

# Konsten att undervisa i förskolan

**-En vetenskaplig essä om undervisning i  
förskolans kontext**

Av: Therese Häggström

Handledare: Adrian Ratkic

Södertörns högskola | Centrum för praktisk kunskap

Magisteruppsats 22,5 hp

Självständigt vetenskapligt arbete, HT 2018 och VT 2019

Magisterprogrammet i praktisk kunskap med inriktning mot utvecklingsarbete i förskolan 60 hp



**SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA** | STOCKHOLM  
sh.se

# The art of teaching in preschool

## Summary

This essay is about the teaching of preschool children. Teaching as a term is recently included in the preschool's curriculum and as it is a loaded concept in the preschool world, it affects the practice of preschool teachers. The purpose of this essay is to try to investigate what the concept of teaching means from the perspective of the preschool. My research questions are as follows:

\* *What does teaching in preschool mean?*

\* *How is teaching done in practice at preschool?*

\* *What is good teaching and how is it created?*

To get answers to these questions, I have done participatory observations where I observed two experienced preschool teachers in their work with the children. This text is written in the form of an essay which is also seen as a research method. By starting from self-perceived situations that remain and gnaw at me, and reflect on these from different perspectives, I can develop my understanding and my practice when it comes to teaching in preschool.

The essay discusses the introduction of the teaching concept into the world of preschool, which is considered problematic since the concept is often linked to the school's practice and to mediation education. Depending on how understanding of teaching as a concept is done, there are perceived differences affecting how the preschool teacher performs his or her teaching. The essay also discusses how different theories on learning processes and children's influence affect the teacher's teaching. It also appears that different teaching environments can be distinguished in preschool's activities and these are created by the preschool teacher based on different theories of practice. The kind of teaching environment offered to children affects the cognitive content of the activity thus the quality of the teaching.

Quality and measurability are also in the essay discussed in the context of preschool. One point of view that is highlighted is that the introduction of the concept of teaching and a more goal-oriented approach has to do with society's need for quality assurance. From a perspective of quality that is instead characterized by the ability to perform a good judgment, a more conscious understanding of teaching in the preschool becomes important.

One of the conclusions is thus that the art of teaching in preschool has practical knowledge to do, which requires experience and ability to reflect in a thoughtful manner.

Keywords: *Preschool, teaching, children's interest, practical knowledge, essay*

# Konsten att undervisa i förskolan

## Sammanfattning

Följande essä handlar om undervisning av förskolebarn. Undervisning som nyligen skrivits in i förskolans läroplan är ett laddat begrepp i förskolans värld vilket dessutom påverkar förskollärares praktik. Syftet med denna essä är därmed att försöka undersöka vad begreppet undervisning betyder utifrån förskolans kontext. Mina forskningsfrågor är följande:

\* *Vad innebär undervisning i förskolan?*

\* *Hur utförs undervisning i praktiken på förskolan?*

\* *Vad är bra undervisning och hur skapas den?*

I ett försök att få svar på dessa frågor har jag dels använt mig av deltagande observationer där jag observerat två erfarna förskollärare i deras arbete med barnen. Denna uppsats är dessutom skriven i essäform som också ses som en forskningsmetod i sig. Genom att utgå ifrån egenupplevda situationer som ligger kvar och gnager hos mig och reflektera kring dessa utifrån olika perspektiv kan jag utveckla min förståelse och mitt agerande när det gäller undervisning i förskolan.

I uppsatsen diskuteras undervisningsbegreppets införande i förskolans värld vilket anses som problematiskt då begreppet ofta kopplas till skolans praktik och till förmedlingspedagogik. Beroende på hur tolkningen av undervisning görs uppkommer det upplevda motsättningar som påverkar hur förskolläraren utför sin undervisning. Uppsatsen tar även upp hur olika teorier kring målstyrda processer och barns inflytande kan påverka undervisningens utformning.

Det framkommer också att olika undervisningsmiljöer kan urskiljas i förskolans verksamhet och dessa skapas av förskolläraren utifrån olika praxisteorier. Vilken undervisningsmiljö som barnen erbjuds påverkar det kognitiva innehållet i aktiviteten och därmed undervisningens kvalitet.

Utifrån perspektiv på målstyrda processer diskuteras även kvalitet och mätbarhet i förskolans kontext. Ett resonemang som lyfts är att införandet av undervisningsbegreppet och därmed ett mer målstyrt arbetssätt har att göra med samhällets behov av kvalitetssäkring. Utifrån ett perspektiv på kvalitet som istället utmärks av möjligheten att utföra ett gott omdöme blir en medveten tolkning av undervisning i förskolan betydelsefull.

En av slutsatserna är därmed att konsten att undervisa i förskolan har med praktisk kunskap att göra, vilket ställer krav på erfarenhet och förmåga att reflektera på ett eftertänksamt sätt.

Nyckelord: *Förskola, undervisning, barns intresse, praktisk kunskap, essä*

## Innehållsförteckning

-Jag har haft värsta flowet!_____	1
-Pruttupp!_____	3
Reflektion_____	5
Syfte och frågeställningar_____	7
Metod_____	7
Essäskrivning som huvudsaklig forskningsmetod_____	8
Observation ger mig ytterligare perspektiv_____	9
Etiska överväganden_____	9
Diskussion_____	10
<i>Vad innebär undervisning i förskolan?</i> _____	10
Samtal med de erfarna_____	14
<i>Hur utförs undervisning i praktiken på förskolan?</i> _____	17
Aktivitet i skötrummet_____	17
Bokstavsjakten_____	19
Olika praxisteorier resulterar i olika undervisningsmiljöer_____	22
<i>Vad är bra undervisning i förskolan och hur skapas den?</i> _____	25
Kvalitet och mätbarhet_____	25
Att följa barnens intresse_____	27
Didaktik -konsten att undervisa_____	29
Didaktisk intuition och praktisk kunskap_____	30
Slutreflektion_____	34
Litteraturlista_____	36
Bilaga 1, Informationsbrev_____	39

## **-Jag har haft värsta flowet!**

Jag står vid bordsänden i vår målarverkstad. Både diskbänken och linorna i fönstret med klädnypor är fulla av målade växtpappersark i regnbågens alla färger. På golvet ligger pärlor lite här och var som irriterar under fötterna. Min blick sveper över barnen som ivrigt sitter runt det rektangulära bordet och väntar på att den stundande språksamlingen ska börja. I dag är det bara fem barn. Två barn är lediga varav den ena är Calle. Jag märker att jag blir lättad och mer god till mods. När jag under förra veckan introducerade det språkarbete som vi framöver ska arbeta med i min undervisningsgrupp hade Calle väldigt svårt att fokusera och han störde mer än han deltog. Vi läste en bok, samma varje dag, samt samtalade om sagan och lekte olika språklekar. Calle pendlade mellan att springa undan som en dinosaurie till "kuddvrån" och skrika, sitta i knät samt leka katt under bordet.

I dag hade jag planerat att arbeta med en ny saga, en ny ramsa och nya uppgifter och jag var lite osäker på hur det skulle tas emot av barnen. Men de blickar som nu möter mig ger mig en stor dos energi. Samtidigt kommer jag på att jag missat att ta fram materialet till dagens arbetspass. Men eftersom barnen verkar lugna förklarar jag för barnen att vi ska läsa en ny saga idag. Jag är bara tvungen att gå och hämta den först. När jag någon minut senare kommer tillbaka ställer jag mig vid kortsidan av bordet och visar upp boken. Jag är tacksam över att de fortfarande sitter vid sina platser och inte leker katt under bordet, som de gjorde förra gången. Jag börjar samlingen och i dag lyssnar barnen ivrigt och deltar. Jag läser på med inlevelse i rösten.

-Andra geten hette vit och var känd för sin aptit. Vad betyder aptit?

-Den äter alla träden, svarar Emil.

-Precis! säger jag uppmuntrande. Dock är jag osäker på om Emil förstår ordet eller om han bara beskriver det han ser på bilden.

-När man har stor aptit gillar man att äta mycket, förtydligar jag.

-Jag gillar pasta! Utbrister Anders ivrigt. Jag kan äta så här mycket pasta. Anders sträcker ut armarna åt ett varsitt håll och visar hur mycket pasta han kan äta. Emil ställer sig snabbt upp på stolen och sträcker ut sina armar även han.

-Jag kan äta så här mycket!

-Oj, det var mycket. Då har ni verkligen god aptit. Precis som den vita geten.

Vi fortsätter med sagan och diskuterar tillsammans händelserna i boken. I mitt inre stannar jag upp och tänker på hur länge sedan det var jag hade en sån här fin stund när barnen på riktig verkar intresserade av sagan. Jag blir varm inombords och känslan gör mig glad. All energi går inte åt till att få alla till sina platser eller till att få dem att lyssna på den som talar. Barnen delar glatt med sig av sina tankar och

funderingar till varandra. Några av barnen uppmärksammar även att den rimmar. Yes! Mitt humör gör volter. "Lustfyllt lärande" tänds som en neonskylt i mitt inre.

När sagan är slut tar jag fram mitt "Bornholmshäfte" som vi använder som läromedel på min förskola. Märkvärdigt bläddrar jag fram till rätt sida samtidigt som jag håller kvar barnens uppmärksamhet med mina tydliga gester och nyfikna ögon riktade mot textraderna i häftet. Jag har lagt märke till att de tycker det är intressant att jag använder mig av handledningsmaterialet som jag nyligen varit på föreläsning kring. När jag läser innantill vad vi ska göra vill de gärna titta och "läsa med". Upplägget med "Före Bornholmsmodellen" tilltalar mig då den har en tydlig struktur och den är lätt att följa. Barnen verkar också föredra denna tydlighet.

-Nu ska vi se vad det blir för ramsa den här veckan! säger jag högtidligt. Jag läser ramsan några gånger och gestikulerar med fingrarna så som det står att jag ska göra. Barnen hänger genast på.

-Hör ni att det rimmar? Frågar jag till sist när vi läst ramsan flera gånger.

-Vi ser om ni kan flera rim. Råttan sitter på...? börjar jag.

-Pottan! svarar barnen och skrattar.

-Sol och pool rimmar också, säger Anders som malt på med sina frågor hela samlingen.

-En mygga ligger på en... brygga! fortsätter jag.

-Mygga, brygga! utbrister Andrea upprymt som innan varit ganska tyst. Mitt inre gör volter igen. Hon har kämpat så med sin språkutveckling och väljer många gånger att vara tyst vid våra undervisningstillfällen. Vi har i arbetslaget gjort många anpassningar för att främja hennes förmåga att kommunicera med oss och sina kompisar. Men nu lyser hon som en sol och verkar supernöjd med att rimma.

Plötsligt ser jag min kollega Anna stå bakom glasdörren och vinka diskret. Oj, maten är redan här. Vad fort tiden gick! tänker jag och avslutar samlingen.

-Nu får ni fortsätta att rimma vid era matplatser, säger jag glatt. -Snipp snapp snut så var samlingen slut, avslutar jag och plockar undan "Bornholmshäftet" och boken om Petter och hans färgglada getter.

Barnen som äter vid mitt bord kommer in och några från min samling går ut till rummet bredvid där de ska äta.

Resten av dagen hör jag hur barnen går runt och rimmar och jag påminns ständigt om den härliga stunden innan lunch. Jag blickar ut över gården och ser att alla barnen är fullt uppe i sina olika aktiviteter. Klockan börjar närma sig tre på eftermiddagen. Solen ligger lågt och strålarna strilar in på förskolegården genom trädstammarna i skogen bredvid. Trots att det är oktober månad är det ganska varmt. Mina fotriktiga kängor får gruset att knastra under mina fötter och de lämnar blöta spår efter sig från en vattenpöl som inte hunnit torka bort trots solens ljumna strålar. I dag har varit en bra dag.

Jag går mot avdelningens ingång för att ta av mig mina överdragsbyxor och jacka. Det är dags att gå hem. I hallen möter jag min avdelningskollega Sara. Hon har ett plågat ansiktsuttryck och ser allmänt trött ut.

-Herregud Therese, vad är det som händer med våra barn? utbrister hon förtvivlat.

-Va? svarar jag förvånad. -Jag som precis tänkte på hur bra dagen varit. Jag har haft värsta flowet!  
Sara stannar upp och tittar på mig.

-Jaha, mig går de på nerverna. Hon lägger till ett leende och säger:

-Skönt att du haft en bra dag i alla fall. Vi ses i morgon!

-Ja det gör vi, svarar jag och ler tillbaka.

Under promenaden hem funderar jag på vad Sara sagt. Att det kan vara så olika. Att den ena dagen aldrig är den andra lik och att dessutom samma dag kan upplevas på helt olika sätt. Samtidigt har jag lite dåligt samvete när jag tänker på varför samlingen blev så lyckad. Calle var inte med. Han har svårt med de sociala koderna, i den fria leken och framförallt i de mer styrda aktiviteterna som har ett förplanerat innehåll. När han tvivlar på sin egna förmåga, blir osäker på vad som förväntas av honom socialt eller ställs i en situation som för honom upplevs som ny eller ointressant förvandlas Calle. Han går då in i en roll som känns säker och bekant. Oftast förvandlas han till en dinosauries Rex som är hans absoluta favoritdinosaurie och leksak. Han vet exakt hur den rör sig och hela hans kropp intar formen av en blodtörstig utdöd jätte med korta små spretiga armar och tunga steg. På senare tid har han även använt sig av rollen som katt då han för en tid sedan fick två kattungar som husdjur i hemmet. När den strategin inte funkar, vilket den sällan gör, blir han hyperaktiv, högljudd och svår att få kontakt med. Detta får mig ofta att ifrågasätta varför vi skapar dessa situationer för barnen på förskolan.

När jag går där i den sjunkande solen och funderar kommer jag att tänka på en annan samling som gick helt snett för mig för så många år sedan. En samlingsituation som liksom har etsat sig fast. Under min transformation från oerfaren utbildad barnskötare till höskoleutbildad förskollärare har den hela tiden legat och spökat i mitt inre.

### **-Pruttupp!**

Nöjd med att jag så snabbt lyckats hitta flanosagan om den rullande pannkakan stegar jag motiverad in i samlingsrummet.

-Nu är det dax att börja. Varsågod och sätt er på era platser, säger jag glatt och blickar runt på barnen som sitter på den blåa mattan.

Den senaste tiden full av förändringar hade satt spår i barngruppen. När det nya läsåret startade för ungefär sju månader sedan slogs min avdelning ihop med en annan för att vi pedagoger skulle ”ta del av varandras kompetenser” som det så fint sades. Femton barn blev istället 32. Att barnen började fylla tre och räknades som ”storbarn” resulterades även i att personaltätheten minskades från tre vuxna på 15 barn till fem på 32. Tyvärr var vi sällan fem kollegor på plats av olika anledningar vilket ledde till att mer och mer av den pedagogstyrda delen av verksamheten så som samlingar och temaarbeten uteblev. Vi var helt enkelt ute så mycket som möjligt oavsett väder. Ute på gården var det färre konflikter och barnen hade nästan inga begränsningar i deras möjlighet till lek. Vi pedagoger kunde då stundvis andas ut. Men nu var det annat som gällde. Vår pedagogiska rådgivare hade förra veckan beordrat mer styrd verksamhet för att få ordning på den röriga barngruppen.

-Strama upp rutinerna och dela er i mindre grupper så ofta ni kan. Just nu är det barnen som styr avdelningen. Ni måste ta tillbaka rodret! Hennes ord var bestämda. Vi tre i arbetslaget som alltid var på plats och som desperat hade bett om hjälp satt söndergråtna och lyssnade.

Okej, nu kör vi, tänker jag och stegar fram till flanotavlan som står lutad mot väggen. Solen lyser in genom fönstret och skapar en skugga på mattan mellan mig och barnen. Mitt humör ligger på topp och jag känner mig motiverad att greppa rodret, med båda händerna. Ljudnivån sänks en aning men Alex och Jonatan börjar genast att brottas och skrattar så att de blir helt flammiga i ansiktena.

-Stopp! Sätt er på era platser, säger jag fast besluten att komma igång med sagan. Envist försöker jag få alla barnen till sina platser. När det är någorlunda lugnt ställer jag mig vid flanotavlan och drar igång. Ingen vill ju lyssna på en tjattant, tänker jag. De tystnar nog när de får veta vilken saga det blir. Det är ju deras favorit. Min också.

-I dag ska jag berätta sagan om den rullande pannkakan, börjar jag med engagerad röst.

-Bajskaka! utbrister Alex i en explosion av skratt.

Hastigt funderar jag på hur jag ska agera. Långt bak i huvudet hörs ”du har händerna på rodret. Styr!” men av erfarenhet vet jag att han tramsar ännu mer när han får en reaktion. Jag ignorerar honom därför och fortsätter. Ur ögonvrån ser jag dock att hans skratt smittar av sig på de andra barnen och snart sitter alla och fnittrar och skrattar. Mitt glada humör får sig en törn och jag utbrister bestämt:

-Nu får ni vara tysta! Barnen tystnar och jag fortsätter återigen med sagan samtidigt som jag sneglar mot Alex och Jonatan som på nytt blir högröda i ansiktet av återhållet skratt.

-Då kom pannkakan fram till en tupp... Det är med ansträngning som jag fortsätter sagan nu.

Rösten från vår pedagogiska rådgivare ekar i mitt huvud:

-Ni måste återta kontrollen över barngruppen!



Men känslan av misslyckande smakar bittert i munnen. Plötsligt slänger sig Alex på mattan igen och skrattar så att tårarna sprutar.

-Pruttupp!

Även denna gång får han med sig de andra barnen som stämmer in i skrattet, slänger sig i högar och börjar brottas. Jag stannar upp och försöker hastigt samla tankarna igen. Magen har fått en klump som bara växer och växer. Hur ska jag göra? På något vis måste jag få slut på detta. Ta tillbaka rodret, repeterar jag för mig själv. Antingen så skäller jag ut dem och visar vem som bestämmer eller så satsar jag på deras empati. Jag måste få dem att förstå att deras beteende inte är okej.

-Vet ni vad, börjar jag. Jag blir faktiskt ledsen när ni förstör sagan, säger jag ärligt. Om ni inte slutar nu så kan vi inte fortsätta.

Men barnen bara fortsätter att brottas och ljudnivån blir högre och högre tills den förvandlas till ett öronbedövande hånande flin som skär mina trumhinnor.

-Bajssaga! skriker de i kör.

Paniken och besvikelsen blandas till en sur sörja inom mig. Så här skulle det ju inte gå, tänker jag sorgset. Klumpen i magen har vuxit ytterligare och når nu halsen. Det känns som att jag ska kvävas. Hastigt sneglar jag på klockan på väggen. Maten är inte klar förrän om minst fem minuter. Med hes och sprucken röst utbrister jag:

-SLUTA! Var tysta nu!

Men ingen reagerar. Ingen bryr sig. Med gråten i halsen och tårarna brännande står jag där med en flanobild av en tupp i handen. Jag vill bara försvinna. Vad är meningen med det här? undrar jag och blickar ned på tuppen genom min tåriga blick. Vad gör jag för fel? Med en djup suck glider jag ned på golvet. Ryggen är lutad mot väggen. Jag ger upp, tänker jag resignerat medan jag väntar på att klockan ska gå snabbare och maten bli klar.

## **Reflektion**

Min berättelse gestaltar två möjliga undervisningstillfällen i form av en samling. Den ena fick mig att bara vilja säga upp mig och arbeta med något helt annat. Den andra gjorde mig upprymd och fick mig att känna att jag verkligen gjorde någonting bra. Samtidigt fanns tanken på att succén låg mer i gruppkonstellationen än i min prestation vilket ändå skapar lite tvivel hos mig.

För min del har situationen med pruttuppen etsat sig fast i mitt inre. I många texter under min utbildning till förskollärare och under min pågående magisterutbildning i praktisk kunskap har jag skrivit om styrd

verksamhet i förskolan på olika sätt. I dessa texter benämner jag det med ord som samling, arbetspass eller undervisning men den gemensamma nämnaren är att det är en målstyrd aktivitet med ett innehåll som jag själv som pedagog har bestämt. Det är ett område som gör mig osäker vilket får mig att reflektera mycket kring mitt agerande som förskollärare. Speciellt eftersom det är en del av mitt uppdrag att planera, genomföra och utvärdera undervisningen i förskolans verksamhet. Men vad är undervisning i förskolans kontext? Hur gör man för att få de styrda aktiviteterna meningsfulla för *alla* som deltar? Även för barn som Calle. Att barnen ska vara delaktiga och ha inflytande är en självklarhet för mig men hur mycket och hur ska det gå till? När jag undervisar, när ska jag göra si och när ska jag göra så? Hur vet jag vad jag ska göra när det inte blir som jag tänkt? Detta är ett ämne som jag ständigt återkommer till. Samtidigt har begreppet undervisning blivit en ny hörnsten i förskolans nya läroplan som träder i kraft i juli i år vilket gör ämnet relevant för hela min yrkeskår.

Efter alla år av högskolestudier och praktisk erfarenhet som jag tagit till mig sen den där förtvivlade stunden med pruttuppen vet jag att det inte finns någon standardmall för dessa situationer. Ändå undrar jag hur det kommer sig att det ibland blir som i första berättelsen och andra gånger blir det som i den andra. Och är undervisning i form av pedagogstyrd aktivitet likt den i min första skildring något att sträva efter? I mitt första möte med mitt yrke som utbildad barnskötare fick jag massor av erfarenhet och kompetens att hitta möjligheter till lärande i det spontana och i den fria leken men när det gäller styrd aktivitet är det något som skaver och jag blir osäker på hur jag ska agera. I och med att den nya läroplanen lyfter fram dessa målstyrda aktiviteter genom att benämna det som undervisning, blir det tydligt för mig som förskollärare att de är viktiga arenor för barnens lärande och utveckling. Men att undervisa är en konst. En konstform som kräver många förmågor som det är svårt att sätta ord på. Johan Steinberg tar upp detta i sin bok *Lektionen är helig, när undervisningen står i centrum* (2010) och menar att även om förskolan och dess verksamhet fungerar väl så behöver pedagogen arbeta med sitt "artisteri", det vill säga konsten att undervisa (Steinberg 2010, s. 23). Under mina år i yrket har jag många gånger stött på de pedagoger som bemästrar detta. De kan fånga barnens intresse oavsett hur stor barngruppen är, oavsett gruppkonstellation och oavsett vilket ämne som står i fokus. Det liksom bara uppstår magi i luften när de samlar barnen för en aktivitet. Hur gör dessa pedagoger för att skapa denna magi och är dessa aktiviteter undervisning? Detta vill jag försöka få syn på. Förhoppningsvis medför denna magisteruppsats att jag finner några ledtrådar som kan ge mig en insikt i vad konsten att undervisa i förskolan innebär.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka vad undervisning betyder i förskolans kontext och praktik. Hur gör jag undervisningen lustfylld och meningsfull för både mig och barnen? Vad innebär det att bemästra konsten att undervisa? Genom att nysta i dessa frågor vill jag att min förståelse av begreppet undervisning blir tydligare och syftet är även att försöka kasta nytt ljus på min egen praktiska kunskap samt utveckla den.

Mina forskningsfrågor är:

- ★ Vad innebär undervisning i förskolan?
- ★ Hur utförs undervisning i praktiken på förskolan?
- ★ Vad är bra undervisning i förskolan och hur skapas den?

## Metod

I detta kapitel vill jag ge dig som läsare en inblick i vilka metoder som jag som forskare använt mig av i min magisteruppsats. Då syftet med denna undersökning är att försöka förstå vad undervisning i förskolan innebär handlar det här om att rikta blicken på ett görande. Lotte Alsterdal, docent i den praktiska kunskapens teori påpekar att vår praktiska kunskap gör att vi kan handla klokt, att vi i en viss situation kan agera utefter de förutsättningar och omständigheter som råder. Dock är det oftast efteråt som vi kan se om vårt handlande blev bra eller inte. Om vi stannar upp, tar tag i det och försöker lära av det som händer kan vi utöka vår praktiska kunskap menar hon (Alsterdal 2014, s. 54). Genom att nysta i mina erfarenheter kring undervisning med hjälp av mina berättelser ovan vill jag försöka rusta mig inför kommande situationer som förskollärare.

På Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola där jag går min magisterutbildning, som examineras med denna uppsats, används essäskrivning som huvudsaklig forskningsmetod. Med hjälp av den här metoden kan vi studenter beskriva våra erfarenheter och reflektera kring dessa. ”Reflektion, att blicka tillbaka på ett eftertänksamt sätt, är en form för att arbeta med sina erfarenheter i syfte att lära” (Ibid, s. 55). För att få hjälp i min reflektionsprocess har jag sökt olika perspektiv att se min erfarenhet ifrån. Dessa perspektiv har jag samlat på mig genom essäskrivningen i sig men också med hjälp av observationer och olika skriftliga källor så som styrdokument, artiklar och litteratur om undervisning.

## Essäskrivning som huvudsaklig forskningsmetod

En erfarenhetsbaserad essä består enligt Alsterdal av tre delar. Dels en berättelse som gestaltar en svårbedömd handlingssituation eller ett dilemma och dels egna frågor och tankar kring situationen samt även perspektiv utifrån som förhåller sig till den beskrivna erfarenheten. Skrivprocessen i den här formen av essä växlar mellan att studenten skriver hemma och att texten diskuteras under skrivseminarier tillsammans med lärare och kurskamrater på högskolan (Alsterdal 2014, s. 53). Mina berättelser handlar om två olika situationer där mina praktiska kunskaper sätts på prov. Mitt tema är ”undervisning i förskolan” och situationerna gestaltas i form av en samling. Dessa styrda aktiviteter är något som länge skavt i mig, både som barnskötare och som examinerad erfaren förskollärare. Genom att lyfta fram dessa två situationer i rampljuset vill jag få fatt på nya perspektiv, nya handlingsmöjligheter och framförallt vill jag pröva olika slags förståelser kring vad undervisning i förskolan kan innebära. Alsterdal menar att just detta är kunskapsmålet med essäskrivande. Att vi studenter ska upptäcka nya sätt att handla, samt ändra vår praktik till det bättre och på så vis utvecklas i våra yrkesroller (Ibid, s. 77). Även Filosofen Magdalene Thomassen, lektor vid Diakonhjemmet Høgskole i Oslo, skriver om vikten av att som praktiker reflektera över sitt handlande. Hon menar att ett ständigt reflekterande över sina erfarenheter och sina handlingar, att man försöker förstå vad som sker, utvecklar ens kompetens (Thomassen 2007, s. 37). Dessa två kloka kvinnor gör klart för mig att reflektion och eftertanke är någonting viktigt, något som gör mig till en bättre praktiker.

Alsterdal påpekar även att det i essän finns en tydlig berättarröst, ett jag, som leder läsaren rakt in i författarens erfarenheter och handlanden. Samtidigt är det viktigt att hålla distans och fokusera på ämnet och inte på personen. Syftet med essäskrivandet är inte att förstå själva jaget utan snarare agerandet som handlande yrkesmänniska, i det här fallet förskollärare (Alsterdal 2014, s. 63–64, 69).

I denna process har jag mina forskningsfrågor med mig för att navigera ”rätt” och inte gå vilse. Mina forskningsfrågor får därmed vara mina ledstjärnor genom hela min uppsats. Därför har jag även valt att sätta dessa som huvudrubriker senare i texten som för läsaren genom min reflektionsresa mot nya kunskaper. Dock leder inte ässen till något slutgiltigt resultat, till skillnad mot en traditionell vetenskaplig text. Den sortens resultat som frambringas här visar sig för läsaren i form av en rörelse genom texten. Läsaren befinner sig inte längre på samma plats efter att ha läst essän (Ibid, s. 63).

## **Observation ger mig ytterligare perspektiv**

För att få mer stoff till mina reflektioner kring mitt handlande i berättelserna ovan har jag gjort deltagande observationer på en annan förskola. Denna metod ger mig främst möjlighet att gå på djupet med min forskningsfråga *Hur utförs undervisning i praktiken på förskolan?* Genom att observera mina yrkeskollegor får jag en ökad kunskap om vad de gör och framför allt *hur* de gör.

För att få syn på hur förskollärare utför sin undervisning har jag besökt en förskola och där följt två erfarna förskollärare på två olika avdelningar i tre dagar.

Observation som metod kan ge forskaren information om fenomen som finns i den dagliga interaktionen och i specifika situationer. Den kan framför allt ge information om handlingar som informanten inte ens tänkt på att den gör och därför heller inte skulle berätta om i en intervju. Det kan också finnas skillnader i vad informanten tror att den gör och vad hen *faktiskt* gör. Vissa handlingar sitter helt enkelt i kroppen och de utförs utan att personen tänker på varför eller hur de gör (Pripp & Öhlander 2011, s. 114–115). Genom att observera undervisningssituationer kanske jag kan få syn på vad undervisning i förskolan verkligen innebär i praktiken. Olika handlanden kan ge mig fler infallsvinklar när jag bearbetar min egna erfarenhet.

I och med att jag själv är en verksam förskollärare och därmed har erfarenheter av den praktik som jag noga undersökt intar jag enligt Pripp och Öhlander en deltagande position. Även om jag inte alltid fysiskt eller muntligt samspelar med förskollärarna vid observationstillfällena så delar jag en viss förståelse och insikt i det fenomen som jag undersöker. Jag är bekant med de styrdokument som ramar in verksamheten i förskolan och jag delar många liknande erfarenheter med de som jag observerat. Pripp och Öhlander inkluderar detta i sin diskussion om graden av deltagande i observationerna. Samtidigt påpekar de att graden av deltagande kan förändras fram och tillbaka under fältarbetets gång (Ibid, s. 124–125). Det senare har visat sig i min undersökning genom att jag pendlat mellan att vara en observatör från en avsides plats i rummet till att jag aktivt deltagit i samtal med respondenterna.

## **Etiska överväganden**

I mitt och mina kurskamraters sökande efter respondenter till våra undersökningar har vi stött på stora svårigheter när det gäller att få tillgång till verksamheter att göra våra observationer på. Om det hos objekten beror på tidsbrist eller känslan av att känna sig granskade vet jag inte. Detta har skapat många tankar kring de etiska överväganden som jag som forskare behöver göra. Min strategi har dock varit att kontakta förskollärare som jag har en tidigare relation till, vilket jag anser varit ett klokt val. Genom att

vi känner varandra från tidigare har de ett förtroende för och en tillit till mig som forskare och försöker på så vis inte agera ”rätt” när jag varit i deras verksamheter och observerat. Detta har även haft betydelse i mina samtal med de berörda förskollärarna i samband med fältarbetet. För att ett samtal ska komma till sin rätt krävs enligt Martin Buber en tillit samt en vilja att yttra vad som än faller hen in, inom ramen av samtalsämnet. På så vis blir tilliten det äkta samtalets livsluft (Buber 1995, s. 66–67). Genom att jag och mina respondenter har en tidigare relation och ett gemensamt intresse att utveckla vår profession som förskollärare anser jag att våra samtal varit äkta i den bemärkelse Buber beskriver. Detta ser jag som ännu ett argument för att genomföra mitt fältarbete hos bekanta personer.

Innan jag påbörjade mitt fältarbete fick de två deltagande förskollärarna information om min undersökning via ett brev som de även delade med sig till övrig personal på förskolan (se bilaga 1). I brevet finns information om undersökningens syfte och dess metoder vilket tillhör god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017, s. 26).

En forskare bör även i sitt material ta bort all information som kan identifiera de individer som deltar för att säkerställa anonymitet (Ibid, s. 40). För att ge deltagarna i observationerna anonymitet har jag i min redogörelse givit alla påhittade namn.

## **Diskussion**

I kommande kapitel kommer jag att med hjälp av andras resonemang och handlanden försöka utöka min förståelse kring undervisning i förskolan. Jag kommer att föra en diskussion med både forskare, historiska tänkare, förebilder och med mig själv som forskande förskollärare. Som jag beskrivit innan så har jag använt mig av mina forskningsfrågor som vägvisare och även som kategorisering av mitt material och min diskussion. Vissa delar utgår mer från teori och andra är mer knutna till mina erfarenheter eller observationer.



### *Vad innebär undervisning i förskolan?*

Begreppet undervisning knöts första gången officiellt till förskolans verksamhet i och med den nya skollagen som trädde i kraft i juli 2011. Jag läser i skollagen att utbildningen, oavsett skolform, ska syfta till att alla barn utvecklas så långt det är möjligt samt att den ska främja en livslång lust att lära. Detta ska ske genom undervisning som enligt skollagen är målstyrda processer som leds av lärare, i det här fallet förskollärare, med avsikt att barnet ska inhämta och utveckla kunskaper och värden (SFS 2010:800).

Det har i skrivandets stund redan gått ungefär åtta år sedan den nya skollagen trädde i kraft men ändå ser jag en problematik i förskolans värld då begreppet undervisning inte ännu blivit en naturlig del av professionens vokabulär eller praktik. I och med att begreppet känns ovant och kanske till och med lite skrämmande kan det vara svårt att koppla det till processer som dagligen sker på förskolan.

Jag menar att det redan finns en färgad tolkning av begreppet som till viss del är kopplat till förmedlingspedagogik, vilket vi inom förskolan sedan länge strävat att ta steg ifrån. Mitt resonemang återkommer i många texter jag läser. Att undervisning av tradition är starkt förknippat med skolans verksamhet genomsyrar forskning som kopplas till undervisning i förskolan (Hildén 2018; Skolinspektionen 2016; Skolinspektionen 2018; Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson 2013; Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson 2017).

Förskolans tradition och pedagogik skiljer sig från skolans och då även tolkningen av vad undervisning innebär. När det i skollagen används överskridande i båda skolformerna antyds det att begreppet bör definieras likadant i både förskolans och skolans praktik. Därmed upplever jag att det uppstår en problematik när begreppet undervisning försöker definieras. Två världar ska mötas och samsas om samma begrepp. Målstyrda processer som leds av lärare i syfte att utveckla och lära låter dock för mig väldigt styrt och skolaktigt.

Om jag med skollagens definition av undervisning ändå tänker tillbaka på mina berättelser i början av min essä ser jag att båda situationerna är målstyrda på något vis och därför går att tituleras som undervisning. I berättelsen om pruttuppen har jag planerat aktiviteten utifrån en saga som jag vet att barnen gillar och jag försöker skapa ett klimat där jag tillsammans med barnen kan erövra ord och begrepp i syfte att barnen ska stimuleras i deras språkutveckling. När det inte går som jag tänkt använder jag mål utifrån normer och värden för att barnen ska få möjlighet att utveckla färdigheter kring dessa. Genom att i en konkret situation berätta att jag blir ledsen och lyfta att de behöver vara tysta och lyssna för att vi ska kunna läsa den roliga sagan, som jag vet att de gillar, strävar jag efter att barnen ska få en insikt i vad empati och samarbete innebär. Trotts att jag agerar efter skollagens intentioner, det vill säga målstyrt, går allt åt pipsvängen.

I Agneta Jonssons, Pia Williams och Ingrid Pramling Samuelssons studie om förskollärares resonemang kring undervisande av de yngre förskolebarnen uttrycks att undervisning ses som kravfyllt för personalen. De menar att det ställs högre krav på planering och genomförande av målinriktade aktiviteter och högre medvetenhet i varje situation. Även om undervisning kan ske spontant upplever respondenterna att lek och skapandeaktiviteter utan ett tydligt syfte minskat för att ge mer plats åt de

planerade målstyrda stunderna (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson 2017, s. 96–98). Jag tror att den skolifierade tolkningen av begreppet undervisning som jag påpekat ovan ligger bakom detta. Undervisning är ett begrepp som fortfarande inte implementerats i förskolans vokabulär och praktik vilket påverkar mitt och andra förskollärares tolkning och därmed förhållande till begreppet. Läroplanen för förskolan som omarbetats för att överensstämma med skrivningarna i skollagen träder i kraft i juli i år och den innehåller begreppet undervisning som förtydligas på följande vis: ”Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen” (Skolverket 2018, s. 7). Det finns 33 olika mål i läroplanen och alla handlar om olika kunskaper och förmågor som varje barn ska få förutsättningar att utveckla (Ibid, s. 12–16). Dessa ord ställer stora krav och förväntningar både på mig som lärare och på barnen som deltagare i utbildningen.

Men är styrda målinriktade aktiviteter, som exempelvis barn som Calle har otroligt svårt för, verkligen nödvändiga? Oavsett hur jag resonerar så är undervisning ett begrepp som skaver. Men går det att vidga begreppet så att det även går att applicera i förskolans värld? Eller är det förskolan som ska anpassas till en tidigare bestämd definition? Med tanke på att verksamma förskollärare tolkar begreppet som jag beskrivit ovan är risken att förskolan blir mer lik skolan. Eller *bör* ens begreppet undervisning implementeras i förskolan?

Tre verksamma forskare vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping Monica Nilsson, Robert Lecusay och Karin Alnervik ställer sig också kritiska till införandet av begreppet undervisning i förskolans värld. De påpekar att forskning visar tendenser på att inkludering av begreppet har intentionen att just skolifiera förskolans praktik och dess struktur. De refererar även till förarbetet till den nya skollagen där utgångspunkten är att man vill se en gemensam och tydligare struktur i alla skolformer men samtidigt vill man inte ändra förskolans uppdrag eller ifrågasätta dess pedagogik. Med andra ord förespråkas förskolans pedagogiska tradition och dess arbetsätt samtidigt som undervisning, som kopplas till förmedlingspedagogik, ska introduceras. Nilsson, Lecusay och Alnervik anser att myndigheterna på detta vis sätter förskolan och dess lärare i ett dilemma. De menar också att det är av stor vikt att begreppet undervisning problematiseras tillfredsställande och att dess innebörd begripliggörs innan det skrivs in i förskolans läroplan (Nilsson, Lecusay & Alnervik 2018, s.10–14). Detta sätter verkligen huvudet på spiken.

Jag tänker att det är ytterst viktigt för mig som förskollärare att verkligen förstå vad begreppet innebär och vilka aktioner som det medför.



Undervisningen kan utgå ifrån ett planerat innehåll lika väl som den kan ske spontant när som helst under dagen på förskolan (Skolverket 2018, s. 7). Det står även i läroplanen för förskolan att planeringen och utförandet ska utgå inte bara ifrån läroplansmålen utan även ifrån barnens tidigare kunskaper och erfarenheter samt att vardagliga aktiviteter och rutiner ska vara en del av undervisningen (Ibid, s. 19). Här går det att tolka att undervisning i förskolan kan ske när som helst, i vilken situation som helst och att den ska utgå ifrån barnens intressen, tidigare erfarenheter och framför allt målen i läroplanen.

Jag funderar på om problematiken handlar om just det här med det spontana och det planerade.

Undervisningen i förskolan ska enligt läroplanen ske planerat och spontant. Redan här känner jag att det finns en motsägelse. Som jag beskrivit innan så är det det förplanerade och styrda som skaver hos mig men det kanske inte är där skon klämmer. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson lyfter i sin forskningsbaserade bok *Att undervisa barn i förskolan* (2013) denna problematik som dessa två motstridiga begrepp kan uppbringa och beskriver att många lärare har svårt att hantera detta. Läraren ska undervisa spontant vilket sätter planeringen i parantes samtidigt som det förplanerade sätter det spontana i parantes. De menar även att det upplevs motsägelsefullt att undervisningen inte bara ska utgå ifrån läroplanens mål utan samtidigt från barnens intressen och tidigare erfarenheter. På det här viset antyder dom att lärarna i förskolan sätter barnets fria val i kontrast till styrning (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson 2013, s. 12–13). När jag läser detta känns det som att det verkligen trycker på det som skaver hos mig, att det ofta blir barnets fria val kontra styrning. Hur mycket ska jag styra och hur mycket ska barnen styra över aktiviteten?

I situationen med flanosagan om den rullande pannkakan håller jag stenhårt i min plan och försöker styra barnen in till det jag planerat. Även om jag valt sagan efter deras tidigare visade intresse för sagan så är det inte den som ligger högt i kurs denna dag. Kanske jag skulle ha varit mer spontan och hängt på deras behov av att göra något mer motoriskt som en rörelselek eller liknande. Jag anar att formuleringen målstyrt också spår på tanken att det planerade målet med aktiviteten måste kvarhållas eftersom målet i undervisningssammanhang lyfts som viktigt.

Den andra situationen jag beskrivit är också styrd och innehållet i aktiviteten är detaljplanerat med hjälp av ett läromedel som grundas utifrån forskning om barns språkutveckling. Även denna aktivitet syftar till att barnen ska utveckla sitt språk och varje samling bygger på erfarenheter från samlingen innan. Hur jag använder mig av materialet bygger även det på tidigare erfarenheter. Jag vet att barnen gillar ramsor och att de roas av att jag högtidligt och märkvärdigt läser ur ”Före-Bornholmshäftet”. I denna aktivitet samklingade barnens intresse för språk med min planering och undervisningen blev väldigt lyckad och jag fick även syn på lärande hos barnen som jag tidigare inte sett.

Samtidigt som att jag upprymms av ett behagligt rus kan jag i efterhand inte slå bort känslan av skam när jag resonerar att aktiviteten blev så bra och att orsaken till att barnen fick sådan möjlighet att utvecklas beror på att ett annat barn var frånvarande. Calle. Kanske hade Andrea inte fått möjlighet att ta plats om Calle varit med? Även här följde jag läroplanens definition av begreppet undervisning men det går att tolka som att det bara skedde ett lärande på grund av att gruppkonstellationen passade aktiviteten. Detta gör mig splittrad på nytt.

Jag vill även lyfta ytterligare en problematik i läroplanen. Förskolan ska förbereda för fortsatt utbildning (Skolverket 2018, s. 10). Det vill säga, förskolan ska vara skolförberedande. Här kan det tolkas som att målet med utbildningen i förskolan och dess målorienterade undervisning är att barnen ska utveckla förmågor som är gynnsamma att ha i det stundande klassrummet. Utifrån det perspektivet ser jag ytterligare bevis på att "Bornholmssamlingen" var ett lyckat undervisningstillfälle på grund av att situationen var så lektionslik. Samtidigt läser jag i läroplanen att förskolans utbildning ska ta tillvara på barnens egna behov samt vara utformad och anpassad så att alla barn utvecklas så långt det är möjligt (Ibid, s. 6 och 10). Hur kan det ens vara möjligt att skapa en undervisning som gynnar allas utveckling och lärande när alla individer har olika behov, intressen och tidigare erfarenheter? Samtidigt ska jag och mina lärarkollegor sträva efter att förbereda alla dessa individer för samma slutstation: skolan.

## **Samtal med de erfarna**

För att kasta nytt ljus på mitt farvatten har jag begett mig till två kloka kvinnor som arbetat många, många år i förskolan och som betytt mycket för mig när jag introducerades till förskolans värld som pedagog. Hur går deras tankar kring vad undervisning kan innebära i förskolan?

Jag möter dem i personalrummet på deras förskola. Rummet är litet och trångt. Benen slår i bordet när jag försöker ta mig fram till en sittplats som blir längst bort i den långa soffan. I fåtöljen mitt emot sitter Annelie, förskolläraren från småbarnsavdelningen Syrsan. Hon tuggar på ett äpple. Marianne, som är förskollärare på storbarnsavdelningen Spindeln och även samordnare på förskolan, sitter i den kortare soffan med ryggen mot det ljusa vintervädrat utanför fönsterna. Framför henne på bordet ligger toppen av ett päron där kvisten sticker ut. Resterande del av päronet har Marianne fullt upp med att sätta tänderna i. Det verkar inte vara så noga med kärnhuset. Hon äter hela päronet utom pinnen.

-Jag tycker undervisning har funnits på tapeten länge, börjar hon. Men man har ju inte vågat uttrycka det, fortsätter hon med sin värmländska. Begreppet är ju inte vedertaget i förskolan.

-Då har man istället likställt det med lärande, att det pågår ett lärande i förskolan, förklarar Annelie. Samtidigt berättar Marianne om hur annorlunda det har varit för henne att komma till en kommunal verksamhet.

-Just den privata förskolan vi jobbade på förut har ju pratat om det ända sedan den startade. Men att få in det, att få in det i förskolan... Iallafall i det kommunala. I den kommunala förskolan har det tagit lång tid att få in lärandet. Så precis nu när alla håller på med det. Som att ”oj titta vad du har lärt dig” eller ”ja nu kan du det”. Då kommer undervisning och alla ba´ va? Så blir alla bara förvirrade igen. Så det gäller att få oss att tänka likvärdigt. Lärande-undervisning. Hon gestikulerar som om hon håller begreppen i vardera hand.

\*\*\*

Här resonerar hon som att en möjlig lösning för att få in begreppet undervisning i förskolans värld är att likställa det med lärande. Liknande resonemang finner jag i Skolinspektionens rapport *Förskolans pedagogiska uppdrag -Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar* (2016) som granskat 82 förskolor runtom i landet. I undersökningen likställer personalen att undervisning och lärande är samma sak och att lärandet sker under hela dagen på förskolan. Skolinspektionen menar dock att den inställningen fråntar personalen ansvaret kring barns lärande och istället lägger det på barnen. Om lärande och undervisning är samma sak och hela tiden sker, i leken, i undersökning av miljön och i rutiner så fort barnet kommer till förskolan vad har då personalen för roll? För att barnen ska utvecklas i riktning mot strävansmålen krävs att personalen stödjer lärandet i den riktningen, det vill säga *undervisar* (Skolinspektionen 2016, s. 15).

Skolinspektionens tanke återspeglas i Doverborgs, Pramling och Pramling Samuelssons bok *Att undervisa barn i förskolan* (2013). De menar att barn kan lära sig mycket på egen hand när de exempelvis testar nya saker men en av principerna som undervisningen i förskolan bygger på är att två eller flera personer, i det här fallet läraren och ett eller flera barn, delar uppmärksamhet mot något tredje. Detta tredje kan exempelvis vara ett fenomen eller ett objekt. Med andra ord är delad uppmärksamhet en förutsättning för undervisning (Doverborgs, Pramling & Pramling Samuelsson 2013, s. 54).

\*\*\*

Annelie fortsätter att resonera kring begreppen undervisning och lärande:

-Egentligen har man kanske tänkt att lärande är likvärdigt med undervisning men att det är ett nytt begrepp. Men det kanske inte är så... Du pratade tidigare om att undervisning är målstyrt. Men att man

tänker att lärande... Ja asså vi har ju läroplanen. Det är ju vårt uppdrag att jobba målstyrt mot läroplanen. Även innan begreppet undervisning kom, tänker jag, fortsätter Annelie.

-Men vad är då *inte* undervisning, undrar jag.

Både Marianne och Annelie blir tysta. Efter en stund kommer värmländskan ut.

-Ja men det här. Gör det! Gör det! Gör det! Säger Marianne skrattandes samtidigt som hon pekar rakt ut med fingret.

Annelie fortsätter diskussionen. -Ja eller när man drar på och av kläder utan att säga nånting, utan att prata. Man använder inga begrepp liksom. Ger inga instruktioner eller liksom... Man är bara tyst! skrattar Annelie. -Ja, man använder ju språket hela tiden, förtydligar hon.

\*\*\*

Eidevald och Engdahl, docenter i förskolepedagogik, menar i sin bok *Utbildning och undervisning i förskolan -omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling* (2018) att den språkliga dimensionen är en grundläggande del i undervisningen på förskolan. Men de påpekar samtidigt att samtalets innehåll är avgörande. Ett socialt samtal med allmänna frågor kan vara en del av utbildningen men för att definieras som undervisning behöver frågorna ställas medvetet utifrån läroplanens målområden och i syfte att barn ska utveckla specifika kunskaper och värden (Eidevald & Engdahl 2018, s. 97–98). Deras påstående känns ohållbart. Menar de att ett allmänt samtal om vad barnet gjort i helgen inte räknas som undervisning om jag inte är medveten om det eventuella lärprocesser som samtalet stödjer? Jag tänker att ett sådant samtal kan se exakt likadant ut oavsett om jag i huvudet reflekterar över att barnet tränar på turtagning, samspel, återberättande, meningsuppbyggnad och så vidare. Målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande sker ofta på automatik för en erfaren pedagog. Vilket gör deras tolkning av undervisning något problematiskt.

Liknande resonemang finner jag i skolinspektionens rapport som jag tidigare nämnt. I rapporten illustreras tre olika villkor för barns lärande varav bara den sista påpekas vara undervisning.

I den första punkten finner barnet något intressant och utmanas genom lek, miljö, material och kamrater. Förskolläraren varken stimulerar eller utmanar till lärande. I detta scenario är det osäkert vilken riktning barnets utveckling går.

Under den andra punkten är utgångsläget det samma. Barnet finner något intressant och genom lek, material, miljö och sina kamrater utmanas och stimuleras hen. Denna gång är förskolläraren närvarande och stimulerar och utmanar generellt utifrån barnets intresse, dock inte målmedvetet utifrån läroplanen. Det blir osäkert om barnet utvecklas och lär i riktning mot läroplansmålen.

I det sista scenariot finner barnet något intressant och utmanas genom material, lek, miljö och kamrater samt genom förskollärarens undervisning. Det vill säga förskolläraren stimulerar och utmanar utifrån barnets funna intresse men med riktning mot förskolans läroplansmål. Här ges barnet möjlighet att utvecklas i riktning mot målen (Skolinspektionen 2016, s. 13).

Om man ser på undervisning på det här sättet blir målstyrningen otroligt viktig och avgörande vilket för mig tillbaka till resonemanget jag tidigare tagit upp om att barnets vilja ställs emot lärarens styrning. Inte så konstigt att begreppet undervisning är förvirrande i förskolans kontext. Den ska vara målstyrd, planerad och spontan på samma gång. Här krävs verkligen att man som förskollärare har en förmåga att vara flexibel och snabbtänkt tänker jag. Samtidigt kan jag inte blunda för den likhet denna målstyrda process som efterfrågas har med förmedlingspedagogiken vi i förskolan tar avstånd från. Detta sätter mig åter igen på ruta ett. Det måste vara någonting jag missat.

Kanske den konkreta praktiken kan ge mig några ledtrådar. Vilket för mig vidare till nästa forskningsfråga.



## ***Hur utförs undervisning i praktiken på förskolan?***

I det här kapitlet vill jag rikta min blick mot praktiken i förskolan. *Hur* undervisas förskolebarn? Jag kommer att utgå ifrån mina egna erfarenheter samt mina observationer. Jag vill också med hjälp av litteratur i ämnet försöka få olika perspektiv på mitt och mina studieobjekts agerande.

Först vill jag dela med mig av två undervisningstillfällen som jag under mina observationer fann extra intressanta. Båda situationerna kontrasterar lite gentemot mina egna två undervisningstillfällen i essäns början. Med det menar jag att de inte är lika pedagogstyrda utan barnens intressen i stunden får mer plats.

### **Aktivitet i skötrummet**

Mitt på golvet mellan skötbordet och den långa, väggfasta och rostfria hon står en stor plastbalja i ett stativ på hjul. I den stora baljan ligger det vit snö och blänker. Lite här och där är snön färgad i rött och blått. Snön har barnen varit med och samlat i baljan innan de gick in. Barnen som går på småbarnsavdelningen Syrsan har precis haft fruktstund och pratat om den stundande aktiviteten.

Tea, Hanna och Emilia dras genast till baljan och ställer sig runt för att utforska snön. De känner med händerna försiktigt. Några fingrar förs till munnen och barnen smakar på snön och färgen lämnar spår på deras kinder och läppar. Medan Annelie lägger ut stora ljusgula badlakan på golvet där de står frågar hon hur snön känns. Tea som nyligen fyllt 2 år börjar spraya med den röda färgen som hon i en sprayflaska bar med sig in. Hanna som är yngst i dagens aktivitet är några månader yngre. Hon känner försiktigt på snön. Emilia som är nästan 3år får syn på en låda som Annelie har ställt ned på golvet. I den finns volymmått av olika slag i olika former. Där finns även några slevar, en tratt, några provrör, en slickepott och några penslar. Emilia väljer en hög smal bägare och tar den med sig till vattenhon. Hanna följer efter. Medan barnen utforskar snön och vattnet som rinner i hon uppmärksammar Annelie med ord och blickar deras utforskande.

Samtidigt ser jag att Tea fortsätter att undersöka sprayflaskan hon har i sina händer. Hon sprayar ut i luften och ser förundrat på när det skapas små färgade vattendroppar i luften som faller ned. Hon sprutar och sprutar med blicken fäst på luften framför. Handduken på golvet och väggen bredvid blir alldeles rosaprickig. Plötslig får hon syn på sig själv i spegeln ovanför vattenhon och går närmare. Hon börjar spruta ner i hon och på spegeln. Hanna och Emilia står också vid hon och öser vatten. Emilia fyller sin bägare och vänder sig sedan om och går mot baljan med snö. Hon håller ut allt vatten på snön. Hanna följer efter och härmar.

-Oj håller ni vatten i snön nu, uppmärksammar Annelie.

Emilia tar en bit snö med sig tillbaka till vattenhon och lägger snöklumpen högst uppe på en smal bägare som står i hon. Snön fastnar där. Annelie vänder sig mot Tea och böjer sig ner.

-Vad gör du? Får den plats?

-Nej, svarar Tea och bankar på snöklumpen med en slev.

-Vad gör du nu? Undrar Annelie.

-Bankar, svarar Tea.

-Ja, du bankar. Snön pressas ned i röret, förklarar Annelie. -Får den plats nu?

-Ja! svarar Tea triumferande. Annelie pekar på den långsmala bägaren.

-Titta nu glider den ner. De tittar tillsammans på snöklumpen som glider ned i röret. Tea för bägaren till vattenstrålen och håller vatten i den. Sedan håller hon ut vattnet och snön i rännan.

-Titta där är den lilla snöklumpen, säger Annelie och pekar.

På hons kant står det pumpflaskor med tvål. Emilia sträcker sig och trycker till. Lite tvål rinner ned i hon. Tea och Hanna blir inspirerade och börjar också trycka fram tvål i rännan. Annelie ser detta och hjälper till med de tröga pumparna.

-Man får trycka lite hårt. Här! Massor av tvål rinner ned och hela rännan fylls med skum. Barnen frågar sedan efter penslar och färg och Annelie plockar fram penslar från lådan på golvet. Hon frågar sedan barnen vilka färger de vill ha och vart de vill ha den. Stora färgflaskor står på en hög hylla ovanför spegeln. Tea pekar på en liten smal bägare hon ställt på golvet på handduken.

-Här! Instruerar hon. Barnen pekar på flaskorna och där de vill ha färgen hälld. Annelie bekräftar och sätter ord på det hon gör.

-Blå. Ok, då häller jag blå färg här i.

Tea börjar måla på sprayflaskan. De andra två barnen målar i skummet i vattenhon. Emilia börjar sen måla på vattenkranen. Hanna tittar och härmar.

-Titta! Hanna vill också göra som du gör, säger Annelie uppmuntrande till Emilia.

Annelie rör sig smidigt runt barnen och assisterar glatt med material samtidigt som hon uppmärksammar med ord, blickar och gester det barnen gör. Ibland sitter hon på huk och tittar tillsammans med barnen på något de verkar intresserade av. Då och då tvättar hon av dem i ansiktet och på överkroppen med blött papper.

-Titta du är alldeles full av färg. Det ser ut som att ni har scharlakansfeber allihop, skrattar hon. Ytan som hon och barnen rör sig på är bara några kvadratmeter. Hennes rörelser mellan den höga hyllan med färg, barnens kroppar, vattenkranarna och hyllan ovanför skötbordet med papper på påminner om någon slags dans. Rörelserna i rummet går liksom i ett. Ibland långsamt ibland snabbare.

-Titta nu har det ändrat färg här, säger Annelie och pekar på skummet i hon. -Nu är det lila.

Barnen tittar.

-Ni verkar mer intresserad av vattnet än av snön, säger hon sen skrattandes. Hon vänder sig sedan om och lutar sig över baljan. Med båda händerna tar hon en stor snöklump och släpper ned den i det lila skummet i hon.

## **Bokstavsjakten**

-Vi ska på bokstavs jakt! Utbrister Marianne. Hon har precis avslutat morgonsamlingen och endast fem av storbarnsavdelningens barn är kvar på den runda mattan i det lilla rummet. Alla fem är 4–5 år gamla.

-Där ute? Frågar barnen och pekar mot dörren. Bakom dörren finns den stora ateljén med skapandematerial och olika ”rum” i rummet med djur och olika bygg och konstruktionsmaterial. I ena hörnet finns en overhead och en stor krokodil målad på ett jättepapper på väggen. Nedanför breder en djungel ut sig på ett litet podium. Vid ett litet bord finns ett ljusbord, på ett annat bord står en glasburk med lerverktyg. Leran ligger i blöta handdukar på en liten rullvagn bredvid från Ikea. Rummet är stort

och ljust och rymmer alla möjliga aktiviteter. Utanför leder en korridor vidare till resten av förskolans lokaler.

-Ta på er bokstavsglasögonen! Säger hon slutligen och formar runda ringar runt ögonen med sina fingrar.

Barnen härmar och tar på sig sina ”bokstavsglasögon”. Tillsammans går de ut i det stora rummet bredvid.

-Där finns bokstäver! Utbrister Ida och pekar på väggen. Ordet ”Rörelse” breder ut sig i stora versaler uppe på en dokumentationsvägg. Barnen fortsätter att peka på de bokstäver de ser och kopplar de till både sitt eget och sina kompisars namn. Marianne ljudar alla bokstäverna och hjälper till att hitta ett barns namn till varje bokstav i ordet ”rörelse”.

-R som i Rrrrobert.

På dokumentationsväggen finns även ett stort papper med barnens egna ritningar av bokstäver och bokstavsliknande symboler.

-Där är min bokstav. Den har jag gjort! Barnen pekar och berättar.

-Nu går vi vidare, säger Marianne och tar på glasögonen igen. Vart ser ni fler bokstäver?

Stella hittar en låda på en hylla som rymmer hela alfabetet i form av laminerade A5. På varje ark finns en bokstav som både gemen och versal samt en bild av något som börjar på bokstaven. Hon håller ut alla ark på mattan. Marianne kommer fram och tittar med sina glasögon.

-Vi vänder alla rätt så att vi kan se, säger hon och böjer sig ned.

Både Marianne och alla barnen kryper omkring på mattan. Huller om buller bland alla bokstäver.

-I som i Igloo, utbrister Robert.

-Hittar ni Fannys bokstav? Undrar Marianne och alla barnen börjar att leta. Några av barnen hittar bokstäver på ett annat ställe lite längre bort på golvet. Det är en affisch under en stor genomskinlig plastskiva. Jag ser att det är ett golvskydd för skrivbordsstolar med hjul. Smart, tänker jag hastigt.

-Här är ju min bokstav! Utbrister Stella och pekar på affischen under plasten. Alla vänder sig om och kommer fram och tittar.

-Har ni sett!? Säger Marianne. Det är små figurer, alla bokstäver.

Emil pekar på en och säger skrattandes:

-Den ser ut som att den kissar på sig! Alla rycks med av skrattet.

-Titta den här ser arg ut. Hur låter det? Rrrrrrrrr. Kan ni låta så? Undrar Marianne.

-Rrrrrrrr, härmar de barn som kan.

-Och den här. G! G! G! Marianne fortsätter med flera bokstavsljud och barnen hänger på.

Ida utbrister plötsligt att hon vill måla bokstäver. Det får hon.



-Vilken bra idé, säger Marianne glatt. Ni som vill leta letar och ni som vill måla gör det. Marianne hjälper till med målartröjor, papper, penslar och paletter.

-Jag vill ha röd och vit så att det blir rosa, instruerar Ida och Marianne lyder.

Medan några målar och utbrister vilka bokstäver det blir fortsätter Fanny att mingla runt i rummet. Hon tar fram kapplastavar och sätter sig på mattan bredvid alla bokstäver. Samtidigt som Marianne far runt och assisterar, benämner och bekräftar barnens aktivitet vid målarbordet märker jag att hon riktar barnens uppmärksamhet mot bokstäver. När Stella ber om gul för att göra en sol frågar hon vilken bokstav sol börjar på. Plötsligt får hon syn på Fanny med kapplastavarna. Hon pausar sitt assisterande med nya papper och mer färg.

-Kan du göra ett S? frågar hon till Fanny.

-Nej, bara F... och T. Fanny formar bokstäverna med stavarna. Marianne böjer sig ned och tittar, tar fram mobilen och fotar stavarna på mattan. Kan du hitta T bland alla bokstäver, undrar hon sedan och pekar på de laminerade arken. Från målarbordet diskuteras det vilt.

-Titta den här ser ut som J. Julians bokstav!

Vart eftersom barnen känner sig klara går de ut i hallen för att klä på sig. Där finns Mariannes kollega Karin som hjälper till. När alla barnen gått ut sätter sig Marianne mitt bland all färg och alla barnens teckningar och bläddrar i sina papper.

-Egentligen ska man fylla i den här trespaltaren samtidigt som man har aktiviteten med barnen, skrattar Marianne. Men det finns ju ingen chans att det händer, konstaterar hon. Vi hjälps åt att minnas, hon till sin trespalt och jag till mina anteckningar. Överallt ligger det bokstäver, kapplastavar, teckningar, målartröjor och halvtorkade penslar.

\*\*\*

Som jag beskrivit ovan ter sig dessa två situationer mindre pedagogstyrda än de två jag inleder min essä med.

I samtal med Annelie berättar hon att planen med aktiviteten i skötrummet var att barnen skulle utforska snön som de tagit in. De hade tidigare utforskat is, snö och vatten på olika sätt och syftet med undervisningsstunden den här gången var att barnen skulle erfara snö inomhus. Under tiden som barnen bekantar sig med snön blir de mer intresserade av vattnet som spolar i hon, bubblorna som skapas av tvålen och målarfärgen.

-Ibland blir det inte som jag tänkt, förklarar hon.

Likadant blev det för Marianne. Hennes tanke var att barnen skulle gå runt i förskolans lokaler på bokstavs jakt men aktiviteten stannade i ateljén och de flesta barnen valde att måla bokstäver istället.

Vad är det som gör att förskollärares undervisningsstrategier ser så olika ut?

Någon som forskat om undervisning i förskolan är Ann S. Pihlgren fil.dr. och forskningsledare vid Ignite Research Institute. I hennes bok *Undervisning i förskolan -att skapa lärande undervisningsmiljöer* (2017) tar jag del av hennes forskning som visar att varje förskollärare agerar utifrån någon form av pedagogisk praxisteori, vare sig det är medvetet eller ej. Detta gör mig nyfiken.

## **Olika praxisteorier resulterar i olika undervisningsmiljöer**

Praxisteorin är ofta en blandning av förskollärares utbildning och erfarenheter i det dagliga arbetet i förskolan, men influeras även av kollegor, pedagogiska trender och fortbildningar. Pihlgren menar att praxisteorins grundidé påverkar hur förskolläraren utför sin praktik och hur hen reflekterar över den (Pihlgren 2017, s. 21). Kan hennes resonemang hjälpa mig i mitt dilemma? Jag ger det ett försök.

De praxisteorier som blev synliga i Pihlgrens forskning utgår ifrån *behavioristisk teori, mognadsteori* och *samspelsteori* och leder till olika undervisningsmiljöer som hon döpt till följande: *Den allmänna undervisningsmiljön, den moralistiska undervisningsmiljön, låt-gå-undervisningsmiljön, den barnutforskande undervisningsmiljön* och *den scaffoldingstöttande undervisningsmiljön* (Pihlgren 2017).

I den *behavioristiska teorin* ses barnet som passivt och det är miljön och stimulering utanför individen som styr lärandet och utvecklingen. När de grundläggande biologiska behoven är tillfredsställda är barnet ”undervisningsbart”, då kan läraren så att säga förmedla kunskaper och färdigheter till barnet. I den här pedagogiska idén belönas bra beteenden för att ge motivation och dåligt beteende straffas för att signalera vilket som är önskvärt. Idéerna i behavioristiska teorier förespråkas knappast i förskolans retorik men de förekommer ändå i förskolans praktik (Ibid, s. 24–27).

Den behavioristiska praxisteorin ligger som grund för *den allmänna undervisningsmiljön* som ofta förekommer i skolan. Läraren styr, planerar och genomför aktiviteten för att introducera ny kunskap. Barnen provar och lärandet kontrolleras med kontrollfrågor. I förskolan förekommer denna undervisningsmiljö ofta i form av samlingar (Ibid, s. 68–70).

*Den moralistiska undervisningsmiljön* påminner om den allmänna och baseras också på behavioristisk teori. Här strävar pedagogen efter att få barnen att uppföra sig och i den här miljön tycks pedagogen tänka att ordning går före lärande. Bara om det är ordning i barngruppen kan undervisningen börja (Ibid, s. 70–71).

Med avstamp i *mognadsteorin* finner vi förskolans rötter och utvecklingsteorin. Här beskrivs barnet som aktivt, barnet har allt inom sig som krävs för utveckling. Lärandet i mognadsteorin ses som en mognadsprocess och förskolläraren ska skapa en harmonisk miljö så att barnet kan utvecklas i sin egen takt. Mognadsteorin rymmer tänkare som Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Fröbel och Jean Piaget (Ibid, s.28–31).

*Den barnutforskande undervisningsmiljön* baseras på dessa tankar. Läraren skapar en trygg och tillåtande miljö där barnen först introduceras till någon form av material, som oftast barnen tidigare visat intresse kring, för att sedan utforska på egen hand i sin egen takt. Denna undervisningsmiljö resulterar ofta i färdighetsträning som inte utmanar barnen till vidare utveckling menar Pihlgren (Ibid, s. 72–73). Den tredje praxisteorin, *samspelsteorin*, är mer komplex i tanken hur lärandet sker. Här ses lärandet som en kombination av mognad och samspel med miljön, kontexten. I den här teorin, som ligger till grund för förskolans läroplaner, finns tänkaren Lev S. Vygotskij med ett sociokulturellt perspektiv och även samspelsidéer från John Dewey och Loris Malaguzzi. Här kallas förutsättningen för lärande den proximala utvecklingszonen och barnet erövrar nya kunskaper i samspel med andra mer kunniga personer (Ibid, s. 31–33). Den miljö som denna praxisteori blir synlig i kallar Pihlgren för den *scaffoldingstöttande undervisningsmiljön* utifrån de stöd och mentala ”byggställningar” som pedagogen bygger till barnet för att få tillgång till sin proximala utvecklingszon. Efter hand som barnet får en större förståelse och klarar mer på egen hand tas mer och mer av stödet bort tills barnets kunskap kan stå på egen grund. Den här undervisningsmiljön påminner om den barnutforskande men här har läraren en avsikt att stanna i ett målområde och utveckla barnets kunskap och förståelse ytterligare (Ibid, s. 74–76).

Den sista miljön som Pihlgren anger kallar hon för *låt-gå-undervisningsmiljön* som framför allt finns i förskolan, dock inte i skolan. Här saknar pedagogen intensioner till lärande hos barnen och de lämnas ofta ensamma i så kallad ”fri lek”. Den här miljön har inget planerat innehåll eller några pedagogiska dialoger mellan barn och pedagog. Låt-gå-undervisningsmiljön är ofta kopplad till personal med lägre utbildningsnivå (Ibid, s. 73).

Hennes resonemang här med olika undervisningsmiljöer som grundas i olika praxisteorier får mig att tänka på min samling med ”pruttuppen”. Utifrån Pihlgrens kategorier ser jag att den är en typisk moralistisk undervisningsmiljö. Den går verkligen ut på att få ordning, både direkt genom att jag lägger kraft på att igen och igen få barnen tysta till sina platser i samlingen. Trots att de inte är intresserade av sagan fortsätter jag. I mina tankar känner jag mig osäker men jag fortsätter ändå med uppmaningar på olika vis tills det är uppenbart att det inte går längre. Men också indirekt går samlingen ut på att skapa ordning i barngruppen överlag. Specialpedagogens råd går ut på att skapa ordning innan undervisning

kan ske. Vi skulle strama upp rutinerna, det vill säga återinföra samlingen, i syfte att ta över kontrollen över barngruppen. Pihlgren menar att den moralistiska undervisningsmiljön grundas i behaviorismens praxisteori. Betyder det att jag på något vis håller med om synen på barnet som passivt och att det är min uppgift att jag med hjälp av en saga ska förmedla kunskap i ordförståelse, meningsuppbyggnad och liknande? Och att barnen behöver fostras till rätt beteende? Jag hoppas inte. Kanske är det just praxisteorin som får mig att tveka, att det inte känns rätt. Kan det vara så att undervisning i form av samling skaver i mig för att de teorier som ligger bakom den undervisningsmiljö som oftast sker i samlingar har sitt ursprung i behaviorismen? Mycket möjligt om jag utgår ifrån Pihlgrens tankar. Samtidigt kan jag se att språksamlingen i min första berättelse går att kategorisera till den allmänna undervisningsmiljön. I den undervisningssituationen som är väldigt skollik introducerar jag kunskap i form av ord som rimmar. Jag har planerat och styr aktiviteten efter ett tydligt syfte och låter sedan barnen prova sig fram genom att berätta om bilderna i boken och jag kontrollfrågar även genom att låta barnen fylla i rimord.

Pihlgren använder sig av dessa undervisningsmiljöer för att kartlägga det kognitiva innehållet i de olika aktiviteterna. Hon menar att den moralistiska undervisningsmiljön samt låt-gå-miljön erbjuder barnen minst kognitivt innehåll. Mer kognitivt innehåll erbjuds i den barnutforskande miljön och ytterligare mer erbjuds i den allmänna undervisningsmiljön och då främst kring baskunskaper och grundfärdigheter. Den undervisningsmiljö som erbjuder det starkaste kognitiva innehållet är den scaffoldingstöttande (Pihlgren 2017, s. 77).

Efter samlingen med rim som jag kategoriserar till den allmänna undervisningsmiljön, som Pihlgren anser ha det näst högsta kognitiva innehållet, känner jag mig nöjd. Kanske för att jag fick syn på lärande hos barnen. Dock ser jag ett problem med denna undervisningsmiljö då barnen väntas ha strategier för lärande som passar den skapade miljön. Jag anser att det här läggs mycket ansvar på barnen som förväntas ta emot kunskapen som läraren presenterar och sedan processa den och testa sig fram själv. Det förväntas därmed att barnet kan sitta på sin plats, lyssna och invänta sin tur.

Enligt Pihlgrens resonemang om kognitivt innehåll bör jag som förskollärare sträva efter att skapa en scaffoldingstöttande undervisningsmiljö för barnen vilket jag kan se spår av i mina observationer. Framför allt i Mariannes undervisning där de gick på bokstavsjakt. Först kan man anta att det handlar om en barnutforskande undervisningsmiljö med tanke på att hon följer barnens intresse och vilja att måla istället för att leta bokstäver på förskolan. Men genom att rikta deras uppmärksamhet mot bokstäver under hela aktiviteten finns en intension att hålla sig inom ett specifikt målområde. Genom att utmana barnen med frågor kring bokstävers utseende och språkljud samt olika sätt att uppleva

skriftspråket på ges barnen möjlighet att vidareutveckla sin förståelse ytterligare vilket tyder på en scaffoldingstöttande undervisningsmiljö.

På samma vis kan jag tolka att aktiviteten i skötrummet kan ses som en barnutforskande miljö. Annelie har tidigare uppmärksammat barnens intresse kring snö och is och har därför iscensatt en aktivitet med just snö som material att undersöka. Dock hålls inte riktigt uppmärksamheten kvar vid snön utan barnen utforskar efter eget bevåg både färg, vatten och tvål i hon bredvid baljan med snö.

Hittills har jag försökt få en förståelse för vad undervisning i förskolan kan innebära och hur den praktiseras. Det visar sig att det finns många olika stigar att följa beroende på vad jag som lärare lägger in i begreppet undervisning. Detta för mig vidare till nästa forskningsfråga: *Vad är bra undervisning i förskolan och hur skapas den?*



## ***Vad är bra undervisning i förskolan och hur skapas den?***

För att kunna förstå hur bra undervisning i förskolan kan skapas behöver jag först reda ut vad som menas med bra undervisning. Hur kan man veta vad som är bra undervisning? Är det resultatet av undervisningen som räknas eller är det själva processen i sig? För *vem* är undervisningen i så fall bra?

### **Kvalitet och mätbarhet**

Skolinspektionen trycker i sin kvalitetsgranskning på att undervisning enligt deras definition inte sker samtidigt som att de uppger att begreppet inte i förskolans verksamheter är definierat. De skriver: ”Arbetet i de granskade förskolorna genomförs generellt på ett sådant sätt att barnen ges förutsättningar att utvecklas och lära men är begränsat då de inte medvetet sker genom målstyrda processer, det vill säga undervisning” (Skolinspektionen 2016, s. 14).

Längre ned på sidan, också under rubriken kvalitetsgranskningens resultat läser jag: ”Det finns en genomgående otydlighet bland såväl arbetslag som förskolechefer i vad undervisning innebär och hur den ska bedrivas i förskolan” (Ibid, s. 7).

Med andra ord går det att tolka att lärarna förväntas göra någonting som inte är klart definierat, vilket i mina öron låter orimligt. Detta resonemang ger mig stoff till nästa tanke. Kvalitetsgranskningen visar att barnen får förutsättningar att utvecklas och lära men det sker inte genom medvetna målstyrda processer

så som undervisning (Skolinspektionen 2016, s. 6.) Om barnen ges förutsättningar till utveckling och lärande spelar det då någon roll hur dessa förutsättningar skapas? Jag tolkar att skolinspektionens ambition är att det lärande som sker på förskolorna i Sverige ska säkerställas. Min undran är därför: Är införandet av undervisningsbegreppet och vad det innebär, det vill säga att få förskollärare mer medvetna och aktiva i de målstyrda processerna, ett sätt att kunna säkerställa och mäta kvalitet?

Filosofen vid Centrum för praktisk kunskap, Jonna Bornemark, skriver i sin bok *De omätbaras renässans -En uppgörelse med pedanternas världsherravälde* (2018) om att vi lever i ett mätbarhetssamhälle där allt i vår värld anpassas för att kunna mätas, räknas och staplas i avgränsade kategorier. Hon ser en stor fara i att allt måste räknas och mätas för att dess existens ska godkännas i vårt samhälle. Vad händer då med det omätbara? Det som inte kan kategoriseras och avgränsas till bestämda definitioner, det vill säga det relationella (Bornemark 2018, s. 53). I mitt yrke upplever jag dagligen individer, förmågor och situationer som är allt annat än mätbara. För att kunna räkna menar Bornemark måste man veta *vad* det är vi ska räkna. För att veta vad vi ska räkna måste vi definiera det som ska räknas i enheter och därmed avgränsa det som inte ska räknas (Ibid, s. 38–40).

I läroplanen för förskolan står det att målen anger den förväntade kvalitetsutvecklingen i utbildningen (Skolverket 2018, s. 12). Med andra ord kan man säga att det är målen i läroplanen som utger kategoriseringen och avgränsningen för vad som ska mätas och räknas i kvalitetsarbetet. Utifrån Bornemarks tanke om vårt nutida samhälle ser jag att mätbarhetssamhället syns tydligt i vårt viktigaste styrdokument, som också är vårt obligatoriska styrdokument som vi enligt lag ska följa. När jag återigen tänker på motstridigheten som upplevs mellan att i sin undervisning följa barnens intresse eller utgå ifrån målen i läroplanen ser jag att efterfrågan på mätbarhet som präglar vårt samhälle idag är med och påverkar. Om vi inte kan mäta det så finns det inte. Detta blir tydligt framförallt i skolinspektionens rapport som anger att barnen i Sveriges förskolor ges förutsättningar att lära och utvecklas mot målen men eftersom förskollärarna inte *medvetet* styr undervisningen mot målen kan det inte säkerställas att lärandet och utvecklingen hos barnen sker just mot dessa mål. Med andra ord kan det bli svårt att urskilja och avgränsa vad som faktiskt sker i dessa processer och därmed går det inte att räkna eller mäta.

I *Kvalitetsjakten -Om professionalitet i välfärden* (2014) får jag ta del av hur erfarna yrkesmänniskor skapar kvalitet i välfärdsyrkena genom praktisk kunskap. Bornemark beskriver i förorden att personalen inte anser att kvalitet går att utvinna ur enkäter eller diagram utan den riktiga kvalitén i välfärdsyrkena sitter i möjligheten att kunna utföra gott omdöme. Att de har tid att lyssna och att reflektera över knepiga situationer. Hon menar också på att för att kunna handla på klokast möjliga sätt krävs en

fingertoppskänsla för varje enskild situation. En förmåga som kräver närvaro, empati och omdöme (Bornemark 2014, s. 8). Lotta Tillberg som är redaktör för boken förtydligar att kvalitet i dessa yrken sker i mötet med den andre, att själva mötet är både kärnan och förutsättningen. ”Det är här upplevelsen av kvalitet skapas” (Tillberg 2014, s. 10), skriver hon.

Jag tänker därför att meningsfullhet i det här sammanhanget kan ses som kvalitet vilket gör det viktigt att barnen känner meningsfullhet i den undervisning som sker. I den senaste slutrapporten om förskolans kvalitet och måluppfyllelse från skolinspektionen framgår att i förskolor med hög kvalitet utmanas och utforskar barnen i meningsfulla sammanhang. Personalen är närvarande, inlyssnande och nyfikna på barnens frågor och intressen (Skolinspektionen 2018, s. 30). Genom att agera så som personalen beskrivs i rapporten kan förskolläraren få ett hum om vad som är meningsfullt för barnen just här och nu. I samtalet med Marianne och Annelie om vad de anser är bra undervisning förklarar dom hur viktigt det är att verksamhetens aktiviteter måste bygga på barnens intressen.

### **Att följa barnens intresse**

I mina observationer ser jag att Marianne och Annelie lämnar mycket plats för det spontana. Även om de från början har en plan för undervisningen så ändrar de riktning och tar tillvara på barnens intressen för att skapa undervisning i stunden. Problematiken som jag lyft tidigare som kan uppstå när det planerade och det spontana konkurrerar verkar inte finnas i deras undervisning. Tvärt om så kompletterar dessa poler varandra. Samtidigt ligger barnens intresse som någon slags grund.

\*\*\*

Marianne resonerar:

-Det är ju det här jag tänker att vi måste tänka på. Att vi måste ta tillvara på barnens intressen hela tiden och liksom följa dom. Men nånstans måste man ju, känner jag i alla fall, ha nånting med mig här bak. Ha nånting att plocka fram. Sen kanske det inte alls blir så men jag har ändå nån tanke liksom på hur man kan gå vidare.

-Ja man måste ju liksom ha nån grund, nån grundplan utifrån vad man ser. Utifrån vad barnen utforskar och är intresserade av så måste man ju göra nån slags planering, svarar Annelie och fortsätter:

-Ibland blir det bara spontant, förklarar hon men då kanske det föds en tanke som man kan göra någonting med. Att man kan planera någonting till nästa gång.

\*\*\*

Utifrån mina observationer och det Annelie och Marianne berättar tolkar jag det som att de i sin undervisning är lyhörda för barnens tankar och att de direkt i stunden dirigerar om och riktar uppmärksamheten på det som är relevant och intressant för barnen här och nu. De finner spontan undervisning i den planerade. Marianne håller fast i tanken att aktiviteten ska handla om bokstäver fast metoden ändras under aktivitetens gång, för att följa barnens intresse. Annelie ändrar istället fokus och den delade uppmärksamheten som finns i undervisningsstunden riktas mot andra objekt. Istället för att undersöka snön i baljan låter hon barnen undersöka vattnets möte med både snön, färg och tvål. Mestadelen av snön lämnas orörd i baljan.

Hanna Hildén som forskat om undervisning med de yngsta förskolebarnen menar att förskolläraren kan i sin undervisning välja att fokusera på processen eller på målet som kommer ur processen. Om fokus i aktiviteten läggs på processen kommer själva görandet bli betydelsefullt, det vill säga att barnet får utforska och prova sig fram. Här krävs en förskollärare som är följsam utifrån vad barnen intresserar sig för i aktiviteten (Hildén 2018, s. 12). I min observation ser jag att det är just processen som Annelie lägger sitt fokus på genom att hon följer barnens intresse och låter de undersöka och testa sig fram.

Monica Nilsson, Robert Lecusay, Karin Alnervik och Beth Ferholt argumenterar för liknande syn på undervisning i sin forskningsartikel *Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan* (2018). De särskiljer på målrationellt och målrelationellt arbetssätt. De förklarar begreppen på följande sätt:

Målrationellt förhållningssätt innebär att svaren är definierade i förväg av andra än den lärande medan målrelationellt förhållningssätt handlar om ett flexibelt och dynamiskt kunskapsskapande som uppstår i mötet mellan olika material, ord, texter och människor i läroprocesser. (Nilsson m. fl. 2018, s. 112)

De menar att med ett målrelationellt synsätt på undervisning och iscensättande undervisning, så som exempelvis projektarbeten, skapas en förskollärare som är lyhörd för vad som kan bli eller är meningsfullt för barnen. Förskolläraren responderar på vad barnen gör och tillsammans skapar de mening i det som sker. Det innebär att hen tar tillvara på de möjligheter som skapas för att iscensätta aktiviteter och utmana för att fördjupa projekt och läroprocesser. I motsats till att svaren driver arbetet är det barnens frågor, lust och kreativitet som är utgångspunkt i läroprocesserna (Ibid, s. 123).

I mina observationer kan jag se att det är just det här förhållningssättet som speglas. Förskollärarna lyfter gång på gång vikten av att ta tillvara barnens frågor, funderingar och intressen. Samtidigt som att



de iscensätter aktiviteter utifrån detta så är dom i stunden lyhörda för barnens fortsatta resonemang och meningsskapande.

Kristina Melker och Lena Rydberg har forskat om förskollärares strategier i sin undervisning med förskolebarn. De ser dock en fara i att förskollärarna i undervisningen agerar på ovanstående sätt. De menar att om läraren lägger planeringen åt sidan och följer barnen tappas fokuset för undervisningen och det skapas ett görande på barnens villkor och barnen lär sig inte det som avsetts och på så vis kan förskolläraren inte vara säker på att lärandet sker i riktning mot strävansmålen (Melker & Rydberg 1012, s. 73). Här ser jag en likhet med skolinspektionens resonemang. De menar på att förskolläraren behöver ha specifika strävansmål i tanken när de genomför en aktivitet med barnen för att kunna säkerställa att ett eventuellt lärande sker i avsedd riktning. Annars är det inte undervisning som sker. Med denna tolkning av undervisning i förskolan sätts barnets intresse i motpol till lärarens planering som jag diskuterat tidigare.

Även om planeringen utgår från barnens intressen så agerar barnen alltid efter vad som sker i stunden. Det som var intressant igår kanske inte är intressant i dagens sammanhang, vilket jag fick erfara i samlingen med ”pruttuppen”. Jag inser att en skicklig förskollärare är tillräckligt flexibel för att kunna tänka om i stunden och ändå rikta barnens lärande mot målen i läroplanen, även om det inte blir samma mål som när aktiviteten startade.

Pihlgren menar också på att förskollärarens planeringsprocess bör inkludera barnens delaktighet och inflytande. De behöver tänka på hur barnen kan bli delaktiga i beslutsfattandet och lärandet utan att på något vis lämna över undervisningsprocessen på det enskilda barnet. Hon påpekar även att om innehållet i undervisningsmiljön utgår från barnens intresse så leder undervisningen till både lugn och koncentration och till lärande (Pihlgren 2017, s.109, 112).

Ännu en gång upptäcker jag att det finns många olika tolkningar om hur undervisning och målstyrda processer kan förstås vilket också påverkar hur undervisningen utförs i praktiken. För att få en större bild och också för att kunna handla på ett medvetet sätt vill jag gräva lite djupare. Resan fortsätter.

## **Didaktik -konsten att undervisa**

Pedagogen Johan Amos Comenius menar att ordet didaktik betyder konsten att undervisa och i boken *Didactica Magna* som skrevs redan år 1627–1632 och som 1999 översattes av Tomas Kroksmark

redogör han för konsten hur man kan lära alla allt (Krokmark 1999, s. 36). Det påståendet gör mig nyfiken. Att lära alla allt. Jag bläddrar respektfullt mellan sidorna och slukar de stora orden. När det gäller metoden för undervisningen sammanfattar Krokmark i förorden att läraren måste ta hänsyn till utvecklingsnivån hos eleven och gå från det enkla till det sammansatta, i en viss tidsrytm, i en viss ordning så som naturen själv. Han menar också att detta av naturen förbestämda förlopp är relaterad till ålder (Ibid, s. 23). Här ser jag en likhet med mognadsteorin som jag nämnt tidigare och som enligt Pihlgren ligger till grund för den barnutforskande undervisningsmiljön. Men när jag läser vidare ser jag någonting mer när Comenius kopplar sin didaktik till trädgårdsskötsel och jämför människan med ett träd. Han menar att ett träd kan utvecklas i det vilda men för att få välsmakande och söta frukter behöver trädet en erfaren och skicklig trädgårdsmästare som planterar, vattnar och beskär trädet vid rätt tidpunkt. Precis när förhållandena i naturen är som mest gynnsamma för plantan ska det ske. Dessa tidpunkter kan vara olika för olika arter men den skicklige vet exakt när hen ska göra vad för att resultatet inte ska utebli (Ibid, s. 80–85, 133–136).

Förskolläraren måste likt trädgårdsmästaren vara lyhörd, kunnig och uppmärksam i sitt yrke. Trädgårdsmästaren måste veta om just den här plantan mår bäst av att beskäras nu eller ej, om den behöver extra växtstöd och så vidare. För förskolläraren handlar det om att vara uppmärksam på liknande sätt. Vad är det här barnet intresserad av just nu? Vad behöver jag tillföra i undervisningen för att hen ska utvecklas och lära?

Upprepande i boken påpekar Comenius att det fordras en viss konst och erfarenhet hos läraren för att lyckas. Han skriver ”den förståndige förrättar sitt arbete med skicklighet och vet vad som ska göras och låtas, när, var och hur allt ska ske, så att inget skall misslyckas” (Ibid, s. 133).

Om jag tar på mig Comenius glasögon och placerar mig själv i kläderna på hans version av lärare som bemästrar denna konst tänker jag att den kompetens och kunskap som läraren använder sig av är dels kunskap om barnets intresse och behov som leder till utveckling och lärande, samt gott omdöme att handla rätt i varje specifik situation. Jag kan nog vara någonting på spåren här. Handlar konsten att undervisa om didaktisk intuition och praktisk kunskap?

## **Didaktisk intuition och praktisk kunskap**

I min berättelse om samlingen med pruttuppen ställs jag i en situation som kräver att jag agerar på något sätt. Jag har från början en tydlig plan på vad jag ska göra med barnen. Jag ska ha en samling där jag läser ”sagan om den rullande pannkakan” som också gestaltas i form av flanobilder på en stor tavla. När jag försöker berätta sagan visar barnen inget intresse och börjar istället att skoja och brottas med

varandra. Min planering och genomförande av undervisningssituationen håller inte. Thorbjörn Johansson och Tomas Kroksmark benämner detta som *didaktiskt haveri* och menar att det är ett vanligt förekommande fenomen i undervisningssammanhang som grundas på interaktion lärare-elev-innehållmetod. Resultatet rent praktiskt och konkret blir att läraren inte kan följa en på förhand bestämd planering eller progression och situationen kräver en omedelbar handling utanför det som läraren tidigare tänkt. Sällan finns utrymme för eftertanke eller reflektion. Den handling som läraren tar till i en sådan situation utgörs istället av lärarens *didaktiska intuition* (Johansson & Kroksmark 2007, s. 104). I aktiviteten med pruttuppen försöker jag på alla sätt hålla mig kvar vid det förplanerade. Visar det på att jag i situationen saknar didaktisk intuition? Johansson och Kroksmark menar att handlingen i all praktisk didaktik är en konsekvens av lärarens sammanlagda teoretiska och praktiska erfarenheter och att didaktisk intuition kännetecknas av att den är erfarenhetsgrundad och handlingsorienterad. Vad som utgör handlingsalternativen är vad som för personen i fråga ser som möjligt och därmed handlar personen utefter sina tidigare erfarenheter (Ibid, s. 101–102, 107). Där och då var jag både utbildad och oerfaren inom yrket vilket stärker deras resonemang. När jag istället vänder min blick mot mina respondenter i mina observationer, som båda har lång teoretisk och praktisk erfarenhet, ser jag tecken på didaktisk intuition. Både Annelie och Marianne handlar utifrån deras didaktiska intuition när de kringgår det förplanerade och istället i stunden följer barnens intressen. I deras undervisning syns knappt något didaktiskt haveri.

Marianne och Annelie pratar även om att ”ha något att plocka upp ur bakfickan” vilket jag tolkar betyder erfarenheter och lagrade göranden.

\*\*\*

-Men nånstans måste man ju, känner jag i alla fall, ha nånting med mig här bak. Ha nånting att plocka fram. Sen kanske det inte alls blir så men jag har ändå nån tanke liksom på hur man kan gå vidare...

Annelie nappar direkt.

-Ja att ha en medveten plan om vad man vill ska hända utifrån barnens intressen. Men också det här spontana. Att man plockar upp barnens tankar direkt. Som att ”oj nu händer det här!”. ”Ah vad kul det här e, vi gör nånting av det här”. Jag plockar upp nåt ur bakfickan. Jag har jättemycket i bakfickan som man kan hitta på och man binder ihop saker under tidens gång. Så många gånger kan det bli jättebra liksom.

\*\*\*

Jag tänker att det är didaktisk intuition som de här försöker sätta ord på. De tar nytta av sina tidigare erfarenheter av liknande situationer när de agerar med barnen. Johansson och Kroksmark påpekar även att en lärares didaktiska intuition springer ur lärarens didaktiska kompetens (Johansson & Kroksmark 2007, s. 107). På så vis binder de samman didaktisk intuition med erfarenhet och kompetens. För mig blir det då tydligt att det är just det som är skillnaden mellan mitt agerande och mina respondenters ageranden.

Filosofen Donald Schön använder begreppet yrkeskonstnärlighet för att beskriva den kompetens som en praktiker utövar i unika och svårtolkade handlingssituationer. Denna kompetens rymmer ett viss sorts spontant och skickligt kunnande som blir synligt i själva handlingen, *kunnande-i-handling*. Kunskapen som visar sig i handlingen är dynamisk och kännetecknas av att vi är oförmögna att sätta ord på den (Schön 2015, s. 355).

Han berättar vidare om att yrkeskonstnärlighet kräver en viss sorts reflektion som han kallar *reflektion-i-handling*. Den innebär att när det i en handlingssituation uppstår något oförväntat eller problematiskt, reflekterar praktikern och formar om det den gör samtidigt som personen är mitt i handlingen. Skillnaden från annan sorts reflektion är att reflektion-i-handling har en omedelbar betydelse för den aktuella handlingssituationen (Ibid s. 365). I mitt yrke ser jag att den här sortens kompetens behövs dagligen. I förskolans värld ställs pedagoger hela tiden i svårbedömda och kniviga handlingssituationer. När det gäller mitt dilemma kan det mycket väl vara den här förmågan som behövs för att undervisningen ska bli bra. Handlar konsten om att undervisa i förskolan om kunnande- och reflekterande-i-handling så som Schön beskriver yrkeskonstnärlighet?

För att vara skicklig i sin konstnärlighet påpekar han även att praktikern friktionsfritt behöver integrera sin reflektion-i-handling i sin pågående situation (Ibid s. 365). I samlingen med pruttuppen där jag onekligen stöter på problem reflekterar jag och påverkar mitt handlande direkt i situationen. Mitt kunnande-i-handling är inte tillräckligt vilket får mig att reflektera över andra handlingsstrategier. Dock sker detta inte friktionsfritt och dessutom hittar jag ingen bra lösning. Schön skriver att reflektion-i-handling främst påverkar kunnande-i-handling i den rådande situationen, men den kan även påverka andra situationer som anses vara liknande. Schön menar även att genom att reflektera över sin reflektion-i-handling kan man indirekt påverka sin framtida handling. Detta kan starta en dialog av tänkande genom vilken man blir en skickligare yrkesutövare (Ibid s. 365, 368).

Jag tänker att det är just det som sker i och med att jag skriver den här essän. Jag utgår ifrån olika handlingssituationer som har undervisning som gemensamt tema. På något vis har mitt kunnande-i-

handling satts på prov och jag försöker genom uppsatsens resa reflektera och experimentera i tanken med olika förståelser av begreppet undervisning utifrån ett handlandeperspektiv.

Både Schöns och Johanssons och Kroksmarks resonemang kring praktisk kunskap och dess betydelse för yrkesutövandet får mig att värdesätta den på ett annat sätt än förut. Jag tänker att för att värna om mina erfarenheter och min praktiska kunskap behöver jag vara medveten om den och lyfta fram den.

Tyvärr värderas inte denna praktiska kunskap lika högt som den teoretiska och formella kunskapen i västerländsk kunskapstradition vilket tydligt syns i vår drift att höja det synliga och mätbara, både i metoder och i uppföljningsprocesser. Lotta Tillberg resonerar att i och med att många organisationer ensidigt följer upp och utvecklar påståendekunskap och färdighetskunskap riskerar den viktiga förtroendekunskapen, som personalen lyfter som viktig för kvalitén, att glömmas bort eller missförstås. Hon skriver att yrkeskunnandet urholkas och att det leder till att personalen då inte längre litar på sin professionella kompetens. Förmågan att göra professionella bedömningar i olika situationer förloras. Följden blir organisatorisk förlamning och rädslan hos personalen att göra fel blir överhängande (Tillberg 2014, s. 114–118).

Detta blir synligt i mitt samtal med Marianne och Annelie när vi diskuterar begreppet undervisning, som är kopplat till ett praktiskt görande. Plötsligt blir de osäkra på deras agerande.

\*\*\*

-Jag tänker på hur vi är som pedagoger, hur vi är som förskollärare, eller hur vi är som barnskötare, vad vi än är. Hur vi är som personer. Marianne tystnar och tänker några sekunder. -Vissa personer har ju... allt det här i sig. Och pratar i de här termerna hela tiden. Vissa har inte de här termerna men de gör vissa saker ändå utan att vara medveten om att det är undervisning och lärande. Och det blir ju undervisning ändå men de har ju ingen aning om att det är undervisning. Är det undervisning då?

-Nej är det undervisning då? Undrar Annelie. -Äh, jag vet inte.

\*\*\*

När de försöker sätta ord på vad de egentligen gör blir de tveksamma. Som jag diskuterat tidigare så sker många målstyrda processer på automatik hos en erfaren förskollärare. Genom att beskriva undervisning som *medvetna* målstyrda processer erkänns inte den tysta kunskap som många förskollärare har. Jag har tidigare lyft Eidevalds och Engdals resonemang om att ett samtal endast är undervisning om frågor ställs medvetet utifrån läroplansmålen och i syfte att barnen i samtalet ska

utveckla specifika kunskaper (Eidevald & Engdahl 2018, s. 97–98). Detta resonemang bidrar till resultatet Tillberg varnar om, att yrkeskunnandet inom mellanmännsliga yrken urholkas och förminsas. Praktisk kunskap är en förutsättning i mitt yrke vilket gör min resa med den här uppsatsen viktigare än vad jag tidigare förstått. Förhoppningsvis kliver jag som forskande förskollärare och du som läsare vidare från den här resan med ökad didaktisk intuition, yrkeskonstnärlighet och bredare förståelse av vad undervisning i förskolan innebär.

## Slutreflektion

Genom magisteruppsatsens resa har jag provat på olika förståelser av undervisning utifrån förskolans kontext. I och med att begreppet undervisning lyfts in i förskolans läroplan är det viktigt för mig som förskollärare, och därmed ansvarig för den undervisning som sker, att bli medveten om hur jag tolkar begreppet och varför.

Resan har varit stundvis omtumlande och förvirrande. I början stod jag frågandes till vad essäskrivning som metod skulle ge för resultat. Jag hade svårt att skapa distans och förstod inte vad en djuplodad reflektionsresa kring mitt agerande skulle leda till. Efter att ha läst på lite mer om essäskrivning förstod jag att jag behövde ta ett steg tillbaka, återfå fokus på mitt valda ämne och rikta blicken på mitt handlande som förskollärare och inte som person.

Min undersökning har fått mig att fundera mycket över undervisningens innebörd och jag förstår nu att tolkningen av begreppet i stor omfattning påverkar hur jag som förskollärare utför min undervisning. Beroende på hur jag ser på målstyrda processer, spontanitet, planering och barnens intresse skapar jag olika förutsättningar för min undervisning. Jag tror att konsten att undervisa i förskolan handlar om att på ett omsorgsfullt sätt kombinera dessa komponenter istället för att se de som motpoler. Här är också viktigt att tolkningen av medvetna målstyrda processer görs med en kritisk blick och en anpassning till förskolans tradition och pedagogik. Min kritiska blick har gett mig en vidare syn på läroplanen som styrdokument och jag har även blivit tryggare i min ställning gentemot den. Jag vet nu hur jag tolkar den och varför och även vad det innebär.

Mitt fältarbete har gett mig mer inspiration och öppnat upp för andra perspektiv på min egen undervisning. Jag har även med hjälp av observation som metod fått syn på hur andra förskollärare utför sin undervisning och hur de resonerar kring deras handlanden. Genom att på riktigt se *hur* de gör har min förståelse av det jag läst om i olika dokument, artiklar och böcker fått nya dimensioner.

Det målrelationella förhållningssättet som förskollärarna uppvisat i studien har gett mig ledtrådar kring hur jag kan kombinera komponenterna målstyrda processer, spontanitet, planering och barnens intresse

på ett bättre sätt. Även om det krävs ännu mer erfarenhet och ständig reflektion över min praktiska kunskap känns det som att jag är en bit på vägen. Den här essän har även fått mig att förstå hur viktig den praktiska kunskapen är och att jag måste lära mig att lita på den. Den är avgörande i alla dessa knepiga undervisningssituationer när det inte finns ett tydligt svar på vilken komponent som är viktigast. Ska jag fortsätta med det jag planerat eller ska jag vara spontan, följa barnens infall och formulera ett nytt mål att sträva mot? Även om målen i läroplanen strävar efter att vara mätbara så ställer de krav på omätbara metoder.

Trots att jag inte konkret kommit fram till något slutresultat så har jag färdats genom essän på ett sådant vis att mina tankar inte längre är som de var vid processens början. I ett försök att sammanfatta handlar det om att de nya perspektiven som jag testat i min förståelse över vad undervisning i förskolan innebär på något vis har färgat mig. Svaren är inte svarta eller vita. Inte heller gråa utan de sprakar i regnbågens alla färger.

## Litteraturlista

- Alsterdal, Lotte (2014). Essäskrivande som utforskning. I: Burman, Anders (red.) *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska läroprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 51–77.
- Bornemark, Jonna (2014). Förord. I: Tillberg, Lotta Victor (red.) *Kvalitetsjakten -Om professionalitet i välfärden*. Stockholm: Premissförlag, s. 8–9.
- Bornemark, Jonna (2018). *Det omätbaras renässans -En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante
- Buber, Martin (1995). *Det Mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis Förlag AB
- Comenius, Johan Amos (1999). *Didactica Magna -Stora undervisningsläran*. (Kroksmark, Tomas, övers.) Lund: Studentlitteratur
- Doverborg, Elisabet, Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson, Ingrid (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber
- Eidevald, Christian & Engdahl, Ingrid (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan. Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber
- Hildén, Ebba (2018). *Undervisning tillsammans med de yngsta förskolebarnen*. Stockholm: Skolverket
- Johansson, Thorbjörn & Kroksmark, Tomas (2007). Lärares intuition -didaktisk intuition. I: Brusling, Christer & Strömqvist, Göran (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur, s. 97–110.
- Jonsson, Agneta, Williams, Pia & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), s. 90–109.
- Melker, Kristina & Rydberg, Lena (2012). *Att undervisa förskolebarn -förskollärares strategier*. Magisteruppsats, Göteborgs Universitet. Göteborg: Göteborgs universitet



Nilsson, Monica, Lecusay, Robert & Alnervik, Karin (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), s. 9–32.

Nilsson, Monica, Lecusay, Robert, Alnervik, Karin & Ferholt, Beth (2018). Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan. *Barn -Forskning om barn och barndom i Norden*, 36 (3–4), s. 109–126

Pihlgren, Ann S. (2017) *Undervisning i förskolan -att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur & Kultur

Pripp, Oscar & Öhlander, Magnus (2011). Observation. I: Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur, s. 113–145.

Schön, Donald (2015). Att lära ut konstnärlighet genom reflektion-i-handling. I: Hjertström Lappalainen, Jonna (red.) *Klassiska texter om praktisk kunskap*. Stockholm: Södertörns högskola, s. 355–380.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag -Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf> (2019-05-18)

Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse -ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf> (2019-05-18)

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket

Steinberg, John (2010) *Lektionen är helig -När undervisningen står i centrum*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis -Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Tillberg, Lotta Victor (2014). Introduktion. I: Tillberg, Lotta Victor (red.) *Kvalitetsjakten -Om professionalitet i välfärden*. Stockholm: Premissförlag, s. 10–12.

Tillberg, Lotta Victor (2014). Kvalitetsjakten -Om professionalitet i välfärden. I: Tillberg, Lotta Victor (red.) *Kvalitetsjakten -Om professionalitet i välfärden*. Stockholm: Premissförlag, s. 107–120.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

## Bilaga 1

Informationsbrev till informanter 2019-02-03

Hej!

Mitt namn är Therese Häggström och jag går *magisterprogrammet i praktisk kunskap med inriktning mot utvecklingsarbete på förskolan*, vid centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola. Som avslut på dessa studier ingår ett självständigt vetenskapligt arbete på 22,5 hp som genomförs i form av en magisteruppsats i essäform. I stora drag innebär en uppsats i essäform att jag som forskare utgår ifrån min egna erfarenhet (olika handlingsituationer) och belyser den och reflekterar över den med hjälp av olika perspektiv. De olika perspektiven får jag genom att läsa litteratur av olika slag, observera andras handlingar samt genomgå en skrivprocess som för mina reflektioner framåt. Syftet med uppsatsen är att få nya perspektiv på mitt egna handlande och att även utveckla mina praktiska kunskaper inom förskolläraryrket.

Jag har valt att skriva om undervisning i förskolan. Då jag anser att begreppet är relativt nytt och laddat i förskolans värld ser jag ett behov av att försöka reda ut vad undervisning innebär i förskolans praktik. Speciellt med tanke på att det är reglerat i skollagen sedan 2010 att förskolan ska bedriva undervisning och att den nya läroplanen som träder ikraft i sommar påpekar att undervisning ingår i förskolans utbildning. Men vad är då undervisning? Hur ska den bedrivas i våra förskolor? Syftet med min uppsats är att försöka få en större förståelse för begreppet och framför allt, vad innebär undervisning i en praktisk kontext? Under mina år i förskolans fantastiska värld har jag stött på många pedagoger som har förmågan att skapa magi i sina undervisningssituationer. Hur gör de? Hur bedriver man en bra och meningsfull undervisning?

Mina forskningsfrågor i nuläget är:

- ★ Vad innebär undervisning i förskolan?
- ★ Hur utförs undervisning i praktiken på förskolan?
- ★ Vad är bra undervisning i förskolan?
- ★ Hur skapas bra undervisning i förskolan?

För att försöka få fatt på detta kommer jag att använda mig av observationer som en av mina metoder. Min plan är att under tre dagar observera en eller flera förskollärare under den dagliga verksamheten i förskolan. Min blick kommer främst att söka efter situationer som på något sätt har inslag av undervisning. Jag kommer att pendla mellan att vara icke deltagande observatör med papper och penna, och att delta genom att föra samtal med informanten. Samtalen kan komma att spelas in med hjälp av en ljudinspelnings applikation i min telefon (som är lösenordskyddad).

I uppsatsen kommer jag att anonymisera genom att inte nämna förskolans namn samt att ge informanten/informanterna figurerade namn. All data som samlas under observationerna kommer endast att användas i denna undersökning. Informanten/informanterna har rätt att avbryta samarbetet med mig som forskare när som helst under arbetets gång.

Vid frågor, kontakta mig via telefon: XXX-XXXXXX

Tusen tack för din medverkan!

Vänliga hälsningar

---

Therese Häggström

Student vid centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola