

doi:

Undervisning i förskolan: en ansats utifrån förskollärares yrkeskunnande

Johan Liljestränd

<https://orcid.org/0000-0003-4439-6169>

jonlid@hig.se

The paper argues that Swedish preschool teachers tend to be depicted mainly as subjects for policy implementation when it comes to their mission to teach in preschool. Taking the perspective of inside-out-professionalism, the paper aims to make visible how preschool teachers have developed professional knowledge about teaching from within the preschool context. The methodology is based on content analysis of semi-structured interviews with ten experienced preschool teachers. Teaching is defined openly as a conscious arrangement for learning. Dewey's notions of experience, environment and subject content further informed the interpretation of the results. Two main categories were discerned, both emphasising the experience and active participation of the child: identifying potential subject components in children's experience, and arranging an environment in which the child becomes a part. Each main category further included two sub-categories. Thus the present issue of implementing teaching in preschool could gain from research on established preschool practice based on inside-out-professionalism and made visible through Dewey's theoretical lens.

Keywords: preschool teachers; teaching; inside-out-professionalism; Dewey

1. Inledning

I det svenska utbildningssystemet har förskollärare sedan en längre tid omfattats av policyförändringar. Den pågående reformeringen av förskolan tydligt länkad till OECD's skolförberedande agenda (Tallberg Broman 2020), har inneburit krav på förskollärares anpassningar. I samband med de nya reformerna växer de utifrån kommande förväntningarna på yrkesgruppen att ”undervisa”, bland annat i ämnen som liknar skolans – förväntningar formulerade av Skolinspektionen (2017; 2018), men som också framträder i nationell media (se Löfdahl Hultman et al. 2018). Förskollärarnas professionella röster hörs mer sällan – åtminstone inte i organiserad form. En utgångspunkt i detta bidrag är att innebörden av undervisning i förskolan kan fördjupas genom undersökningar av hur förskollärare närmat sig undervisningsuppdraget, vilket innebär ett viktigt komplement till kunskap som inte har bakgrund i en praktik som förskollärare utvecklat själva.

Sedan den reviderade svenska skollagen 2010 har undervisning i ämnen blivit ett uppdrag också för förskolan vilken tidigare har haft andra ledord som kännetecknande för sin verksamhet såsom lek, aktivitet, pedagogik och barns utveckling. Undervisning har istället varit ett kännetecken för skolan. Tidigare studier (t.ex. Sæbbe & Samuelsson 2017; Jonsson et al. 2017) visar att förskollärare inte alltid har identifierat sig med begreppet undervisning, något som kan förklaras med att förskollärares yrkesidentitet under lång tid har utvecklats utanför skolsystemet. Det nya uppdraget att undervisa i förskolan, däribland i ämnen (såsom till exempel matematik, naturvetenskap och språklig kompetens) kan också förstås genom vad Eriksson (2015) beskriver som ett ökat ansvarsutkrävande för förskollärarna (jfr Tallberg Broman 2020). Ett framträdande exempel är den nationella utvärdering som Skolinspektionen publicerade 2018 (Skolinspektionen 2018) i vilken konstaterades att förskollärarna inte visat tillräcklig förståelse av vad undervisning innebär, när undervisning förstås i relation till läroplanens mål och ämnen. Skolinspektionens rapport hade föregåtts av en tidigare publicerade rapport som fått stort genomslag i media ”Förskolans kvalitet och måluppfyllelse” (Skolinspektionen 2017) och har med sina kritiska slutsatser av Löfdahl Hultman et al. (2018) liknats vid en larmrapport.

Den regeringsinitierade utvärderingen var också en viktig drivkraft bakom revideringen av den tidigare läroplanen 1998/2010. I samband med den aktuella läroplanens införande 2018 förekommer nu ordet undervisning på 13 ställen som karakteriserar förskollärarens uppdrag. Forskare inom det svenska förskole-fältet har sedan anslutit till detta förnyade uppdrag vilket bland annat resulterat i en forskningsrapport från Skolverket, där innebörden av undervisning i förskolan förklaras mot bakgrund av tidigare forskning i tydlig anslutning till nationella styrdokument (Sheridan & Willams 2018), vilket är ett exempel på den ännu dominerande forskning som inte tar utgångspunkt i förskollärares praktik.

Författaren veterligt finns inte många ansatser som tar utgångspunkt i förskollärares praktiska kunskande i vad som kan betecknas undervisning som utvecklats inifrån förskoleverksamheten (se dock Sæbbe 2019; Hildén 2021). Som jag ska visa i denna artikel kan frågan om undervisningens innebörd i förskolan få näring av att studera förskollärares praktik inifrån den pedagogiska verksamheten. Med förskollärares kunskande syftar jag här både på praktiska erfarenheter och yrkesgruppens beskrivningar av dessa (jfr Frelin 2010) vilket gör dem möjliga att dela till andra kontexter än där de först uppstod. Det finns poänger att hämta med en sådan ansats. För det första blir inte undervisning endast något som ska implementeras in i förskolan. Istället blir det möjligt att undersöka mönster i en praktik som har utvecklats inifrån och troligen också kommer att forma senare implementerande initiativ utifrån. För det andra blir det möjligt att utveckla ny didaktisk kunskap utifrån beprövad erfarenhet genom att rekonstruera professionellt yrkeskunnande med hjälp av kvalitativ analys (jfr Frelin 2010).

