

2025:2

doi: 10.63310/edu.2025.2.54821

Analys av undervisning i spontant uppkomna situationer i förskolan

Carina Hjelmér

Umeå universitet
<https://orcid.org/0000-0003-3910-0319>
carina.hjelmer@umu.se

Maria Rönnlund

Umeå universitet
<https://orcid.org/0000-0002-5308-7002>
maria.ronnlund@umu.se

Anna Olausson

Umeå universitet
<https://orcid.org/0009-0004-9055-1224>
anna.olausson1@outlook.com

This article explores preschool teachers' experiences of conducting analysis of their own and each other's spontaneously arising teaching situations. Grounded in an ecological perspective on teachers' agency, the study addresses two central questions: (1) What prerequisites appear to be essential for enabling preschool teachers to conduct analysis of teaching in spontaneous situations? (2) What insights do preschool teachers gain through such analyses, and how do these contribute to developing their teaching? The study draws on a one-year Swedish research and development project involving three researchers and 50 preschool teachers. Data were collected through notes documented by both researchers and preschool teachers. Key prerequisites identified include access to continuing professional development, opportunities for collaborative reflection work, and dedicated time for analysis. The use of an analysis tool aligned with teachers' perceptions of core preschool values and practices also proved beneficial. Through their analysis, teachers gained awareness of their own interactions with the children and the children's interests. However, connecting spontaneous situations to specific curriculum goals emerged as more of a challenging aspect of the process.

Keywords: analys, forsknings- och utvecklingsprojekt, förskollärares agens, spontan, undervisning.



Introduktion

Denna artikel handlar om förskollärares erfarenhet av att genomföra analys av undervisning i spontant uppkomna situationer i förskolan. För att uppfylla förskolans mål, främja barns välbefinnande, utveckling och lärande, samt utveckla förskolans utbildning, ska undervisningen systematiskt följas upp och analyseras (Skolverket, 2017). I artikeln uppmärksammas ett forsknings- och utvecklingsprojekt där forskare och förskollärare utbytt teoretiska och praktiska erfarenheter. Utgångspunkt för projektet har varit förskollärarnas frågor om hur de kan analysera undervisning i spontant uppkomna situationer, vad som kan ligga till grund för analysen och hur analysen kan bidra till utveckling av undervisning och därmed ge barnen förutsättningar att utvecklas i relation till de mål läroplanen anger. Med undervisning i spontant uppkomna situationer avses i artikeln när förskollärare fångar en situation i stunden, och i tanke och handling kopplar ihop det som då sker i interaktionen med barnen med ett innehåll som relaterar till mål i läroplanen.

2010 blev förskolan en del av skolväsendet där den utgör en egen skolform. Det innebar att den kom att lyda under skollagen och dess krav på undervisning. Begreppet undervisning infördes dock i förskolans läroplan först 2018 och markerade då en policyändring som möttes av en del kritik. Svensk förskola, som i internationella sammanhang hör till den nordiska läroplanstraditionen, bygger på socialpedagogiska synsätt med mål för vad verksamheten ska erbjuda barnen (Moss m.fl., 2016; Alexiadou m.fl., 2024). Begreppet undervisning förknippades av många rektorer och förskollärare i stället med skolan och kunskapsmål för vad elever ska uppnå, samt ett formellt lärande av ett fastlagt innehåll (t.ex. Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Kritik från forskare handlade om att det saknades konsekvensanalys av vad en sådan förändring av begrepp kunde föra med sig för förskolan. När beslutet sedan var taget gavs inga förklaringar eller riktlinjer för vilka skillnader i betydelse och tillämpning begreppen skulle ha i de olika skolformerna trots olikheten i uppdrag och typ av mål (Eidevald & Engdahl, 2018). För att värna förskolans särart diskuterade och undersökte därför många forskare vad undervisning kan innebära i förskolan (t.ex. Sheridan & Williams, 2018; Palla & Vallberg Roth, 2020). Dessa studier visar bland annat att undervisningen har en relationell och kommunikativ karaktär och att barns perspektiv och delaktighet är viktiga att beakta. Hildén m.fl. (2021) har studerat förskollärares diskussioner över tid om hur de tar sig an undervisning utifrån upplevelsen av denna som en ny del av uppdraget. När spänningar uppstod i

diskussionerna tog man stöd i professionella kärnvärden, som lyhördhet för barns intressen och ett fokus på alla barns bästa, för att beskriva undervisning.

I skollag och läroplan betonas att undervisning innebär att arbeta mot mål i läroplanen. I förskolan är det förskolläraren som har ansvar för detta målinriktade arbete, som kan vara planerat eller uppstå spontant (Skolverket, 2018). I Skolinspektionens (2018) granskning av svensk förskola rapporteras dock om stor osäkerhet och ovana vid att arbeta målinriktat. Forskning visar också att förskolan har en tradition av att fokusera på vad barn *gör och vilka aktiviteter* som är meningsfulla snarare än vad barn *ges möjlighet att lära och utveckla* (t.ex. Doverborg m.fl., 2019). Vallberg Roth m.fl. (2024) rapporterar dock skillnader i förskolepersonals uppfattningar om undervisning över tid, från att 2016 beskrivas som barncentrerad till att 2023 beskrivas som barn-lärar-innehållsinriktad undervisning. När det gäller ansvarsfrågan, har olika yrkesgrupper i förskolan länge arbetat tillsammans i arbetslag i en tämligen platt och omsorgsinriktad organisation (Eriksson m.fl., 2018). Sedan 2010 betonas förskollärarens specifika ansvar i styrdokument, däremot anges inget om vad det innebär eller hur det kan genomföras i praktiken.

I tidig forskning konstaterades att det främst var barnen och vad de gjorde som framträdde i dokumentationer (t.ex. Emilson & Pramling Samuelsson, 2014). I linje med detta, rapporterades att dokumentation och analys sällan handlade om hur väl undervisningen möjliggjorde barns lärande i relation till olika läroplansmål (t.ex. Insulander & Svärdemo, 2014). På senare tid har dock studier gjorts som visar att dokumentationen även kan ligga till grund för kontinuerlig analys av förskollärares undervisning och verksamhetsutveckling (t.ex. Häikiö, 2022; Lindqvist & Pastorek Gripson, 2022). Flera studier visar att det som främst dokumenteras rör situationer med planerad undervisning, trots att de bara utgör en liten del av allt barnen är med om under en dag i förskolan (t.ex. Davidsson, 2018). En anledning till detta kan vara att barnens nyfikenhet, som skulle kunna erbjuda en ingång till undervisning, ofta väcks i den så kallade fria leken som av tradition ansetts vara barnens egen tid där vuxna inte ska gå in och störa eller styra. Samtidigt framgår att vuxnas medvetenhet om relevanta läroplansmål och förmåga att respondera utifrån dessa gör skillnad för vad barn får möjlighet att utveckla i leken, exempelvis avseende inflytande och jämställdhet (Hjelmér, 2020). Björklund och Palmér (2019), som studerat mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering, visar att det är betydelsefullt att målorienteringen skapas i interaktionen, där den utgår från barnens initiativ i leken och de behov av kunskaper och färdigheter som uppfattas vara nödvändiga för lekens utveckling.

I forskning framträder några förutsättningar som viktiga för att arbetet med dokumentation och analys ska kunna genomföras tillfredsställande. Arbetet upplevs till exempel tidsödande och svårt, samtidigt som tid och fortbildning upplevs vara bristvaror (t.ex. Paananen & Lipponen, 2018; Rintakorpi, 2016). Som Persson och Vallberg Roth (2019) visat har kraven på förskollärare i läroplanen ökat med varje revidering medan villkoren för att utföra arbetet snarare försämrats. Förskollärare anser att rektors inställning här har stor inverkan (Lee-Hammond & Bjervås, 2020). Alnervik (2018) och Knauf (2020) drar slutsatsen att det är av stor betydelse att arbeta i en organisation som stödjer kollegiala samtal när det gäller analys av dokumentationer. Organisationen behöver ge tid och stöd för reflekterande arbetssätt samt möjliggöra kontinuerlig fortbildning för utveckling av bland annat teoretiska kunskaper för analys (Elfström, 2013; Knauf, 2020). Flera studier visar till exempel att dokumentationer visserligen genomförs men att mängden material, samt bristen på ersättare för att få tid till efterarbete och analys, gör att dokumentationerna inte alltid kommer till användning (t.ex. Virtanen, 2018). Elfström (2013) observerade att när tiden inte räckte till blev dokumentationen en metod för att visa upp något som hänt snarare än för att fördjupa kunskapen om det som hänt och utveckla innehållet i situationen. Kang och Walsh (2017) konstaterar att mer tid behöver läggas på analys av det redan dokumenterade snarare än att dokumentera mer.

Det finns inte mycket forskning om själva analysarbetet i förskolan, fokus har snarare varit på dokumentation. Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) betonar vikten av att analysera och menar att en dokumentation i sig inte ger ny kunskap, för att så ska ske behöver den studeras noggrant och bearbetas – analyseras. Resultat i både forskning (Lager, 2015) och granskningar av Skolinspektionen (2018) visar dock att förskollärare upplever att det är svårt att analysera det de dokumenterat. En viktig förutsättning för att kunna analysera och utveckla undervisning, är enligt Persson (2021), att förskolepersonalen har kunskap om vad de ska uppmärksamma och analysera i en situation. I Eidevalds (2017) studie av systematiskt kvalitetsarbete noteras att givande arbetssätt för analysarbetet bestod av att söka mönster, analysera olika sekvenser utifrån olika teoretiska verktyg, söka efter för-givet-taganden samt utveckla arbetsformer. Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) menar att analysarbete handlar om aktiva val där förskollärare, utifrån vetenskapligt och professionellt perspektiv, väljer ut aspekter att fokusera som anses väsentliga att få mer kunskap om. Analysen kopplas till ett specifikt innehåll, och ska slutligen även kunna besvara

frågan om huruvida undervisningen har bidragit till att ge barnen förutsättningar att utveckla kunskaper i relation till valt läroplansmål.

Sammantaget visar den översikt av forskning som presenterats ovan att det finns ett behov av mer kunskap inom området analys av undervisning i förskola, särskilt när det gäller undervisning i spontant uppkomna situationer. Det finns mycket forskning om dokumentation i planerad undervisning i förskolan, men nästan inga sådana studier om undervisning i spontant uppkomna situationer eller om hur dokumenterad undervisning kan analyseras. Detta uppdrag, som är "relativt nytt" i läroplanen, föreskrivs som viktigt och lämnas till förskollärare att bestämma och ta ansvar för hur det genomförs i praktiken. Det är här, i förskollärares uppdrag att ta sig an arbetet med analys av undervisning i spontant uppkomna situationer, som denna studies kunskapsbidrag kommer in. Vi utgår, i likhet med forskningen ovan, från att förskollärares möjlighet att agera i praktiken inte bara beror på deras egen kompetens utan även på det lokala sammanhanget och förutsättningarna för arbetet.

Syftet med denna studie är att utveckla kunskap om förskollärares erfarenheter av att genomföra analyser av undervisning i spontant uppkomna situationer. Följande frågor står i centrum:

- Vilka förutsättningar framstår som betydelsefulla för förskollärarnas möjligheter att genomföra analys av undervisning i spontant uppkomna situationer?
- Vad får förskollärarna syn på i analyserna och hur bidrar detta till hur de utvecklar sin undervisning?

Teoretiskt ramverk

För att förstå förskollärares erfarenheter av att genomföra analys av undervisning i spontant uppkomna situationer, som framkom i gruppdiskussioner under ett samverkansprojekt, användes Priestley, Biesta och Robinsons (2015) ekologiska perspektiv på *lärares agens* som teoretiskt ramverk. Enligt detta perspektiv ses agens som något förskollärarna gör och uppnår, snarare än något de har, och de agerar genom sin omgivning snarare än bara i den. Agensen är resultatet av interaktionen mellan förskollärarnas kompetenser och tillgängliga resurser samt de kontextuella och strukturella villkor som finns i förskolemiljön. Utifrån det ekologiska perspektivet betonas att förskollärares möjlighet att genomföra analys av undervisning inte enbart beror på deras egen kompetens, utan även på det lokala sammanhanget och villkoren för arbetet.

Priestley, Biesta och Robinson (2015) betonar både *tidsmässiga* och *relationella dimensioner* av lärares agens. De tidsmässiga dimensionerna innebär att lärares agens är rotad i tidigare professionella och personliga erfarenheter (iterational dimension), i denna studie beaktas de professionella erfarenheterna. Agensen är också orienterad mot deras föreställningar om framtiden, både på kort och lång sikt (projective dimension), vilket påverkar vad förskollärarna anser vara möjligt att tänka och sträva mot. Dessa två tidsdimensioner samverkar sedan i agensen här och nu (practical-evaluative dimension), vilket i denna studie innebär genomförandet av analys av undervisning i spontant uppkomna situationer.

När det gäller de relationella dimensionerna görs en distinktion mellan *kulturella*, *strukturella* och *materiella aspekter* (Priestley m.fl., 2015). Kulturella aspekter avser synsätt, idéer, värden, övertygelser, diskurser och språk, som är betydelsefulla för att förstå vad förskollärarna i studien får syn på i sina analyser och hur de utvecklar undervisningen utifrån detta. Det handlar också om vad som kan ligga till grund för att ett analysverktyg bidrar till agens eller inte. Strukturella aspekter rör sociala strukturer med relationer, roller, makt och förtroende, där samarbetet med andra är betydelsefullt för förskollärarnas agens. Slutligen handlar materiella aspekter om resurser, miljö och material, vilket i denna studie främst rör betydelsen av fortbildning, kunskapsutveckling samt tid för att kunna genomföra analys av undervisning i spontant uppkomna situationer.

Metod

Ett forsknings- och utvecklingsprojekt

Studien baseras på data genererad i ett forsknings- och utvecklingsprojekt (hädanefter FoU-projekt) finansierat av lärarhögskolan och kommunen i samma stad. Kommunen inventerade och föreslog inledningsvis ett antal områden där det fanns intresse att samverka med forskare. Ett sådant område var analys av undervisning i förskolan med fokus på vad som benämndes ”spontan undervisning” (vid t.ex. av- och påklädning, måltider och lek ute och inne). Vi var tre forskare som fann området både intressant och aktuellt och valde därför att medverka. Inledningsvis tog vi fram ett förslag på hur FoU-projektet kunde utformas och genomföras, där erfarenheter och kompetenser från både verksamma förskollärare och forskare, tillika lärarutbildare, togs tillvara. Vi forskare bidrog främst med teoretiska verktyg och kunskap inom området, medan förskollärarna prövade och utvecklade

EDUCARE

arbetet med att analysera sådan undervisning i praktiken på sina förskolor för att sedan diskutera med andra vid projektträffar. En ambition var att projektet skulle kunna bidra till att förskollärarna utvecklade sin förmåga att i stunden förstå och respondera på barns intressen och nyfikenhet med målorientering i åtanke. Som forskare och intresserade av analys av undervisning, planerade vi också för att nyttja projektet som underlag för en forskningsstudie. På liknande sätt som till exempel Vallberg-Roth m.fl. (2024) arbetat i forsknings- och utvecklingsprojekt, hade vi på förhand bestämt oss för att använda material som producerades under projektet. I vårt fall handlade dataunderlaget om anteckningar över deltagarnas reflektioner och beskrivningar av sina erfarenheter av analysarbetet och avsikten med detta var att kunna bidra med kunskap inom området analys av spontant uppkomna situationer i förskolan.

50 förskollärare deltog i projektet. Förskollärarna arbetade på olika förskolor i samma kommun, men hade minst en kollega från samma förskola närvarande eftersom förskolor som anmält flera deltagare gavs förtur i urvalsprocessen. Anledningen till det var att de skulle kunna ha hjälp av varandra i arbetet med att ta till sig och omsätta analysverktygen. Totalt var elva förskolor från kommunen representerade i FoU-projektet som genomfördes i fyra träffar. Vid projektets första träff presenterades vår definition av undervisning i spontant uppkomna situationer (se artikelns introduktion). Vidare redogjorde vi för betydelsen av att analysera undervisning i förskolan och föreläste om pedagogiska relationer med emotionella, sociala och kognitiva dimensioner av undervisningssituationer i enlighet med Persson (2021). Föreläsningen behandlade förskollärarens roll i interaktionen med barnet/-n i olika undervisningssituationer, olika undervisningssituationers kunskapsinnehåll och koppling till olika läroplansmål. Den innehöll också konkreta exempel på hur Perssons tre dimensioner kan användas som ett verktyg för förskollärare när de ska analysera den undervisning som bedrivs i den egna praktiken. Dokumenterade undervisningssituationer (textutdrag) visades upp där lärares bemötande och kommunikation med barn hade analyserats utifrån de tre dimensionerna vilket synliggjorts med varsin färg.

Till träff två, tre och fyra hade förskollärarna i uppgift att medföra analyser de genomfört av undervisningstillfällen som uppstått spontant i den egna praktiken med hjälp av Perssons (2021) tre dimensioner (se ovan). Analyserna redovisades och diskuterades i mindre grupper. För att säkerställa att diskussionerna under träffarna fokuserade på FoU-projektets område, satte vi forskare upp riktlinjer för samtalen. Dessa riktlinjer innehöll frågor om analysarbetet, vad barnen fått möjlighet att utveckla samt vilka läroplansmål undervisningen riktat sig mot. Det betonades att

förskollärarnas reflektioner och frågor till varandra skulle vara i fokus under samtalen och att analysarbetet skulle ses som en process snarare än en fråga om rätt eller fel. Deltagarna uppmanades även att samtala utifrån konkreta exempel på dokumentation och analys, både för att underlätta förståelsen och diskussionen och för att undvika alltför generella positiva beskrivningar som kunde uppfattas som tillrättalagda. Under samtalen fördelade vi tre forskare oss mellan grupperna och tog rollen som deltagande observatör med ambitionen att främst lyssna på förskollärarnas samtal.

Vid gruppdiskussionerna förde såväl förskollärarna som vi forskare anteckningar. Dessa användes (förutom data till studien, se nedan) som underlag för att planera träffarna och om det var något särskilt som återkom i diskussionerna togs det upp i inledningen av nästa träff innan gruppdiskussionerna tog vid. Exempelvis ledde detta till att träff tre inleddes med en föreläsning om lek med utgångspunkt i en kunskapsöversikt (Skolforskningsinstitutet, 2019), och en uppmuntran till att använda delar av den som ett komplement till Perssons tre dimensioner när förskollärarna nästa gång skulle analysera undervisning i den egna praktiken.¹

Dataunderlag, databearbetning och analysmetod

Studiens dataunderlag består av de anteckningar som förskollärare och forskare förde under FoU-projektets gruppdiskussioner (se ovan). Förskollärarnas anteckningar var mer kortfattade än forskarnas. De senares anteckningar är att likna vid fältanteckningar bestående av fylliga återgivningar av samtalen samt direkta citat på uttalanden (Delamont, 2008). Datamaterialet (förskollärarnas gruppanteckningar och forskarnas individuella fältanteckningar) producerades under sammanlagt åtta timmar fördelat på fyra träffar under hösten 2022 och våren 2023.

Medan förskollärarnas anteckningar utgjorde datamaterial utan initial bearbetning förutom att de avidentifierades, bearbetades forskarnas fältanteckningar i nära anslutning till träffarna till ”tjocka” beskrivningar som därefter renskrevs på dator (Fangen, 2005). Bearbetning av datamaterialet fortgick således inte enbart efter att projektet avslutats utan även under tiden det pågick. Detsamma gäller dataanalys. Efter varje träff kodade och tematiserade forskargruppen datamaterialet gemensamt, samt förde anteckningar över analysproceduren – de noterade återkommande och

1 I den här artikeln fokuseras förskollärarnas användning av de tre dimensionerna som ett analysverktyg.

gemensamma tematiseringar men även avvikande mönster i den mån det förekom (Fangen, 2005). Efter varje ny träff genererades nytt datamaterial som lades till det redan insamlade, och varje kodning och tematisering gjordes på hela det insamlade materialet. Det innebar att de framväxande temana justerades allt eftersom datamaterialet växte. Det rörde sig under denna första fas av analysarbetet om en i huvudsak induktiv kodning och tematisering av data med relevans för studiens syfte och frågeställningar. Kodningen och analysen återspeglar med andra ord inte innehållet i hela datamängden utan data som föll utanför studiens centrala frågeställningar sorterades bort för att åstadkomma en detaljerad och nyanserad redogörelse för studiens centrala teman (jfr Braun & Clarke, 2006).

Nästa fas av analysarbetet genomfördes efter att all data insamlats och sista träffen med förskollärarna genomförts. I denna fas lades det teoretiska ramverket som ett raster över det tematiserade datamaterialet för att synliggöra hur förskollärarnas agens i analysarbetet framträdde i deras samtal (Priestley m.fl., 2015). Med detta teoretiska raster synliggjordes tidsmässiga och relationella dimensioner av förskollärarnas agens. Exempelvis hjälpte det teoretiska ramverket oss att få syn på hur deras mångåriga professionella erfarenhet av att arbeta kollektivt (i arbetslag) stärkte deras agens att dokumentera och analysera undervisning i den egna praktiken. I samtliga teman kunde olika ”agens-stärkande” och/eller ”agens-försvagande” omständigheter identifieras som har koppling till de olika aspekter av agens som ramverket belyser.

För att iaktta de etiska riktlinjer som såväl forskare som förskollärare har att förhålla sig till i sina respektive verksamheter innehöll den första träffen en genomgång av etik/etiskt förhållningssätt i FoU-arbete, och etik-frågan följdes upp även på de efterföljande träffarna. Främst handlade samtalen om etik om att i presentationerna av och diskussionerna om den egna praktiken inte röja barns och vuxnas identitet. När det gäller studien så har Vetenskapsrådets (2024) etiska riktlinjer tillämpats. Förskollärarna tillfrågades om och gav sitt informerade samtycke till deltagande i studien och till att oidentifierade anteckningar förda vid träffarna skulle utgöra dataunderlag för en forskningsstudie. De informerades också upprepat om att de kunde dra tillbaka sitt samtycke och avbryta deltagandet om de så önskade under FoU-projektets gång. Hänsyn togs även till att deltagande i projektet, i enlighet med Vetenskapsrådets etiska råd för samverkan, periodvis kunde innebära en större arbetsbelastning än vad som förutsågs i planeringen. Vi betonade att olika arbetssituation kunde leda till att någon inte hunnit genomföra det som överenskommits mellan två träffar, men ändå kunde delta i diskussionerna av andras arbete. Vid träffarna påmindes

deltagarna om att de avidentifierade anteckningarna skulle användas som datamaterial för en studie. Datamaterialet har vidare hanterats och förvarats på säker digital yta i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer.

Att studien genomfördes inom ramen för ett FoU-projekt medförde vissa begränsningar ur forskningssynpunkt. Projektträffarnas innehåll och utformning skulle inte enbart gagna forskningsstudien utan i lika hög grad utformas som stöd för förskollärarnas utvecklingsarbete. Gruppdiskussioner under vilka deltagarna presenterade analyser de genomfört och diskuterade erfarenheter av analysarbetet utgjorde ett gott underlag för att besvara forskningsfrågorna. Däremot hade till exempel ljudupptagningar av gruppdiskussionerna kunnat ge ett mer omfattande dataunderlag för vår studie, men då förskollärarna var ovana vid att analysera sin egen undervisning och än mer att presentera analyser för varandra, antogs att ljudinspelningar hade hämmat gruppdiskussionerna. Genom att inte spela in samtalen försökte forskarna åstadkomma ett öppet och otvunget samtalsklimat. Efter första träffen konstaterades också att de insamlade anteckningarna väl återspeglade huvudinnehållet i gruppdiskussionerna.

Resultat

Resultatet presenteras i fyra teman. De första två temana handlar om vilka förutsättningar förskollärarna lyfter fram som betydelsefulla för att kunna analysera spontant uppkomna situationer i gruppsamtalen vid träffarna. De avslutande två temana behandlar vad förskollärarna berättar att de får syn på i analyserna och hur detta bidrar till utvecklingen av deras undervisning. De citat som förekommer är hämtade från gruppdiskussionerna under de fyra träffarna, dels förskollärarnas kommentarer och reflektioner nedtecknade av dem själva i grupp (benämns ”grupppanteckningar”), dels forskarnas anteckningar (benämns ”fältanteckningar”).

Merparten av de deltagande förskollärarna uttryckte att de saknade erfarenhet av att analysera spontant uppkomna undervisningssituationer. Denna del av förskoleverksamheten hade inte tidigare varit föremål för medveten och systematisk analys, och innebar något nytt för dem. Resultatet handlar om förskollärarnas erfarenheter av att inom detta samverkansprojekt genomföra detta uppdrag.

Fortbildning och kunskap som stöd för analys

En betydelsefull förutsättning för att förskollärarna skulle ta sig an arbetet med att analysera i spontant uppkomna situationer var att de fick fortbildning och kunde utveckla kunskap inom området. Med hänvisning till Priestley med kollegor (2015) handlar fortbildning om resurser som hör till materiella aspekter, centrala för lärares agens. I samverkansprojektet erhöll de fortbildning i form av teoretisk kunskap om analys/analysverktyg via litteratur och föreläsningar samt möjlighet att öva analys av spontan undervisning i sin egen vardagspraktik. Erfarenhetsutbyte med förskollärare från andra förskolor ingick också i fortbildningen. Gruppdiskussionerna genererade värdefull kunskap för att arbeta med analys i den egna praktiken.

Två förskollärare sa att detta med analysverktyg som pedagogiska relationer är något de önskat att de fått under sin utbildning till förskollärare. De menar att det underlättar mycket, och att de tidigare inte visste hur de skulle göra när de skulle analysera och tolka en dokumentation. 'Detta var riktigt bra...' 'Så användbart'. (Fältanteckningar, träff 2)

För att utgöra en resurs för förskollärarna handlade det dock inte om fortbildning hur som helst, utan om att den skulle bidra till fördjupad förståelse och vara användbar och relevant för deras arbete (jfr Elfström, 2013). Några av förskollärarna hade till exempel tidigare deltagit i fortbildning om dokumentation och analys, men hade då inte förstått hur de skulle göra. De menade att det hade snarare inneburit mycket arbete utan att de såg vad analysen kunde användas till. Pedagogiska relationer med de tre dimensionerna (emotionell, social, kognitiv) uppfattades däremot som relevant för den egna undervisningspraktiken (Persson, 2021). Deltagarna återkom under projektets gång till att de fann analysverktyget pedagogiska relationer hanterbart och användbart. Det hjälpte dem att förstå och sätta ord på det de såg och gjorde i pedagogiska möten:

En förskollärare: 'Det har varit revolutionerande med begreppen, verkligen jättebra!'. Hon beskriver att hon tidigare gått kurs i pedagogisk dokumentation och då fått skriva långa texter med analys. Hon menar att det inte alls var hanterbart. Dessutom: 'Jag förstod nog inte riktigt vad jag skulle göra, så det blev mycket text. Men vad ska vi ha det till?' Med begreppen som ingick i pedagogiska relationer blev det hanterbart. Flera håller med, och uttrycker att 'vi har upptäckt mer situationer i vardagen', 'vi ser så mycket mer nu'. Samtliga i gruppen pratar om hur de med hjälp av begreppen ser och förstår så mycket mer av det som händer under en dag. (Fältanteckningar, träff 3)

I det de uttryckte som hanterbart med begreppen i pedagogiska relationer ingick att de uppfattades som "tydliga verktyg, med fokus på avgränsning" (Grupppanteckningar, träff 4). Analysbegreppen utgjorde "ett stöd för att göra avgränsningar i dokumentationsarbetet" (Fältanteckningar, träff 4).

Det blev en hjälp att rikta blicken, i stället för att se allt på ett mer övergripande plan med risk för att inte se något fördjupat.

Under projektets gång prövades den erhållna kunskapen i handling mellan träffarna, för att sedan diskuteras med andra vid träffarna. Med övning gick det som från början upplevdes som svårt bättre och bättre. Exempelvis uppfattades det från början svårt och komplext att analysera utifrån de tre dimensioner som innefattas i pedagogiska relationer. Någon menade att: ”Det var som att vi från början gjorde det större än vad det egentligen var, att vi nästan överanalyserade och gjorde det för invecklat. Nu sitter det mer i ryggen” (Fältanteckningar, träff 3). Det handlade om att de med övning ”bättre kan förstå hur de på den egna förskolan kan använda begreppen” och ”att utveckla ett seende” (Fältanteckningar, träff 3).

Deltagarna hanterade den komplexitet de från början beskrev i analysarbetet på olika sätt. Det handlade bland annat om att ibland bara ”djupdyka i ett av områdena [dimensionerna], måste inte alltid vara alla tre” (Gruppanteckningar, träff 3) eller att det var ”lättare att se ett perspektiv i taget” (Gruppanteckningar, träff 2). För en del hjälpte det att sätta olika färger på de tre dimensionerna, som gjordes med konkreta exempel från förskolepraktik vid genomgången vid första träffen.

En förskollärare sa: 'Jag är en person som lätt ser i färger, så färgerna som ni gjorde på de olika begreppen har jag som i kroppen nu. När det händer i praktiken så ser jag i färger, där är det röda och där är det blå.' [...]. En annan deltagare fyller i: 'Ja färgerna var bra. För att se det röda, kognitiva och det blåa sociala, men då såg vi också att det här med kognitivt hänger ju ihop med det sociala, det skulle inte blivit bra annars'. (Fältanteckningar, träff 3)

Färgerna tycktes inte bara ha varit en hjälp för att se och sortera varje dimension för sig när det gäller pedagogiska relationer, utan även hur de tre dimensionerna hängde ihop med varandra. Flera deltagare beskrev med olika exempel att de ”förkroppsligat” kunskapen om pedagogiska relationer som analysverktyg. De menade att de därför kunde använda dem till att reflektera över såväl sitt eget som kollegors agerande i stunden och i vilken utsträckning vardagssituationer kunde utgöra undervisning. Nedan följer ett exempel på ett tillfälle som en av projektdeltagarna beskrev. Det handlar om hur en påklädningssituation kan innebära att ge eller inte ge förutsättningar för ett barns utveckling av självständighet och tillit till den egna förmågan.

Barnet hade tagit på sig en jacka, ser glad och stolt ut. Eftersom barnet också behövde byxor och annat som skulle på före, så sa pedagogen: 'Av med jackan, på med byxorna först'. Förskolläraren

berättar att hon 'på håll' upplevde situationen som stressig, som att barnen bara ska ut så fort som möjligt. Hon tänkte, som hon ofta gör nu, utifrån social, emotionell och kognitiv dimension och såg då hur mycket som missades i denna situation. Hon pratar om att tänk om kollegan i stället sett barnet, känt med det och bjudit in till att hjälpas åt, kanske sagt: Bra, titta du har tagit på dig jackan själv! Vad är det som mer behövs om man ska gå ut? Vad hade du på dig igår? Kom så hjälps vi åt! Förskolläraren menar att hon med detta projekt i ryggen, tänker till på ett helt annat sätt än tidigare och tar vara på det som händer i vardagen. Hon skriver inte så ofta upp nu, men har det i hjärnan. Börjar ha det i kroppen. Tycker att hon har fått en större självständighet i sin reflektion över det dagliga. (Fältanteckningar, träff 4)

Fortbildning framträdde i datamaterialet som en viktig förutsättning för och materiell aspekt av förskollärarnas agens (Priestley m.fl., 2015). Samverkansprojektet fungerade i detta fall som fortbildning för de deltagande förskollärarna, genom projektet fick de teoretisk kunskap om analys, och möjlighet att prova sig fram och utbyta erfarenheter med andra deltagare. Särskilt viktigt för det vi här benämner som fortbildning tycktes karaktären på analysverktyget ha varit. Det upplevdes relevant och användbart. Förskollärarna uppskattade att det bestod av tydliga och tämligen avgränsade begrepp som de fick konkret beskrivna för sig med olika färger och korta tydliggörande exempel. Detta underlättade för dem att se den nära kopplingen mellan den pedagogiska relationens kognitiva, sociala och emotionella dimensioner. Det visade sig också vara viktigt att upprepat få öva analys för att på så sätt "förkroppsliga" arbetssättet för att kunna använda i stunden och respondera på det som händer i spontant uppkomna situationer.

Kollektivt arbete och tid för analys

En förutsättning för analysarbetet som samtliga deltagare påtalade upprepat under projektets gång var hur viktigt det var att flera kollegor från samma förskola deltog i projektet. Med hänvisning till Priestley m.fl. (2015) så berör detta strukturella aspekter som är centrala för en förskollärares agens. Deltagarna menade att analysarbete gynnades, nästan krävde, gemensamt arbete, som en av deltagarna uttryckte det: "Det är svårt att analysera en dokumentation själv" (Fältanteckningar, träff 4). Vikten av kollegialt arbete för denna typ av verksamhet har också lyfts fram i tidigare studier (t.ex. Alnervik, 2018; Knauf, 2020). Det visade sig till exempel att vissa deltagare använde sig av reflekterande samtal med kollegor på den egna förskolan mellan träffarna. De hjälptes åt att analysera, något som flera beskrev " varit viktigt och hjälpt dem att förstå" (Fältanteckningar, träff 3). Det som från början kunde kännas svårt, osäkert och nytt, kunde de ta sig an tillsammans med kollegor de hade förtroende för och var vana att diskutera med (jfr Hildén m.fl., 2021). Genom att samarbeta kunde de även uppnå en mer perspektivrik analys något de menade var värdefullt: "Man ser det på olika sätt och en enskild pedagog har enbart *ett* par glasögon" (Fältanteckningar, träff 4).

Många betonade dock att det bästa hade varit om hela arbetslaget på avdelningen kunnat delta i projektet, och allra helst hela förskolan. De framhöll att det dagliga arbetet på förskolan bedrivs i arbetslaget, och att deras professionella erfarenhet till stor del var grundad i arbetslagsarbete. Flera talade om nödvändigheten av att ha en "samsyn" på avdelningen, att det var en förutsättning för att lyckas med analysarbetet, att alla så att säga "har det i bakhuvudet och vi alla är insatta i området" (Gruppanteckningar, träff 4). Vidare menade de att "det är viktigt att alla kollegor är medvetna om värdet i det som händer spontant" (Fältanteckningar, träff 4) och att det är "viktigt att alla provar" (Gruppanteckningar, träff 4). När de samarbetade och tillsammans såg värdet av dokumentation och analys för att utveckla undervisningen, "det är då man kan fånga det spontana i undervisningen" (Gruppanteckningar, träff 4).

I likhet med resultatet i denna studie visar andra studier från förskolan att det finns en stark tradition och erfarenhet av arbete i arbetslag med en tämligen horisontell roll-struktur präglad av en vana vid att lita på varandra, dela på arbetsuppgifter och hjälpas åt (t.ex. Eriksson m.fl., 2018). De hjälptes åt att förstå analysverktyg, få fram flera perspektiv i en form av analysarbete som för dem var ny för att arbeta framåt. De deltagande förskollärarna var vana vid att arbeta i arbetslag och det var självklart för dem att arbetet med analys av undervisning gynnades av detta.

I denna studie, liksom i tidigare forskning, framhålls tid som en avgörande faktor för arbetet med dokumentation och analys i förskolan (t.ex. Paananen & Lipponen, 2018). Med hänvisning till Priestley med kollegor (2015) handlar tid om resurser inom det som benämns som materiella aspekter, viktiga för en förskollärares agens. Under projektets gång återkom deltagarna ofta till att analys av undervisning är tidskrävande samtidigt som tid är en bristvara, även om det kunde variera mellan förskolor. I början behövdes dessutom extra mycket tid för att sätta sig in i analysverktygen och hur de kan användas. De ökade kraven på kvalitet och antal mål att sträva mot i läroplanen följs inte upp med ökad så kallad planeringstid för förskollärarna "Tvärtom har vi allt mindre tid hos oss säger en förskollärare" och "Det nya, säger en annan, är att vi ska kunna planera när vi arbetar i barngruppen. Antingen med barnen, eller bredvid medan de leker". Vidare berättar flera "att 'förskollärartiden' ofta tas till möten som de ska gå på, eller försvinner helt om någon kollega är sjuk eftersom de då inte får vikarier" (Fältanteckningar, träff 4). Detta är i linje med resultatet i Persson och Tallberg Bromans (2019) rapport från Malmö.

Den tid som reserverats för deras deltagande i detta projekt önskade flera att de skulle kunna ha tillgång till även efter projektet.

En förskollärare tar upp hur bra det varit att kunna sitta tillsammans med det de gjort under detta projekt, det har varit värdefullt. De håller alla med om detta. En säger också: 'Det hade vi inte känt att vi hade tid till om det inte varit i projektet', och de andra instämmer. Det är nämligen så att de behöver göra avkall på olika saker för att få tid. Det skapar ofta dåligt samvete. Känns det då som att en kollega suckar och blir irriterad, så känns det inte bra. Det hamnar helt på individer att lösa, dem själva. Här menar de att rektorn behöver hjälpa till med prioritering. Det behövs organisation, struktur för detta. (Fältanteckningar, träff 4)

I utdraget ovan beskrivs hur det lätt kan bli irritation och dåligt samvete om någon ska ta tid för exempelvis analysarbete. Vanan av att arbeta tillsammans i en horisontell roll-struktur kan i detta sammanhang försvåra att någon/några ska få tid för analys. Enligt förskollärarna behövde detta organiseras så att det inte hamnar på individer att hantera, och rektor nämndes i detta sammanhang som en viktig agent (jfr Lee-Hammond & Bjervås, 2020).

Ett sätt att hantera den upplevda tidsbristen var att rikta in sig på analys av korta undervisningssekvenser: "Behöver vara korta sekvenser för att vara hanterbart. För stort material blir för tidskrävande och stort" (Fältanteckningar, träff 4). Det kunde handla om en kort sekvens på 30 sekunder som fångats på film som via analys gav mycket kunskap om både undervisningen och barnen: "Små saker, godbitar. Det behöver inte vara så märkvärdigt, men man behöver *se det*" (Fältanteckningar, träff 4).

Strukturella och materiella aspekter, såsom relationer kollegor emellan och tid (Priestley m.fl., 2015), visade sig vara viktiga resurser för förskollärarnas agens när de analyserade undervisning i spontant uppkomna situationer, i enlighet med läroplanens intentioner. Att tid var en bristvara i det vardagliga arbetet, försvårade förskollärarnas möjligheter att genomföra analys av undervisning. För att hantera tidsbristen visade det sig att det var viktigt att rikta in analysen på korta men innehållsrika sekvenser.

Kärnvärden blir synliga

När förskollärarna i projektet började analysera situationer i den egna praktiken upplevde de att de fick syn på och blev medvetna om hur de själva agerade i spontant uppkomna situationer. Det var något de inte observerat på detta sätt förut. Många beskrev det som att de "upptäckt" saker i den egna praktiken och såg vardagssituationer på ett "nytt" sätt:

Genom dokumentation och analys upptäckte jag vad pedagogen gjorde, men jag upptäckte också vad barnen gjorde, jag såg barnen och deras görande på ett nytt sätt, upptäckte saker jag inte sett tidigare. (Fältanteckningar, träff 3).

Betydelsen av att pedagoger deltar i barns lek var en sådan upptäckt, och de menade att ”det kan tillföra fler dimensioner och vara en garant för allas delaktighet i leken” (Gruppanteckningar, träff 3) (jfr Hjelmér, 2020). Vikten av att över huvud taget vara en närvarande pedagog som intresserar sig för barnen och deras intressen och som kan respondera på dessa, lyftes återkommande fram i diskussionerna. Många beskrev att analysen hjälpt dem att se *alla* barnen och deras intressen, intentioner och meningsskapande. Analysarbetet hade även gjort dem uppmärksamma på betydelsen av att vara en närvarande pedagog: ”Att vara närvarande som pedagog är viktigast! Analysen är också en hjälp att vara närvarande, att se mer... för att kunna respondera” (Fältanteckningar, träff 4). De menade att analysen hjälpte dem att få syn på det relationella i arbetet samt de sociala förmågor en förskollärare behöver använda sig av i bemötandet av barn:

Förhållningssättet och relationen [betoning på relationen], det har varit bra att få fokusera på det och försöka förstå. I situationer där många [barn] pratar, att då säga nu hör jag dig, att rikta mot ett barn. Man ser det på filmen, när det blev bekräftat med ord syns det att barnet blev glad. Så viktigt! (Fältanteckningar, träff 4).

Förskollärarna ansåg vidare att analysarbetet bidrog till att de såg barns sociala samspel, hur barn inspireras av andra barn, men också barnens olika sätt att interagera och kommunicera på: ”Det är ju så mycket mer än orden som har betydelse i barns interaktion” (Fältanteckningar, träff 2), och ”I dokumentationen blev det synligt att också små saker i kommunikationen blev betydelsefullt för ett barn i behov av särskilt stöd” (Fältanteckningar, träff 3). Att se barnen, deras intressen och initiativ hade de professionell erfarenhet av att fokusera i dokumentationer från planerad undervisning (Priestley m.fl., 2015). I analysen kunde de nu också få syn på nya sidor hos barnen i kombination med betydelsen av det egna bemötandet, sådant som de missat förut:

En annan förskollärare beskrev hur hon genom att titta på filmen flera gånger med fokus på hur hon interagerade med ett barn i taget hade fått syn på saker som hon inte var medveten om. Till exempel fanns det ett barn som hon oftast förstod som lite reserverad, som oftast tittade på, som tog initiativ som hon helt missat i stunden men nu såg på filmen. Den förskolläraren tyckte att hon lärt sig mycket på detta sätt, både om barnen/deras initiativ och om sitt eget bemötande. (Fältanteckningar, träff 3)

I förskollärarnas samtal om vuxnas förhållningssätt och barns intressen och agerande framträder synsätt på förskolans pedagogiska verksamhet som ligger i linje med den socialpedagogiska

tradition som svensk förskola vilar på. Det handlar om alla barns delaktighet och inkludering som grund, snarare än individuella prestationer och vad barn ska uppnå (jfr Moss m.fl., 2016). Det analytiska verktyg de arbetade med under samverkansprojektet riktade deras blick mot såväl sociala och emotionella som kognitiva dimensioner av interaktionen mellan barn och vuxna, men det var de sociala och emotionella dimensionerna som, åtminstone under de första träffarna, fick mest utrymme i diskussionerna. Förskollärarna betonade den relationella och sociala karaktären på förskolans pedagogiska verksamhet – vikten av att som pedagog vara inlyssnande och uppmärksam på barns intressen och initiativ. Att försöka förstå och utgå från barns perspektiv, vara lyhörd för deras intressen, se alla barn, se undervisningen som relationell och kommunikativ överensstämmer med det som i tidigare studier visat sig vara centralt för förskollärare när de ska förstå och realisera undervisning i förskolan (t.ex. Sheridan & Williams, 2018). Dessa synsätt framhålls av Priestley med flera (2015) som viktiga kulturella aspekter av pedagogisk verksamhet, med betydelse både för förskollärares agerande ”här och nu” och framtida verksamhet.

Målorienterat innehåll blir synligt

Förskollärarna uttryckte att de saknade professionell erfarenhet av att medvetet arbeta med att se och utveckla vad barnen lär sig i spontant uppkomna situationer. Det var även nytt för dem att göra kopplingar till mål i läroplanen i denna typ av situationer. När nu undervisning enligt styrdokument ska bedrivas i förskolan, var analys mot mål något som förskollärarna aktivt ville arbeta med och utveckla i projektet. Flera förskollärare berättade att de tidigare framför allt sett ”själva görandet” i det som hänt i vardagen och beskrev arbetet mer som att ”det har bara pågått” utan djupare reflektion kring vad det var som pågick (Fältanteckningar, träff 4). Här finns likheter med tidigare studier som visar en tradition av att snarare se och bekräfta barns görande, än att utmana deras kunnande på ett målinriktat sätt i förskolan (t.ex. Doverborg m.fl., 2019). Förskollärarna i denna studie hade därmed ingen direkt professionell erfarenhet att utgå från när de tog sig an arbetet med att analysera vad barn får möjlighet att lära i spontant uppkomna situationer (se Priestley m.fl., 2015).

Mellan och under träffarna i projektet arbetade förskollärarna aktivt med att bland annat rikta blicken mot läroplansmål. I början var det många som uttryckte att det var en tämligen enkel uppgift att koppla mål till de situationer de analyserat, åtminstone i efterhand. Detta gjorde de i den planerade undervisningen, något de fått möjlighet att utveckla under arbetsplatsträffar (APT): ”Det

var enkelt att koppla analysen till läroplansmål, det är något rektor tagit upp till diskussion på APT”. Några framhöll även den digitala lärplattform som hela kommunen använder som en hjälp i detta arbete. Det handlar då om att ”få en överblick”, att se om de har ”missat några mål” samt bidrar till att det är enkelt att utföra ”det är bara att klistra in läroplansmålen i lärplattformen” (Fältanteckningar, träff 2). Gemensamt för dessa beskrivningar var att de såg en övergripande bild av, samt en mängd, mål som kunde kopplas till en kort situation (ca 30 sek.): ”När vi jobbar med spontan undervisning får vi med så otroligt mycket, när jag analyserade en situation insåg jag att den täckte in nio läroplansmål” (Fältanteckningar, träff 2).

Alla deltagare tyckte dock inte att arbetet mot mål i läroplanen var enkelt från början och det var inte heller något de var vana vid att göra, vare sig i planerad eller spontan undervisning. Förutom ovanan, bidrog till exempel mängden mål i läroplanen och olikheten i områden som de omfattar till att det kändes svårt att veta var de skulle börja. Detta hanterade de bland annat genom att först fokusera på vad barnen och de själva gjorde i en situation, något de var vana vid att se, för att sedan koppla detta görande till vilket innehåll det kunde handla om och vilka mål.

Vid en diskussion om vad den spontana undervisningen handlar om säger en förskollärare: ’Jag tycker att övningen fått mig att först tänka på vad som sker bland barnen och på min egen roll i undervisningen’. En annan förskollärare säger: ’Ja, det var inte helt lätt att tänka på läroplansmål, men det fungerade att tänka och uppmärksamma: vad gör de [barnen] nu? Och utifrån den frågan sedan koppla till läroplansmål’. (Fältanteckningar, träff 2)

Oavsett tillvägagångssätt i början av projektet, landade analyserna i att förskollärarna såg en mängd möjliga mål som situationen kunde handla om snarare än ett innehåll som de och barnen kunde mötas kring och fördjupa ett kunnande om. Med hänvisning till Priestley med kollegor (2015), hade deltagarna i det första exemplet stöd i materiella resurser i form av rektors introduktion på APT och den digitala lärplattform de använde, och sedan egen erfarenhet av att använda detta tillvägagångssätt i planerad undervisning. I det andra exemplet utgick de från sin egen professionella erfarenhet med grund i synsätt med fokus på vad barnen gör, kulturella aspekter (Priestley m.fl., 2015). I båda exemplen ledde detta inte till någon större förändring i arbetet med att analysera barnens utveckling och lärande i spontant uppkomna situationer, utan handlade mer om att lägga på en mängd tänkbara mål vid uppföljning av situationen.

EDUCARE

Förskollärarna kopplade till läroplansmål i efterhand, ett tillvägagångssätt som i början av projektet var gemensamt för samtliga deltagare (jfr Björklund & Palmér, 2019). De uttryckte till exempel att det var svårt att samtidigt vara närvarande med de olika barnen och tänka på vilka mål den aktuella situationen kunde handla om. Vid de senare träffarna uttryckte flera deltagare att målorienteringen med fördel kan ske i förväg, något en förskollärare benämnde som ”ett omvänt arbetssätt, där man kan bestämma sig för ett läroplansmål i förväg och söka spontana situationer i relation till det” (Fältanteckningar, träff 4). Snarare än att planera i förväg, beskrev några förskollärare detta som ett sätt för dem att skärpa sitt seende och öka sin medvetenhet om vad barnen får möjlighet att utveckla under vardagen i förskolan.

En av deltagarna berättade att de provat att ha ett bestämt mål innan och det var otroligt givande och ökade medvetenheten. Hon uttryckte att de nu kunde se flera tillfällen med ’målglasögonen’ på (Fältanteckningar, träff 4).

Vid tredje och fjärde träffen pratade många deltagare även om att de alltmer sett att kopplingen till många mål kan leda till att det blir för ”stort och övergripande” (Gruppanteckningar, träff 3). För att det ska bli lättare att analysera på ett djupare plan och förstå vilket innehåll som är i fokus ansågs det ”viktigt att snäva in mot ett eller några mål för att det ska fungera” (Fältanteckningar, träff 4). Andra konstaterade att det är ”lätt att hitta flera [mål] att koppla till, det svåra blir att begränsa för att sedan kunna gå vidare” (Gruppanteckningar, träff 3). De diskuterade hur färre mål även bidrog till att det var lättare att följa upp hur en spontan situation kunde utvecklas.

Förskollärarna framhöll upprepat att det är viktigt att målorienteringen harmoniserar med barnens initiativ: ”Vad är det barnen visar intresse för? Att ha en nyfikenhetsfråga [för detta] i analysen. Vad vill jag/barnen få fatt i?” (Gruppanteckningar, träff 3). Vikten av att se och beakta barns perspektiv, rör sig om professionella kärnvärden som förskollärare i andra studier utgått från när de försökt lägga till, förändra och anpassa det nya undervisningsuppdraget till den egna verksamheten (Hildén m.fl., 2021). Sådana synsätt och värden framhålls av Priestley med flera (2015) som viktiga kulturella aspekter av pedagogisk verksamhet över tid, med betydelse både för förskollärares agerande ”här och nu” och framtida verksamhet. Med övertygelsen att det är viktigt att utgå från barnens perspektiv, kunde förskollärarna i denna studie påbörja arbetet med att ta sig an det för dem ”nya” i arbetet med målorientering och barns lärande. Med övertygelsen om att barnens initiativ och intressen utgjorde en viktig utgångspunkt i arbetet, försökte förskollärarna utveckla sin förmåga att

i det som händer spontant skapa kopplingar mellan barnens perspektiv och ny kunskap i riktning mot ett mål (jfr Thulin & Jonsson, 2018).

Av förskollärarnas diskussioner framgick flertalet exempel där deras lyhördhet för barns intressen och initiativ i till exempel lek fick betydelse både för riktningen i leken och för vilka mål som uppfattades som meningsfulla att koppla till. Ett sådant exempel utspelar sig i ”en leksituation med ettåringar i en skogsdunge där barnen börjar intressera sig för kottar på marken [...] där blev målfokuset hos pedagogen begrepp som stor, liten och antal” under en undervisning som uppstod spontant (Fältanteckningar, träff 3). Förskolläraren i exemplet tillförde matematiska begrepp till barnens lek, och var samtidigt lyhörd för att den lek som initierats av barnen skulle fortgå (jfr Björklund & Palmér, 2019). Andra exempel som de delgav varandra vid träffarna rörde innehåll och mål inom olika områden som kommunikation, bokstäver och symboler, solidaritet, samverkan samt självständighet och tillit till den egna förmågan.

Diskussioner och konklusioner

I denna artikel har förskollärares erfarenheter av att genomföra analys av undervisning i spontant uppkomna situationer studerats baserat på deras beskrivningar i samtal med kollegor. Det handlar om ett delvis nytt uppdrag för de deltagande förskollärarna som de hade relativt liten, eller ingen, erfarenhet av. Vi har, i likhet med Priestley m.fl. (2015), utgått från att förskollärarnas agens och möjlighet att genomföra detta uppdrag inte bara beror på deras egen och kollegornas kompetens här och nu, utan även på tidsliga dimensioner (professionella erfarenheter, förmåga att orientera framåt) och de lokala kontexter de agerar inom med kulturella, strukturella och materiella aspekter att beakta.

Den första forskningsfrågan handlade om vilka förutsättningar som framstår som betydelsefulla för förskollärarnas möjlighet att genomföra analys i spontant uppkomna situationer. En slutsats är att det är av stor betydelse att förskollärarna har kunskap om vad de ska analysera och vet vad de vill få syn på (jfr Elfström, 2013; Persson, 2021). Sådan kunskap är till exempel nödvändig för att kunna bena ut och fördjupa analysen på ett riktat och avgränsat sätt, att veta vad de ska rikta blicken mot. Den fortbildning som projektet erbjöd var enligt deltagarna viktig i detta sammanhang, och rör sig om materiella aspekter och är en viktig resurs för lärares agens (se Priestley m.fl., 2015). I

exemplet i denna artikel handlade fortbildningen om pedagogiska relationer som ett analysverktyg (Persson, 2021), med teoretisk kunskap om vad det innebär i form av tre huvudbegrepp och med metodologisk kunskap om hur de tre begreppen konkret kan användas för att analysera situationer som uppstår spontant.

En annan slutsats är att analysverktyget behöver vara relevant och användbart för i detta fall analys av undervisning i spontant uppkomna situationer i förskolan. Det handlar bland annat om att verktyget ska gå att använda för korta sekvenser för att kunna användas i stunden i det som sker spontant. Analysverktyget pedagogiska relationer, med begreppen emotionell och social dimension, samstämmer dessutom med viktiga kärnvärden i förskolan över tid (jfr Sheridan & Williams, 2018). Det handlar om kulturella aspekter, med övertygelser och synsätt som är viktiga för förskollärares agens (Priestley m.fl., 2015). Samtidigt täcker pedagogiska relationer även in den målorientering som ingår i undervisning, med kognitiv dimension. Alla tre dimensionerna sätter dessutom fokus på mötet mellan förskollärare och barn. Både målorientering och att själva ingå i dokumentation och analys var relativt ”nytt” för förskollärarna i projektet. På så sätt erbjöd pedagogiska relationer som analysverktyg att förskollärarna både kunde utgå från sin tidigare professionella erfarenhet och sikta framåt för att utveckla undervisningen här och nu (jfr Priestley m.fl., 2015).

Andra förutsättningar av betydelse för deras agens handlade om att genomföra analyserna tillsammans med kollegor och att tid fanns för analys. En slutsats är att kombinationen av teoretiska och metodologiska genomgångar vid träffarna och att upprepat själva få pröva på att analysera med kollegor på sina förskolor för att vid träffarna kunna fördjupa analyserna tillsammans med förskollärare från andra förskolor var betydelsefullt för förskollärarnas agens (jfr Alnervik, 2018; Knauf 2020). Förskolans tradition av kollegialt arbete i arbetslag var ett sätt att arbeta på som de uppskattade och var vana vid (se Eriksson m.fl., 2018), en strukturell aspekt som bidrog till deras agens (jfr Priestley m.fl., 2015). Tid var en förutsättning som betonades som avgörande för att kunna utveckla arbetet med analys i förskolan, en resurs som rörde materiella aspekter (Priestly m.fl., 2015). Samtidigt var bristen på tid påtaglig i förskollärarnas berättelser (se även Persson & Vallberg Roth, 2019). Den plana och omsorgsinriktade arbetslagsorganisationen var förvisso en förutsättning för agens när det gällde att genomföra analys, men med förändrade krav på förskollärares pedagogiska ansvar kunde denna typ av organisation även uppfattas som ett hinder. Förskollärare uttryckte exempelvis att de ibland upplevde svårigheter att kunna utnyttja sin ”planeringstid” utan att få dåligt samvete. För att på sikt komma till rätta med det hinder för agens

som tidsbristen utgör behövs, menar vi, organisatoriska lösningar snarare än individuella där huvudman och rektor är viktiga agenter (jfr Lee-Hammond & Bjervås, 2020). Annars är risken att strukturella aspekter som den horisontella roll-struktur som varit tradition i förskolan, och fortfarande är viktig, kan leda till känslor med dåligt samvete som hindrar förskollärarnas agens.

Den andra forskningsfrågan handlade om vad förskollärarna får syn på i analyserna och hur detta bidrar till hur de utvecklar undervisningen. En slutsats är att förskollärarna framför allt fick syn på barnens agerande och det egna förhållningssättet, särskilt från början var detta framträdande i deras samtal. Det handlar om kulturella aspekter som är viktiga för förskollärarnas agens, med lyhördhet för barnens initiativ och intressen, om att se *alla* barn och att försöka utgå från deras perspektiv i arbetet (Priestley m.fl., 2015). Detta sätt att förstå undervisning som relationell och kommunikativ har stora likheter med synsätt som varit framträdande i förskolan över tid (t.ex. Sheridan & Williams, 2018). Förskollärarna hade professionell erfarenhet av att se barnen och vad de gjorde, och med pedagogiska relationer som analysverktyg utvidgade de nu analysen till att inbegripa också det egna och kollegors agerande i en situation. Detta ledde till att de här och nu inte bara förundrades över barnen, utan även kunde utveckla arbetet utifrån de synsätt de såg som viktiga med att lyssna in, förstå och bemöta alla barn, också barn som de tidigare ”missat” att se. Att få syn på detta, var viktigt för deras agens och låg till grund för att de kunde utveckla sitt bemötande i spontant uppkomna situationer.

Det var betydligt svårare för deltagarna att få syn på och utveckla arbetet mot ett målorienterat innehåll. Att arbeta mot mål beskrev många som en ”ny del” av uppdraget, särskilt när det gällde undervisning i spontant uppkomna situationer. Det hjälpte dem föga att klistra in och i efterhand koppla på en mängd mål (jfr Björklund & Palmér, 2019), det gav mer en överblick över tänkbara mål än en hjälp att utveckla det som hände i en spontant uppkommen situation. En väg framåt var snarare att begränsa till enstaka mål och öva upp sitt seende och medvetenhet kring vad detta handlade om. Att få syn på vilket innehåll barnens blick riktades mot i en situation och svara på detta i interaktion med barnen. Det handlade mer om att inlemma ett målorienterat innehåll i det arbete de redan värdesatte där barns initiativ, intressen och perspektiv var i fokus, den kulturella aspekten som bidrog till förskollärarnas agens (Priestley m.fl., 2015).

Avslutningsvis menar vi, i likhet med Persson (2021), att när förskollärarna i studien tillsammans analyserade korta men betydelsefulla ”ögonblick” ur undervisningssynpunkt, så säger detta något också om undervisningen som helhet på förskolan. Enligt flera förskollärare ledde upprepad övning i att analysera bland annat till en form av ”förkroppsligad” kunskap och arbetssätt som de kunde använda i stunden och respondera på det som hände i andra spontant uppkomna situationer med barnen. I denna artikel har förskollärarnas erfarenhet av att analysera undervisning i just sådana, spontant uppkomna situationer studerats, baserat på deras egna beskrivningar i samtal med kollegor. Detta innebär dock inte att vi utesluter att en hel del av den kunskap som utvecklats i detta projekt även kan gälla för analys av ”planerad undervisning”, det ser vi till och med som troligt. Att utveckla kunskap om vad som är centralt för förskollärares möjlighet att analysera och utveckla undervisning i planerade likväl som spontant uppkomna situationer samt hur detta kan ligga till grund för det systematiska kvalitetsarbetet i förskolan ser vi som viktiga områden för kommande forskning.

Referenser

- Alexiadou, N., Hjelmér, C., Laiho, A., & Pihlaja, P. (2024). Early childhood education and care policy change: comparing goals, governance and ideas in Nordic contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(2), 185-202. doi: 10.1080/03057925.2022.2092451
- Alnervik, K. (2018). Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 72-84. doi: 10.1177/1463949118762147
- Björklund, C., & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64-85.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Davidsson, M. (2018). *Värdeladdade utvärderingar: En diskursanalys av förskolors systematiska kvalitetsarbete*. [Licentiatuppsats, Linnéuniversitetet]. Linneaus University Press.

- Delamont, S. (2008). For lust of knowing – observation in educational ethnography. I Geoffrey Walford (red.), *How to do Educational Ethnography* (s. 39-56). Tufnell Press.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Att undervisa barn i förskolan* (2 uppl.). Liber.
- Eidevald, C. (2017). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan: Hallå, hur gör man?* (2 uppl.). Liber.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *BARN*, (3-4), 5-19. doi: 10.5324/barn.v36i3-4.2905
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years*, 34(2), 175-87. doi: 10.1080/09575146.2014.880664
- Eriksson, A., Svensson, A.-K., & Beach, D. (2018). Reformimplementering i förskolepraktik: Ett exempel på hur förskollärares ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 4(2), 59-75. doi: 10.57126/noad.v4i2.12043
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber
- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A., & Ribaeus, K. (2021). Teaching as a new mission: Swedish preschool teachers' collegial discussions. *Early years*, 43(1), 1-14. doi: 10.1080/09575146.2021.1880374
- Hjelmér, C. (2020). Free play, free choices? - Influence and construction of gender in preschools in different local contexts. *Education Inquiry*, 11(2), 144-158. doi: 10.1080/20004508.2020.1724585
- Häikiö, T.K. (2022). Förskollärares reflekterade praktik: En undersökning om pedagogisk handledning och pedagogisk dokumentation. *Nordisk barnebagforskning, Special issue: Lyssnandets pedagogik*, 19(4), 103-124. doi: 10.23865/nbf.v19.263

- Insulander, E., & Svärden Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Nordisk barnebagforskning*, 7(12), 1-18. doi: 10.7577/nbf.779
- Kang, J., & Walsh, D.J. (2017). Documentation as an integral part of teaching: Early childhood teachers' systematic search for good teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 262-277. doi: 10.1080/10901027.2018.1514333
- Knauf, H. (2020). Documentation strategies: Pedagogical documentation from the perspective of early childhood teachers in New Zealand and Germany. *Early Childhood Educational Journal*, 48(1), 11-19. doi: 10.1007/s10643-019-00979-9
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshem*. [Doktorsavhandling, Göteborg]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lee-Hammond, L., & Bjervås, L. (2020). Pedagogical documentation and systematic quality work in early childhood: Comparing practices in Western Australia and Sweden. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 156-170. doi: 10.1177/1463949120928431
- Lindqvist, A., & Pastorek Gripson, M. (2022). Undervisning i dans i förskolan – en rörlig verksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 119-143. doi: 10.15626/pfs27.02.06
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B., & Vandenbroeck, M. (2016). The organisation for economic co-operation and development's international early learning study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351. doi: 10.1177/1463949116661126
- Paananen, M., & Lipponen, L. (2018). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77-87. doi: 10.1080/03004430.2016.1241777
- 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*, (2), 1-26. doi: 10.24834/educare.2020.2.1

- Persson, S. (2021). *Pedagogiska relationer i förskolan*. Lärportalen, Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR151122>. (Hämtad 23-05-17)
- Persson, S., & Vallberg Roth, A.-C. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa: Om dilemman i förskollärares uppdrag*. Föreskoleförvaltningen, Malmö stad.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices. *Early Years*, 36(4), 399-412. doi: 10.1080/09575146.2016.1145628
- Sæbbe, P.-E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 14(7), 1-15. doi: 10.7577/nbf.1731
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet* (2 uppl.). Liber.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan*. Skolforskningsinstitutets systematiska översikter.
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse: Ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/regeringsrapporter/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/>
- Skolverket. (2017). *Måluppfyllelse i förskolan*. Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>

- Thulin, S., & Jonsson, A. (2018). Undervisning i förskolan: Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *BARN*, (3-4), 5-19. doi: *10.5324/barn.v36i3-4.2899*
- Vallberg Roth, A.-C., Hansen, H., & Persson, M. (2024). Undervisning i förskola: Enligt skriftliga beskrivningar i samverkansforskning åren 2016 och 2023. *Nordisk barnebageforskning*, 21(3), 306-329. doi: *10.23865/nbf.v21.624*
- Virtanen, M. (2018). *Förskolans dokumentations- och bedömningspraktik: En diskursanalys av förskollärares gemensamma tal om dokumentation och bedömning*. [Licentiatuppsats, Linnéuniversitetet]. Linneaus University Press.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.