsmönster hänger samman med våra sociala konstruktioner kan inte ett begrepp införas utan att det leder till förändringar. Det är de bakomliggande sociala konstruktionerna som påverkar vårt sätt att förstå vår omvärld och därmed vad som är möjligt att säga och göra (Burr, 2015; Gergen, 1985). Så när begreppet undervisning blir en del av förskolans yrkesspråk skapas möjligheter till förändring. När förskollärarna börjar använda termen undervisning för att tala om dessa handlingsmönster uppstår en växelverkan där handlingsmönster förändras av användandet av ordet. Detta innebär att när medvetenheten och sättet att skriva och prata förändras leder det i sin tur till att förståelserna förändras och nya handlingsmönster uppstår. Detta skapar möjligheter för förskolans verksamma att utveckla gemensamma grundförståelser av förskolans utbildning och undervisning. Det skapar i förlängningen också möjlighet till förändring av förskolans praktik.

Kontextuella förståelser och sociala konstruktioner

Samtidiga och sammanflätade sociala konstruktioner är historiskt och kulturellt specifika vilket bidrar till förskollärares kontextuellt specifika förståelser av begreppet undervisning. Dessa sociala konstruktioner påverkar både på vilket sätt man talar om och handlar i förskolans praktik. Därför kan utsagor och handlingsmönster även framstå som motstridiga. Med utgångspunkt i studiens resultat kommer jag i följande avsnitt diskutera de sociala konstruktionernas samtidighet, motstridighet och sammanflätning.

Samtidiga sociala konstruktioner

Det var genom att analysera både talet om begreppet undervisning och undervisningspraktiker som flera olika förståelser av undervisning kunde synliggöras och att de skilde sig åt beroende på vilken kontext eller situation man talade om. Samtidigheten grundar sig i flera kontextuellt specifika sociala konstruktioner. I förskollärarnas berättelser framträder samtidigheten exempelvis när undervisning gestaltas som att medvetet avgränsa fokus till ett specifikt innehåll samtidigt som undervisningen är lekfull och läraren aktivt närvarande. Genom att förskollärarnas tal och handlingsmönster grundas i flera sociala konstruktioner av undervisning skapas möjlighet att förklara de motstridigheter och den sammanflätning som denna studies resultat visar. Det kan också förklara de spänningsfält som framträder i tidigare forskning (Berg, 2022; Bäckman m.fl., 2021; Hilden m.fl., 2018; Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl., 2020; Rosenqvist, 2000) där skilda föreställningar och uppfattningar i talet om undervisning i förskolan förstås som spänningar mellan yttre och inre faktorer. Spänningsfält uppstår mellan motstridiga föreställningar vilket diskuteras vidare i nästa stycke.

Motstridiga sociala konstruktioner

Studiens resultat visade att samtidigheten synliggjorde de sociala konstruktionernas kontextanknytning vilket förklarar att samma individ kan tala om undervisning på till synes motstridiga sätt. I förskollärarnas berättelser framträder motstridiga utsagor exempelvis i talet om undervisning som att erbjuda kunskap i lärarledda, avgränsade situationer samtidigt som man också talar om undervisning i spontana, gemensamma och utforskande processer. Dessa motstridiga utsagor om undervisning grundar sig i flera samtidiga sociala konstruktioner. Motstridiga konstruktioner kan förklaras av att någon eller några av de samtidiga konstruktionerna är underliggande, det vill säga omedvetna. De sociala konstruktioner som påverkar oss idag är inte lika synliga som de man lämnat eller är på väg

att lämna, men de påverkar hur vi talar om och hur vi handlar i olika kontexter. Det förklarar också att man kan ha en samsyn gällande undervisning när man talar om begreppet men inte när talet omsätts i praktisk handling. När tal och handlingsmönster inte stämmer överens är det flera sociala konstruktioner som påverkar förståelserna och därmed också på vilka sätt vi talar och handlar i olika situationer. Underliggande sociala konstruktioner påverkar således hur man uttrycker och interagerar samt vilka handlingsmönster som kommer till uttryck i förskollärares undervisning.

Sammanflätade sociala konstruktioner

I analysen framträder de sociala konstruktionerna även som sammanflätade när flera olika förståelser av undervisning vävs samman i talet om undervisning i förskolans praktik. Exempelvis synliggörs en sammanflätning när förståelser av planerad och lärarstyrd undervisning vävs samman med förståelser av undervisning som relationella och responsiva interaktioner i spontan undervisning. Precis som de motstridiga sociala konstruktionerna så grundas sammanflätningen möjligen i för förskollärarna underliggande sociala konstruktioner som inte är medvetandegjorda och som påverkar hur de talar om och handlar i olika kontexter. Sammanflätningen synliggör komplexiteten där olika kontextuella förståelser tillsammans bidrar till att synliggöra en mångfacetterad helhet. Det leder till en utvidgad syn på undervisning i förskolan som nyanserar den polarisering som blivit synlig i diskussionen om undervisning där olika perspektiv och traditioner ställts mot varandra (Broström, 2017; Pramling Samuelsson m.fl., 2018; Pramling m.fl., 2017). Samstämmigheten, motstridigheten och sammanflätningen utgör tillsammans den mångfacetterade helhet som kommer till uttryck i förskollärarnas tal om undervisning i förskolan.

Sociala processer och kontexter

I följande avsnitt riktas fokus mot hur rekonstruktion i sociala processer och kontexter bidrar till de sätt undervisning i förskolan kan förstås. Tidigare forskning visar att kompetensutveckling i gemensamma processer skapar möjligheter till att skapa förändrade förståelser av begreppet undervisning (Gustavsson & Thulin, 2017; Vallberg Roth, 2019a, 2019b, 2020; Vallberg Roth m.fl., 2021a). Rekonstruktionsprocesser är ständigt pågående och det är inte så att sociala konstruktioner ersätts från en dag till en annan för att vi exempelvis får en ny Skollag eller läroplan. Däremot kan styrdokumenterna bidra till rekonstruktionsprocesserna som jag tidigare lyft i diskussionen. Här riktas blicken särskilt mot ifrågasättande av tidigare sociala konstruktioner och synliggörandet av nutidens konstruktioner.

Ifrågasätta tidigare sociala konstruktioner

När vi idag inbäddade i nutidens sociala konstruktioner blickar bakåt, kan vi ifrågasätta vår tidigare språkanvändning och handlingar. I förskolläraernas berättelser framträder exempel på hur de ifrågasätter sin tidigare praktik. Det kan handla om hur de förhöll sig till barnen eller om hur de arrangerade olika aktiviteter med fokus på görande. Förklaringen till detta står att finna i att det är först när vi skapat nya sociala konstruktioner, nya förståelser och handlingsmönster som vi kan se dessa tidigare handlingsmönster och ifrågasätta dem, eftersom sociala konstruktioner och handlingsmönster följs åt (Burr, 2015; Gergen, 1985). Språkanvändningen tar utgångspunkt i de nya konstruktionerna som så att säga färgar hur vi talar om historien. När man ifrågasätter och problematiserar sin tidigare praktik lyfter man fram och granskar tidigare sociala konstruktioner. Något man med ovanstående resonemang inte kunde tidigare då man var inbäddad i dessa. I Westman och Bergmarks (2014) studie uttryckte deltagare att de upplevde sig begränsade av tidigare normer och förställningar och att de behövde kämpa mot dessa för att förändra sitt sätt att undervisa i riktning mot det sätt som de eftersträvade. Synen på undervisning i en specifik social, historisk och kulturell kontext får konsekvenser för utbildningen. I SOU 1997:21 anges att "[k]unskap, kunskapsformer, lärande och undervisning är begrepp som hänger 'ekologiskt' samman. Förändras innebörden i ett av begreppen förändras innebörden i de andra begreppen" (s. 74). Genom att synliggöra tidigare sociala konstruktioner kan man också identifiera vilka som framträder som kvarvarande eller underliggande som påverkar dagens språkanvändning och handlingsmönster på ett omedvetet sätt. I nästa avsnitt riktas fokus just mot olika sätt att synliggöra nutidens konstruktioner.

Synliggöra nutidens sociala konstruktioner

Det är svårare att få syn på våra nuvarande sociala konstruktioner då de ses som självklara och förgivettagna. I resultatet blir det synligt att dokumentation, kvalitetsarbete, gemensamma processer och erfarenheter i praktiken skapar möjligheter att synliggöra på vilka sätt man talar om undervisning och vilka förgivettagna handlingsmönster som genomförs i praktiken. Med stöd i gemensamma processer skapas möjligheter att identifiera när man exempelvis säger en sak men gör en annan. Det bidrar till att synliggöra samtidiga, motstridiga och sammanflätade sociala konstruktioner. Eftersom underliggande sociala konstruktioner påverkar vår språkanvändning och våra handlingsmönster behöver de lyftas fram och medvetandegöras. Genom att synliggöra det omedvetna och medvetandegöra sina sociala konstruktioner kan man dra nytta av dessa för att utveckla undervisningen i relation till förskolans specifika sociala, historiska och kulturella kontext.

Det framträder en samstämmighet i tidigare forskning att undervisning inte ska förstås eller utformas som traditionell instruerande undervisning för att vara förenligt med den svenska förskolans tradition och kultur och med forskning om barns lärande (Nilsson m.fl., 2018a, 2018b; Persson 2015; Pramling m.fl., 2017, 2019). Detta är också något som framhålls av Skolverket (2018b). I denna studie är inte detta självklart eftersom resultaten visar att förskollärarna förstår undervisning på flera olika sätt, däribland som förmedlande och instruerande. Detta tyder på att förskollärarnas förståelser av undervisning är mer mångfacetterade och att den polarisering och dikotomier som beskrivs i diskussionen om undervisning inom ECEC inte är framträdande i studiens resultat. Detta diskuteras vidare i nästa avsnitt.

Ett mångfacetterat undervisningsbegrepp

Studiens resultat synliggör samtidiga, motstridiga och sammanflätade förståelser av undervisning i förskolan. De motstridigheter som framträder uppfattas dock inte bidra till polarisering och dikotomier, till följd av den samtidighet som de är invävda i. I resultatet framträder i stället ett mångfacetterat, rekonstruerat undervisningsbegrepp där flera sociala konstruktioner tillsammans bidrar till förskollärarnas förståelser. Det leder till en utvidgad syn på begreppet undervisning, vilket knyter an till tidigare forskning om undervisning i relation till förskolans tradition och praktik (exempelvis Olsson m.fl., 2020; Persson, 2017; Vallberg Roth m.fl., 2019, 2021b). Utvecklandet av ett mångfacetterat, dynamiskt och kontextuellt situerat undervisningsbegrepp i relation till förskolans tradition och praktik, ger bidrag till att nyansera och fördjupa debatten om förskolans undervisning. Undervisning i förskolan riskerar på så sätt inte att bli skolifierad samtidigt som begreppet fortsatt bidrar till att utveckla förskollärares undervisningsprofession utan att begreppet omvandlas till något annat. I relation till detta undrar jag om begreppet förskolifiering riskerar att bidra till att upprätthålla en polarisering, speciellt om förskolifiering används i motsatsförhållande till skolifiering. Min utgångspunkt är att undervisning i förskolan måste lyftas upp och diskuteras i relation till hela utbildningssystemet och dess sociala, historiska och kulturella kontexter. Då finns möjligheter att diskussionen förs bortom motsättningar och polarisering.

Sociala konstruktioners konsekvenser i förskolans undervisningspraktiker

I denna studie har de tretton sociala konstruktioner som identifierats relaterats till sitt ursprung i förskolans historia, till skilda teoribildningar inom lärande- och interaktionsteorier samt filosofiska och ideologiska uppfattningar om världen. Dessa sociala konstruktioner

leder till skilda handlingsmönster, de påverkar hur man talar om undervisning och handlar i förskolans undervisningspraktiker. Synen på undervisning i en specifik social, historisk och kulturell kontext får konsekvenser för barns lärande i förskolans utbildning och undervisning eftersom synen på kunskap, lärande och undervisning hänger samman (SOU 1997:21). Det innebär till exempel att när man såg kunskap som fast och beständig kunde undervisning inte förstås på andra sätt än som att överföra kunskap och att man så att säga fyllde den tomma eleven med kunskap. Ett annat exempel är när synen på kunskap och lärande förändrades ansågs barns lärande stegvis följa ett förutbestämt mönster ett steg i taget. Dessa exempel är två olika sätt att förstå lärandeprocesser som hänger samman med sociala konstruktioner av undervisning och som leder till skilda sätt att undervisa i förskolans praktik. De två exemplen visar hur våra sociala konstruktioner påverkar våra handlingsmönster och därmed vad som blir möjligt att göra i förskolans undervisningspraktik. De sociala konstruktioner som funnits och de som fortfarande lever kvar i en samtidighet i förskolans tradition påverkar hur förskollärarna utvecklar sina förståelser av undervisning idag. Genom nya förståelser kan nya sociala konstruktioner skapas som möjliggör förändring av förskolans undervisningspraktik. Denna studie har pekat ut tretton sociala konstruktioner som i en samtidighet finns hos de nio förskollärarna. De ger en bild av vad undervisning i denna grupp innebär men också förmodligen vad undervisning kan vara för andra förskollärare i vår samtid.

Slutsatser

Studiens huvudsakliga bidrag till det barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsfältet är synliggörandet av flera kontextuella förståelser som framträder som tretton samtidiga, motstridiga och sammanflätade konstruktioner av vad undervisning är. Detta riktar fokus mot komplexiteten där den tradition förskollärare burit med sig formar deras nuvarande syn på undervisning. De tretton sociala konstruktionerna synliggör förskolans historiska arv och visar det nya i en komplex samtidighet. Samtidigheten, motstridigheten och sammanflätningen utgör tillsammans den mångfacetterade helhet som kommer till uttryck i talet om undervisning i förskolan. Genom att synliggöra sociala konstruktioner ges möjlighet att identifiera vilka konstruktioner som framträder som underliggande och påverkar språkanvändning, interaktion och handlingsmönster på ett omedvetet sätt. Studiens resultat bidrar följaktligen med kunskap som möjliggör förändring av förskolans undervisningspraktiker.

Studien bidrar även till att öppna upp för utvidgade diskussioner bortom motstånd, dikotomier och låsta positioner och till en fortsatt diskussion om undervisning som social konstruktion. Det blir viktigt att fortsatt problematisera undervisning i förskolan med utgångspunkt i den forskning som på senare år belyst undervisning i ett inifrån perspektiv

kopplat till den rörelse av rekonstruktion som identifierats. Samtidigt visar denna och tidigare studier att vissa föreställningar, problematik och spänningsfält består över tid (Berg, 2022; Bäckman m.fl., 2021; Hilden m.fl., 2018; Jonsson m.fl., 2017; Olsson m.fl., 2020; Rosenqvist, 2000). Det barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsfältet har med denna studie också fått ett forskningsbidrag som pekar på behovet av att teoretiskt resonera kring undervisningsbegreppet för förskolan utan att hamna i hur undervisning rent praktiskt bör eller ska göras.

Implikationer för praktiken

Studiens forskningsbidrag till praktiken är att den riktar fokus både mot förskollärares förståelser av begreppet undervisning och begreppsbyggande i gemensamma sociala processer och kontexter. Studiens resultat bidrar också till att vidga synen på förskolans undervisning genom den variation av förståelser och handlingsmönster som framträder i förskollärarnas berättelser. Vidare kan studiens bakgrundskapitel bidra till en fördjupad förståelse kring begreppets historiska och kulturella mönster och dess väg till förskolans praktik. Studien bidrar på så sätt till en fortsatt diskussion om undervisning som social konstruktion som tar sin utgångspunkt i de yrkesverksammas ansvar, erfarenheter och förståelser av begreppet undervisning i relation till deras egen sociala, historiska och kulturella kontext.

Möjliggöra för förändring av praktiken

Studiens resultat kan bidra till att rikta fokus mot vikten av att prata om begreppet undervisning. Linell (2006) framhåller människors sätt att tala och använda språket i interaktion som en aktiv handling, ”prat är inte ’bara prat’ ” (s. 186) det vill säga, hur vi pratar om undervisning har betydelse. Resultatet visar att det är betydelsefullt att arrangera för olika former av samtalande kontexter där förskolans personal tillsammans arbetar med att synliggöra sina förståelser och handlingsmönster. De sociala processer och kontexter som förskollärarna lyfter fram som betydelsebärande kan då fungera som inspiration och stöd för rektorer, förskollärare, barnskötare samt annan personal i förskolan, när de arbetar vidare med begreppet undervisning. Man behöver också bli medveten om sina sociala konstruktioner för att kunna utveckla nya handlingsmönster i praktiken. Detta arbete kan bidra till att skapa förutsättningar för och möjliggöra förändring i förskolans undervisningspraktik.

Synliggöra konstruktioner för att förändra handlingsmönster

För att möjliggöra förändringar i praktiker som förskolan behöver man arbeta i gemensamma processer där man ges möjlighet att få syn på sina bakomliggande sociala konstruktioner. Tidigare forskning visar att gemensamma processer bidrar till att utveckla nya förståelser av undervisning (Gustavsson & Thulin, 2017; Vallberg Roth, 2019a, 2019b, 2020; Vallberg Roth m.fl., 2021a). Genom att kritiskt reflektera kring hur man talar och handlar i praktiken, kan förskolans verksamma synliggöra sina undervisningspraktiker och tillsammans skapa gemensamma förståelsegrunder och handlingsmönster. Det kan vara en arbetsam och värdeladdad process och därför är rektorns roll av stor betydelse, som den som skapar förutsättningar för och leder förskolans gemensamma processer. Studiens resultat visar att när rektor initierar, stöttar och driver dessa processer i skapas förutsättningar för kollegialt lärande där gemensamma förståelser och handlingsmönster skapas och utvecklas.

Fortsatt forskning

Det behövs mer forskning om sociala konstruktioner av undervisning, för att vidare pröva de sociala konstruktioner som identifierats i föreliggande studie. Ur ett barn- och ungdomsvetenskapligt perspektiv skulle det vara intressant att genomföra liknande studier i hela utbildningssystemet samt i andra kontexter som direkt eller indirekt påverkar utbildning och undervisning med barn och ungdomar i det svenska utbildningssystemet.

Det behövs även mer forskning för att undersöka hur rekonstruktion av begreppet undervisning i sociala processer och kontexter kan möjliggöra förändrade handlingsmönster i praktiken. Ett sätt är praktiknära forskningsprojekt i syfte att studera hur gemensamma processer bidrar till att synliggöra förståelser, handlingsmönster och sociala konstruktioner för att på så sätt möjliggöra kontinuerlig professionalisering av praktiken. Utifrån studiens resultat är det även intressant att följa upp hur olika förståelser och konstruktioner påverkar förskolans organisation och genomförande av undervisning samt vad det ger för konsekvenser för barns utveckling och lärande.

English Summary

Introduction

Traditionally the term “undervisning” i.e., teaching has not been used to describe the pedagogical work in preschool education, because of its strong connection to formal schooling. Through changes in the preschool's governing documents, “undervisning” now describes parts of the preschool's education. This curriculum changes meant that the Swedish ECE had to incorporate and create new understandings of teaching in relation to the Swedish play-based education.

The study's research interest is directed to preschool teachers based on the responsibility for teaching that is stated in the preschool curriculum. Linde (2012) shows that understandings of the assignment, the individual's knowledge, theoretical and pedagogical ethos, education, experience, and surrounding world affect the way preschool teachers interpret the curriculum. The Swedish Schools Inspectorate (2018) points out that the variety of interpretations of the preschool curriculum has consequences for the preschool's educational work and children's opportunities for development and learning. In this way, it becomes relevant and of importance to examine in what ways preschool teachers understand the concept of teaching after the concept has been included in the new preschool curriculum. This study uses a theory-driven, empirical approach to investigate preschool teachers' understandings and social constructions of the concept of teaching.

Aim and questions

The overall aim of the study is to contribute with insights about preschool teachers' understandings of the concept of teaching, and the underlying social constructs on which understandings are based. The following research questions guides the study:

- In what ways do preschool teachers conceptualize teaching?
- In what ways do preschool teachers talk about the recontextualization and reconstruction processes of the teaching concept?
- What processes and contexts emerge as important for preschool teachers' understandings of the concept of teaching?
- What social constructs appear in preschool teachers' understandings of the concept of teaching?

Background

During the history of preschool, the view of children, learning and teaching in institutions for younger children has been shaped, discussed, and reformed in relation to the prevailing social, historical and cultural contexts. At the same time, certain aspects of the institutions' educational work remain. For example, the perception of the child as in need of supervision, education, and care has been present since the time of nursery schools. Children have always been expected to learn in the institutions, however, the view of learning and thus also teaching has changed. Tallberg Broman (2017) points out that the change in preschool is most evident at the state level, it is in the governing documents that an increased focus on learning, teaching and individualization is most visible. In practice a combination of the social-pedagogical tradition and a learning orientation emerges.

Previous research

Different traditions and cultural conditions create different challenges for ECEC, policy changes and increased focus on knowledge appears to be globally occurring (Broström, 2017; Gunnarsdottir, 2014). In a Swedish research context, there is a consensus that the concept of teaching needs to be conceptualized in relation to preschool tradition and practice (Persson 2015; Pramling et al., 2017, 2019; Nilsson et al., 2018a, 2018b). A resistance to and to some extent distancing from of the concept of teaching in preschool is evident in both earlier and later studies (Jonsson et al., 2017; Olsson et al., 2020; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2019a, 2020).

Previous research shows several conflicting beliefs, described as fields of tension by Jonsson et al. (2017). Tensions between demands, distancing, rights, quality, status, or possibilities create tensions that can be understood as fields of tension between external and internal factors. It also appears that perceptions of the concept of teaching have transformed, and the concept has partly been given new and sometimes conflicting meanings. At the same time, it is evident that some tensions persist over time (Berg, 2022; Bäckman et al., 2021; Hilden et al., 2018; Jonsson et al., 2017; Olsson et al., 2020; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2019a, 2019b; Vallberg Roth et al., 2021a). The talk of teaching in a reconstruction process can be described as the concept being set in motion and thus changing social constructions of teaching in preschool and further creating new understandings.

Theoretical framework

This study takes its point of departure in the assumption that we as individuals socially construct understanding of the outside world in interaction with others in specific historical

and cultural contexts. In addition, people are assumed to act on the basis of these social constructs, which means that what is possible to do or not do depends on the social constructions that affect the way we understand the world around us. Social constructs can thus maintain certain patterns of action and at the same time exclude others (Burr, 2015; Gergen, 1985; Linell, 2006, 2009). Linell (2006) stresses that: social constructs although they may be perceived as fixed are possible to change over time (also Berger & Luckmann, 1991, 2010). The introduction of the concept of teaching in the preschool's governing documents is a reform that brings with it a recontextualization. Recontextualization means that something, here the concept of teaching, changes context and thus also meaning (Linell, 1998, 2006). Recontextualization thus also includes a reconstruction, that is, that the concept of teaching is reconstructed in relation to the new social, historical, and cultural context (Linell, 2006). Recontextualization and reconstruction of the concept of teaching implies a change of practice when new patterns of action emerge based on the reconstructed understandings. This creates opportunities to study understandings and social constructs in the preschool teacher's descriptions of teaching in practice.

Methodology

The methodological approach taken in this study is a thematic life story approach. Social constructionism considers language as actively contributing to human understanding and construction of the outside world, which creates opportunities to study the talk of teaching in relation to the social, historical, and cultural context of preschool. The thematic life story approach is a methodological approach that creates opportunities for participants to talk about their thoughts and experiences of teaching based on their educational practice.

Data were collected using interview conversations, unstructured and informal conversations (Goodson & Sikes, 2017). Considering the interview situation as an interaction, life stories are socially situated actions where the story is constructed by the participant and the interviewer in a dialogical process and thus the researcher is seen as a co-narrator (Karlsson, 2006; Mishler, 1986, 1999).

A thematic content analysis is used (Riessman, 2005) the analysis alters between a theoretical guided analysis and an empirically grounded content analysis. The theoretically and empirically guided analysis is based on the four social-constructionist assumptions formulated by Gergen (1985). In the empirical analysis, the preschool teachers' talk of teaching is analyzed with the support of analytical questions linked to theoretical concepts.

The study follows the Swedish Research Council's ethical principles that emphasizes both ethical considerations in relation to the informants and research ethics related to the craft, i.e., the conduct and writing of the research (Swedish Research Council, 2017). Participants'

consents are handled in accordance with the provisions of the General Data Protection Regulation⁷.

Results

The results and analysis chapter consist of three parts. In the first part, the preschool teachers' talk about teaching reconstructed stories was presented to empirically show in which ways preschool teachers conceptualized teaching in preschool. Furthermore, the processes and contexts where the preschool teachers' recontextualization and reconstruction processes have been carried out are presented. The analysis of the preschool teachers' talk about the concept of teaching and their teaching practices showed that teaching was expressed in different ways, identifying various concurrent, conflicting and intertwined understandings. These concurrent, conflicting and intertwined understandings were highlighted at an overall level in the second part, where the result shows contextual understandings of teaching as communicative processes, actions, and interactions in varying teaching practices. Furthermore, the social processes and contexts that have been identified as important for the preschool teachers' conceptualization of teaching were also presented. Interacting in different processes and contexts means that preschool teachers both influence and are influenced by others' constructions of the concept of teaching. This interaction between the personal and cooperative recontextualization- and reconstruction processes contributes to preschool teachers' conceptualization. The processes and contexts appear coherent and overlapping.

In the third part, thirteen concurrent social constructions of what teaching is were described. They form the basis for preschool teachers' concurrent, conflicting, and intertwined understandings of the concept of teaching. The concurrency explains that the same individual can speak about teaching in conflicting ways. It also became visible that social constructs can be underlying, that is, they unconsciously influence an individual's patterns of action. When speech and patterns of action does not conform, there are several social constructions that affect the understandings and thus also the ways in which we speak and act in different situations. The social constructs also emerged as intertwined when several different understandings of teaching were woven together in the talk of teaching in preschool practice.

⁷ The General Data Protection Regulation (GDPR) applies throughout the EU and aims to create a uniform and equivalent level of protection of personal data so that the free flow of data within Europe is not hindered. <https://www.datainspektionen.se/lagar--regler/dataskyddsförordningen/>

Conclusions

The study's main contribution to the field of Child and Youth Studies is the findings regarding several contextual understandings that emerged as thirteen concurrent, conflicting, and intertwined social constructions of the concept of teaching. This highlights the complexity where tradition shapes preschool teachers' current views of teaching. The thirteen social constructions make visible the historical heritage of the preschool and show the new in a complex simultaneity. The concurrence, contradiction and entanglement together form the multifaceted whole that is expressed in preschool teachers' talk about teaching. By making social constructions evident, it is possible to identify which constructions appear as underlying and affect language use, interaction, and action patterns in an unconscious way. Consequently, the results contribute with knowledge that enables reorganization of practices.

The study also contributes with findings that enables a continued and nuanced discussion about the concept that goes beyond resistance and dichotomies. It is significant to continue to problematize teaching in preschool, based on research that in recent years has highlighted new understandings and at the same time, this and previous studies show that certain beliefs, problems and fields of tension persist over time (Berg, 2022; Bäckman et al., 2021; Hilden et al., 2018; Jonsson et al., 2017; Olsson et al., 2020; Rosenqvist, 2000). This study contributes to the field of Child and Youth Studies knowledge that points to the need to theoretically reason about the concept of teaching in preschool without ending up in how teaching in practice should be done.

Referenser

- Berg, B. (2022). Undervisningsbegreppets innebörd i förskolan utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv. *Educare – vetenskapliga skrifter*, 2022:3, 75–97. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.3.4>.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books. (Originalt publicerat 1966)
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (2010). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (3:e uppl.) Wahlström & Widstrand.
- Bergmark, U., & Westman, S. (2022). Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt. *Utbildning och Lärande* 16(1), 7–26.
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 35–49. <http://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bodrova, E., & Yudina, E. (2018). Early childhood education in the Russian Federation. I L. Jaipaul Roopnarine, S. Flannery Quinn, J. E. Johnson & M. M. Patte (Red.), *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education* (s. 59–69). Taylor & Francis.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3–15. Doi: [10.1080/09669760.2016.1270196](https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196)
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3 uppl.). Routledge.
- Bäckman, K., Johansson, A. M., & Arnqvist, A. (2021). *Förskollärares professionskunskaper i förskolans ämnesundervisning*. Gävle University Press.
- Claesson, S. (2014). Om varför begreppet undervisning behöver återerövas. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 95–107.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag*. [Doktorsavhandling, Linköping University].
- Downs, Y. (2017). The ethics of researching something dear to my heart with others like me. I I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (Red.). *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 458–469). Routledge.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Barn*, 36(3–4), 5–19.
- Ekstrand, B. (2000). *Småbarnsskolan: vad hände och varför? En sekellång historia med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

- Fredricson, A.M. (2020). *Barnträdgårdens didaktik. Kontinuitet och förändring i talet om material och arbets sätt i tidskriften Barnträdgården 1918–1945*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande Statlig reglering 1944–2008*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275. Doi: 10.5007/1807-1384.2009v6n1p299
- Goodson, I. (2017a). The rise of life narrative. I I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (Red.). *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 11-22). Routledge.
- Goodson, I. (2017b). The story of life history. I I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (Red.). *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 23–33). Routledge.
- Goodson, I., & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling: berättelser om lärares liv och arbete*. Studentlitteratur.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Open University Press.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2017). Techniques for doing Life History. I I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (Red.). *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 72–88). Routledge.
- Gunnarsdottir, B. (2014) From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by ‘schoolification’?, *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 242–250. Doi: 10.1080/09669760.2014.960319
- Gustavsson, L., & Thulin, S. (2017). Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordina (elektronisk Resurs)*, 13, 81–96.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968-1998*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2016). *Förskolans århundrade: pedagogiska nyckeltexter om förskolans framväxt och idéarv*. Gleerups Utbildning.
- Hatje, A. (1999). *Från treklang till triangelndrama: barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880–1940-talen*. Historiska media.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Lundqvist, E. (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 20–36.
- Hildén, E. (2021). *Uppdrag undervisning: bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Hildén, E., & Löfdahl Hultman, A. (2017, 14–15 augusti). Undervisning i förskolan – i riktning mot förskolefiering. Konferenspaper vid Nationell konferens i pedagogiskt

arbete, Göteborg. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?dsid=3393&pid=diva2%3A1167473>

- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A., & Bergh, A. (2018). Undervisning från svenska förskolechefers perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter. *Barn*, 36(3–4), 147–162.
- Jacobsen, M, H. (2001) Konstruktionen af socialkonstruktivismen – begrebsförvirring og terminologisk anarki i sociologien, *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 2(3), 111–132. Doi: [10.1080/1600910X.2001.9672804](https://doi.org/10.1080/1600910X.2001.9672804)
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med linsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik: Förskollärare talar om läroplan för de yngsta*. [Licentiat-uppsats, Göteborgs Universitet].
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Jonsson, A., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90–109.
- Karlsson, M. (2006). Livsberättelser som socialt situerade och strukturerade handlingar – intervjuaren som medberättare. I H. Pérez Prieto (Red.), *Erfarenhet, berättelse och identitet: Linsberättelsestudier* (s. 71–88). Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet.
- Kinos, J., Robertson, L., Barbour, N., & Pukk, M. (2016). Child-initiated pedagogies: Moving toward democratically appropriate practices in Finland, England, Estonia, and the United States. *Childhood education*, 92(5), 345–357. Doi: [10.1080/00094056.2016.1226107](https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1226107)
- Kirkby, J., Keary, A., & Walsh, L. (2018). The impact of Australian policy shifts on early childhood teachers' understandings of intentional teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 674–687. Doi: [10.1080/1350293X.2018.1522920](https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522920)
- Klingvall, M., & Pramling Samuelsson, I. (2022). *Den moderna förskolan: från en kvinnofråga till en samhällsfråga*. Liber.
- Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola: pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Lago, L., Ackesjö, H., & Persson, S. (2018). Erkännandets dynamik: Förskoleklasslärares tolkningar av ny läroplanstext. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, 1(1), 7–25.
- Liljestrand, J. (2010). Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap. *Utbildning & Demokrati*, 19(2), 59–76
- Liljestrand, J. (2021). Undervisning i förskolan: Educare - Vetenskapliga Skrifter, (4), 192–212. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.7>

- Lindblad, S., & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 73–92.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori!* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Lindgren, A. L., & Söderlind, I. (2022). *Förskolans historia: förskolepolitik, barn och barndom*. Gleerups Utbildning.
- Linell, P. (1998). Discourse across Boundaries: On Recontextualizations and the Blending of Voices in Professional Discourse. *Text & Talk*, 18(2), 143–157. Doi: [10.1515/text.1.1998.18.2.143](https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.2.143)
- Linell, P. (2006). ”Bara prat?”: om socialkonstruktivismen som vanställande och vanställd. I M. Kylhammar & J. Battail (Red.). *Det vanställda ordet: om den svåra konsten att värna sin integritet* (s. 152–193). Carlsson.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Information Age Publishing.
- Löfdahl Hultman, A., Hildén, E., & Bergh, A. (2018). I ”larmrapportens” skugga: Om undervisning och kvalitet i förskolan. I A. Löfdahl Hultman, M. Tanner & C. Olin-Scheller (Red.) *Berättelser: Vänbok till Héctor Pérez Prieto* (s. 57–72). Karlstad University Studies.
- Löfgren, H. (2012). *Det sitter inte i väggarna: Yrkesidentiteter i lärares berättelser om skola och arbete*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]
- Löfgren, H. (2014). Lärarberättelser från förskolan. I A. Löfdahl Hultman, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärares metod och vetenskapsteori* (s. 144–156). Liber.
- Mandelbaum, J. (2013). Storytelling in conversations. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 492–507) Blackwell Publishing.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Harvard University Press.
- Mishler, E. G. (1997). Modeller för berättelseanalys. I L-C Hydén & M. Hydén (Red.). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv* (s. 63–126). Liber.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines. Craftartists’ Narratives of Identity*. Harvard University Press.
- Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018a). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning Och Demokrati*, 27(1), 9–32.
- Nilsson, M., Lecusay, R., Alnervik, K., & Ferholt, B. (2018b). Iscensätta undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan. *Barn*, 36(3–4), 109–126.
- Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 25(4), 30–56.
- Palla, L., & Vallberg Roth, A-C. (2020). Didaktiska stämmor om undervisande förskollärare: Chefers och förskollärares språkliga modelleringar om förhållningssätt, kunskaper och utövning i förskola. *Educare: Vetenskapliga Skrifter*, 2, 1–26. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.1>

- Pamphilon, B. (1999). The Zoom Model: A Dynamic Framework for the Analysis of Life Histories. *Qualitative Inquiry*, 5(3), 393–410. Doi: [10.1177/10778004990050030](https://doi.org/10.1177/10778004990050030)
- Persson, S. (2015). Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman, A-C Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson. *Förskola tidig intervention* (s. 121–140). Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2017). Förskolans janusansikte ett utbildningsvetenskapligt perspektiv. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (2 uppl., s. 65–88). Natur & Kultur.
- Pitkäniemi, H. (2020). Towards a few ideals in the concept of teaching. Teaching as a vehicle in education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 19–35. Doi: [10.23865/nse.v40.2126](https://doi.org/10.23865/nse.v40.2126)
- Pramling N., Doverborg E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – Social fostering divide. I C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Red), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 15 (s. 205–218). Springer.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. (s. ix). Springer.
- Pramling Samuelsson, I., Kultti, A., & Pramling, N. (2018). Epilogue: Conceptualizing early childhood education and care for a global community: New directions in policy initiatives. I J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, S. Quinn & M. Patte (Red.), *The Handbook of International Perspectives on Early Childhood* (s. 423–429). Taylor & Francis.
- Prop. 1997/98:93. *Läroplan för förskolan*. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/contentassets/e69ca711b19f4b25a04003c1ac65872f/prop.-19979893>
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. <https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-prop.-20092010165>
- Riessman, C. K. (1997). Berätta, transkribera, analysera En metodologisk diskussion om personliga berättelser i samhällsvetenskaper. I L-C. Hydén & M. Hydén (Red.), *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv* (30–62). Liber.
- Riessman, C. K. (2005) Narrative Analysis. I N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts & D. Robinson (Red.), *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield. <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/>
- Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstudenters föreställningar*. [Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen] Stockholms universitet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.

- Sheridan, S., & Williams, P. (2018a). Forskning om förskolans undervisning. I S. Sheridan & P. Williams (Red), *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s. 31–48). Skolverket.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018b). Introduktion. I S. Sheridan & P. Williams (Red), *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s. 14–17). Skolverket.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018c). Sammanfattning och slutsatser. I S. Sheridan & P. Williams (Red), *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s. 6–13). Skolverket.
- Sikes, P. (2017). 'But who is Mrs Galinsky, mother?': From Nana Sikes' stories to studying lives and careers. I I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (Red.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 405–417). Routledge.
- Sikes, P., & Goodson, I. (2017). What have you got when you've got a life story? I I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (Red.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 60–71). Routledge.
- Simmons-Christenson, G. (2002). *Förskolepedagogikens historia*. Natur & Kultur.
- Skolinspektionen (2016): *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan Regeringsrapport 2018*.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket (2006) *Läroplan för förskolan Lpfö 98/ reviderad 2006*. Norstedts Juridik.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98/ reviderad 2010*. Norstedts Juridik.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98/ reviderad 2016*. Norstedts Juridik.
- Skolverket (2018a). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [SKOLFS 2018:50]. Norstedt Juridik.
- Skolverket (2018b) *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan*.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3930>
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. https://gupea.ub.gu.se/gupea_2077_30947_1
- SOU 1972:26. *Förskolan (Del 1): betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1985:22. *Förskola – skola*. https://weburn.kb.se/metadata/941/SOU_8350941.htm
- SOU 1997:21 *Växa i lärande - Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år*.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/02/sou-199721/>

- SOU 1997:157 *Att erövra omvärlden*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/11/sou-1997157/>
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2002/12/sou-2002121/>
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2017). The Culture of Teaching. I M, Akiba., & G, LeTendre. (Red). *International handbook of teacher quality and policy* (s. 52–65). Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315710068.ch3>
- Swedish Research Council (2017). God forskningssed [God research practice]. Available: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Sæbbe, P-E., & Samuelsson, I. P. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gror man ikke det i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning [elektronisk ressurs]*, 14, 15–15.
- Säfström, C -A. (2017). Undervisning som pedagogisk relation. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens Språk: Begreper i Pedagogikkvitenskap*. Gyldendal.
- Säfström, C A., Månsson, N., & Osman, A. (2015). Whatever happened to teaching? *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 268–279.
- Tallberg Broman, I. (2017). Svensk förskola i kontinuitet och förändring. I B, Riddersporre. & S. Persson. (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (2:a uppl.). (s. 19–41). Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I., & Vallberg Roth, A-C. (2019). *Förskollärare, förtydligt undervisningsuppdrag och professionella strategier*. [Malmö universitet, rapport BUS-serien] Malmö universitet.
- The Swedish School Inspectorate (2018). *Slutrapport Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan Regeringsrapport 2018*. [Final report The preschool quality and goal completion – A government commission for assessing preschool Government report 2018] <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Thulin, S., & Jonsson, A. (2018). Undervisning i förskolan om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Barn*, 36(3–4), 95-108.
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2017/04/uppdrag-om-en-oversyn-av-laroplanen-for-forskolan/>
- Vallberg Roth, A-C. (2001). Läroplaner för de yngre barnen: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241–269.

- Vallberg Roth, A-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: didaktik, dokumentation och bedömning i förskola* (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. (2019a). Vad kan känneteckna undervisning i förskola? – åren 2016 och 2018. I A-C. Vallberg Roth, Y. Holmberg, C. Löf, L. Palla & C. Stensson, (Red.), *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar* (s.18–33). [Malmö universitet, rapport BUS-serien] Malmö universitet.
- Vallberg Roth, A-C. (2019b). Vad kan känneteckna undervisning i förskola? I A-C. Vallberg Roth S. Aasa, J-E. Ekberg, Y. Holmberg, J. Sjöström & C. Stensson (2019). *Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola? Förskollärares och chefers/ rektorers skriftliga beskrivningar år 2018* (s. 35–46). [Malmö universitet, rapport BUS-serien] Malmö universitet.
- Vallberg Roth, A-C. (2020). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1–21. Doi: 10.1080/00313831.2018.1479301
- Vallberg Roth, A-C., Aasa, S., Ekberg, J-E., Holmberg, Y., Sjöström, J., & Stensson, C. (2021a) Resultat från frågeformulär I A-C. Vallberg Roth S. Aasa, J-E. Ekberg, Y. Holmberg, J. Sjöström & C. Stensson *Flerstämmig undervisning i förskola: Flerstämmig didaktisk modellering*. (2021) (s. 163–171). *Ifous rapportserie 2021:4*. Ifous.
- Vallberg Roth, A-C., Aasa, S., Ekberg, J-E., Holmberg, Y., Sjöström J. & Stensson, C. (2021b). *Flerstämmig undervisning i förskola: Flerstämmig didaktisk modellering*. *Ifous rapportserie 2021:4*. Ifous.
- Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Löf, C., Palla, L., & Stensson, C. (2019). *Flerstämmig didaktisk modellering i förskolan*. [Malmö universitet, rapport BUS-serien] Malmö universitet.
- Vallberg Roth, A-C., & Tallberg Broman, I. (2018). *(O)takt mellan styrdokument i förskolan och dess förutsättningar*. Malmö universitet.
- Wenneberg, S. B. (2001): *Socialkonstruktivism - positioner, problem och perspektiv*. Liber.
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Westman, S., & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73–88. Doi: 10.1080/09669760.2013.809653
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forsknings-sed/>

BILAGOR

Bilaga 1.



Information kring deltagande i doktorandstudie.

Tack för visat intresse,

jag heter Jenny Henriksson och är doktorand vid Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande och tillhör den **Nationella forskarskolan i samtida utmaningar för barnpedagogisk verksamhet (ReCEC)** som är ett samarbete mellan Göteborgs Universitet, Mälardalens Högskola och Högskolan Kristianstad.

Mitt forskningsintresse kretsar gäller undervisning i förskolan och jag genomför en studie där jag med hjälp av livsberättelseintervjuer undersöker vad förskollärare lägger i begreppet undervisning. En livsberättelseintervju är uppbyggd som ett samtal med fokus på deltagarens erfarenheter och berättelse om sitt arbete. Intervjun kommer att spelas in med hjälp av diktafon och kommer att vara ungefär två timmar.

Jag söker nu förskollärare som är intresserade av att delta i denna studie och jag hoppas att du som rektor finner detta intressant och kan förmedla kontakt till dina förskollärare. De förutsättningar som krävs är att förskolläraren får möjlighet att delta i en intervju under läsåret, intervjun tar ungefär två timmar och bör ske på en plats där förskolläraren inte blir störd. Jag kommer personligen att kontakta de förskollärare som är intresserade och överlämna ytterligare information både muntligt och skriftligt. De kommer även att få samtycka till deltagande genom att skriva under det missivbrev jag kommer att dela ut.

Obs på grund av den rådande pandemin genomförs intervjun digitalt eller per telefon.

För min planering behöver jag ha kontaktuppgifter till förskollärarna inom fem arbetsdagar. Alternativt vidarebefordra medföljande informationsbrev till dina förskollärare.

Har du ytterligare frågor tveka inte att kontakta mig via mejl eller telefon.

Med Vänlig Hälsning

Jenny Henriksson

jenny.henriksson@hkr.se jenny.henriksson@gu.se Tel [XXX-XXXXXX](tel:XXX-XXXXXX)

Handledare Carin Roos, carin.roos@hkr.se

Bilaga 2.



Information kring deltagande i doktorandstudie.

Jag heter Jenny Henriksson och är doktorand vid Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande och tillhör den **Nationella forskarskolan i samtida utmaningar för barnpedagogisk verksamhet (ReCEC)** som är ett samarbete mellan Göteborgs Universitet, Mälardalens Högskola och Högskolan Kristianstad.

Mitt forskningsintresse gäller undervisning i förskolan och jag genomför en studie där jag med hjälp av livsberättelseintervjuer undersöker vad förskollärare lägger i begreppet undervisning. En livsberättelseintervju är uppbyggd som ett samtal med fokus på deltagarens berättelse. Det betyder att det är dina erfarenheter och din berättelse som utgör studiens fokus. Intervjun kommer att spelas in med hjälp av diktafon och kommer att vara ungefär två timmar. Vi bestämmer tillsammans tid och plats för intervjun under vårterminen 2021.

Obs på grund av den rådande pandemin genomförs intervjun digitalt eller per telefon.

Jag söker nu förskollärare som är intresserade av att delta i denna studie. Ditt intresse anmäler du enklast till mig via mejl inom 14 dagar.

Efter att du visat intresse för att delta i studien kommer jag att kontakta dig för ett inledande besök eller telefonmöte där du har möjlighet att ställa frågor. Du kommer även att få samtycka skriftligt till deltagande genom att skriva under medgivandet i det missivbrevet du får av mig

Har du ytterligare frågor tveka inte att kontakta mig via mejl eller telefon.

Med Vänlig Hälsning

Jenny Henriksson

jenny.henriksson@hkr.se jenny.henriksson@gu.se Tel: XXX-XXXXX

Handledare Carin Roos, carin.roos@hkr.se

Bilaga 3.



2021 02 15

Denna forskning är en del av den Nationella forskarskolan i samtida utmaningar för barnpedagogiska institutioner (ReCEC), finansierad av Vetenskapsrådet (dnr. 2017-06035).

Ansvarig för datamaterialet är Göteborgs Universitet och kriterier för bearande sker enligt Riksarkivets föreskrift RA-FS 1999:1. I enlighet med Göteborgs Universitetets tillämpningsbeslut så ska materialet sparas i tio år efter publicering. Enligt EU:s dataskyddsförordning GDPR har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Resultatet kommer att presenteras i en licentiatuppsats. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Missivbrev

Tack för att du visat intresse för att delta i min forskningsstudie. Jag heter Jenny Henriksson och är doktorand vid Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande och tillhör den **Nationella forskarskolan i samtida utmaningar för barnpedagogisk verksamhet (ReCEC)** som är ett samarbete mellan Göteborgs Universitet, Mälardalens Högskola och Högskolan Kristianstad.

Mitt forskningsintresse gäller undervisning i förskolan och jag vill genomföra en studie där jag med hjälp av livsberättelseintervjuer undersöker vad förskollärare lägger i begreppet undervisning. En livsberättelseintervju är uppbyggd som ett samtal med fokus på deltagarens berättelse. Det betyder att det är dina erfarenheter och din berättelse som utgör studiens fokus. Intervjun kommer att spelas in med hjälp av diktafon och kommer att vara ungefär två timmar. Vi bestämmer tillsammans tid och plats för intervjun under vårterminen 2021.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att ditt deltagande i studien är frivilligt, och att du när som helst innan publicering kan avbryta ditt deltagande i studien. Det insamlade materialet kommer att koda och aidentifieras och deltagare samt platser kommer att ges fingerade namn. Intervjumaterialet kommer enbart att användas i forsknings- och utbildningssammanhang, förvaras i för Göteborgs Universitet avsedda forskningslagringsplats och arkiveras på så sätt att obehöriga inte kan få tag i datamaterialet

Har du ytterligare frågor, tveka inte att kontakta mig via mejl eller telefon. För deltagande i studien behöver jag även ett samtycke från dig. Fyll i blanketten nedan och lämna den till mig senast vid intervjutillfället.

Med Vänlig Hälsning

Jenny Henriksson

Tel: XXX-XXXXX, jenny.henriksson@gu.se jenny.henriksson@hkr.se

Handledare Carin Roos, carin.roos@hkr.se

Samtycke

Jag ber dig nu ta ställning till om du samtycker till att delta i Jenny Henrikssons studie baserat på ovanstående information.

Jag har tagit del av ovanstående information och

Jag samtycker till deltagande i studien och tillåter samtidigt att det insamlade materialet används för forsknings- och utbildningsändamål.

Jag samtycker inte till deltagande i studien.

Datum: _____

Namnteckning: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 4.

Tematisklivsberättelse intervju – din berättelse i fokus

Hej och Välkommen –

Presentation och upplägg

Inledande text, jag ramar in samtalet och tydliggör mitt intresse för deras berättelse kring begreppet Undervisning.

En livsberättelseintervju har som syfte att få ta del av din berättelse, därför skiljer sig denna typ av intervju från andra intervjuer. Det innebär till exempel att det inte är en intervju med fråga – svara struktur utan mer som en konversation där jag ber dig berätta.

Det är just dina tankar kring begreppet undervisning, vad du lägger i begreppet som är i fokus.

Där du behöver mer tid att tänka kommer du att få det utrymmet, bli inte stressad av eventuell tystnad. Det är bra om du försöker att berätta så utförligt och detaljerat som möjligt eftersom jag inte har kännedom om din kontext, ditt sammanhang

Intervjuteman

Exempel på frågor som jag kan komma att ställa under intervjun, varje samtal är unikt och beroende på hur samtalet utvecklas följer jag upp på olika sätt.

Berätta om...

Dina tankar kring undervisningsbegreppet? (över tid) ställ följdfrågor vid behov, när du var barn, i din familj, gick i skolan, under utbildning, på din arbetsplats)

Vad lägger du i begreppet undervisning?

Berätta om något som påverkat ditt sätt att tänka kring undervisningsbegreppet?

Har ditt sätt att tänka kring undervisningsbegreppet förändrats? Tänk tillbaka till när du först mötte undervisningsbegreppet i relation till förskolan.

Hur pratar ni om undervisningsbegreppet i din omgivning, familjen, vänner, på din arbetsplats, i ditt arbetslag, kollegor

På vilket sätt tänker du att ditt sätt att tänka kring undervisningsbegreppet påverkar din undervisning? Vad innebär det för undervisningen?

Ge exempel, berätta mer,