I samband med den publika uppmärksamheten på förskolans ”brist” på undervisning menar Löfdahl Hultman et al. (2018) att förskollärarprofessionen har en viktig roll att fylla i utvecklingen av förskolans pedagogiska inriktning, i ett sammanhang där starka yttre krafter avser att förändra förskolans verksamhet. Stanley & Stronach (2013) skiljer mellan professionalitet som styrs utifrån-och-in samt professionalitet som utvecklas inifrån-och-ut. Den form av professionalitet som härrör från yttre krav är nödvändig eftersom förskollärare arbetar inom ett statligt utbildningssystem. Stanley & Stronach hävdar samtidigt att en balans mellan dessa båda former är vad som bäst gagnar lärare och utbildning.

I denna artikel vill jag bidra till en större balans i talet om undervisning i förskolan genom att ge exempel på hur förskollärare tolkat uppdraget att arbeta med ämnen genom att rikta barnens uppmärksamhet mot ett ämnesinnehåll, där barnets erfarenheter tas i kontinuerligt beaktande.

Genom en abduktiv ansats vill jag också pröva att förstå förskollärares erfarenheter i ljuset av en etablerad undervisningsteori; Deweys förståelse av relationen mellan barns erfarenhet, undervisningsämnet och den fysiska miljön. I relation till kritiken av brist på undervisning i förskolan avser denna ansats att studera professionens kunnande och fördjupa innebörden av det praktiska kunnandet, med hjälp av Deweys undervisningsteori, är avsikten att synliggöra ett yrkeskunnande som redan finns.

I enlighet med Gustafsson (2020) förstår jag undervisning som ett medvetet arrangemang för lärande. Området undervisning i förskolan är stort och anspråk på att utforma en generell modell kan därför inte göras. Istället är ambitionen att pröva en ansats som tar utgångspunkt i förskollärares erfarenheter och att inspirera till fortsatta studier, där förskollärares yrkeskunnande fungerar som startpunkt. Dispositionen i bidraget är som följer: först presenteras en forskningsbakgrund; därefter ges en kort introduktion till Deweys förståelse av erfarenhetens och utbildningsmiljöns betydelse för barns utveckling; i följande avsnitt beskrivs metod och analys. I resultatet presenteras en didaktisk karta för att belysa förskollärares bidrag till kunskap om undervisning i förskolan som sedan följs av en diskussion och slutsats.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med artikeln är att studera förskollärares erfarenheter av att arbeta med mål som gäller förskolans ämnen, motsvarande skolans, och därmed visa hur förskollärare utvecklat yrkeskunskap om undervisning inifrån förskoleverksamheten. Utifrån detta syfte formuleras följande forskningsfrågor:

- Hur kan förskollärares erfarenheter av att arbeta med ämnesmål omformuleras som en undervisningsteori?

- Hur kan förskollärares implicita kunskap om undervisning i förskolan bidra till utveckling av förskollärares professionskunskap?

3. Forskningsbakgrund

Svenska förskollärare orienterar sig idag mot begreppet lärande; ett språkbruk som pekar på anpassning till den nya styrningen av förskolan (Alatalo et al., 2016, Alvestad & Berge, 2009, Westman & Bergmark, 2013, Löfdahl & Perez, 2009). Broström et al. (2014) har i enkätstudier visat att förskollärare i både Sverige och Norge dock tenderar att förstå förskolebarns lärande som mer beroende av andra faktorer än förskollärarens undervisning, åtminstone när vikten av olika faktorer jämförs. Att lärande har kommit att uppfattas som viktigt i professionen innebär alltså inte med nödvändighet att begreppet undervisning blivit det.

Utan att lyfta begreppet undervisning specifikt har tidigare studier fokuserat hur förskollärare sätter ett ämnesinnehåll i fokus. Thörner (2016) visar hur förskollärare i huvudsak resonerar utifrån två strategier. Dels att utgå från barnens intressen; dels att utveckla barnens intressen för ett ämnesinnehåll. I båda fallen står barns intresse i fokus men i det senare fallet är intresset inte nödvändigtvis något som infinner sig hos barnet först. I en studie av Jonsson (2011) framkommer att förskollärare möter de yngre barnen (mellan 1-3 år) utan att planera den ämnesorienterade aktiviteten, vad hon benämner som "Nuets didaktik". Sundberg et al. (2016) samt Due et al. (2018) visar hur förskolans läroplan (1998/2010) innehåller en spänning mellan ett fokus på barnens intresse och på ämnesmål i naturvetenskap. Detta får också troligtvis konsekvenser för hur förskollärare agerar och talar om sitt uppdrag menar de. Också här kan en tydlig tendens mot att fokusera på barnens intressen urskiljas hos förskollärare. Studierna visar hur förskolans läroplan med sitt uppdrag att inkludera ämnen i pedagogiken hanteras i praktiska situationer, och indikerar att barns intresse och erfarenheter har varit av stort värde för förskollärarna.

Jonsson et al. (2017) intervjustudie pekar på att begreppet undervisning kan te sig komplicerat; det framträder både som något kravfyllt och svårt men som också bidrar till en upplevd högre yrkesstatus och till kvalitet i verksamheten. Begreppet undervisning framträder dessutom som en rättig-

het för barnen, men befinner sig i ett spänningsfält i förhållande till förskolans hela uppdrag. Vallberg Roth (2018) har genomfört en öppen enkätstudie i tio svenska kommuner, där förskollärare och en mindre grupp chefer fick svara på frågor om innebörden av undervisning i förskolan. Vanligt förekommande ord visade sig vara ”barn” och ”lärande” hos både förskollärare och chefer. Ett barncentrerat perspektiv är vanligt, något som även stöds av Tallberg Broman (2020). Mot bakgrund av Rosenqvists (2000) tidigare studie om undervisning i förskolan visar Vallberg Roths resultat ett likande mönster, där undervisning framför allt framgår i beskrivningar av hur förskollärare gör i praktiska handlingar, snarare än genom uttalade beskrivningar och benämningar. Hon finner dock vissa tecken på vad som kunde beskrivas som ett mer teoretiskt tänkande. Sæbbe & Samuelsson (2017) visar i en studie med norska förskollärare att undervisning i matematik förekommer regelbundet. Däremot vill förskollärarna inte själva definiera verksamheten så som undervisning. Hildén (2021) har studerat hur förskollärare formar läroplanernas direktiv efter förskolans traditioner och myntar ett begrepp: förskolifiering av undervisning. Begreppet ska ses i ljuset av professionalisering vilket framkommer både på förskolenivå, liksom på chefsnivå när direktiven att undervisa anpassas till traditionen utan att tunnas ut eller negligeras.

I en kunskapsöversikt (Sheridan & Williams 2018) utgiven av Skolverket avser ett flertal forskare klargöra innebörden av undervisning i förskolan mot bakgrund av tidigare forskning och förskolans aktuella styrdokument. Det senare är ett exempel på hur forskning syftar till implementering genom att relatera empiriska studier och pedagogisk teori till läroplanens mål (se även t ex Pramling & Wallerstedt 2019).

Sammanfattningsvis pekar forskningen mot att undervisning, som ett uttalat uppdrag, ännu ter sig som nytt och inte integrerad i förskollärares förståelse av sitt uppdrag samt tenderar att formuleras i konkreta beskrivningar av själva utförandet. Ett fokus på barns intresse kan också urskiljas i studierna av förskollärarna. I en ytterligare typ av forskning är uppgiften att klargöra innebörden av begreppet undervisning med stöd av forskarna själva. Några studier har uppmärksammat hur förskollärare undervisar men gör det med bas i förskolans tradition av lek i den vardagliga miljön med barnens egna intressen som central komponent snarare än som något schemalagt. Förestående bidrag anknyter till de senast nämnda studierna genom att exemplifiera didaktiskt kunnande som grundar sig i förskollärares erfarenheter av att arbeta med ämnen i förskolans sammanhang. Till

skillnad mot ett antal tidigare undersökningar är dock inte själva begreppet undervisning föremål för studiet. Istället används undervisning som en konceptualisering utifrån avgränsningen, ett medvetet arrangemang för lärande (se ovan). En sådan öppning gör det möjligt att synliggöra yrkesgruppens kunnande utifrån erfarenheter av att vägleda barn mot ämnesmål (motsvarande skolans) snarare än via en undersökning av begreppets reception, eller genom att föreslå modeller för undervisning i förskolan, i huvudsak utvecklade utanför förskolans praktik. Jag avser också att pröva om mitt resultat kan relateras till Deweys förståelse av relationen mellan ämnet, barnets erfarenhet och utbildningsmiljön.

4. Deweys teori om barnet och ämnet

I sin essay *The Child and the Curriculum* (1902) beskriver Dewey hur frågan om relationen mellan barnet och ämnet ofta tenderar att falla sönder i två dikotomier; antingen skolans ämnen eller barnets erfarenheter. Problemet med denna dikotomisering innebär att ämnen kommer att uppfattas som oberoende av erfarenheter men också att barns erfarenheter antas sakna innehåll som också delvis kan motsvara ämnets innehåll. Istället menar Dewey att vi behöver förstå barns erfarenheter så att de redan innehåller element med samma innehållsliga komponenter som ämnet. Vi behöver också uppmärksamma hur ämneskunskaper från början har utvecklats genom ett erfarande av världen, och att dessa erfarenheters fortfarande indirekt är närvarande i ämnet. Den vuxnes mer systematiska och avgränsade erfarenhet, där ämnets struktur fungerar som tolkning, blir därför en förutsättning för att tolka barnets erfarenheter och fungera som en pedagogisk resurs för att utveckla nya erfarenheter, vilket sker i en pågående kommunikation med barnet. Dewey menar därför att interaktion mellan den vuxne och barnet är nödvändig; annars kan inte erfarenhetsvärldarna mötas och vad som blir kvar är två separata världar: ämnets värld och barnets värld.

De ämneskunskaper i vilka vi möter tidigare undersökningar och erfarenheter av världen har genom ämnena förpackats så att de ska kunna fungera som resurs för ett framtida utforskande och erfarande. Ämneskunskaper gör att våra nuvarande observationer blir vägleda av tidigare observationer; ”vi vet vad vi ska söka efter och var vi ska söka” (Dewey 1902, s 5, min översättning). Ämnets abstraktioner, generaliseringar och klassificeringar får funktionen att erbjuda potentiell, tillblivande mening för framtida utforskande och erfarande. Ämnet blir så en länk mellan tidigare

erfarenhet av världen och den nuvarande erfarenheten. Det är viktigt att pedagogen har en lekfull attityd eftersom det stödjer barnets möjlighet att utforska och erfara omgivningen; utbildning kan dock inte stanna i leken eftersom leken ensamt riskerar att barnet förblir i sin fantasi (Dewey 1933, s 120-121).

Den vuxne har därför som uppgift att arrangera en (utbildnings)miljö för barnet, där barnets aktiviteter riktas mot en utvecklad och kultiverad förståelse av världen. I Deweys tänkande är erfarenheter också relaterade till en materiell miljö i vilken elever och lärare interagerar (t ex Dewey 1938). Detta utvecklas mer utförligt i andra senare texter av Dewey, bland annat i *Democracy & Education* (1916), där materiella ting förstås som djupt förbundna med våra önskningar och känslor (s 125-126). Inte minst från perspektivet av att förskolan har en tradition att aktivt arbeta med den materiella och semiotiska miljön hjälper oss Dewey att uppmärksamma potentialen för undervisning i förskolan. Avslutningen av Deweys essä lyfter alltså fram hur ett medvetet arrangemang av omgivningen, i vilken läraren fungerar som en del av omgivningen, bidrar till kommunikationen mellan barnet och den vuxne. Att endast placera barnet i en pedagogisk utformad omgivning skulle innebära att barnet riskerar att påverkas på ett chansmässigt sätt, utan tydlig riktning (Dewey 1938, s 18-19).

5. Material och metod

I en abduktiv ansats provas en teoretisk modell med utgångspunkt i initiala iakttagelser av data (Alvesson & Sköldberg 2017). Inledande analyser av materialet ledde tankarna till Deweys teori om barnet, ämnet och utbildningsmiljön. Jag återvände sedan till mina kategorier för att pröva om förskollärarnas tankefigurer kunde motsvaras och beskrivas genom Deweys teori och bedömde att det var rimligt. Abduktionsprocessen innebär därmed att fakta fick föranleda teorin samtidigt som den etablerade teorin stämades av och formulerades på nytt i ljuset av insamlade fakta (Alvesson & Sköldberg s. 14). Då studien syftar till att klargöra innebörder av undervisning har därmed också en kvalitativ ansats valts (jfr Frelin 2010; Kvale 1997).

Våren 2017, under den tid som Skolinspektionens utvärdering pågick, intervjuades tio förskollärare från sju förskolor med olika geografisk hemvist i Mellansverige. Avsikten var att uppnå en blandning mellan skolor avseende samhällsklass och etnisk sammansättning. Fyra av förskolorna låg i medelklassområden med villabebyggelse och hade en relativt homogen sammansättning. Tre förskolor var placerade i områden med kommunala hyresrätter i utkanten av staden med en majoritet av barn med immigrantbakgrund i huvudsak från Mellanöstern och Afrika. En av förskolorna kan sägas vara en blandning av de två första typerna. Den tid de intervjuade förskollärarna hade arbetat i förskolan varierade mellan 2,5 och 31 år. Ett missivbrev skickades ut, där jag betonade att deras yrkeserfarenheter var viktiga för undersökningen samt att jag hade för avsikt att materialet skulle bidra till lärarutbildningen. Genom denna information ville jag ge förutsättningar för dem att få dela med sig av sin yrkeskunskap. Intervjuerna var upplagda som semistrukturerade samtal, där jag presenterade mig både som forskare och som lärarutbildare, på jakt efter ”påfyllning” om hur förskollärare arbetar med ämnesmål som motsvarar skolans ämnen. Presentationen var också ett sätt för mig att hantera en ojämlik situation, där deras expertis lyftes fram i deras vardagsmiljö. Jag blev också visad runt i sina förskolor vilket bidrog till en bakgrund som ibland kunde kopplas till intervjuerna. Förskollärarna har fått information om undersökningen i förväg samt garanterats anonymitet och sekretess samt att studien kommer att brukas för forskning och undervisning på lärarprogrammet (se Vetenskapsrådet 2017). Samtliga förskollärare gav sitt samtycke och fick sedan intervjufrågorna tillsända i förväg vilket gjorde det möjligt att överväga sin medverkan efter det första samtycket. I resultatet framgår ingen information som kan anknyta informanterna till respektive förskolor, eller specifikt geografiskt område. De ämnen som tas upp under intervjuerna, samt de observationer som har gjorts vid besöken, har inte bedömts som etiskt känsliga med negativa konsekvenser för barn, vårdnadshavare, personal eller ledning i anslutning till förskolorna.

Astrid	Medelklassområde med villor
Jenny	Medelklassområde med villor
Hedvig	Medelklassområde med villor
Margareta	Medelklassområde med villor
Catarina	Immigrationstätt hyreshusområde

Bea	Immigrationstätt hyreshusområde samt medelklassområde
Lotta	Immigrationstätt hyreshusområde
Siv	Immigrationstätt hyreshusområde
Agneta	Immigrationstätt hyreshusområde
Karin	Immigrationstätt hyreshusområde

Figur 1: Förskollärare i studien

Frågemallen innehöll läroplanens (LPFÖ 1998/2010) ämnesmål och hade bland annat en fråga om hur de arbetade med dessa. Intervjuerna varade mellan knappt en halvtimme och en dryg timme och där den vanligaste varade ca en timme.¹ De hänvisade under intervjun till hur de arbetar och diskuterar arbetet tillsammans med sitt arbetslag, och tillsammans med den som är pedagogiskt utvecklingsansvarig. Det senare indikerar att erfarenheten hade en kollektiv och kollegial färgning.

Intervjuerna spelades in och transkriberades verbatim. Därefter lästes alla intervjuer igenom flera gånger med avsikten att urskilja ett innehåll med fokus på vad som sägs (snarare än hur det sades), så kallad meningskoncentrering (Kvale, 1997). Fokus i läsningen var att urskilja olika sätt för hur förskollärare arbetar med ämnen i förskolan. I praktiken kan deras tillvägagångssätt följa tätt på varandra och kanske också äga rum mer eller mindre samtidigt. För att kunna förstå dem djupare och mer distinkt fordras att de renodlas och placeras bredvid varandra. Utgångspunkten för materialsamlingen har varit Kansansens (1993) första beskrivningsnivå av undervisning vilket innebär en (relativt) konkret beskrivning av de pedagogiska handlingarna, dvs. en beskrivning av hur läraren gör. Analysen och presentationen av resultatet kan således förstås som en rekonstruktion av förskollärarnas erfarenheter av att undervisa i förskolans ämnen.

¹ Tiden fördelade sig enligt följande: 26 min., 30 min., 46 min., 49 min., 57 min., 57 min., 58 min., 59 min., 52 min., 62 min.

En första kategorisering gjordes vilket resulterade i fyra kategorier, där det första två representerar att förskolläraren identifierar barns erfarenheter och två följande som representerar miljöns betydelse för att lära sig om ämnet. Författaren prövade sedan att jämföra de preliminära kategorierna med John Deweys förståelse av relationen mellan ämnet och barnet samt den materiella miljön (Dewey 1902; 19016) utan att därmed tvinga in förskollärarnas egna beskrivningar i tematiken. Som tidigare nämnts menar Dewey att spår av ett undervisningsämne kan identifieras i barns erfarenhet och att pedagogen kan uppmärksamma detta samband, samt att den materiella miljön kan stödja barns utbildningserfarenhet. De två huvudkategorierna kunde belysas med Deweys idé om relationen mellan barnets erfarenheter och ämnet. Ett ord, inspirerat från Dewey som jag använder i analysen är riktning (direction). Ordet riktning uppmärksammar att förskollärare är aktiva och driver arbetet framåt på ett målmedvetet sätt men där de också tar intryck av barnen när den kontinuitetsskapande riktningen stakas ut.

Fyra kategorier har med inspiration från John Dewey klassificerats till två huvudkategorier; en där förskollärares identifiering av potentiella ämneskomponenter hos barnet står i förgrunden, samt en där förskollärarens arrangemang av miljön står i förgrunden. Eftersom dessa båda teman också står i en positiv relation till varandra har jag analyserat dem som framträdande, betonade teman snarare än att förstå dem som helt åtskilda. Tematiseringen betonar alltså antingen potentiella ämneskomponenter hos barnen eller utbildningsmiljöns betydelse. Studiens reliabilitet kan relateras till att en liknande procedur (i motsvarande förskolor) som beskrivits ovan skulle kunna upprepas, samt att inga störande moment har skett under datainsamlingen. Studiens validitet bedöms vara god eftersom klagörande följdfrågor har ställts och att informanterna fått den tid de har begärt under intervjuerna utan avbrott.

6. Riktning mot ämneskunskap tillsammans med barnen

Resultatet beskrivs via de två nämnda huvudkategorierna (5.1) att identifiera potentiella ämneskomponenter i barnets erfarenhet samt (5.2) att arrangera en miljö där barnet blir en del. Dessa indelas sedan i underkategorier: att arrangera gemensamma aktiviteter utifrån ett uppvisat engagemang; Individualisering: att använda sin kunskap om det enskilda barnet; att skapa intresse och stödja barns intresse genom gemensamma teman och att arrangera del-miljöer för utforskande.

6.1 Att identifiera potentiella ämneskomponenter i barnets erfarenhet

Denna huvudkategori avser hur förskollärarna genom interaktion med barn i grupp, men också gentemot enskilda barn, identifierar potentiella ämneskomponenter i deras erfarenheter.

Att arrangera gemensamma aktiviteter utifrån ett uppvisat engagemang

Här avses att förskollärarna börjar i en aktivitet som de observerat att barnen, eller flera barn, deltagit i. De reflekterar sedan över om aktiviteten motsvarar något eller några ämnesmål i läroplanen. Därefter bygger de vidare med ett tema som de själva utformar. Poängen här att förskolläraren börjar i barns erfarenhet, men sedan utvecklar undervisning genom att både ta barnens erfarenheter och läroplanens ämnen i beaktande. Förskolläraren Hedvig beskriver hur arbete med läroplanens ämnen kan börja i en observation av vad barnen gör på eget initiativ; hon beskriver det som att möta barnen där de är. Genom att barnen är involverade i aktiviteter där det finns en potential för utveckling av läroplanens ämnen, tar hon sedan vid och utvecklar aktiviteten. I citatet använder hon ordet ”lura” men gör det utifrån uppmärksamhet på barnens pågående intresse som hon sätter i ett längre tidsperspektiv och relaterar till skolan.

[...] man får känna av lite grann där och observera vad de är intresserade av, och så går det att ”lura” i lite kunskaper ändå som är lite förberedande för skolan. Men man får möta barnen där de är. För det beror ju på vad man har för intresse. (Hedvig)

Det längre tidsperspektivet, och de ämnen som återkommer i skolan, sätts i relation till vad barnen uppmärksammar i förskolans aktiviteter. Karin lyfter fram att uppmärksamheten inte begränsas till enskilda barn. Hon ger exempel på hur man successivt kan engagera andra barn i förskolans ämnesmål genom att först börja med vissa barn och att vissa barn kan fungera som resurser för andra barn. Intervjuaren inleder först genom att försöka sammanfatta vad hon kan ha åsyftat tidigare:

I: För du har ju en hel grupp att välja på. Och en del kanske faller- som du säger, vissa leker inte lika mycket som andra. Så där faller det sig naturligt att de kanske man inte - och så finns det de som är jättebra ledare. Och det sammanfaller.

K: Mm. Man måste utnyttja sina resurser. Jag menar, har du ett väldigt fantasifullt barn och som- det behöver ju inte bara vara i leken, fast barn leker ju hela tiden när de ritar och berättar och fantiserar, men då kan det sitta någon där och inte kunna fantisera. Du har inte fått förmågan. Du kanske har föräldrar som inte har förmågan. Du har inte fått- och då kan det vara bra om man tussar ihop dem lite så där. Och fokuserar då på det barn som kan ge mycket.
(Karin)

Karin beskriver att vissa barns erfarenhet kan fungera som resurser för andra barns erfarenhet och inte endast för förskolläraren. I den pedagogiska praktiken kan alltså andra barns erfarenhet faciliteras genom att vissa barn sammanförs. Det centrala i denna kategori är hur potentiella ämneskomponenter kan observeras i barns intressen, under deras pågående aktiviteter. I följande kategori är det förskollärares kunskap och fokus på enskilda barn som fokuseras.

Individualisering: att använda sin kunskap om det enskilda barnet

I flera av intervjuerna framgår att under en längre tid, tillsammans med enskilda barn, lär sig förskollärarna successivt vad som kännetecknar individuella barns intressen och sätt att lära. Här visar det sig vara gynnsamt att barnen oftast vistas under flera år i förskolan. Det tyder på att arbete med ämnen i relation till barnens erfarenheter fordrar professionell kunskap om, och relationsbyggande gentemot, enskilda barn. I intervjun styr Hedvig bort från mitt intresse för att arbeta med en grupp.

I: Och då är det- räcker det med att ett barn har visat intresse eller tittar ni mer på att det är flera, en grupp?

H: Det blir nog mer ja, flera så.

I: Ja.

H: Men sen är det också att titta på varje barn för att- just var de är någonstans. (Hedvig)

Också här handlar det om att identifiera tecken på potentiell ämneskunskap hos barnet. Professionell kunskap om det enskilda barnet och deras intressen gör att förskolläraren kan finna en mångfald av vägar till ämnesmålen i förskolan. Grupprocesserna som i högre grad handlar om att fånga ett antal yttre aktiviteter skiljer sig här eftersom tillvaratagande av barns erfarenhet förutsätter kunskap som utvecklas över tid, om olika individuella barns erfarenheter. Sæbbe & Samuelsson (2017)

har också funnit att förskollärare anpassar uppgifter till enskilda barn, där de också plockar upp vardagserfarenheter hos barnen. Genom att relatera barns erfarenheter till ämnet förhåller sig förskollärarna indirekt till att också ämnet motsvaras av erfarenheter som människor gör av världen.

6.2 Att arrangera en miljö där barnet blir en del

Denna huvudkategori fokuserar hur förskolläraren arrangerar en miljö för barnen som riktar uppmärksamheten mot läroplanens ämnen.

Att skapa intresse och stödja barns intresse genom gemensamma teman

I denna delkategori framgår hur förskollärarna arrangerar en miljö för att rikta uppmärksamheten mot ämnesmål för vilka de vill skapa eller bi-behålla barnets intresse för. Ett exempel är Astrid som arbetar med att utveckla teman baserad på estetiska uttryckssätt. I intervjun föreslår jag för henne att hon därigenom skapar ett sorts manus, vilket hon sedan utvecklar.

A: Men då på något vis så har vi lyckats knyta ihop det och hittat alla de här målen.

I: Så att man kan knyta- man hittar de här målen när man kan hitta på lekar och sagor och sånt här, när man har ett sånt, ska jag säga, manus eller?

A: Ja, ett tema har vi ju i hela huset. Dessutom så, alla avdelningar jobbar med samma tema, så man har gratisidéer bara man går in på grannavdelningen. ”Hur har ni gjort med det här? Hur tänkte ni med Island?” till exempel. (Astrid)

Att förskolläraren utformar miljöer för lekfullt lärande är något som bland annat dramapedagogen Gunilla Lindqvist (1998) beskrivit. Kategorin kan också jämföras med Thörners (2016) studie, där förskollärarna strävar efter att utveckla ett intresse hos barnen. Astrid talar om ”hela huset” vilket kan förstås som en miljö, där de olika avdelningarna på förskolan ingår. Miljön arrangeras estetiskt för att intressera barn för ämnen i läroplanen. Förskolläraren arrangerar en utbildningsmiljö, där barnen kan utveckla sina erfarenheter i riktning mot läroplanens ämnesmål. I en vidare mening har också de två förstnämnda kategorierna handlat om att skapa utbildningsmiljöer för barnens växande i ämnets riktning, men i den andra huvudkategorin ligger fokus mer på miljön än på barnet.

Att arrangera del-miljöer för utforskande

Det centrala i denna delkategori är hur relationen barn-materiell miljö-förskollärare tillsammans skapar en riktning mot ämnesmålen, och där barnen sedan tar del av den materiella miljön på eget initiativ. Till skillnad mot den föregående delkategorin handlar det här om att arrangera en mer tillfällig, avgränsad miljö som inbegriper barn som handlar på eget initiativ snarare än barnen i ”hela huset”. Vid intervjutillfället tittar Catarina först på de utskrivna ämnesmålen i intervjuguiden och förklarar sedan hur viktigt det är att utforma miljön så att den svarar mot barnens intresse.

C: Men det är att man försöker alltid utforma miljön, materialet, efter barnens intresse eller behov, att det finns. Så det är väl en sak som man jobbar. Och det jobbar man ständigt med, miljön, för att få den att fungera.

I: Ja. Materialet gör att miljön blir som det blir.

C: Ja, men precis. Och var ska det vara för att barnen ska få en bra stund med det, så att de inte blir störda eller- ja. Så det är väl någonting man jobbar mycket med. Och att man ska känna sig trygg i alla rummen är också- som man måste jobba med. (Catarina)

Catarina tillägger sedan att arbetet med ämnesmål är kopplat till hur förskollärare arrangerar miljön och ”att det stimulerar”. Ett ämnesmål som hon senare ger exempel på är sådana som återfinns i läroplansmålet matematik.

I intervjuerna framkommer också två typer av utmaningar. Den första innebär att förskolläraren någon gång kan behöva släppa taget och därmed ge upp ambitionen att fokusera målen med vissa barn. Den andra utmaningen framskymtar när förskollärarna ibland beskriver ämnesmålen närmare. Istället för att medvetet arbeta med olika delområden inom matematik talar de istället om ”matematik”, där en aktivitet, som att räkna apelsinklyftor, blir exempel på ämnet i sin helhet, utan att läroplanens olika områden inom matematikämnet blir belysta. Denna utmaning, där inifrån- och-ut-professionalitet kan sägas vara framträdande, kan bland annat förklaras genom brist på tid i förhållande till läroplanens många (del-)mål. En annan förklaring kan vara att läroplanen också anger att barnens intresse ska vara grunden för den pedagogiska verksamheten, vilket jag återkommer till nedan. Trots dessa utmaningar bidrar kategorierna, tolkade utifrån Deweys tre dimensioner (ämnets erfarenhetsbakgrund, barns erfarenhet och utbildningsmiljön), med ett bidrag till vad

undervisning kan innebära i förskolan utifrån en praktik som utvecklats när läroplanens olika mål iscensätts (jfr Maguire et al 2015).

7. Diskussion

Om undervisning förstås som ett medvetet arrangemang för lärande (Gustafsson 2020) är det fullt möjligt att hävda att förskollärare ägnar sig åt och, före den reviderade läroplanen, har ägnat sig åt undervisning. En beledsagande ambition för denna studie har därför också varit att synliggöra professionell kunskap i en tid av stark yttre styrning och kontroll, där utifrån-och-in-professionalitet dominerar talet om undervisning. Intervjumaterialet gjorde det också möjligt att begreppsliggöra resultatet med hjälp av Deweys klassiska texter om undervisning där utbildningsmiljön och barns erfarenhet står i centrum för lärandet.

I linje med Löfdahl Hultman et al. (2018), Tallberg Broman (2020) och Hildén (2021) pekar intervjuerna mot en förskolefiering av undervisning genom sin, för den svenska förskolan traditionella, anknytning till barns erfarenheter i mötet med läroplanens ämnen. Barnperspektivet har också framkommit i tidigare forskning om förskollärare (Jonsson 2011; Westman & Bergmark, 2013; Vallberg Roth 2018). Löfdahl Hultman et al. menar som tidigare nämnts att professionen har viktiga bidrag att erbjuda till vad begreppets innebörd i förskolans kontext. Ett sätt att bidra till en sådan utveckling är därmed att vända blicken mot förskollärarnas sätt att hantera ett uppdrag, inifrån, som ett nödvändigt komplement till ett utifrån-och-in-perspektiv i form av läroplansimplementering – i vissa fall förstärkt av ”larmrapporter” (Löfdahl Hultman et al. 2018). Tidigare forskning om undervisning i förskolan kan därmed kompletteras med ansatser som inte ställer undervisningsbegreppet i centrum för datainsamlingen, eller avser att implementera begreppet utifrån (-och-in). Dock kan en sådan undersökning inte göras genom att endast stipulera innebörden av begreppet. Ett villkor är att begreppet undervisning kan kännas igen i tidigare befintligt bruk inom det pedagogiska forskarsamhället. Studien kan inte göra anspråk på att representera hela gruppen förskollärare men de likheter som framträder hos informanterna tyder på att resultatet kan ge viktiga ledtrådar för analys av ett större material. Inspirationen från Deweys tre dimensioner innebär att förskollärarnas arbete med ämnesmål dels kan synliggöras; dels kan placeras in i en vidare kontext än den förskolekontext där undersökningen har genomförts och där Deweys tänkande om

barn och ämnen kan räknas som klassisk, om än i vissa sammanhang glömd, eller okänd. Därmed kan teoriramen bidra till att synliggöra ett professionellt, igenkännbart, kunnande.

Den tidigare forskning som pekat på luckor i ämnesspecifik medvetenhet (Sundberg et al. 2016; och Due et al. 2018) skulle i min studie kunna motsvaras av en uttunning som anas när förskollärare tenderar att tala övergripande om ämnen utan att ange dess delkomponenter. Både dessa studier uppmärksammar samtidigt läroplanens fastslående av vikten att alltid utgå från barnens intressen – ett direktiv som för övrigt LPFÖ 2018 inte har strukit (se s 13, och framför allt s 16). ”Tunn” ämnesdidaktisk medvetenhet är ur det perspektivet inte i första hand en brist hos förskollärarna utan en indirekt följd av läroplanens egna direktiv som iscensätts i den lokala praktiken (Maguire et al 2015). Trots denna tunnhet erbjuder förskollärarnas beskrivningar av kollegialt grundad yrkeskunskap till en fördjupad förståelse av undervisning i förskolans kontext som skulle kunna utvecklas i senare studier.

8. Slutsats

Artikelns första undersökningsfråga var ”Hur kan förskollärares erfarenheter av att arbeta med ämnesmål omformuleras som en undervisningsteori?” Deweys tre dimensioner (ämnets erfarenhetsbakgrund, barns erfarenhet och utbildningsmiljön) synliggör hur förskollärare arbetar med ämnesmål i förskolan. Det framgår i intervjuerna att dessa tre dimensioner också är relaterade till varandra genom att miljön förstärker eller aktiverar barns erfarenheter.

Artikelns andra undersökningsfråga var ”Hur kan förskollärares implicita kunskap om undervisning i förskolan bidra till utveckling av förskollärares professionskunskap?” Om tankefigurerna i studien kan kännas igen och i viss mån generaliseras till andra grupper av förskollärare bidrar synliggörandet av ämnets erfarenhetsbakgrund, barns erfarenheter och utbildningsmiljöns betydelse till kunskap om undervisning i förskolan, där läroplanens ämnesmål har förskolifierats men också synliggjorts genom en etablerad teori om undervisning. Denna yrkeskunskap kan tolkas såsom utvecklad inifrån verksamheten av professionella förskollärare och med potential att bidra till utveckling och delande av yrkeskunskap.

Referenser

- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2016). Transition between preschool and preschool class: A question about interweaving care and Knowledge. *Early Childhood Educational Journal*, 44: 155. <https://10.1007/s10643-015-0700-y>
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2017) *Tolkning och reflexion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. & Berge, A. (2009). Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen. *Nordiske barnehageforskning* (2), 57–68. <https://doi.org/10.7577/nbf.346>
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., & Frøkjær, T. (2014) Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 590-603. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.746199>
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. http://www.sophia-project.org/uploads/1/3/9/5/13955288/dewey_child.pdf
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. NY: The Free Press.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. NY: The Free Press.
- Due, K., Tellgren, B., Areljung, S., Ottander, C. & Sundberg, B. (2018) Inte som i skolan – pedagoger positionerar naturvetenskap i förskolan. *NorDiNa*, 14(4), 412-426. <https://doi.org/10.5617/nordina.4106>
- Eriksson, A. (2015) Förskollärarens ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk forskning*, 20 (1-2), 8-32. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1405/1249>
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Uppsala University, Faculty of Educational Sciences, Department of Curriculum Studies.
- Hilldén, E. (2021) *Uppdrag undervisning: Bland ärtåsar och lagtexter i förskolan*. Doktorsavhandling. Karlstad University Studies (2021:19). <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1538484/FULLTEXT02.pdf>
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Göteborgs Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:406251/FULLTEXT01.pdf>

- Jonsson, A, Williams, P & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1 (5), 90-109. https://forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5_nr1_s90-109.pdf
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues IV. Research report 121* (51–65). Helsinki, Finland: University of Helsinki.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1998). *Lekens Möjligheter: Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. & Pérez, H. (2009). Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Education Policy*, 24, 4, 393-408. <https://doi.org/10.1080/02680930902759548>
- Löfdahl Hultman, A., Hildén E. & Bergh, A. (2018). I ”larmrapportens” skugga - om undervisning och kvalitet i förskolan. I Annica Löfdahl Hultman, Christina Olin-Scheller & Marie Tanner (red.) *Berättelser. Vänbok till Héctor Pérez Prieto*. Forskningsrapport Karlstad University Studies, 2018:3. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1167760/FULLTEXT01.pdf>
- Maguire, M., Braun, A. & Ball, S. (2015). ‘Where you stand depends on where you sit’: the social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse*, 36: 4, 485-499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Otterstad, A. M. & Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood: Repositioning professionals for teaching and learnability. *Global Studies of Childhood*, Vol 6(1) 80-97. <https://doi.org/10.1177/2043610615627927>
- Läroplan för förskolan, LPFÖ 1998/2010. Skolverket.
- Läroplan för förskolan, LPFÖ 2018. Skolverket.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Tema: Lekresponsiv undervisning i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7). https://forskul.se/wp-content/uploads/2019/01/ForskUL_vol7_nr1_2019.pdf
- Rosenqvist, M. M. (2000) *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. Stockholm: HLS Förlag.

- Sæbbe, P-E & Pramling Samuelsson, I (2017) Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Nordisk Barnehegeforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- Sæbbe, P-E (2019) *Barnehagelæreres «matematikkundervisning» i barnehagen*. Universitetet i Stavanger. Doktorgradsavhandling nr. 455. Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora Institutt for barnehagelærerutdanning. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2690289/PerEinar_Saebbe_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018) *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d232/1553967886806/pdf3932.pdf>
- Skolinspektionen (2017) Delrapport II: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse. <https://skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2017/ars-2-forskolesatsningen.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Regeringsrapport.
- Stanley, E. & Stronach, I. (2013). Raising and doubling 'standards' in professional discourse: a critical bid. *Journal of Educational Policy*, 28(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.715355>
- Sundberg, B., Areljung, S., Due, K., Ekström, K. Ottander, C. & Tellgren B. (2014). Understanding preschool emergent science in a cultural historical context through Activity Theory. *European Early Childhood Research Journal*, 24(4), 567-580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.978557>
- Tallberg Broman, I. (2020). Förskolans edukalisering. I A. Fejes & M. Dahlstedt (red) *Perspektiv på skolans problem*, s 255-272. Lund: Studentlitteratur.
- Thörner, A. (2016). "Vi kan inte bara utgå från barnens intresse". *Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning*. Högskolan i Borås. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/50812/1/gupea_2077_50812_1.pdf
- Vallberg Roth, A.-C. (2018) What May Characterise Teaching in Preschool? The Written Descriptions of Swedish Preschool Teachers and Managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>

- 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. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809653>
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. VR1708. Stockholm. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf