



Samtal om undervisnings- utveckling i förskolan

En studie om att balansera praktiskt
yrkeskunnande

Förord

Ängelholms kommun har sedan 2015 investerat i forskarutbildade lärare som efter examen ingår som lektor i en forsknings- och utvecklingsgrupp (FoU-grupp). Föreliggande text är ett lektorsuppdrag som jag har läst med stort intresse. Mitt första intryck är att detta är ett viktigt kunskapsbidrag för alla förskolor som behöver kartlägga, för att mer specifikt utveckla, personalens praktiska yrkeskunnande. Att analysera undervisning med hjälp av ett teoretiskt analysredskap har i detta fall bidragit till många viktiga insikter till respektive förskola. Men det visar också hög grad av professionellt mod att tillsammans med kollegor sätta egen undervisning under lupp. Rapporten berör även vikten av att utveckla ett professionellt yrkespråk som ett led i professionsutveckling med progression. Forskning visar samstämmigt att detta är ett framgångsrikt arbetssätt för att utvecklas till en extra skicklig pedagog.

Mer specifikt har jag fastnat för att förskolan som har en tradition av att analysera pedagogisk dokumentation i relation till barns lärande inte visar liknande kompetens för att analysera sambanden mellan vald undervisning och barns kunskapsutveckling. Resultatet visar såväl på vikten av analyskompetens som att kunna använda sig av analysredskap. Att ämneskunskapen (vad barnen ska lära) förblir osynlig i vissa undervisningsmoment ger viktiga signaler om vilka aktiva och mindre aktiva lärprocesser barn deltar i men visar också på behov av specifik kompetensutveckling. Det går heller inte att uttala sig om relevanta metodval eller relevanta socioemotionella insatser när ämnesinnehållet förblir osynligt. I detta fall har forskaren dels varit ett stöd för att tydliggöra svaga länkar i undervisningen och dels visat kunskap att hantera svagheter med stor ödmjukhet. Det är denna typ av samarbetsforskning som kan göra skillnad för barnen i förskolan och som skolhuvudmän behöver använda på lokal nivå.

Sist men inte minst vill jag betona att detta arbete är ett utmärkt exempel på en undersökning som skett *tillsammans med* personal på två förskolor. Forskaren har bidragit med vetenskaplig kunskap om dokumentation, analys och kritisk granskning och pedagogerna med aktuell didaktisk kompetens i förskolans praktik. Att göra undersökningar tillsammans med deltagare ger en god grund för att förskolor ska erövra ett *ägarskap* kring innehållet även när forskaren inte längre finns på plats. Kvittot på hur väl projektet lyckats kommer vi att veta först när förskolan av egen kraft fortsätter att utveckla sitt praktiska yrkeskunnande som också ska visa sig i barnens kunskapsutveckling. Att hjälpa till att sprida ovanstående lärdomar till förskolor både inom och utanför Ängelholms kommun blir ett glädjefyllt uppdrag för mig.

Anki Wennergren, vetenskaplig ledare i Ängelholms kommun (2023-11-17)

Sammanfattning

Under läsåret 2021–2022 och 2022–2023 genomfördes utvecklingsarbeten i två olika förskoleområden i Ängelholm. Förskolepersonal, rektor och förskolelektor deltog i arbetet, vars målsättning var att utveckla målinriktad undervisning. Det gemensamma utvecklingsarbetets inriktning var förskolepersonals samtal och analys av undervisning. Ett teoretiskt analysredskap om lärares praktiska yrkeskunnande användes som underlag för samtal och analys av undervisning. Analyserna baseras på minnesanteckningar och två inspelade samtal om förskolepersonals filmade undervisning. Resultatet beskriver utfallet av personalens samtal och analys av filmade undervisningssekvenser utifrån tre teman: 1) undervisningen balanseras mellan arbetssätt och ämnesinnehåll, 2) undervisningen balanseras mellan arbetssätt och pedagogiska relationer samt 3) undervisningens osynliga innehåll. I de avslutande reflektionerna diskuteras förskolepersonals praktiska yrkeskunnande i relation till begreppen planering, planerad undervisning och spontan undervisning. Rapporten avslutas med rekommendationer till olika målgrupper.

Nyckelord: Förskola, förskolepersonal, förskollärare, planering, praktiskt yrkeskunnande, undervisning.

Innehållsförteckning

1	Inledning	6
	Syfte och forskningsfråga	7
2	Centrala begrepp	7
3	Genomförande	9
	Deltagare	9
	Producerande av data	10
	Analys av data	11
4	Resultat	12
	Undervisning balanseras mellan arbetssätt och ämnesinnehåll	12
	Undervisningen balanseras mellan arbetssätt och pedagogiska relationer	13
	Undervisningens osynliga ämnesinnehåll	15
5	Avslutande reflektioner	16
	Implikationer	18
	Referenser	19

1 Inledning

Varje yrkesprofession omfattas av ett eget yrkesspråk, och så är det också i förskolan. Ett yrkesspråk är föränderligt eftersom uppdraget förändras och nya begrepp förs in som förskolepersonal behöver förhålla sig till (Pihlgren, 2020). När styrdokument inom utbildning förändras medför det att professionens yrkesspråk efterfrågas alltmer (Wennergren, 2010). När förskolepersonal har ett gemensamt yrkesspråk så har de också språket som redskap för att beskriva, tolka och värdera sina handlingar och iscensättande av undervisning (Palla, 2018). Ett gemensamt yrkesspråk ger personalen möjlighet att erövra en professionell begreppsapparat för att planera, reflektera, pröva och ompröva olika förslag till förändring och förbättring av undervisning. Det ger även möjlighet till analys och bedömning av olika förändringsförslag. Denna gemensamma begreppsapparat om planering och undervisning kan leda till att förskolepersonal i högre grad resonerar kring samma saker. Men också att de förstår varandra bättre när de planerar, reflekterar, formulerar och värderar undervisning tillsammans (Hjälmeskog, Andersson, Gullberg & Lagrell, 2020). Gemensam reflektion och utveckling av yrkesspråk leder till att det kan utvecklas en gemensam yrkeskompetens (Palla, 2009).

Begreppet undervisning och utbildning fördes in som begrepp i förskolans styrdokument 2010 (2010:800). Undervisning har sedan dess varit ett omtvistat begrepp eftersom det förknippas med lärarledda aktiviteter. Detta har väckt farhågor kring att förskolan ska börja likna skolan (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017; Nilsson, Lecuasy & Alnervik, 2018). Kraven på att planera, undervisa, reflektera och analysera över vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra undervisning och utbildning i förskolan för ökad måluppfyllelse har förstärkts (Skolverket, 2018). Därför behöver förskolans personal utveckla en gemensam förståelse för professionens begrepp som utgår från förskolans pedagogik och didaktik (Engdahl, 2018). Begreppet undervisning men även didaktik behöver därmed bli en del av ett professionellt yrkesspråk för förskolepersonal (Melker, Mellberg & Pramling Samuelsson, 2018).

Förskolepersonals gemensamma reflektion och analys av undervisning leder till att de diskuterar hur de planerar, agerar och varför de agerar som de gör. Men också reflektioner om varför det blev som det blev. Reflektionerna kan också uppmuntra och utmana personal att sätta ord på sitt agerande samt att lyfta blicken över ”görandet” för att på så sätt stötta varandra att utforma undervisning på bästa sätt. De gemensamma reflektionerna över sitt agerande kan således medföra att metasamtal förs om undervisningens olika delar så som vilket ämnesinnehåll som är i fokus (vad), vilka metoder som används (hur) samt om mellanmännsliga relationer (när). Dessa tre olika delar; vad, hur och när-dimensionen beskriver således förskolepersonals praktiska yrkeskunnande (Hirsch, 202; Hirsch & Segolsson, 2023).

Genom att studera förskolepersonals samtal om undervisning, hur de samtalar om deras agerande, vad syftet med undervisningen är kan kunskap utvecklas om förskolepersonals praktiska yrkeskunnande. Det bidrar i sin tur till att didaktiska val i undervisningen konkretiseras.

Syfte och forskningsfråga

Syftet med denna undersökning är att bidra med kunskap om förskolepersonals praktiska yrkeskunnande utifrån tre didaktiska dimensioner i förskolan.

Forskningsfråga: Hur resonerar förskolepersonal om undervisning utifrån tre dimensioner av praktiskt yrkeskunnande.

2 Centrala begrepp

Här följer en beskrivning av fyra centrala begrepp som är relevanta för denna rapport:

- Planering, vilket innefattar en ”görakultur”, efterhandsplanering, övergripande planering, öppen planering och baklängesplanering.
- Spontan undervisning.
- Planerad undervisning.
- Praktiskt yrkeskunnande, vilket inrymmer vad-, hur- och när-dimensionen.

Förskolepersonals planering av undervisning får självklart stor betydelse för hur undervisningen sedan genomförs i praktiken (Ramírez et al, 2017). *Planering* av målriktad undervisning kan genomföras på olika sätt eftersom läroplanen är tolkningsbar och öppen för variationer (Lundgren, 2006).

Ett sätt att planera i förskolan beskrivs som ”görakultur”. En lång tradition, som karaktäriseras av att förskolepersonal planerar för vad barn ska *göra*. Denna ”görakultur” leder till att personal inte alltid planerar sin undervisning i förhållande till vad barn ska lära. Det kan i sin tur leda till att förskolepersonal tar förgivet att barn lär sig oavsett vilka aktiviteter de erbjuds och vad de gör i förskolan (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). Den situationen kan även beskrivas som ”vag undervisning” som innebär att allt som görs i förskolan är undervisning (Vallberg Roth, 2018).

Ett annat sätt att planera kan beskrivas som ”*efterhandsplanering*” och handlar om att förskolepersonal planerar för aktiviteter där barn ska få möjlighet att lära. När den planerade undervisningen är genomförd stämmer personalen i efterhand av det barnen gjort och de aktiviteter de planerat för mot vilka målområden som varit aktuella i den planerade undervisningen. Eller så väljer förskolepersonal ut ett eller

flera övergripande målområden i läroplanen som till exempel fysik, språk och kommunikation eller matematik som planeringen och undervisningen utgår ifrån (Eidevald, 2018; Björklund, 2014; Pihlgren, 2020). Ett fjärde sätt att planera undervisning handlar om en *öppen planering* där förskolepersonal snarare utgår från det barnen visar intressen för i stunden än att planera undervisning utifrån målen i läroplanen. Att oreflekterat utgå från barns intressen i sin planering är en utmaning utifrån vems intressen som lyfts fram, det kan förstärka barns segregerade roller i gruppen samt utgå från det barn redan har kunskap om (Eidevald, 2018; Vallberg Roth, Holmberg, Löf, Palla & Stensson, 2019).

Slutligen kan planering av undervisning ske i form av *baklängesplanering*. Baklängesplanering innebär att förskolepersonal först identifierar vad barn ska lära, det vill säga mål och syfte (Wiggins & McTighe, 2011). Det innebär att personalen alltid har läroplanens mål med sig i planering av undervisning där förskolepersonalens planering och genomförande drivs av en vilja att göra något synligt för barnen. Det innebär dessutom att personalen planerar ett steg vidare utifrån innehållet, det vill säga vilket ämnesinnehåll som barn ska få möjlighet att utveckla kunskap om (Björklund & Pamling Samuelsson 2018; Riddersporre & Stier, 2021). Därefter planerar förskolepersonal för hur undervisningen ska utvärderas i förhållande till det utvalda mål om vad barnen ska få möjlighet att lära mer om och så till sist planeras för vilka metoder som är mest lämpliga (Wiggins & McTighe, 2011).

Undervisning i förskolan beskrivs och ges ofta en vid tolkning och betydelse som bygger på att omsorg, utveckling och lärande ingår och bildar en helhet. Undervisning innebär vidare att förskolepersonal arbetar målinriktat, följer, stimulerar och utmanar barnens utveckling och lärande. I förskolan kan undervisning beskrivas som både planerad och spontan (Sheridan & Williams, 2018).

Planerad undervisning innebär att undervisningen är målinriktad, utgår från ett specifikt innehåll som är planerad där barnen erbjuds planerade aktiviteter. Vidare beskrivs planerad undervisning som att förskolepersonal har fokus på att vidga barns lärande genom att rikta barns uppmärksamhet mot en viss riktning, samtidigt som det finns utrymme för flexibilitet, spontanitet och vara öppen för det oväntade (Eidevald & Engdahl, 2018; Thulin & Jonsson, 2018).

Spontan undervisning beskrivs som situationsstyrd och sker spontant i vardagen där förskolepersonal fångar lärande i stunden. Det innebär dock att förskolepersonal har en medveten tanke i undervisningssituationen där goda relationer i barngruppen samt mellan barn och vuxen är en förutsättning. Spontan undervisning skapar möjligheter att fånga det barn riktar intresse mot i stunden (Dalgren, 2017; Vallberg Roth, 2018). Samtidigt kräver det en medvetenhet om vad som görs och hur det görs. Till exempel medvetenhet om hur man balanserar mellan undervisning mot vedertagna kunskaper där barn reproducerar kunskap och undervisning där barn

får utforska nya kunskaper och komma med egna lösningar (Eidevald & Engdahl 2018; Narkaj Adolfsson, 2020).

Planerad och spontan undervisning kompletterar varandra där planerad kan övergå till spontan och tvärtom, och därmed ses som en helhet i så kallad ”vid undervisning” (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). Undervisning handlar därmed om ett mångfacetterat agerande, att förskolepersonal balanserar mellan olika sätt att handla och inte om att välja det ena eller det andra (Narkaj Adolfsson, 2020; Olsson, Lindgren Eneflo & Lindgren, 2020).

Förskolepersonals praktiska yrkeskunnande handlar om yrkets breda uppdrag. Det handlar dels om kunskapsuppdraget, som innebär ämneskunskap (vad), dels om metodkunskap, att undervisa och få barn att lära (hur). Det handlar också om det sociala uppdraget som innebär mellanmännsliga relationer som innefattar pedagogisk eftertänksamhet och pedagogisk takt (när). Pedagogisk eftertänksamhet innebär att förskolans personal avgör hur de ska agera i en viss situation och pedagogisk takt handlar om ”timing” att veta när socioemotionella insatser behövs i förhållande till enskilda barn och barngruppens olika behov. Dessa tre dimensioner av yrkeskunnande bör ses som överlappande och interagerade med varandra, vilket påvisar att förskolepersonals uppdrag är komplext (Hirsch, 2020).

3 Genomförande

Inför läsår 2021/2022 initierade rektor 1 ett utvecklingsarbete inom sitt förskoleområde, som består av fyra förskolor. Förskolorna har olika storlek, från två till fyra avdelningar. Utvecklingsarbetets inriktning var undervisningsutveckling och att arbeta med målstyrda processer.

Under läsår 2022/2023 initierade rektor 2 ett utvecklingsarbete inom sitt förskoleområde, som består av tre förskolor i olika storlek, från två till fyra avdelningar. Utvecklingsarbetets fokus var att arbeta målinriktat med barns språk och kommunikationsutveckling för att utveckla undervisningen.

Som förskoleutvecklare och lektor har jag tillsammans med rektorerna genomfört och deltagit i kollegiala samtal tillsammans med förskolepersonal.

Deltagare

I förskoleområde 1 har två olika arbetsgrupper med förskollärare träffats regelbundet en gång i månaden för att tillsammans med rektor bedriva utvecklingsarbete. Arbetsgruppernas planerade storlek har varit sex respektive åtta. Men i praktiken har det vid de inplanerade tillfällena alltid varit färre deltagare eftersom det varit någon/några frånvarande och därmed inte deltog i de kollegiala samtalen. När de

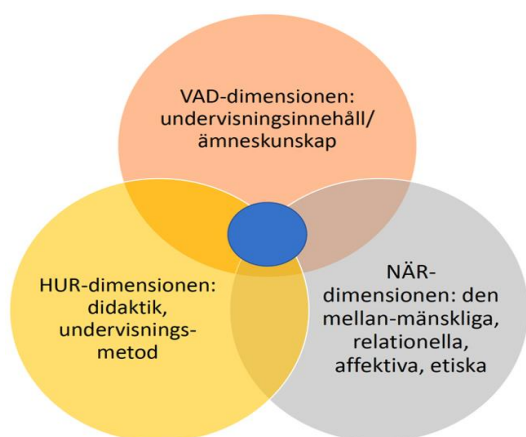
flesta varit närvarande på träffarna har grupperna delats in i mindre samtalsgrupper. När arbetsgrupperna var mindre på grund av frånvaro så delades inte gruppen utan alla reflekterade tillsammans.

I förskoleområde 2 har förskolepersonal från tre olika förskolor träffats regelbundet en gång i månaden i mindre fasta grupper. Arbetsgruppernas planerade storlek har varit 5–6 deltagare. I praktiken har det vid de inplanerade tillfällena alltid varit några frånvarande i grupperna. Det har lett till att grupper emellanåt slagits ihop eller att deltagare fått byta grupp.

I denna text benämns deltagarna som förskolepersonal alternativt personal som en samlad benämning av alla de yrkeskategorier som arbetar i förskolan, det vill säga förskollärare, barnskötare, personal med annan pedagogisk utbildning eller utan utbildning.

Producerande av data

Personalen i förskoleområde 1 har främst läst, diskuterat och reflekterat över forskning om förskolepersonals pedagogiska positioner som intas i undervisning (Narkaj Adolfsson, 2020). Medan personalen i förskoleområde 2 främst läst, diskuterat och reflekterat över litteratur inriktad på förskolepersonals agerande i förhållande till barns språk och kommunikationsutveckling. I båda områdena har personalen även tagit del av forskning om lärares praktiska yrkeskunnande utifrån tre dimensioner (Hirsch, 2020) för att få mer kunskap och bidra till ett gemensamt professionellt yrkesspråk. Vidare har arbetsgrupperna diskuterat och reflekterat över dilemman och filmad undervisning. Som stöd för samtalen om filmad undervisning användes ett teoretiskt analysredskap som underlag (Figur 1). Analysredskapet bygger på tre dimensioner av praktiskt yrkeskunnande, det vill säga vad (ämnesinnehåll), hur (metodkunskap) och när (socioemotionell kunskap). Dessa tre dimensioner överlappar, samspelar med varandra och är lika betydelsefulla. Yrkeskunnande handlar om att balansera i skärningspunkten mellan dessa tre dimensioner (Hirsch, 2020; Hirsch & Segolsson, 2023).



Figur 1: Tre dimensioner av lärares praktiska yrkeskunnande.

De kollegiala samtalen organiserades utifrån att deltagarna först studerade en undervisningssekvens på cirka 1,5 - 2 min från en av förskolepersonalen. Därefter valde deltagarna själva ut vilken dimension de skulle fokusera på när de studerade undervisningssekvensen ytterligare en gång till, men då med ett riktat fokus. Det vill säga varje förskolepersonal skulle fokusera på en av tre dimensioner. Därefter startade samtalen med att var och en konstaterade sin tolkning av vad de sett utifrån vad-, hur- och när-dimension. Sedan fördes ett gemensamt samtal och reflektion över undervisningen där både rektor och förskoleutvecklare deltog.

Undersökningens primärdata utgår från två inspelade samtal som handlade om samtal om förskolepersonalens filmade undervisning. Samtalen har därefter transkriberats. Totalt deltog 13 personer i samtalen om filmad undervisning i två grupp-konstellationer. Undersökningens sekundärdata består av minnesanteckningar från samtal om personalens filmade undervisning och finns endast med som bakgrundsdata till att söka mönster i förhållande till primärdata.

Analys av data

I stora drag har analysprocessen sett ut som följer. Som första steg har transkripten från samtalen lästs igenom flera gånger för att fördjupa mig i innehållet. Därefter har markeringar gjorts i det empiriska materialet utifrån dimensionerna vad, hur och när. I nästa steg markerades balanser mellan de olika dimensionerna. Sedan har data sorterats och tematiserats utifrån vilka dimensioner som personalen balanserar. Under resultatredovisningen har bearbetningen av resultatet fortsatt genom att vid flertalet gånger återvända till analysen för att kontrollera kopplingar till data.

Reflektion om genomförande

Min yrkesbakgrund i förskolan kan både ses som en styrka och samtidigt en begränsning. En styrka eftersom jag har kunskap och är förtrogen med verksamheten, och begrepp, rutiner och innehåll är kända och inte behöver förklaras. Men det kan samtidigt ses som en begränsning eftersom mina förkunskaper kan resultera i att för-givettagna ställningstaganden inte ifrågasätts.

Jag har även varit en del av utvecklingsarbetet, träffat rektor och personal i samtal under ett läsår vilket på ett sätt kan ses som en styrka då jag arbetar och skapar data tillsammans med personal och rektor. Det innebär att jag är en del av data som produceras där och personalen ses inte som informanter som överlämnar information. Samtidigt kan mitt deltagande ses som en begränsning då jag kan ha påverkat innehåll i samtalen, utifrån vilket innehåll som följdes upp och vad som inte följdes upp. Detsamma gäller vilket innehåll som uppmärksammades och vilka som inte gjorde det. Med kunskapen om min roll har jag så långt det var möjligt försökt balansera möjligheterna mot begränsningarna. Med tanke på att forskning *tillsammans*

med förskolepersonal och inte *på* förskolepersonal är centralt för deras aktörskap, så är det för mig betydelsefullt att dra lärdomar kring min forskarroll.

4 Resultat

I den text som följer beskrivs utfallet av när förskolepersonal tillsammans samtalar och analyserar filmade undervisningssekvenser med hjälp av det tidigare beskrivna analysredskapet. Resultatet redovisas i tre teman: 1) undervisningen balanseras mellan arbetssätt och ämnesinnehåll, 2) undervisning balanseras mellan arbetssätt och pedagogiska relationer samt 3) undervisningens osynliga ämnesinnehåll.

Undervisning balanseras mellan arbetssätt och ämnesinnehåll

Detta tema handlar om förskolepersonals samtal om undervisning där det framgår hur arbetssätt och ämnesinnehåll balanseras. Texten inleds med en beskrivning av själva samtalet och därefter följer mina analyser med tänkbara tolkningar. Temat avslutas med reflektioner över analysens utfall.

En undervisning är planerad för en mindre grupp barn (3–5 år). Den planerade undervisningen handlar om fysik och begrepp inom fysik och där barnen ska få använda sig av sina egna kroppar. Undervisningen inleds med att ett barn får i uppgift att lasta ett lastbilsflak med stenar. Framför ett bord finns en plankan lutad mot bordskanten, det vill säga ett lutande plan. Barnet ska med hjälp av plankan få upp lastbilen uppför plankan till bordet. Bredvid barnet sitter övriga barn på en matta och tittar på när uppgiften genomförs. Därefter får ett annat barn samma uppgift och övriga barn sitter bredvid och tittar på. Några barn uttrycker att de också vill genomföra aktiviteten och andra barn hejar på och ger några förslag till kompiserna som genomför uppgiften.

I analysen framgår att förskolepersonalen reflekterar över ämnesinnehåll, metod och varför det är viktigt att barn får möjlighet att lära sig om den lutande plankan. Reflektionerna om det valda innehållet och metoden balanseras och flätas samman till en helhet genom att personalen samtalar om hur de ska agera i förhållande till innehållet de vill att barnen ska få möjlighet att lära om. Emellanåt tippas samtalen över till att endast beröra det valda arbetssättet. Då framkommer att det råder lite olika uppfattningar angående arbetssätt, om barn ska förberedas att utföra en given uppgift eller om barnen ska erbjudas möjlighet att själv utforska. I samtalen problematiserar förskolepersonalen i låg grad det valda arbetssättets relevans till innehållet, arbetssättet i förhållande till utvald barngrupp, val av begrepp eller arbetssättets progression i förhållande till barns tidigare kunskaper och erfarenheter.

Ovanstående scenario med efterföljande analys kan tolkas på olika sätt. En tänkbar tolkning är att ett ämnesinnehåll på övergripande nivå (så som fysik) leder till att metoden som används också blir på övergripande nivå. I ovanstående fall innefattar undervisningen flera olika innehållsaspekter med olika begrepp som tung, lätt, lutande plan, och det generella arbetssättet handlar om att uppleva med kroppen och vara aktiv. Det leder till att analyssamtalen om val av arbetssätt i begränsad utsträckning problematiseras i förhållande till barns möjligheter att utveckla kunskap om fysikaliska begrepp. Analyssamtalen om arbetssätt berör mer storleken på barngruppen samt vilka barn som ska få möjlighet att agera och vilka barn som ska sitta och titta på.

En annan tänkbar tolkning är att när förskolepersonalen iscensätter undervisning använder de enkla vardagsbegrepp som kan betyda olika saker i olika sammanhang till exempel ”tung” och ”lätt”. Det kan medföra att barn begränsas att utveckla kunskap om fysikaliska begrepp. Undervisningen kopplas till att barnen utvecklar kunskap om ”styrka”, hur stark någon är eller att det var en ”lätt” eller ”svår” uppgift. Om fysikaliska begrepp som till exempel vikt, hög och låg vikt, massa, hög och låg massa, motstånd används erbjuds barnen mer ämnesspecifika begrepp som med stöd av personalen hade kunnat diskuteras.

Mina reflektioner: Jag kan konstatera att analyssamtalen inte innehåller någon kritisk granskning av vilka begrepp barnen erbjuds eller om metoden som valts möjliggör för barnen att lära mer om fysik. En tolkning är att ämneskunskapen hos förskollärarna om kunskapsrelaterade begrepp som hör till ämnet blir osynligt i båda tolkningarna. Det i sin tur påverkar att samtalen om metod och arbetssätt i förhållande till ämnesinnehållet inte fördjupas eller granskas kritiskt. En slutsats är att kollegiet är bekväma att i hög utsträckning samtala om vad de gör (metoder/aktiviteter). Men samtidigt blir kollegiets didaktiska kunskap som rör innehållskunskap i relation till undervisningssätt och barns tidigare erfarenheter osynliga i samtalen.

Undervisningen balanseras mellan arbetssätt och pedagogiska relationer

Detta tema handlar om förskolepersonals samtal om undervisning där det framgår hur arbetssätt och pedagogiska relationer balanseras. Texten inleds med en beskrivning av själva samtalet och därefter följer analys med tänkbara tolkningar. Temat avslutas med reflektioner över analysens utfall.

Kims lek iscensätts med en liten grupp barn (3–5 år). Förskolepersonalen har placerat olika föremål på golvet framför barngruppen. Personalen börjar med att be ett barn vända sig om med ryggen mot föremålen, vartefter ett föremål tas bort. Barnet får i uppgift att se och benämna vilket föremål som är bortplockat. När barnet

genomfört uppgiften blir ett annat barn uppmanat att vända sig om varpå ett föremål tas bort. Därefter får ett nytt barn göra samma sak och så vidare.

I analysen framkommer att personalens samtal växlar mellan att beröra arbetssätt i förhållande till utvald barngrupp och till viss del enskilda barn. Samtal om metodval och differentiering i förhållande till enskilda barn berörs inte. Utan samtalen berör mer metodval i relation till hur personalen generellt kan agera. Samtalen handlar om svårigheten att bedriva undervisning när det finns barn som beskrivs som tillbakadragna, inte tar plats och är tysta samtidigt som det i barngruppen finns barn som beskrivs som framåt och tar plats. Det förekommer ingen problematisering över förskolepersonalens beskrivning av barns olika personlighetstyper och hur det kan påverka arbetssätt och personalens agerande och vilka möjligheter ett barn får bli beskrivet på annat sätt.

Ovanstående scenario med efterföljande analys kan tolkas på olika sätt. En tänkbar tolkning av ovanstående undervisningssekvens är att förskolepersonalen har valt att iscensätta undervisning med Kims lek som metod och att aktiviteten erbjuds på liknande sätt oavsett vilket barn som får uppgiften. Därmed framkommer att undervisningen i låg grad differentieras i förhållande till vilket barn som genomför uppgiften. Undervisningen verkar mer utgå från alla barns rätt att delta, få genomföra uppgiften, att alla får komma till tals samt att barnen ska känna glädje, uppleva att aktiviteten är ”rolig” och ”vilja delta”.

En annan tänkbar tolkning är att när undervisningssituationen med Kims lek genomförs sker det i en mindre utvald barngrupp. Utifrån den mindre barngruppen väljer personalen ut vilket barn som får inleda aktiviteten. Det framgår att det är ett omedvetet val av vilket barn som får börja, eller så kan det beskrivas som att förskolepersonalen använder sin tysta kunskap om de enskilda barnen. Barnet som får i uppdrag att börja beskrivs som framåt och kan visa och inspirera de andra barnen i gruppen. Det framkommer att val av arbetssätt i förhållande till de utvalda barnen handlar om hur man ska hanterat barngruppen i förhållande till att vissa barn är dominanta, tar för sig och är aktiva medan det finns barn som inte är det. Personalens dilemma verkar handla om vilka barn som bör få i uppgift att genomföra uppgiften först och vilka barn som får börja med att vänta för att behålla lugnet under undervisningens genomförande.

Mina reflektioner: Jag noterar att analysamtalen inte innehåller någon problematisering eller kritisk granskning av metodvalet i förhållande till progression om att barnen ska få bli utmanande och erbjudna motstånd att lära sig något nytt. Snarare förefaller det som att undervisningen utgår från omsorg, empati och rättvisa för barnen, där fokus handlar om att stärka barns självförtroende och välmående att klara uppgiften. Metodvalet Kims lek är en väletablerad aktivitet som barn erbjuds i

förskolan och det finns en förgivettagen ”sanning” som påverkar hur personalen iscensätter undervisning. En slutsats är att förskolepersonals didaktiska kunskap om metod i förhållande till barns olika behov och förutsättningar förblir osynligt.

Undervisningens osynliga ämnesinnehåll

Detta tema handlar om förskolepersonals samtal om undervisningens innehåll. Texten inleds med en beskrivning av själva samtalet samt efterföljande analys med tänkbara tolkningar. Temat avslutas med reflektioner över analysens utfall.

Kims lek iscensätts med en liten grupp barn (3–5 år) i planerad undervisning. Först följer en kort beskrivning av ”leken”. Förskolepersonalen beskriver att undervisningens innehåll ska handla om: turtagning, färger och memorering. Vid granskning av filmsekvensen ser en deltagare även ordförråd av de substantiv som ingår i aktiviteten, som ett tänkbart kunskapsinnehåll.

I analysen framkommer att personalen inte är överens om vad som var det specifika ämnesinnehållet och vad barnen skulle utveckla kunskap om. Det ger signaler om att personalen inte alltid har klart för sig vad som är det prioriterade ämnesinnehållet. Det i sin tur bidrar till att barnen inte heller har klart för sig vilket kunnande som är i fokus.

Ovanstående scenario med efterföljande analys kan tolkas på olika sätt. En tänkbar tolkning är att föremål som ämnesinnehåll inte sker på olika kognitiva nivåer. Att välja substantiv som pusselbit, bil, penna och dinosaurier är exempel på en startnivå där de flesta barnen redan kan begreppen. I samtalen framkommer inte kunskap om barnens behov eller vikten av progression och nya utmaningar. Exemplet visar också att substantiven som väljs inte har en gemensam nämnare och därmed blir det svårt att synliggöra nyanser i språket. Om temat till exempel varit fordon (varav en var bil) hade det skapat möjlighet till samtal om likheter, skillnader och nyanser mellan olika fordon. En förklaring kan vara att Kims lek betraktas som en aktivitet snarare än ett lärtillfälle kring ett specifikt ämnesinnehåll med möjlighet till progression för alla barn.

En annan tänkbar tolkning är att barns turtagning var ämnesinnehållet, men att det saknas ett inledande samtal med barnen om att nu är det turtagning som tränas (turtas om). Ett samtal som kunde ha väckt barnens nyfikenhet kring innehållet. Det som framkommer är att det i förskolepersonalens egen agenda finns turtagning som ämnesinnehåll. Dock är det personalen själv som styr turtagningen utan att kommunicera med barnen om hur turtagning kan gå till. Det kan bidra till att inget barn utvecklar sitt kunnande om turtagning eftersom den styrs av personalen i tysthet.

Mina reflektioner: Jag kan konstatera att förskolepersonalens ämneskunskap blir osynlig i ovanstående scenarier. När ämnesinnehållet är otydligt i undervisningen påverkas tydligt det efterföljande analyssamtalet. Samtalet blev mer av gissningar och spekulationer om vad som var det specifika ämnesinnehållet. En fundering är hur explicit ämneskunnandet framkommer i den planering som görs eller om detta är en konsekvens av att förskolan har formulerat alltför generella mål. Eller kan det vara en konsekvens av att förskolans planering kan innebära att metoderna väljs först och sen i efterhand konstateras vilka läroplansmål som varit i fokus eller vad barnen utvecklat kunskap om. En slutsats är att när ämnesinnehållet hamnar i bakgrunden i analyssamtalen blir förskolepersonalens ämneskunskap osynlig för kollegiet.

5 Avslutande reflektioner

Jag kan konstatera att det är problematiskt att identifiera förskolepersonals praktiska yrkeskunnande i samtal som baseras på filmsekvenser. Metodkunskapen (hur-dimensionen) som är dominerande behöver sättas i relation till ämneskunskap (vad-dimensionen) och socioemotionell kunskap (när-dimensionen) för att det ska påverka undervisningsutvecklingen. Yrkeskunnande som förblir osynligt kan heller inte kommuniceras till andra eller bidra till ett kollegialt lärande. I den text som följer reflekterar jag över praktiskt yrkeskunnande i relation till begreppen spontan undervisning, planerad undervisning och planering. Som avslutning ges några implikationer för kollegialt lärande som baseras på analyser av filmad undervisning med hjälp av redskapet om tre dimensioner av praktiskt yrkeskunnande.

Resultatet visar att förskolepersonalens samtal om undervisning sker på en generell och övergripande nivå. Konsekvensen av dessa generella samtal medför att låg grad av kritisk reflektion görs i förhållande till den faktiska undervisningsprocessen från planering till genomförd undervisning. Det som blir särskilt osynligt är fördjupad reflektion och analys om vad personalen planerat för specifikt innehåll, varför de har valt ut de barn som ska delta i undervisningen eller varför just den aktiviteten eller metoden valdes. Det kan också handla om att det inte finns förberedda frågor i förhållande till det specifika innehållet (jfr Eidevald & Engdahl, 2018).

Ett ytterligare område som förblir osynligt är personalens användning av baklängesplanering som utgår från vad barn ska lära och sedan hur undervisningen ska utvärderas och till sist vilka aktiviteter som blir relevanta (Wiggins & McTighe, 2011). Kan detta bero på att förskolepersonal befinner sig i en process att utveckla praktiskt yrkeskunnande om att bedriva målinriktad undervisning, där arbetet med att definiera syfte och mål samt vilka ”kvitton” de vill se hos barnen inte är helt förankrat. Eller kan det bero på att förskolans ”görokultur” lever kvar, vilket leder till att personal i sin planering först väljer ut metoder och aktiviteter samt planerar att

det ska ske i mindre grupp. Därefter konstaterar de vilka läroplansmål barn ska få möjlighet att utveckla kunskap om. Resultatet indikerar därmed att det i förskolepersonals praktiska yrkeskunnande och yrkesspråk saknas specifik kunskap att samtala om didaktiska frågor så som planering, uppföljning och undervisning som utvecklar barns lärande. Kunskap om planering som skulle kunna utgå från de tre dimensionerna det vill säga ämnesinnehåll (vad), arbetssätt (hur) och socioemotionell aspekt (när) (Pihlgren, 2020; Hirsch, 2020).

Resultatet pekar på att personalens samtal till viss del visar kunskap om att erbjuda barnen planerad undervisning utifrån innehåll, vad barn ska lära och hur barn ska lära (metod och aktivitet). Resultatet indikerar ytterligare att förskolepersonal å ena sidan har utvecklat ett gemensamt professionellt yrkesspråk och kunskap att samtala om målinriktad undervisning där barnen erbjuds planerade aktiviteter (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). Men å andra sidan visar resultatet att kunskapen hos personalen om att välja och planera metod i förhållande till valt innehåll inte blir tydligt i samtalen och inte heller metod i förhållande till barns tidigare kunskaper och erfarenheter.

Samtidigt synliggör resultatet att förskolepersonalens målinriktade undervisning trots förutbestämt generellt innehåll förblir dolt för både personal och barn. Detta kan dels bero på att samtal om valt innehåll saknas, dels att kunskap om relationen mellan metodval och innehåll behöver utvecklas eller att kunskapen om att iscensätta planerad undervisning i förhållande till progression av innehåll behöver utvecklas ytterligare. Eller kan det vara så att förskolepersonals yrkeskunskap och yrkesspråk om ämnesinnehåll samt iscensätta planerad undervisning utifrån kunskapsrelaterade begrepp i förhållande till ämnesinnehåll till viss del saknas. Något som kan leda till att vardagsrelaterade begrepp används i undervisning. Det i sin tur kan leda till att barnen inte i tillräcklig utsträckning erbjuds undervisning där de får möta på nytt innehåll, nya begrepp samt bjudas på motstånd att lära nytt (Hirsch, 2020).

Resultatet visar dessutom att det till största del är planerad undervisning som är i fokus i analysamtalen vilket medför att analysamtal om spontan undervisning förblir dolt. Kan frånvaro av samtal om spontan undervisning bero på personalens prövande och utforskande av vad målinriktad undervisning kan vara, vilket påverkar att samtalen i första hand riktas mot planerad undervisning. Eller kan det bero på att undervisning i förskolan påverkas av skolans definition av undervisning och därmed börjar likna skolan med lektionsliknade inslag (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017). Det kan också bero på förskolepersonals osäkerhet eller att det upplevs svårt att arbeta målinriktat i spontan undervisning. Det kan i sin tur påverka att kunskap och gemensamt professionellt yrkesspråk om spontan undervisning osynliggörs och därmed inte utvecklas.

En avslutande reflektion är vad som händer om förskolepersonals praktiska yrkeskunnande förblir tyst kunskap. Skulle det kunna leda till att metasamtal över undervisning inte sker, och hur kan det påverka barns möjligheter att lära om olika ämnesinnehåll. Studiens övergripande slutsats är att förskolepersonals samtal om praktiskt yrkeskunnande i högre grad fokuserar på metoder än på ämnesinnehåll och socioemotionella insatser. För att kunna samtala om balansen mellan dimensionerna behöver fler områden fördjupas i samtalen.

Implikationer

Resultatet ger implikationer om att:

Huvudman behöver:

- Skapa förutsättningar för kollegial kunskapsbildning för en likvärdighet mellan förskolor gällande undervisningsprocessen.
- Analysera vilka insatser som krävs för att stötta rektorer och personal att fortsätta utveckla kunskap om undervisningsprocessen.

Rektorer behöver:

- Arbeta med att utveckla ett gemensamt professionellt yrkesspråk och förståelse för undervisning och planering.
- Organisera för fördjupade kollegiala samtal om hela undervisningsprocessen från planering, genomförande och utvärdering av undervisning.

Förskolepersonalen behöver:

- Föra kollegiala samtal om vad planering i förskolan är, hur planering genomförs och hur planering bör genomföras.
- Avsätta tid för analys av filmad undervisning utifrån vad, hur och när dimensioner.

Referenser

- Björklund, Camilla (2014). Powerful teaching in preschool – a study of goal-oriented activities for conceptual learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 380- 394, DOI: 10.1080/09669760.2014.988603
- Björklund, Camilla & Pramling Samuelsson (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I: Sonja Sheridan & Pia Williams, Pia (Red). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (s.100–112). Skolverket.
- Dalgren, Sara (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans Socialt samspel i förskolans vardag*. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 30 Linköping Studies in Education and Social Sciences No. 11. DOI: [10.3384/diss.diva-134368](https://doi.org/10.3384/diss.diva-134368)
- Eidevald, Christian (2018). Konsten att styra mot mål. *Förskolan*.
<https://www.vilarare.se/forskolan/annat/konsten-att-styra-mot-mal/>
- Engdahl, Ingrid (2018). *Vad är undervisning i förskolan? Fokus Förskola, Nr.2. Vad är undervisning i förskolan? - Malmö stad (malmo.se)*
- Engdahl, Ingrid & Eidevald, Christian (2018). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Nordisk senter for barneforskning. Institutt for pedagogikk og livslang læring Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet*, 36(3–4), 5–19.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2011). *Handbok i kvalitativ analys* (1:a upplagan). Liber.
- Hirsch, Åsa (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet – så skapas magi*. Natur & Kultur.
- Hjälmeskog, Karin, Andersson, Kristina, Gullberg, Annica & Lagrell, Kerstin (2020). *Didaktik i förskolan*. Gleerups.
- Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 1(5), 90–109.
- Lundgren, P.Ulf. "Utbildningspolitik och utbildningskoder. Förändringar i svensk utbildningspolitik" I: Eckhardt, Jesper, Wiborg, Larsen & Wiborg Susanne (red). *Uddannelseshistorie, Åborg: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, 2006*, s. 58–73.
- Melker, Kristina, Mellberg, Elisabeth & Pramling Samuelsson (2018) Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande* 1(6), 64–86.
- Narkaj Adolfsson, Paulina (2020). *Att balansera pedagogiska positioner i förskolans undervisning. En fallstudie om hur förskolepersonal hanterar pedagogiska dilemman*, (licentiatuppsats). Studies in Educational Sciences Malmö Universitet.

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

Olsson, Maria, Lindgren Eneflo, Elisabeth & Lindgren Gunilla (2020). Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4) (30–56) ISSN 1401–6788.

Palla, Linda (2009). *En förskola för alla: tre artiklar om förskola och (special)pedagogik. (Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad (No. 3). Kunskapsgruppen för specialpedagogik, Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad, 2009.*

Palla, Linda (2018). Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(1–2), 1401–6788.

Pramling Samuelsson Ingrid, & Pramling, Niklas (2008). *Didaktiska studier - från förskola och skola*. Gleerups.

Ramírez, E., Clemente, M., Recamán, A., Martín-Domínguez, J., & Rodríguez, I. (2017). Planning and Doing in Professional Teaching Practice. A Study with Early Childhood Education Teachers Working with ICT (3–6 years). *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 713–725. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0806-x>

Riddersporre, Bim & Stier, Jonas (2021). *Förskollärarens pedagogiska ledarskap*. Studentlitteratur.

SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartementet.

Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2009). Preschool Quality and Young Children's Learning in Sweden. *International Journal of Child, Care and Education Policy*, 3, 1–11.

Sheridan, Sonja & Williams, Pia (2018). Forskning om förskolans undervisning. I: Sonja Sheridan & Pia Williams (Red). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. (s. 31–48). Skolverket.

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*. Fritzes.

Pihlgren, Ann S. (2020). *Förskolans professionella begrepp*. https://forskoleforum.se/sites/forskoleforum.se/files/article/file/Pihlgren_begrepp.pdf

Thulin, Susanne & Jonsson, Agneta (2018). Undervisning i förskolan – Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*. Vol 36 nr: 3–4, 95–108, ISSN 0800–1669© 2018 Norsk senter for barneforskning. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2899>

Vallberg Roth, Ann-Christine (2020). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>

Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y. Löf, C. Palla, L. & Stensson, C. (2019). *Flerstämmig didaktisk modellering i förskolan* [Elektronisk resurs]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-16895>

Wennergren, Ann-Christine (2010). Tyst kunskap i ljuset av verksamhetsutveckling. I: Cecilia Ferm Thogersen & Sidsel Karlsen (red). *Music, education and innovation. Festschrift för Sture Brändström* (s. 103–122). Luleå Tekniska Universitet.

Wiggins, Grant & McTighe, Jay (2011). *Understanding by design framework*. ASCD.