

Flerstämmig didaktisk modellering i förskolan

Ann-Christine Vallberg Roth, Ylva Holmberg,
Camilla Löf, Linda Palla & Catrin Stensson



FÖRORD

I denna slutrapport presenteras resultatet från forskning som bedrivits inom ramen för det treåriga FoU-programmet *Undervisning i förskolan*. Programmet genomförs i samverkan mellan tio kommuner/skolhuvudmän och det fristående institutet för Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola (Ifous) och Malmö universitet (Mau), Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen för Barn Unga Samhälle (BUS). Forskningsdelen har samfinansierats av Malmö universitet och de tio skolhuvudmännen/kommunerna: Bjuv, Landskrona, Lidingö, Strängnäs, Svedala, Trelleborg, Uppsala, Vaxholm, Åstorp och Österåker.

I rapporten presenteras en samlad analys av materialet i den treåriga samverkansforskningen. Avslutningsvis tackar forskargruppen alla som medverkat och bidragit till slutrapporten.

Malmö 2019-04-10

Ann-Christine Vallberg Roth, Ylva Holmberg, Camilla Löf, Linda Palla och Catrin Stensson

INNEHÅLL

FÖRORD	2
INNEHÅLL	3
FÖRFATTARPRESANTATION	4
SAMMANFATTNING	5
SUMMARY	6
FLERSTÄMMIG DIDAKTISK MODELLERING I FÖRSKOLAN	7
Introduktion	7
Syfte och frågor	7
Huvudbegrepp	8
Metod	11
Resultat	17
Metod- och analysreflektion – avslutande diskussion	49
Slutsatser och kunskapsbidrag	51
Referenslista	53

FÖRFATTARPRESANTATION



Vetenskaplig ledare: **Ann-Christine Vallberg Roth** är professor i pedagogik vid Malmö universitet (Mau), Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen för Barn Unga Samhälle (BUS). Hon har erfarenhet som lärare i förskola, grundskolans tidigare år och högskola. Hennes forskningsinriktning rör undervisning, bedömning och läroplaner i didaktisk belysning. Begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering” kan fläta samman hennes forskningsinriktning med pågående samverkansforskning. Hon är vetenskaplig ledare för forskningsdelen i två program som sammantaget inkluderar 18 kommuner och cirka 175 förskolor/avdelningar.



Ylva Holmberg är lektor i pedagogik vid Malmö universitet (Mau), Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen för Barn Unga Samhälle (BUS). Hon är förskollärare och rytmiklärare och har erfarenhet som rytmiklärare i förskola, grundskola och den egna tidigare rytmikverksamheten ”Tokiga små fötter”. Hon har tidigare varit engagerad i projekt ”Rösträtt”. Nu driver och undervisar hon på förskolläraryrket med musikprofil på Malmö universitet. Hennes forskningsintresse rör didaktik och musikundervisning från förskola till högskola.



Camilla Löf är lektor i pedagogik vid Malmö universitet (Mau), Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen för Barn Unga Samhälle (BUS). Hon är ämneslärare och har erfarenhet av samordning och utveckling av skolans/förskolans arbete med värdegrundsfrågor, samt ämnesövergripande kunskapsområden. Hennes forskningsintressen handlar om det ömsesidiga konstituerandet av barndom och värden i olika pedagogiska kontexter.



Linda Palla, är fil dr i pedagogik och är verksam som lektor vid institutionen för barn, unga, samhälle vid Malmö universitet. Linda har en bakgrund som förskollärare och specialpedagog och mångårig erfarenhet av läraruppdrag i förskola, skola, fritidshem och högskola. Utöver frågor relaterat till undervisning i förskola, har hennes forskning t.ex. behandlat specialpedagogiska frågor i förskola med särskilt fokus på inkludering, konstruktioner av olikheter, normalitet och avvikelse, identitetsskapanden samt specialpedagogisk dokumentation och bedömning.



Catrin Stensson, är universitetsadjunkt vid Malmö universitet (Mau), Fakulteten för lärande och samhälle (LS), Institutionen Barn Unga Samhälle (BUS) där hon tidigare haft ett samordnansvar för Verksamhetsförlagd utbildning (Vfu) inom institutionen. Catrin har en bakgrund som förskollärare, grundskollärare och matematikutvecklare med erfarenhet av läraruppdrag i förskola, skola, fritidshem och högskola. Hennes forskningsintresse rör matematik i förskola och skola. Catrin har masterexamen och är licentiand med inriktning på pedagogik och matematikdidaktik.

SAMMANFATTNING

Rapporten baseras på forskningsdelen i ett forsknings- och utvecklingsprogram som syftar till att, i samverkan mellan förskollärare, chefer och forskare, beskriva och vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola. Detta görs i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i cirka 130 förskolor/avdelningar belägna i tio kommuner i Sverige, mellan åren 2016 och 2018. Sammantaget har 5 236 samtyckt att medverka i forskningsdelen av programmet. Metoden kan beskrivas i termer av en ”praxiografisk samverkansmetod” som avser analys av registrerad praktik. Designen utgörs av parallella och prövande serier av teoriinformerade undervisningsupplägg. Materialet består av cirka 870 samplaneringar, cirka 700 samvärderingar och cirka 110 filmtimmar över genomförd undervisning. Analysen är didaktiskt orienterad och kan beskrivas i termer av abduktiv analys. Resultatet indikerar att undervisning modelleras genom sambedömning. Det framträder flerstämmiga spår relaterat till didaktiska frågor och didaktiska nivåer i de teoriinformerade undervisningsuppläggen. Sammantaget fogas analysen samman och prövas i en kommunicerbar helhet genom begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering”.

Nyckelord: Didaktik, flerstämmig didaktisk modellering, förskola, undervisning, sambedömning.

SUMMARY

This report is based on a collaborative project involving preschool teachers, managers, and researchers to build knowledge of what characterizes teaching and co-assessment based on scientific grounds and proven experience in about 130 preschools/divisions in ten municipalities in Sweden between 2016 and 2018. In all, 5,236 individuals consented to participate in the project. The method can be described as praxiographic and collaborative, with reference to the analysis of registered practice of teaching and co-assessment. The research project design consists of a practical series in which participants test theory-informed teaching arrangements. The material consists of about 895 co-plans, 740 co-evaluations, and 110 hours of video. The analysis is based on a didactic premise and can be methodologically described in terms of abductive analysis. The results indicate that teaching is modelled through co-assessment. Multivocal traces related to didactic questions and levels emerge from the theory-informed teaching arrangements. In summary, the analysis is merged and tested in a communicable entity through the concept of “multivocal didactic modelling”.

Keywords: Didactic, co-assessment, multi-vocal didactic modelling, preschool, teaching.

FLERSTÄMMIG DIDAKTISK MODELLERING I FÖRSKOLAN

Ann-Christine Vallberg Roth

I den här slutrapporten redovisas forskningsdelen i forsknings- och utvecklingsprogrammet ”Undervisning i förskolan” (UndiF). Rapporten består av följande delar:

- Introduktion med syfte, frågor och huvudbegrepp
- Metod
- Resultat
- Metod- och analysreflektion – avslutande diskussion
- Slutsatser, kunskapsbidrag och framåtblick

Introduktion

Det finns stora behov av att klargöra vad som kan känneteckna undervisning i förskola som skolform, och det har framträtt betydande olikheter i hur förskolor arbetar med det pedagogiska uppdraget (Skolinspektionen, 2018). Tidigare förskoleforskning i Norden och Sverige har varit mer inriktad på lärande än på undervisning (Vallberg Roth, 2018), även om det också finns studier som fokuserat undervisning (se t.ex. Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Sheridan & Williams, 2018; Rosenqvist, 2000). Enligt tidigare studier handlar undervisning i förskolan om ”målstyrda processer, under ledning av förskollärare/.../ Undervisning” innebär att rikta någons uppmärksamhet mot något” (Sheridan & Williams, 2018, s. 11). Undervisning kan med andra ord röra sig om att något är *under visning*.

Det saknas mer omfattande studier om undervisning i förskola som långsiktigt genomförs i samverkan mellan förskollärare, chefer och forskare. Detta treåriga och prövande forsknings- och utvecklingsprogram tar avstamp i utmaningar, möjligheter och förutsättningar som dagens förskola står inför genom ambitionshöjning av förskolans uppdrag. I rapporten presenteras ett samlat analysresultat utifrån forskningsdelens syfte och övergripande frågor.

Syfte och frågor

Forskningsdelen i programmet, i det följande benämnd samverkansforskningen, syftar till att, i samverkan mellan förskollärare, förskolechefer, förvaltningsrepresentanter och forskare, beskriva och vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedomning i förskola. Detta görs i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i cirka 130 förskolor/avdelningar belägna i tio kommuner i Sverige, mellan åren 2016 och 2018. Vidare syftar forskningsdelen specifikt till att utpröva begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering”. Övergripande vägleds samverkansforskningen av följande frågor:

- Vad kan känneteckna undervisning och sambedomning i medverkandes texter och dokumenterade samhandlingar utifrån teoriinformerade undervisningsupplägg?
- Vilka spår av didaktiska frågor och didaktiska nivåer kan uttolkas i medverkandes texter och dokumenterade samhandlingar?
- Vilken didaktik tonar fram i det samlade materialet?

Med medverkande avses förskollärare, förskolechefer och förvaltningsrepresentanter. Medverkandes texter avser samplaneringar, samvärderingar och skriftliga beskrivningar av vad som kan känneteckna undervisning och sambedömning mellan åren 2016 och 2018. Begreppet ”samhandling” (jfr Gjems, 2011; Lenz Taguchi, 2010/2012; Uljens, 1997) innebär handling mellan minst två aktörer, som exempelvis handling mellan barn och lärare, eller mellan barn, lärare och material, eller lärare, chef och dokument. Handling avser något som utförs och innebär aktion – att vara aktiv.

Undervisning och sambedömning på vetenskaplig grund innebär att den ska vara forskningsbaserad. ”Forskningsbaserad kunskap kan rent allmänt sägas vara kunskap som systematiskt har prövats och säkrats med hjälp av regler och procedurer som under lång tid arbetats fram inom vetenskapssamfundet” (RFR, 2012/2013, s. 17). I forskningsdelen innebär vetenskapligt förhållningssätt att medverkande prövar teoriinformerade undervisningsupplägg, vilket avser att pröva, kritiskt reflektera och sätta in i sammanhang samt vidareutveckla kunskap.

Beprövad erfarenhet kan beskrivas som ”något *mer* än erfarenhet också om den är lång. Den är *prövad*. För detta fordras att den ska vara dokumenterad, i alla fall på något sätt kommunicerad så att den kan delas med andra. Den ska också i ett kollegialt sammanhang vara granskad utifrån kriterier som är relevanta utifrån erfarenhetens verksamhetsinnehåll. Den bör också vara prövad utifrån etiska principer: all erfarenhet är inte av godartat och därmed av efterföljansvärt slag” (RFR, 2012/2013, ss. 19-20). I föreliggande forsknings- och utvecklingsprogram blir erfarenheterna under sambedömningsprocesserna delade, kommunicerade, dokumenterade och kritiskt reflekterade utifrån etiska frågor under en treårsperiod.

Huvudbegrepp

I det här avsnittet fokuseras huvudbegreppen ”teoriinformerade undervisningsupplägg”, ”sambedömning”, ”didaktisk modellering” och ”flerstämmig didaktisk modellering”.

Teoriinformerade undervisningsupplägg

Med ”teoriinformerade undervisningsupplägg” avses att medverkande prövar olika undervisningsupplägg som kan vara kopplade till didaktik, variationsteori, poststrukturell ingång och pragmatiskt perspektiv. Val av upplägg är förankrade i teoretiska spår som framträdde i medverkandes beskrivningar av undervisning vid programstart år 2016 (Vallberg Roth, 2018). Vi använder ordet ”undervisningsupplägg”, istället för exempelvis ”undervisningsmetod”, för att vi inkluderar flera didaktiska frågor i uppläggen och inte enbart den didaktiska hur-frågan som är inriktad på undervisningsmetod.

De teoriinformerade uppläggen prövas utan närvaro av forskare i förskolorna. Vi finner begreppet ”teoriinformerade” undervisningsupplägg som mer gångbart än exempelvis ”teoribaserade” undervisningsupplägg. Med teoriinformerade undervisningsupplägg kan det både handla om att vetenskaplig grund utmanar beprövad erfarenhet och att beprövad erfarenhet utmanar vetenskaplig grund.

Sambedömning

”Sambedömning” inkluderar minst två aktörer. I begreppet sambedömning innefattas sammanflätade tolkningsled såsom samtolkning av mål, samplanering av undervisningsupplägg, samhandling och återkoppling i genomförandet av undervisning, samt samvärdering och uppföljning av undervisningsuppläggen (jfr Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015). Som redskap kan sambedömning ses vara ett stöd för att erfarenhet under programtiden leder till beprövad erfarenhet med strävan efter rimlig likvärdighet och vetenskapligt grundat förhållningssätt i förskolors didaktiska processer.

Sambedömning kan också referera till Osberg och Biesta (2010) när författarna skriver om att engagemang i bedömning inte behöver ses som något som sker från utsidan, i meningen att det är lärare eller föräldrar som bedömer barns lärande. Det kan snarare ses som en kollaborativ process och som något som alla som är engagerade i aktiviteten tar del av och är kontinuerligt inkluderade i, till skillnad från något som enbart kommer in i slutet av en process:

Moreover, engagement in such judgements should not be seen as something that is done from the ‘outside’ – teachers judging students; parents judging children – but should rather be seen as a collaborative process, as something that all who are engaged in the activity should take part in and should do so continuously. It is this continual engagement in judgement (not the arrival at an end point) that makes the educational process educational. (Osberg & Biesta, 2010, s. 604)

Sambedömning inkluderar flera tolkningsled och aktörer i de didaktiska processerna.

Didaktisk modellering

Didaktiska frågor och ”didaktiska modeller” kan användas både som verktyg för sambedömning av undervisning och som analysredskap i forskning (t.ex. Uljens, 1997). Didaktisk modellering kan innebära att didaktisk kunskap utvecklas av lärare i samverkan med forskare (Ingerman & Wickman, 2015). Exempel på fundamentala didaktiska modeller är didaktiska frågor och den så kallade didaktiska triangeln mellan lärare, barn och innehåll i olika varianter (se t.ex. Rosenqvist, 2000; Uljens, 1997). I förskola kan det även handla om att uppföra och pröva modeller för relationen mellan omsorg, utveckling och lärande i en vid undervisning. Förskollärare och lärare kan antas arbeta med didaktiska modeller, vilket behöver synliggöras (Ingerman & Wickman, 2015). I samverkansforskningen utforskar och explicitgör vi didaktiska modellerande processer. Didaktik med inkluderad bedömning utgör en sammanhållande kunskapsbas och didaktiska frågor flätas in i alla uppläggen – i didaktiskt, variationsteoretiskt, poststrukturellt och pragmatiskt teoriinformerat upplägg åren 2016 och 2017, samt i kommunernas valda upplägg 2018. Alla teoretiska ingångar och teoriinformerade upplägg har potential att förändra praktiken, men praktiken och den beprövade erfarenheten kan också utmana modellerna och uppläggen. Detta samspel mellan teori och praktik benämner Ingerman och Wickman (2015) ”didaktisk modellering”.

Modeller kan se olika ut och ha olika former, men är i allmänhet förenklade och förtydligade beskrivningar av verkligheten som fokuserar vissa aspekter och frågeställningar. Modell är något som kan förenkla komplexiteten, mellan individuella och universella utfall, och kan göra fenomenet undervisning hanterbart (se Tabell 2). Modellering kan avse hur lärare utifrån teoriinformerade upplägg, eller modeller för undervisning, utvecklar sammanhang mellan samplanering, genomförande och samvärdering (jfr Ingerman & Wickman, 2015). Det handlar om att i samverkan pröva och omforma undervisning utifrån dels unika barn och

barngrupper, dels mål och kunskapsformer, dels medverkandes erfarenheter och organisatoriska förutsättningar. Att modellera kan kopplas till vetenskapligt förhållningssätt och innebär då att pröva, att kritiskt reflektera och sätta in i sammanhang och att vidareutveckla kunskap. I samverkansforskningen *modelleras undervisning genom sambedömning*, som dels är vetenskapligt grundad, dels leder till beprövade erfarenheter.

Didaktiska frågor och didaktiska nivåer kan också vara kraftfulla redskap för organisation och ledning i styrkedjan. Modellering kan då utvidgas och relateras till något som sker i samhandling mellan avdelnings-, institutions-, kommun- och kommunöverskridande nivåer i nätverk. Det kan då handla om att prövande forma och omforma förutsättningar för undervisning och sambedömning genom organisation, samordning och ”didaktiskt ledarskap”.

Flerstämmig didaktisk modellering

En samlad analys av materialet i förhållande till de övergripande frågorna kan sammanfattas i begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering”. Begreppet kan fånga, sammanfoga och erbjuda alternativa redskap för kritiskt reflekterad undervisning och sambedömning i förhållande till varje barns öppna livschanser.

Forskare har hävdats att ”det finns faktiskt ingen teori som kan innesluta den totala undervisningssituationen” (Arfwedson, 1998, s. 131). Detta utgör ett grundantagande i samverkansforskningen. Med flerstämmig avses flera röster i många stämmor, vilket kan översättas till flera infallsvinklar och variation av tolkningar. Den norska språkvetaren Dysthe (1993) lanserade ”det flerstämmiga klassrummet”, med framträdande inspiration från den ryske filosofen, och litteraturteoretikern Bakhtin och hans medarbetare. Sociolingvistisk och sociokulturell grund var framträdande. Flerstämmig undervisning och sambedömning kan inspireras av Dysthes tankefigur, samtidigt som ett mer expansivt närmande utprövas (jfr Liberg, 2003) som avser att inrymma flera vetenskapliga grunder. Sammantaget kan flerstämmig undervisning och sambedömning prövas som redskap för kritisk reflektion, vilket kan inkludera olika aktörers perspektiv (versioner), skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. Alla aktörer som är involverade i samverkansforskningen kan med sina mångskiftande bakgrunder och erfarenheter ses som kunskapsbärare, kunskapsbrukare och potentiella kunskapsutvecklare. I samverkansforskningen utprövas begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering”:

- för att möta unika barn och barngrupper – vi utgår inte från ”one size fits all”.
- för kunskaper och värden i spontan och planerad undervisning med olika innehåll där omsorg, lek, utveckling och lärande kan vara sammanflätade på olika sätt.
- som begrepp med potential att fläta samman olika aktörers praktiktära röster med vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter.
- som ”kompass” för att navigera, kritiskt reflektera och vidga vägar framåt. (jfr Vallberg Roth, 2018)

Vi övergår nu till att beskriva metoden.

Metod

Ann-Christine Vallberg Roth

I metoddelen beskrivs samverkansforskningens design i termer av ”praxiografisk samverkansmetod”, vilken inkluderar abduktiv analys, genomförande av teoriinformerade undervisningsupplägg, triangulering och material som genererats i de olika uppläggen i relation till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017).

”Praxiografisk samverkansmetod”

Samverkansforskningens design utgår från en kvalitativt inriktad ansats som utgörs av parallella och prövande serier av teoriinformerade undervisningsupplägg. Det rör sig med andra ord om serier av multipla teoriinformerade undervisningsupplägg som prövas i samverkan. Uppläggen studeras med utgångspunkt i medverkandes genererade samplaneringar, deras undervisning som kan vara filmad och/eller på annat sätt dokumenterad (t.ex. spaltdokumentation), samt medverkandes samvärderingar (se Tabell 1).

Metodologiskt tar vi intryck av praxiografi (Bueger, 2011, 2014; Mol, 2002; Vallberg Roth, 2016:1). I samverkansforskningen avser praxiografi analys av registrerad praktik. Praxiografisk forskningsprocess kan beskrivas som en process ”in turning implicit knowledge into explicit. This implies a high degree of interpretation” (Bueger, 2011, s. 6). /.../ The overall orientation of praxiography is to reconstruct meaning” (s. 4). Ett sätt för praxiografer, att vända implicit kunskap till explicit, är att med avstamp i observationer, tal och handlingar försöka identifiera ”moments in which participants themselves tend to articulate implicit meaning” (s. 6). Övergripande utforskar och *explicitgör* vi flerstämmig didaktisk modellering i samverkansforskningen.

Sammantaget kan det metodologiska valet beskrivas i termer av en ”praxiografisk samverkansmetod” som inrymmer abduktiv analys av parallella och prövande serier av teoriinformerade undervisningsupplägg utifrån ett övergripande didaktiskt närmande i samverkan. Vidare är samverkansforskningen storskalig (se Tabell 1) och långsiktig i meningen att den har bedrivits under tre år. Sammanfattningsvis kan den praxiografiska samverkansmetodens kunskapsutvecklande bidrag beskrivas i termer av teoriinformerad praktikutveckling och praktikgrundad begreppsutveckling (jfr Enthoven & de Bruijn, 2010).

Abduktiv analys

Analysen kan beskrivas i termer av en abduktiv analys med en alternering mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori (jfr Peirce, 1903/1990; Tavory & Timmermans, 2014), ”varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 57). Analysen handlar om att identifiera spår och mönster i ord-data och audio-visuella data i förhållande till studiens syfte och frågor (jfr Silverman, 2011).

Didaktiska frågor utgör både redskap i praktikerna och analysfrågor i studien (Vallberg Roth, 2018). De didaktiska frågor som fokuseras är: vad (innehåll), hur (undervisningshandlingar), vem/vilka (aktör/er), var (rum/plats), när (tid) och varför (mål och motivering). Analysen utfaller i utmärkande spår som är relaterade till samverkansforskningens syfte och frågor och som explicitgör variationen i materialet (se Tabell 2). Det samma gäller för urval av exempel,

citat och utdrag från transkriptioner som, i förhållande till syfte och frågor, är inriktat på att explicitgöra variation och utmärkande spår i materialet på tydligt och minst skrymmande sätt.

I analysen använder vi termen "spår" istället för exempelvis "kategorier". Spår är en term som analytiskt kan vara förenlig med olika grunder och infallsvinklar, och olika sätt att förhålla sig till och bearbeta källdata. Abduktiva ögonblick i analysen kan vara att plötsligt se något alternativt, att upptäcka en möjligvaro som inte tidigare uppdagats: "Verkligheten är inte blott "det-här-och-nu-givna" /.../ utan också det som skulle kunna förverkligas – och som nu förespeglar oss som blott en vag möjlighet" (Peirce, 1903/1990, s. 31). I samverkansforskningen prövar vi begrepp i förhållande till spår i materialet som uppdagats som en möjlighet i analysen (se Resultat och Tabell 2).

Etiska överväganden

I forskningen följer vi Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017). Det innebär bland annat att samtliga deltagare ska informeras och tillfrågas om deltagande enligt *informationskravet*. Allt deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande av skäl för detta, enligt *samtyckeskravet*. Alla deltagare i programmet har informerats och fått möjlighet att ge sitt samtycke. Totalt har 5 236 samtyckt att medverka i forskningsdelen av programmet, varav 4 365 är vårdnadshavare/barn, 806 är förskollärare/pedagoger och 65 är chefer.

Studien genomförs genom registrerade aktiviteter, exempelvis genom ljudupptagning, anteckningar och film. Det är professionellt verksamma i förskolan som genomför och registrerar aktiviteterna. Registrerade uppgifter behandlas konfidentiellt och förvaras på en plattform (Box) som är tillgänglig för forskare i projektet. En deltagare per förskola/avdelning utses för att lägga upp material på plattformen. Den utsedde har enbart tillgång till det material de själva lägger upp. All dataproduktion är kodad efter ett av oss bestämt system med fingerade namn, och kodnyckel förvaras inlåst i fakultetens arkivskåp, enligt *konfidentialitetskravet*. Barn i unga åldrar medverkar i studien och vårdnadshavarnas samtycke är en förutsättning. Särskilt ansvar för barns integritet vilar på forskarna. Med koppling till *nyttjandekravet* används genererade uppgifter för forskningsändamål och avrapporteras av forskarna som strävar efter att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående.

Genomförande – kunskap i samverkan

Kunskap utvecklas i samverkan mellan förskollärare, förskolechefer, förvaltningsrepresentanter och forskare. Varje medverkande kommun/skolhuvudman deltar med ett eller flera utvecklingsteam som inkluderar förskolechefer och förskollärare. Dessa driver och prövar undervisningsupplägg i verksamheten. Därtill utser skolhuvudmännen en eller flera lokala processledare som stöd till medverkande. Dessa har som främsta uppgift att leda och driva utvecklingsprocesserna lokalt inom kommunen. Processledare är i regel utvecklingsledare/-strateger eller har liknande roll i sin kommun, men har också varit förskollärare eller -chefer. I forsknings- och utvecklingsprogrammet ansvarar Malmö universitet och den vetenskapliga ledaren, professor Ann-Christine Vallberg Roth, för forskningsinsatsen.

Samverkan sker dels genom att medverkande har initierat frågor om undervisning med anknytning till sambedömning, dels genom generering av material. Vidare sker samverkan genom att analysen av materialet och undervisningsuppläggen återkommande diskuteras med

processledarna (tre gånger per termin), samt vid återkoppling till övriga medverkande under nationella seminarier en gång varje termin. Forskargruppen (se s. 4) träffas cirka en gång var 14:e dag för att arbeta med analys och undervisningsupplägg.

Vid introduktion av undervisningsuppläggen samverkar vi också med forskare från andra lärosäten, inkluderat Göteborgs universitet (Professor Ingrid Pramling Samuelsson), Stockholms universitet (Docent Anna Palmer) och Uppsala universitet (Fil dr Maria Hedefalk). Vid Malmö universitet inkluderas förutom forskargruppen även andra forskare (Professor Mona Holmqvist) och studerande i förskollärarytbildningens musikprofil.

Input till de teoriinformerade undervisningsuppläggen sker en gång per termin då uppläggen introduceras. Antalet medverkande är då cirka 240, varav cirka 175 förskollärare, cirka 55 förskolechefer och tio chefer på förvaltningsnivå. Det är kommunernas förvaltningar som utsett vilka som ska delta. Med input avses dels föreläsningar av forskare med anknytning till respektive teoriinformerat undervisningsupplägg, dels seminarier med teoriinformerade diskussioner. Dels genomförs workshops där medverkande förskollärare och chefer genererar kommunöverskridande samplaneringar som följs upp av kommunöverskridande samvärderingar när uppläggen har genomförts (se Tabell 1). Alla medverkande har också tillgång till ett referensmaterial där de teoriinformerade uppläggen beskrivs med koppling till relevanta referenser (Vallberg Roth, 2016:1). Utifrån input utprövar medverkande sedan de teoriinformerade undervisningsuppläggen i kommunerna utan närvaro av forskare i förskolorna.

Triangulering

I forskningsdelen strävar vi efter att öppna för variation med fokus på undervisning och sambedömning. Triangulering kan utgöra ett stöd för att generera och fånga variation och stärka analys och trovärdighet då samma fenomen undersöks genom olika typer av källdata, metoder, teoretiska perspektiv och forskare/aktörer i forskningsprocessen (jfr Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013; Larsson, 2009). I föreliggande samverkansforskning sker triangulering främst med avseende på källdata (ord-data och audiovisuella data), metoder (frågeformulär, skriftlig och filmad dokumentation), teoretiska ingångar (inkluderat didaktik, variationsteori, poststrukturell ingång och pragmatiskt perspektiv) och forskare/medverkande, utifrån en ansats som är inriktad på att bearbeta kvalitativa data (se ovanstående avsnitt ”Genomförande – kunskap i samverkan”).

De valda teoretiska infallsvinklarna ligger relativt långt ifrån varandra när det gäller fokus (Vallberg Roth, 2018); från didaktik (undervisning inkluderat bedömning, didaktiska frågor och didaktiska nivåer, et cetera) över variationsteori (intentionellt lärande, uppfattningar), och poststrukturellt upplägg (rhizomatiskt lärande, transdisciplinära konstruktioner), till pragmatik (som är inriktad på handlingar, reflektivt lärande¹). Med hjälp av valet av de varierade teoretiska infallsvinklarna menar vi att teoritriangulering kan uppnås. Därigenom öppnas för variation på såväl aktionsnivå som teoretisk och metateoretisk nivå (jfr Kansanen, 1993, se vidare ”Resultat” och ”Undervisningsupplägg i metateoretiskt flerstämmig belysning”).

¹ Se t.ex. Burman (2014) som framhåller ”learning by reflective experience” där ordet *experience* kan uttrycka att det handlar om att uppleva en situation, och inte bara att utföra en handling, vilket ordet *doing* i ”learning by doing” kan antyda.

När det gäller didaktik och olika innehållsområden är dessa också varierade med exempel från kultur (som musik), matematik och natur-samhälle (inkluderat social och miljömässig hållbarhet).

Tillförlitlighet och situerad generalisering

Sammantaget kan graden av tillförlitlighet och generaliserbarhet tolkas vara hög utifrån trianguleringen och att samverkansforskningen genomförts i tio kommuner, inkluderat 5 236 som samtyckt att medverka. När det gäller generalisering kan även logiken i en *situerad generalisering* anföras, som innebär att resultatet snarare tillhandahåller alternativa perspektiv och begrepp än *en* sanning (Larsson, 2009). Detta är en ansats som är resonerande, prövande och sensitiv och där läsaren tolkar i vad mån resultatet kan ge vägledning i liknande fall, situationer och kontexter utanför denna studie. Generaliseringen är situerad i bemärkelsen att den inte kan förutses utan sker genom igenkännande, det vill säga när läsaren kan känna igen identifierade spår av undervisning och sambedömning som beskrivs i rapporten och kan använda resultat och begrepp som redskap i sin praktik (jfr Larsson 2009). I följande avsnitt presenteras materialet.

Materialöversikt

I tabell 1 redovisas en översikt över data i form av olika slags dokumentation som genererats i forskningsdelens olika undervisningsupplägg. Det är antal dokument (dok.) och ungefärligt antal filmtimmar (ca tim.), samt ungefärligt antal ord i skriftliga dokument (ca ord) som redovisas i tabell 1.

Tabell 1: Materialöversikt för samverkansforskningen mellan åren 2016 och 2018

Upplägg	Samplanering	Film/dok. Genomförande	Samvärdering	Total
1 Didaktiskt informerat upplägg VT 2016 Cykel 1 Cykel 2 122 avd./fsk.*	Samplanering C1** 104 dok. C2*** 73 dok.	Film C1 104 dok. C2 89 dok. Ca 63 timmar	Samvärdering C1 91 dok. C2 81 dok.	542 dok. Ca 63 tim. Ca 80 000 ord
2 Variations-teoretiskt informerat upplägg HT 2016 Cykel 1 Cykel 2 137 avd./fsk.	Samplanering C1 120 dok. C2 101 dok <hr/> Förbedömning på individnivå C1 96 dok. C2 92 dok.	Film C1 127 dok. C2 96 dok. Ca 34 timmar	Samvärdering C1 84 dok. C2 82 dok, <hr/> Efterbedömning på individnivå C1 69 dok. C2 72 dok.	939 dok. Ca 34 tim. Ca 214 000 ord
3 Post-strukturellt informerat upplägg VT 2017 93 avd./fsk.	Samplanering/förarbete 93 dok.	Film: 68 dok. ca 10 timmar Foto/dokumentation: 42 dok.	Samvärdering/ efterarbete 74 dok.	277 dok. Ca 10 tim. Ca 74 000 ord
4 Pragmatiskt informerat upplägg HT 2017 120 avd./fsk.	Samplanering 117 dok.	Film: 64 dok. ca 5 timmar Foto/dokumentation: 34 dok.	Samvärdering 87 dok.	302 dok. Ca 5 tim. Ca 75 000 ord
5 Kommuners valda upplägg År 2018	Variation Kommun-/förskole-samplaneringar 27	Variation Kommunvisa - presentationer	Variation Kommun-/förskole-samvärderingar 18	Variation 45 dok. Ca 17 000 ord
Kommun-överskridande nivå **** År 2016-2018	Upplägg 1. 20 Upplägg 2. 18 Upplägg 3. 14 Upplägg 4. 21	- - - -	Upplägg 1. 22 Upplägg 2. 21 Upplägg 3. 17 Upplägg 4. 21	42 dok. 39 dok. 31 dok. 42 dok. Ca 19 000 ord
Total	896 dok.	548 filmdok. Foto/dok.: 76 Cirka 110 filmtimmar	739 dok.	2 259 dok. Ca 110 tim. Ca 479 000 ord

*avd./fsk. avser avdelning/förskola.

**C1 avser Cykel 1.

***C2 avser Cykel 2.

**** Den kommunöverskridande nivån avser samplanering och samvärdering som genereras en gång per termin i kommunöverskridande grupper bestående av dels förskollärare, dels förskolechefer/biträdande förskolechefer och processledare, dels styrgrupp med representanter från förvaltningsnivå.

Dokumentationen som genererats i undervisningsuppläggen inkluderar samplaneringar, för- och efterbedömningar, film- och fotodokumentation samt samvärderingar. Det filmade materialet har transkriberats. Transkriptionen gör inga anspråk på att alla ljud och handlingar har transkriberats. Det rör sig snarare om en partiell transkription (jfr Duranti, 1997; Silverman, 2011). Kursiv markering rör icke-talad kommunikation som inkluderar ljudskapande/sång, blickar och kroppsrörelser (se exempel i resultatredovisningen). Materialet sammanställs i vetenskapliga artiklar och publikationer (se <https://www.mau.se/flerstammig-undervisning>). Nu övergår vi till resultatdelen.

Resultat

Resultatet presenteras under följande huvudrubriker:

- Didaktisk sambedömning
- Teoriinformerade undervisningsupplägg
- Vad, hur, vem/vilka, var, när och varför i de olika uppläggen
- Undervisningsupplägg i flerstämmigt metateoretisk belysning
- Flerstämmig didaktik i förskola – didaktik i samverkan
- Resultat från frågeformulär åren 2016 och 2018

Didaktisk sambedömning

Det insamlade materialet (se Tabell 1) kan prövas i termer av ”didaktisk sambedömning”. Sambedömningen utgår genomgående från didaktiska frågor i alla uppläggen, så i den meningen kan en samstämmighet mellan uppläggen uttolkas. I materialet finns spår av att sambedömning sker på avdelnings-, institutions- och kommunnivå. Samplanering och samvärdering görs även på kommunöverskridande nivå, i grupperingar tvärs över kommungränser, en gång varje termin (se Tabell 1). I sambedömningsdokumenten tonar flera stämmor fram, inkluderat barns, förskollärares och chefers stämmor (se exempel på utsagor och spår i den vidare resultatredovisningen).

En variation av de olika tolkningsleden samplanering, genomförande och samvärdering framträder i materialet. På avdelningsnivå inkluderas ofta, men inte alltid, alla tolkningsled. Ibland finns exempelvis samplanering och film över undervisning men inte samvärdering, ibland finns film men inte samplanering eller samvärdering. I sammanhanget kan forskning tolkas indikera att förutsättningar för likvärdighet ökar om alla tolkningsleden inkluderas i sambedömningen (jfr Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015). Det finns också exempel på samvärdering för flera avdelningar/undervisningsgrupper i samma dokument, med andra ord sambedömning på institutionsnivå: ”Vi arbetar på samma förskola men i olika barngrupper i olika hus” (ur samvärdering). Ibland samplanerar och samvärderar förskollärare också tillsammans från olika förskolor i samma område: ”Vi tre utgör en grupp i samma förskoleområde, men på tre olika förskolor och har ett utbyte i ’triangel’” (ur samvärdering).

I samvärderingarna reflekterar de medverkande kritiskt över uppläggen. Och det finns spår av att dokumentation tagit mycket tid i anspråk i alla uppläggen: ”Tidskrävande”. Att dokumentationen tar mycket tid kan tolkas som en stark stämma i materialet (se vidare under rubriken ”Teoriinformerade undervisningsupplägg”). Omfattningen kan variera mellan tre meningar i ett och samma dokument och upp till 19 A4-sidor per dokument. Vidare framträder också uttryck för att dokumentation och sambedömning ses som möjliggörare för utveckling av undervisning, profession och yrkesspråk.

Undervisningen har blivit teoretiskt grundad och i dokumentationen används teorierna på ett tydligare sätt, förskollärarna använder sitt ”nya” professionsspråk i dokumentationen. Skapar större säkerhet hos förskolläraren.

Att samvärdera filmerna synliggör vilket arbetssätt som prioriteras och vad det i sin tur ger barnen för förutsättningar.

Man använder sig av olika perspektiv, tänker efter och har en tanke bakom, inte bli lika enkelspårig

Olika infallsvinklar vid sambedömning om man både filmar och antecknar. Vi lär av varandra, det är okej att vara olika, olika är bra.”

”Allt passar inte alla” (ur samvärderingar)

I materialet tonar det även fram en variation när det gäller sambedömnings- och dokumentationsformerna i undervisningsuppläggen. De två första undervisningsuppläggen kan tolkas som mer strukturerade och förutbestämda, medan de två senare även kan tolkas vara spontant orienterade (se under rubriken ”Vad, hur, vem/vilka, var, när och varför i de olika uppläggen”). I det första upplägget organiseras sambedömningen genom didaktisk dokumentation i två cykler. En ”cykel” inkluderar samplanering, genomförande (t.ex. film) och samvärdering av undervisning. Med det variationsteoretiskt informerade upplägget görs ett tillägg i sambedömningen med för- och efterbedömningar på individnivå i två cykler. För- och efterbedömningarna är dels inriktade på barns förändrade kunnande, dels på om undervisningen har skapat förutsättningar för varje barns lärande. Pedagogisk dokumentation i kombination med didaktisk sambedömning framträder i det tredje poststrukturellt informerade undervisningsupplägget och i det fjärde pragmatiskt informerade undervisningsupplägget är det didaktisk sambedömning som tonar fram. Vidare varierar dokumentationsformerna i uppläggen mellan iakttagelse/observation/ anteckningar, film- och ljudregistrering, enkät om lärares tankar, intervju med barn, spaltdokumentation (3-4 spalter), collage/foto-text, längre beskrivande text/uppsatsform och bildserier i form av Power Point.

Utifrån vårt övergripande syfte om att beskriva och vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna sambedömning i förskola finns här spår av en ”didaktisk sambedömning”. I följande avsnitt sammanfattas resultaten från de fyra teoriinformerade undervisningsuppläggen.

Teoriinformerade undervisningsupplägg

I den här delen redovisas det sammanfattade resultatet från de teoriinformerade undervisningsuppläggen. En analysöversikt presenteras sedan i tabell 2, där exempel på utmärkande spår ordnas efter de didaktiska frågorna för didaktiskt, variationsteoretiskt, poststrukturellt och pragmatiskt informerat undervisningsupplägg.

Didaktiskt informerat upplägg VT 2016

Ann-Christine Vallberg Roth & Ylva Holmberg

Didaktiskt informerat undervisningsupplägg introduceras vårterminen 2016. Delfrågan som vägleder upplägget är: ”Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i didaktiskt informerat undervisningsupplägg med musik i fokus?”.

Upplägget fokuserar ämnet musik och i vad-frågan framträder musik som dels vetenskap, dels hantverk, dels konst (Nielsen, 2006). Även musikens olika dimensioner, som akustisk, emotionell, existentiell, kinestetisk-kroppslig och strukturell, synliggörs. Främst framträder den strukturella dimensionen och då mer specifikt med dynamik och tempo som innehållsligt fokus (Holmberg & Vallberg Roth, 2018).

Ett framträdande spår i förhållande till hur-frågan är de tre aktivitetsformerna sång, rörelse och instrumentspel (ibid). Undervisningen genomförs främst som relativt lärarledd samhandling, vilken kännetecknas av att förskolläraren företrädesvis är huvudaktör i att leda samhandlingen och rikta uppmärksamheten. Det kan uttryckas som: ”En förskollärare leder aktiviteten” (ur samvärdering).

Återkopplingen kan vara både grupp- och individinriktad, men är företrädesvis gruppriktad. Ett exempel på gruppriktad återkoppling är: ”Nu har vi klappat lagom tempo” (ur filmtranskription). Återkoppling utgör ett redskap som kan rikta och hålla kvar uppmärksamheten i undervisning som målstyrd process. I forskning kan olika former av återkoppling beskrivas i termer av ”feed up”, ”feed back” och ”feed forward”.² Det finns spår i materialet som kan hänföras till dessa former av återkoppling. Exempel på feed up kan vara: ”Idag ska vi få lära oss ett nytt ord – dynamik” (ur filmtranskription). Feed back kan exemplifieras med ”Å vad ni var duktiga. Nu har vi spelat på trumman och hört starkt och svagt och kommit ihåg att det heter dynamik när man ändrar det så” (ur filmtranskription). Återkoppling kan också kommuniceras genom kroppsspråk med exempelvis tummar upp, nickar eller applåder. Feed forward kan framträda i form av återkoppling där förskollärare tillför något nytt som kan stimulera till att vidga perspektiv. Ett exempel är förskolläraren som gör ett tillägg som knyter an till barnets handling, som vidgar och sätter in det barnet sagt och gjort i ett större sammanhang med nya ord. Barnet säger: ”Musiken” och pekar mot högtalaren och förskolläraren säger: ”Ja, kommer musiken där från högtalaren” (ur filmtranskription). Ett annat exempel på feed forward kan uttolkas när förskollärare försöker inspirera, visa och utmana barnen att klappa med stora, långsamma rörelser: ”Har ni långa armar? Ut med armarna då, så klappar vi” (ur filmtranskription). I materialet finns även exempel på barn som återkopplare. Ett exempel är när barnen spelar på instrument och ett av barnen har varit dirigent, då klappar de andra barnen spontant i händerna.

Utifrån den abduktiva analysen framträder även spår i materialet som inte låter sig fångas i etablerade bedömningsbegrepp. Vi prövar då att kombinera det bedömningsteoretiska begreppet ”återkoppling” (”feed”) med spår av att ”sjungprata” som leder till återkoppling i termer av ”feed – rap”, eller ”sjungpratad återkoppling”. Ett exempel framträder i förhållande till den valda innehållsdimensionen ”tempo”, där förskolläraren sjungpratar sin återkoppling och sitt gensvar till barnens klappande: ”Jaa ... kom igen ... kråkan klappar lagom tempo” (ur filmtranskription).

Vem/vilka-frågan utfaller i att det främst är fyra till åtta barn och en förskollärare som är inkluderade i undervisningen, även om det kan förekomma upp till så många som nio förskollärare/pedagoger och 30 barn. I förhållande till var-frågan genomförs undervisningen vanligen inomhus i ring, sittandes på golvet. Men det förekommer också undervisningsstunder med förflyttning mellan rum och det finns även exempel på undervisning utomhus. När-frågan utfaller sammantaget i en varierande undervisnings- och filmtid som kan röra sig mellan en och 30 minuter. Vanligast förekommande är mellan sex och 15 minuter långa undervisningsstunder. Undervisningen genomförs främst på förmiddagen.

I relation till varför-frågan refereras återkommande till barns intresse, skapande och lärande. Vanligtvis formuleras ett mål med koppling till musik som refererar till läroplansområdet ”2.2 Utveckling och lärande” (SKOLFS 1998:16). Avslutningsvis framträder både möjligheter och

² Se exempelvis “Where am I going (goals) – feed up [Vart är jag på väg? (det vill säga, vad är målet?)]; How am I going – feed back [Var befinner jag mig i förhållande till målet?]; Where to next – feed forward” [Hur närmar jag mig målet?] (Hattie & Timperly, 2007, s. 87)

utmaningar med upplägget i medverkandes kritiska reflektion i samvärderingarna, enligt följande exempel:

Möjligheter

Undervisningens mål blir mycket tydlig /.../ Det är bra att vänja sig vid att bli filmad och spännande att se och utifrån det reflektera och samplanera med kollega för att förändra.

/.../ får man med barnen att pröva saker de annars inte skulle provat. Bra när något nytt ska introduceras.

Det kan vara ett bra upplägg att ta till emellanåt för att bli uppmärksam på detta och innehållet i undervisningen. (ur samvärderingar)

Utmaningar

Ämneskunskaper blir avgörande.

/.../krävs att pedagogerna är trygga med varandra, annars kan utvärderingen kännas utpekande för den undervisande pedagogen.

Utmaning är att få till tiden, tiden att reflektera tillsammans. (ur samvärderingar)

Flerstämmighet kan tolkas tona fram i undervisningsupplägget, vilket sammantaget kan prövas i begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering” (se vidare ”Vad, hur, vem/vilka, var, när och varför i de olika uppläggen”). Nu övergår vi till sammandrag av variationsteoretiskt informerat undervisningsupplägg.

Variationsteoretiskt informerat upplägg HT 2016

Ann-Christine Vallberg Roth & Catrin Stensson

Variationsteoretiskt och didaktiskt informerat undervisningsupplägg introduceras höstterminen 2016. Delfrågan som vägleder upplägget är: ”Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i variationsteoretiskt och didaktiskt informerat undervisningsupplägg med matematik och språk i fokus?”

I vad-frågan är det företrädesvis val av lärandeobjekt med matematik och språk i fokus, men också med vissa naturinslag. Det naturorienterande innehållet kan ha inslag av både matematik och språk. Det kan exempelvis handla om att benämna, jämföra, ordna eller räkna antal naturföremål och djur eller urskilja likheter och olikheter hos löv och träd. Exempel på återkommande val av innehåll i materialet är geometri.

Ett ”lärandeobjekt” avser ett avgränsat innehåll och kunnande som den lärande kan utveckla (jfr Marton, 2015). Utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv ses lärande som förmåga att kunna urskilja olika aspekter av ett lärandeobjekt. Det handlar om att urskilja allt fler aspekter av ett fenomen. Variation är en nödvändig betingelse för att den som lär ska kunna uppfatta en aktuell aspekt av lärandeobjektet (ibid). Exempelvis kan färgen gul urskiljas i kontrast till annan färg. I materialet använder förskollärarna olika sätt att variera innehåll som ”kontrast” (t.ex. gul i kontrast till blå, kvadrat i kontrast till cirkel), ”generalisering” (t.ex. lägesorden ”framför” och ”bakom” i olika kontexter och representationsformer) och ”fusion”. Fusion innebär att flera aspekter varierar samtidigt, som till exempel att geometriska former skiftar samtidigt som, antal, storlek och färg varierar i materialet. Ett annat exempel på fusion är att vikt och storlek varierar samtidigt. Generalisering kan innebära att lärandeobjektet kan generaliseras och omsättas i andra situationer. Det rör sig om att samma objekt kan framträda med varierad representation och kontext (ibid). Ett exempel från materialet handlar om lägesord och barnen ombeds först placera bollar i ett förskolerum och läraren frågar exempelvis om barnen kan lägga

bollen framför bordet. Sedan varieras representationen från boll till djur och kontexten varierar från förskolerum till bondgård och förskolläraren frågar om barnen kan sätta hästen framför traktorn. Barninitierad generalisering kan också framträda. Ett exempel är barnet som efter att ha deltagit i undervisning om mönster med knappar, vid måltiden generaliserar objektet mönster i ny kontext och med ny representationsform. Barnet säger: "Jag ska äta mackor i mönster!". Läraren frågar: "Hur menar du då?". Barnet svarar: "Jag ska först äta en rund macka med kory, sen ska jag äta en vanlig macka med ost och sedan en rund macka med kory igen och sedan en vanlig macka med ost" (ur samvärdering).

Undervisningen genomförs företrädesvis som lärarledd samhandling. Men det framträder också exempel på "lärar- och barnledd samhandling" när det först är förskolläraren som leder och sen blir ombytta roller då barnen leder, ställer frågor och återkopplar på lärarens svar. I ett filmexempel har förskolläraren en bindel för ögonen och barnen väljer ett rätklock som läraren får känna på. Ett barn frågar: "Hur många sidor?". Förskolläraren känner, räknar och säger: "fyra". Ett annat barn frågar: "Är dom lika eller olika?". Läraren svarar: "Då känner jag här, jag skulle säga att det är två korta och två långa sidor". Barnet frågar vidare om sidorna: "Så är dom olika eller lika?". Läraren svarar: "Olika". Barnet återkopplar: "Rätt!" (ur filmtranskription). I exemplet framträder även barnen som återkopplare.

Återkopplingen kan sammantaget vara både grupp- och individriktad, men är genom för- och efterbedömning på individnivå (jfr Holmqvist Olander, 2013; Vallberg Roth, 2017c) företrädesvis individriktad i det här upplägget. Vidare prövar vi att kombinera det variations-teoretiska begreppet "kritisk aspekt" (Marton, 2015) med det bedömningsteoretiska begreppet "återkoppling" (se not 2). Kombinationen leder till återkoppling med fokus på kritiska aspekter, vilket kan formuleras i termer av "feed – critical aspects". Kritisk aspekt avser aspekt av ett lärandeobjekt som barnet behöver urskilja men ännu inte har tillägnat sig. Ett exempel med återkoppling på kritiska aspekter visar sig i förhållande till lärandeobjektet "bokstäver-siffror". Barn och lärare samhandlar med ett material bestående av bokstäver och siffror och barnen sorterar symbolerna i olika högar. I sifferhögen hamnar även bokstaven E som versal. I undervisningen riktas då återkopplingen mot den kritiska aspekten som uppdragas – (o)likheten mellan symboler som siffran 3 och den stora bokstaven E. Olika tolkningar och uppfattningar av siffran 3 uppenbarar sig i barnets gensvar, dels som bokstaven E, dels som en symbol vilken kan likna ett öra:

.../ett barn pekar på bokstaven E och säger: "Där är en trea". Förskolläraren återkopplar med en fråga: "Är det 3?", varpå barnet säger: "Det ser ut som en trea, det gör den" och läraren återkopplar bekräftande: "Mm det ser ut som en trea, det gör den". Barnet vänder sig till siffrorna och söker och hittar en trea och säger: "Nu ser den nästan ut som ett öra". Förskolläraren lägger fram siffran tre och bokstaven E vid sidan om varandra och säger: "Du säger att den ser ut som tre och den också" och läraren pekar på ett kort med siffran tre på och ett kort med bokstaven E på. Barnet gensvarar med att ta korten med trean och E:et och säger: "Båda är treor". Förskolläraren vänder sig till barnet och återkopplar utmanande: "Vilken bokstav har du i början av ditt namn?" Barnet säger: "E". Läraren fortsätter: "Hur ser ett E ut då?" och barnet gensvarar med att luta sig fram och peka på bokstaven E. Förskolläraren säger: "Om man skrev sitt namn, då använde man" och barnet fyller i: "Bokstäver". Läraren återkopplar utmanande med att peka på bokstaven E och frågar: "Så är det siffran 3 eller bokstaven E?". (ur filmtranskription)

Ett annat spår som visar sig i hur-frågan är att använda sig av ett "gissnings-moment", vilket kan tolkas som en didaktisk komponent som kan ses som ett lekinriktat sätt att "vara på väg" i

riktning mot mål att sträva efter. Ett exempel är förskolläraren som iakttagit barnens menings-
skapande om storlek och vikt, och som utmanar och ber barnen lägga sex olika stora klot-
formade material på en linje från det tyngsta till det lättaste. Förskolläraren frågar: ”Vilken tror
ni är lättast och vilken tror ni är tyngst?” (ur filmtranskription). Barnens gensvar innebär att de
under livliga samtal prövande håller och gissar vikten på föremålen och lägger ut dem på linjen.
Lekdimensionen kan med andra ord uttolkas när barnen föreställer sig och gör ett
tankeexperiment, eller en tankelek, när de gissar materiens vikt. Att gissa kan också ses som en
vardaglig motsvarighet till att mer vetenskapligt formulera hypoteser som sedan kan prövas.
Förskolläraren återkopplar och skriver upp ordningen som barnen och läraren har gissat och
frågar sen: ”Ska vi försöka ta reda på om det här stämmer nu?” (ur filmtranskription).

I vem/vilka-frågan rör det sig företrädesvis om tre barn och två förskollärare/pedagoger i
undervisningssituationerna. Var-frågan utfaller i att undervisningen främst genomförs inomhus,
med variation av gruppformationer runt bord eller på golv. Men det finns också exempel på
uteundervisning och på undervisning som rör sig från ute- till inne-rum. I relation till när-frågan
varierar undervisnings- och filmtid, men är överlag något kortare än under första upplägget.
Mest framträdande är tre till sju minuter men sammantaget kan filmtiden variera mellan knappa
minuten och 36 minuter, och genomförs såväl före som efter lunch.

I relation till varför-frågan formuleras ett eller två mål med koppling till barns intressen där
intentionellt lärande och förändrat kunnande är i förgrunden. Målen formuleras företrädesvis
med referens till läroplansområdet ”2.2 Utveckling och lärande” (SKOLFS 1998:16) och till
formuleringar om ”att följa barns förändrade kunnande inom olika målområden” (SKOLFS
1998:16, s. 15). Avslutningsvis framträder både möjligheter och utmaningar med upplägget i
medverkandes kritiska reflektion i samvärderingarna, enligt följande exempel:

Möjligheter

Möjligheterna vi uppfattat med detta upplägg har varit att det är ett upplägg som gör det möjligt att
individpassa verksamheten i stor utsträckning. Genom upplägget får vi en stor insyn och förståelse för varje
individuets utveckling.

Synliggör barn i behov av extra stöd – inkluderat barn med annat modersmål.

Upplever att barnen var väldigt intresserade och verkligen vill lära sig. De har ett stort sug efter kunskap. Och
modellen med små grupper med 3-4 barn är fantastisk. Tänk om vi alltid hade möjlighet att arbeta på detta
sätt!

Viktigt är även att hålla kvar prövade modeller så att vi fortsätter att använda dem i vårt arbete. (ur
samtalintervjuer)

Utmaningar

”Lärandeobjekt” och ”kritiska aspekter”

Styrt sätt att lära ut.

Tid saknas att alla barn får delta i små grupper.

Utmaningarna har främst varit att det varit tidskrävande och kräver mer ingående planering. (ur
samtalintervjuer)

Flerstämmighet kan tolkas tona fram i undervisningsupplägget, vilket sammantaget kan prövas
i begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering” (se vidare ”Vad, hur, vem/vilka, var, när och
varför i de olika uppläggen”). Nu övergår vi till sammandrag av poststrukturellt informerat
undervisningsupplägg.

Poststrukturellt informerat upplägg VT 2017

Ann-Christine Vallberg Roth, Ylva Holmberg & Catrin Stensson

Poststrukturellt och didaktiskt informerat undervisningsupplägg introduceras vårterminen 2017. Delfrågan som vägleder upplägget är: ”Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i poststrukturellt och didaktiskt informerat undervisningsupplägg med musik-matematik i fokus?”.

I vad-frågan tonar transdisciplinärt innehåll fram (jfr Palmer, 2010) med inslag av matematik-musik-bild-språk-rörelse-natur-teknik/IKT och värden. Transdisciplinärt innehåll konstrueras på tvären som sammanflätade innehållsområden. Istället för att först arbeta med det ena innehållsområdet och sedan med det andra ”görs de båda praktikerna samtidigt” (Palmer, 2011, s. 48). Ett exempel där begreppet transdisciplinär nämns i en utsaga är följande: ”Mönster och sång blev ett tydligt transdisciplinärt innehåll. Kunskapen om mönster vägledde oss in på konstruktionen av en sång. Vi skapade ’Sångmatik’. Det känns naturligt att jobba med transdisciplinärt lärande” (ur samvärdering). Fler exempel på transdisciplinärt innehåll från materialet är: ”Musikdansmatematik”, ”Fjärilsprojekt”, ”Matte-musik”, ”Robot-musik”, ”Tango-bild”, ”Kvitto-musik”, ”Djungelns hav”, ”Nyckelpigemusik och ”Rytmatik” (ur samplaneringar). Vidare beskrivs det poststrukturellt informerade upplägget bland annat i termer av ”här och nu” – ’inget rätt eller fel” (ur samvärderingar).

I hur-frågan visar sig ett projektorienterat arbetssätt med en variation av samhandlingar, men relativt barnföljande samhandlingar är återkommande. Kännetecknande för barnföljande samhandling är att barn framträder som huvudaktörer där läraren företrädesvis följer barnen. Detta sker under indirekt ledning av förskollärare som möjliggjort händelsen och arrangerat miljön. I barnföljande samhandling syns förskolläraren inte själv i filmen eller bara i utkanten av filmen. Detta kan uttryckas som: ”Vi pedagoger har kunnat följa barnens intresse och barnen har lett oss pedagoger in på deras intressen och arbetssätt” och ”Vi har helt enkelt uppmärksammat barnens idéflöde på bästa tidpunkt och sett resultatet av hur ett projekt utvecklas när pedagoger ej är ledande” (ur samvärderingar).

De föregående uppläggen har varit inriktade på undervisning *om* ett innehåll i världen. I det poststrukturellt informerade upplägget framträder dessutom spår av att undervisa *med* världen. Utmärkande spår kan i sammanhanget fångas i de utvecklade begreppen ”samledd handling” och ”feed with”, som framhäver återkoppling och gensvar också från det materiella i undervisningens pågående händelser. I samledd handling kan aktörerna framträda som omväxlande huvud- och medaktörer, vilka kan samleda handlingen genom att initiera samtal, frågor och gensvar. Ett exempel är samledda handlingar mellan barn, tidningar och förskollärare, där tidningarnas bilder triggat igång samtal om kakor och traktorer. Vidare kan undervisningen ske genom relativt ”saminträffad” återkoppling i en serie av oförutbestämt gensvar i samledd handling mellan exempelvis barn, förskollärare och datorplatta (jfr Holmberg & Zimmerman Nilsson, 2014). Ett exempel på ”feed with” sker mellan en datorplatta som visar träff och gensvar efter lärarens sökning. Och ett barn lutar sig över datorplattan, vilken nu blivit huvudaktör, och frågar efter vad det står på plattan samtidigt som förskolläraren glider med fingret över datorplattan och läser högt: ”Spökskrämmarmaskinen” (ur filmtranskription). Så utöver ”feed up”, ”feed back” och ”feed forward” (se not 2) framträder genom begreppet ”feed

with” också det materiella som möjlig aktör, vilken kan återkoppla och leda riktningarna i händelserna.

I vem/vilka-frågan rör det sig företrädesvis om tre barn, men det finns en spridning mellan ett och nio barn (upp till 70 barn nämns i något fall), som inkluderade i undervisningen. Vanligast är en till två ”pedagoger”, men upp till fyra pedagoger kan förekomma. ”Pedagog” är mer återkommande än ”förskollärare” i materialet från det här upplägget, i jämförelse med tidigare upplägg. Vidare framhålls det materiella som medaktör. Barnen betonas som påtagligt delaktiga i dokumentation och tolkningsled. Ett exempel är: ”Vi har under hela processen haft barnen med i dokumentationen och de har varit delaktiga i val av bilder som ska dokumenteras synligt”. I förhållande till var- och när-frågan kan undervisningen genomföras ”var som helst” både inne och ute och ”när som helst” både för- och eftermiddag. När-frågan utfaller vidare i en undervisnings- och filmtid som kan variera mellan en halv minut och 35 minuter. Mest framträdande är filmtider om tre till sju och sju till nio minuter, men sammanlagda filmhändelser från ett och samma projekt kan röra sig upp till en dryg timme (68 minuter).

I relation till varför-frågan formuleras flera mål med koppling till barns intressen och händelser där icke-linjärt lärande och oförutsett (kun)skapande framhålls. Målen formuleras företrädesvis med referens till läroplansområdet ”2.2 Utveckling och lärande”, ”2.1 Normer och värden” och ”2.3 Barns inflytande” samt till miljöavsnitt i läroplanen (SKOLFS 1998:16). Och det finns också måltolkningar med referens till ”hur läroplansmålen integreras med varandra” (SKOLFS 1998:16, s. 15). I upplägget tonar en målrelationell tolkning fram, vilken innebär en icke-linjär tolkning av mål som rör sig inom ramen för den linjära, förutbestämda målriktningen (jfr Lind, 2010; Nilsson, Lecusay & Alnervik, 2018). Mål kan modelleras fram i samhandling under undervisningen, vilket kan uttryckas som att ”målen arbetas fram under arbetet och inte från början” (ur samvärdering). Spår av att förändra målen efterhand blir tydligt i följande exempel ”Att ha förmåga som pedagog att kunna förändra målen efterhand och att ha delmål” (ur samplanering). Ett annat exempel på en icke-linjär tolkning av mål, som rör sig inom ramen för den linjära, förutbestämda målriktningen, är följande:

I förskolan innebär detta synsätt att målet inte är att personalen på förhand bestämmer exakt vilken kunskap som ska uppstå i barnens utforskande. Men givetvis finns det alltid övergripande mål att sträva mot i en pedagogisk verksamhet. All pedagogisk verksamhet har mål och det är viktigt att ta ut en riktning i det pedagogiska arbetet med barnen. Det kommer att se olika ut beroende på vilka barn och vuxna som deltar, hur den pedagogiska miljön är anordnad och hur de relationella samspelet utvecklas. (ur samplanering)

Avslutningsvis framträder både möjligheter och utmaningar med upplägget i medverkandes kritiska reflektion i samvärderingarna, enligt följande exempel:

Möjligheter

här och nu – inget rätt eller fel.

Får med alla delar – transdisciplinär.

Spännande då man inte på förhand vet vad det kommer bli. Känns friare.

Att barnen involveras i val av innehåll (sånger, ramsor). Att projektet kan ta flera olika riktningar och barnen är med och styr och påverkar. (ur samvärderingar)

Utmaningar

Det är en utmaning att se och 'lyfta' alla barns intressen och inte bara de barn med 'hög status' i gruppen, som syns och hörs mest – risk att vi förstärker barnens roller i gruppen.

Flyktigt innehåll – Svårt att det är så fritt – vilket kan leda till att man tappar fokus på det man tänkte från början.

Tidskrävande dokumentation. (ur samvärderingar)

Flerstämmighet kan tolkas tona fram i undervisningsupplägget, vilket sammantaget kan prövas i begreppet "flerstämmig didaktisk modellering" (se vidare "Vad, hur, vem/vilka, var, när och varför i de olika uppläggen"). Nu övergår vi till sammandrag av pragmatiskt informerat undervisningsupplägg.

Pragmatiskt informerat upplägg HT 2017

Ann-Christine Vallberg Roth & Camilla Löf

Pragmatiskt och didaktiskt informerat undervisningsupplägg introduceras höstterminen 2017. Delfrågan som vägleder upplägget är: "Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i pragmatiskt och didaktiskt informerat upplägg med värden i fokus?"

I vad-frågan är värden i fokus, varav demokrati och inflytande är framträdande. Det är starkare inriktning på social hållbarhet än på miljöinriktad och ekonomisk hållbarhet. Dock framträder en flerstämmighet, där sociala kontra ekonomiska och/eller miljöinriktade aspekter samspelar. Flerstämmighet tonar också fram genom att det integrativa kunskapsinnehållet rör sig inom och mellan olika värdenivåer, exempelvis samhälleligt, privat och/eller existentiellt (jfr Löf, 2014).

I hur-frågan är lärarledd samhandling framträdande. Vidare är normerande och pluralistisk undervisningsprincip mer åberopad än faktabaserad undervisningsprincip (jfr Hedefalk, 2014). I faktabaserad undervisningsprincip undervisar förskolläraren relevanta fakta om exempelvis människokroppens organ och om allemansrätt. Med normerande undervisningsprincip avses att förskolläraren undervisar om det rätta sättet att handla, som exempelvis "hur man ska bemöta varandra, inte skada någon, lyssna och respektera varandra" (ur samplanering). Pluralistisk undervisningsprincip avser spontana och/eller arrangerade undervisningssituationer, där barnen med stöd av läraren kan reflektera över olika sätt att tänka och handla. Ett exempel är undervisning om leksakernas plats, där barnen säger sin mening och lyssnar på kamraters åsikter och sedan är med i beslut om vad som ska gälla.

Återkopplingen i undervisningsupplägget är både grupp- och individinriktad, och "riktningsgivare" är företrädesvis bekräftande och omorienterande. Riktningsgivare är sådana handlingar som resulterar i att handlingen i stunden tar en viss riktning. Exempel på bekräftande riktningsgivare (jfr feed back i not 2) är när ett barn tittar på ett knäckebröd och säger "ickiki" och förskolläraren säger: "Jaa, det är knäckebröd" (ur filmtranskription). Exempel på omorienterande riktningsgivare är när förskolläraren säger: "Skulle vi kunna göra på något annat sätt?" (ur filmtranskription).

I samverkansforskningen har pragmatiskt perspektiv med referens till Hedefalk (2014) kombinerats med didaktik och bedömningsteori (se Tabell 2). Kombinationen möjliggör att spår i materialet kan fångas i det alternativa begreppet "feed transaction", vilket avser återkoppling för förändring som visar sig i handling i form av kritisk handlingsförmåga. Ett

exempel är barn som först blir ledsna och gråter när andra barn säger att de skapat något fult. Efter undervisning, med fokus på frågor som: ”Vem bestämmer vad som är fint eller fult?”, ”Tycker alla om samma saker?”, kan tecken på transaktion uttolkas. Ett barn går då fram till en båt som ett annat barn håller på att skapa av kartong och säger ”Vilken ful du gör” och skrattar. Barnet som skapar båten tittar på barnet som skrattar och säger: ”Jaha, då tycker vi olika” (ur samvärdering).

Vem/vilka-frågan utfaller i en stor variation mellan ett och 56 barn, men två till fem barn är mest framträdande. Det kan vidare främst röra sig om en till två förskollärare och en rad medaktörer, inklusive tolk, resursperson, kock, student, vårdnadshavare och materiella medaktörer som handdocka och mänskligt materiella medaktörer som ”mage” (se exempel under rubriken ”Didaktiska vem/vilka-frågan”). Det senare kan ses som influens från poststrukturellt upplägg. I var-frågan framträder rum för vardagssituationer och övergångar, såväl inne som ute och på skiftande platser vid rutinsituationer och lek. I relation till när-frågan varierar undervisnings- och filmtid mellan 36 sekunder och 31 minuter, men en till fem minuter är vanligast. Undervisning förekommer såväl före, som under och efter lunch. Regler i anknytning till vem- var- och när-frågor didaktiseras i upplägget (se vidare under rubriken ”Vad, hur, vem/vilka, var, när och varför i de olika uppläggen”).

Undervisningsupplägget utgår ifrån identifiering av ”gap”, det vill säga problematiska situationer (Hedefalk, 2014). Varför-frågan kan växla mellan explicita värdegap och fakta-inriktade gap, men rör främst värdegap. Sammantaget framträder ”flerstämmigt värdeinriktad didaktik” i upplägget. Det finns återkommande exempel på ”värdedidaktiserad” undervisning där värden fokuseras i barngrupp kopplade till vad-, hur- vem/vilka-, var-, när- och varför-frågor (se vidare under rubriken ”Vad, hur, vem/vilka, var, när och varför i de olika uppläggen”). Avslutningsvis framträder både möjligheter och utmaningar med upplägget i medverkandes kritiska reflektion i samvärderingarna, enligt följande exempel:

Möjligheter

Får sitt förgivettagande satt på prov -ger diskussioner kring ”makt”.

Att vi pedagoger reflekterar tillsammans med barnen om våra regler, varför vi har regler och vilka regler som vi tillsammans tycker ska finnas.

Alla är överens om att det är ett upplägg som är användbart och greppbart. Att samvärdera filmerna synliggör vilket arbetssätt som prioriteras och vad det i sin tur ger barnen för förutsättningar. Upplägget kommer definitivt att användas i flera situationer och aktiviteter. (ur samvärderingar)

Utmaningar

Eftersom barnen som fick ta del av undervisningen var små (1-3 år) var det svårt att få till djupare diskussioner /.../ svårt att rikta deras uppmärksamhet mot andra barns uppfattningar eller kritiskt tänkande mot sina egna värderingar.

Pragmatisk undervisning bygger mycket på förhandlande om regler, samtal, reflektion osv. Vilka barn hörs i detta, vilka barn får inflytande? De som redan är verbala, kan argumentera, vända och vrida på ett resonemang osv. Vem är sedan överens om den nya regeln?

Det är ganska lätt att filma men svårare att hitta tid till att analysera dem på ett bra sätt. (ur samvärderingar)

Nu övergår vi till sammandrag av kommunernas valda upplägg år 2018.

Kommunernas valda upplägg år 2018

Under 2018 valde de tio kommunerna själva vilka undervisningsupplägg de ville arbeta med. Föreläsning med inriktning på undervisning i utvecklingspedagogiskt perspektiv med fokus på

undervisningsprinciper, lek och lärande utgjorde input (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Data som genererats består av samplaneringar och samvärderingar. Medverkande har sammantaget genererat 27 samplaneringar vårterminen 2018 och 18 samvärderingar under höstterminen 2018. En möjlig tolkning rörande det lägre antalet samvärderingar, i relation till samplaneringar, kan bero på att medverkande inte hunnit genomföra uppläggen vid tiden för inlämning av samvärderingar den 19 oktober. I dokumenten framträder en variation av teoriinformerade upplägg. Det som förenar och som kan tolkas utgöra en samstämmighet i och mellan kommunerna var användning av didaktiska frågor i sambedömningsprocesser. I fem av kommunerna valdes ett av de tidigare prövade uppläggen, medan nya valdes i de andra fem:

27 samplaneringar

- 13 pragmatiskt informerade upplägg
- 3 poststrukturellt-postkonstruktionistiskt informerade upplägg
- 3 utvecklingspedagogiskt informerade upplägg
- 2 variationsteoretiskt informerade val
- 6 didaktiskt informerade upplägg med skiftande teoretiska inriktningar och kombinationer:
 - faktabaserad inriktning
 - socialkonstruktionism
 - 2 didaktiskt informerade upplägg som kombineras med pragmatisk
 - inriktning samt multimodal teoribildning
 - ”varje förskola kommer att välja utifrån de förutsättningar som de har.”

I sex av kommunerna har valet fallit på *ett* gemensamt teoriinformerat undervisningsupplägg. Vidare har en kommun valt två inriktningar, en kommun har valt tre inriktningar och en kommun har valt fyra inriktningar. Slutligen har en kommun ett ovisst antal inriktningar enligt följande:

- En inriktning: sex kommuner har gjort ett gemensamt val av teoriinformerat undervisningsupplägg för hela kommunen.
- Två inriktningar: en kommun som dels har inriktning på pragmatiskt, dels på poststrukturellt informerat upplägg.
- Tre inriktningar: en kommun med inriktningarna pragmatiskt, didaktiskt och poststrukturellt informerat upplägg
- Fyra inriktningar: en kommun med inriktning på pragmatiskt, poststrukturellt-postkonstruktionistiskt, didaktiskt och variationsteoretiskt upplägg
- Ovisst antal inriktningar: ”varje förskola kommer att välja utifrån de förutsättningar som de har.”

I nästa avsnitt övergår vi till att presentera de didaktiska frågorna i undervisningsuppläggen på ett annat sätt än vad vi gjort i tidigare avsnitt. Vi har tidigare presenterat resultatet med respektive undervisningsupplägg i förgrunden med koppling till de didaktiska frågorna som presenteras i en vågrät riktning i tabell 2. Och nu går vi över till att presentera resultatet på ett annat sätt, en lodrät riktning i tabell 2, då vi beskriver resultatet för respektive didaktisk fråga i alla uppläggen i samma avsnitt.

Vad, hur, vem/vilka, var, när och varför i de olika uppläggen

Ann-Christine Vallberg Roth

De didaktiska frågorna redovisas företrädesvis som åtskilt fokuserade, men i praktikerna är de mer sammanflätade och integrativa (jfr Fritzell & Fritzén, 2007). I följande avsnitt presenteras

resultatet för varje enskild fråga i de fyra undervisningsuppläggen. Vi prövar då begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering” i förhållande till respektive didaktisk fråga.

Didaktiska vad-frågan – flerstämmig modellering av innehåll

Vad-frågan inrymmer både kunskaper och värden. Innehållsområden kan röra musik, språk, matematik, natur, teknik, bild, rörelse och värden. Innehållet kan dels vara modellerat i avgränsade lärandeobjekt som går mer på djupet. Dels kan det träda fram i termer av transdisciplinärt innehåll som prövande modelleras och konstrueras på tvären i sammanflätade innehållsområden.

I det didaktiskt informerade undervisningsupplägget framträder ”innehållsliga dimensioner” (strukturella dimensioner i musik som dynamik, tempo, etc.) och ”innehållsliga aspekter” (som vetenskap, hantverk och konst). Med innehållsliga dimensioner avses att innehållet är utsträckt i tid med förbindelser i mening, handling och sinnesupplevelse, som kan relateras till aspekterna vetenskap, hantverk och konst. I det variationsteoretiska upplägget organiseras innehållet i avgränsade och avsiktliga ”lärandeobjekt” (t.ex. bokstäver-siffror, mönster, storlek och vikt). Innehållet kan då modelleras som kontrast, generalisering och fusion i undervisningen. I det poststrukturellt informerade upplägget kan innehållet modelleras i ”transdisciplinära sammanflätningar” (projekt/teman). Övriga kombinationer av innehåll kan modelleras fram (t.ex. ”Matte-musik” ”Kvitto-musik” och ”Sångmatik”). Även om värden finns invävda i alla uppläggen är det värden i förgrunden som ”integrativt kunskapsinnehåll” i det pragmatiskt informerade upplägget.

Sammantaget organiseras och modelleras innehållet på olika sätt beroende på vilket teoriinformerat upplägg som prövas. På så sätt tonar det fram en flerstämmig organisering eller flerstämmig modellering av innehåll i uppläggen.

Didaktiska hur-frågan – flerstämmig modellering av undervisningshandlingar

Hur-frågan är inriktad på undervisningshandlingar som företrädesvis avser samhandlingar och återkoppling i samverkansforskningen (se Tabell 2). Undervisningshandlingarna kan variera mellan lärarledda och relativt barnföljande samhandlingar i samtliga upplägg. Barnföljande samhandlingar är återkommande och tongivande i det poststrukturellt informerade upplägget och lärarledda samhandlingar är framträdande i didaktiskt, variationsteoretiskt och pragmatiskt informerat upplägg. Specifika samhandlingsspår som ”lärar- och barnledd samhandling” tonar fram i variationsteoretiskt och didaktiskt informerat upplägg. Och ”samledd handling”, mellan lärare, barn och det materiella, kan uttolkas med referens till det poststrukturellt informerade upplägget. Normerande och pluralistiska undervisningsprinciper, samt i viss mån faktabaserade principer framträder i det pragmatiskt informerade upplägget.

Vidare visar sig totalt fyra huvudspår i hur-frågan som rör undervisningshandlingarna och hur innehållet kommuniceras och prövas. Det rör sig om att samtala, att undersöka-söka-pröva, att leka-skapa-dramatisera (gestalta) och att klargöra-instruera-förevisa. Inte sällan är dessa former sammanflätade i undervisningen och olika framställningsformer kan vara i förgrunden i olika sekvenser av undervisningen.

Återkopplingen är såväl grupp- som individinriktad i samtliga upplägg, men är påtagligt gruppriktad i det första upplägget och återkommande individinriktad i det andra upplägget. ”Sjungpratande” återkoppling i termer av ”feed – rap” tonar fram och prövas i det första

upplägget. Och återkoppling på kritiska aspekter i termer av "feed – critical aspects" prövas i det andra upplägget. I det tredje upplägget framhålls återkoppling mellan grupp, individ och det materiella, vilket kan prövas i termer av "feed with". Vidare är bekräftande och omorienterande riktningsgivare påtagliga i det fjärde upplägget. Här framträder också spår av vad som kan prövas i termer av "feed transaction" – återkoppling för förändring som visar sig i handling i form av kritisk handlingsförmåga.

Flerstämmig modellering kan också utläsas genom olika cykler, undervisningsfaser (introduktionsfas-huvudfas-avslutningsfas), undervisningsmoment och övergångar i uppläggen. Upplägg som modelleras genom didaktiska cykler kan exempelvis inleda med en företrädesvis barnföljande cykel och sedan övergå i en lärarledd cykel. Barnen medagerar och inverkar på modelleringarna genom att i samhandling exempelvis ställa frågor, rikta uppmärksamheten, eller indikera att rörelsemönster, färger på instrument och sångval behöver anpassas bättre både under och vid efterföljande cykler och undervisningsstunder.

Ibland är undervisningen modellerad med en tydlig uppbyggnad av undervisningsfaser och ibland är det lite mer svåridentifierade faser som smälter samman. Till exempel kan introduktionsfas och huvudfas vara tydliga medan avslutningsfasen är otydlig, då undervisningen helt enkelt löses upp i något annat. Ibland kommer vi rakt in i huvudfasen utan någon tydlig introduktionsfas. Om vi vidare exemplifierar med tidigare presenterade samhandlings-spår kan exempelvis introduktionsfasen vara lärarledd medan huvudfasen är barnföljande och avslutningsfasen återigen lärarledd. Introduktionsfasen och första delen av huvudfasen kan vara lärarledd, medan andra delen av huvudfasen kan vara lärar- och barnledd. Vidare kan undervisningen starta i en huvudfas av samledd handling där det materiella med tidningar och datorplatta samleder riktningen i handlingen, vilken övergår i en lärarledd avslutningsfas.

Undervisningsfaser kan inkludera en variation av moment. Undervisningsmoment kan exemplifieras med skiftande undervisningshandlingar som kan börja med samtal, övergå i undersökande moment och avslutas i gestaltning. Undervisningen kan också börja i moment av lek som övergår i samtal, eller börja i klargörande moment som övergår i undersökande och avslutas i samtal.

Övergångar mellan undervisningsfaser och undervisningsmoment kan vara de mest utmanande att leda. I sammanhanget kan övergångar ses som didaktiska gränsobjekt mellan sammanflätade didaktiska frågor. Då kan det handla om övergångar mellan olika innehåll (t.ex. mellan matematik och musik), former (t.ex. först aktiviteten sång och sedan instrumentspel), rum och platser (t.ex. ute, inne, runt bord, på golv eller madrasser), material (t.ex. flytande eller fasta material, konstruerade eller naturmaterial) och skiftande gruppformationer (t.ex. i par, små eller stora undervisningsgrupper). Övergångarna kan vara planerade eller oplanerade och framträda som flöden eller avbrott. Avbrott kan å ena sidan innebära att läraren tappar barnens intresse och att uppmärksamheten skingras. Unika barn och barngrupper kan behöva olika anpassade stöd vid övergångar. Men avbrott behöver inte tolkas som något negativt (jfr Biesta, 2011), utan kan också innebära en öppning för barns begynnelse och inbrytningar. Ett exempel är då musikens form med vers och refräng fokuseras som innehållsdimension utifrån låten "På Zoo" av Mora träsk, och ett barn bryter in med frågan: "Hur kissar antiloper?" (ur filmtranskription).

Sammantaget tonar det fram en flerstämmig modellering av undervisningshandlingar i uppläggen. Spår av undervisning på flera olika sätt kan formuleras som: "alla var överens om

att vi måste upprepa, presentera nya saker på flera olika sätt, eftersom barnen lär sig på olika sätt. Om jag förklarar på olika sätt, presenterar ämnet på flera sätt och flera gånger är det större chans att barnen lär sig” (ur samvärdering). Förskollärare kan i undervisningshandlingarna tolkas göra innehållet levande, upplevelsebart, hörbart, gripbart, synbart och samtalsbart.

Didaktiska vem/vilka-frågan – flerstämmig modellering i relation till aktörer

Vem/vilka-frågan i samverkansforskningen kan inkludera 1-70 barn och 1-9 förskollärare/pedagoger. Undervisningsgrupper med 3-5 barn är vanligast och undervisning genomförs oftare med äldre än yngre barn. Större barngrupper är vanligare i första upplägget än i de följande. Sammantaget förekommer exempel med olika konstellationer i undervisningen, som undervisning med ett barn, barn i par, stora och små undervisningsgrupper och i något fall nämns barn i hela förskolan (70 barn). Både förskollärare och pedagoger inkluderas och är främst en eller två till antalet. Det är starkare betoning på pedagoger än på förskollärare i det poststrukturellt informerade upplägget och här artikuleras också att barnen medverkar mer i alla tolkningsled och i dokumentationsarbetet. Andra aktörer kan också inkluderas, som vårdnadshavare och lärarstudenter. Flest aktörer nämns i det fjärde upplägget, inklusive kock, tolk, handdocka och mage. En förskollärare frågade exempelvis: ”Hur vet man hur mycket mat man ska ta?” – ”Man får fråga magen” svarade ett barn” (ur filmtranskription). Dramatiseringar kan utgå från övergångar och händelser som är vanligt förekommande i barngruppen. Ett exempel är: ”Vad vi kan göra när vi väntar på vår tur där handdockan Friendly ber barnen om hjälp” (ur samvärdering). Andra exempel är när förskollärare gör dramatiseringar på film som sedan används i undervisningen. Vidare kan vi utläsa tydliga spår av en ”värdedidaktiserad” vem-fråga som tas upp i barngruppen. Det kan handla om ”vem-regler” och alternativ till reglerna utifrån frågor i undervisningen som: Vem får eller kan vara med? Vem är i fokus och vem bestämmer och har äganderätt? Avslutningsvis vill vi framhålla att modelleringarna i relation till vem/vilka-frågan kan grundas i barns erfarenheter, intressen, frågor, förmågor och behov. Sammantaget framträder en flerstämmig modellering i relation till den didaktiska vem/vilka-frågan som rör aktörer i uppläggen.

Didaktiska var-frågan – flerstämmig modellering i relation till rum och platser

I var-frågan visar sig undervisning kunna ske både inne och ute i samverkansforskningen. Generellt är undervisning inne mer tongivande än uteundervisning, dock med variation där det i det poststrukturellt informerade upplägget också framförs att undervisning kan genomföras ”var som helst”. Spontan undervisning i vardagssituationer och vid övergångar och i mellanrum betonas exempelvis i det pragmatiskt informerade upplägget. ”Detta är vår vardag, mycket spontanare undervisning utifrån barnens behov”, ”Sker i vardagssituationer”, ”Kommer från barnen i vardagssituationen”, ”Undervisning i mellanrummen!” och ”Barnen involveras i problemlösning där vi ska bestämma gemensamma regler och alternativ” (ur samvärderingar). Vi kan med andra ord även utläsa spår i materialet av en värdedidaktiserad var-fråga, som kan handla om ”var-regler” och alternativ till reglerna som tas upp i barngruppen. Med andra ord kan då ”plats-regler” för var saker ska eller kan placeras, och var aktiviteter ska eller kan äga rum, fokuseras i undervisningen. Sammantaget tonar det fram en flerstämmig modellering i relation till den didaktiska var-frågan som rör rum och platser.

Didaktiska när-frågan – flerstämmig modellering i relation till tid

Beträffande när-frågan kan undervisning i förskola sammantaget framträda mellan drygt 20 sekunder och 36 minuter i det andra upplägget, och upp till 68 minuter som sammanklippta undervisningshändelser i det tredje upplägget. Den för alla uppläggen mest framträdande filmade undervisningstiden rör sig mellan tre och sju minuter. I det första upplägget rör det sig oftare om längre filmtid och här har vi det mest omfattande materialet med totalt 63 filmtimmar. Undervisningen kan vara både spontan och planerad och genomförs före, under och efter lunch, men sker företrädesvis på förmiddagen. Vidare finns det i det fjärde upplägget även spår av didaktiserad när-fråga i undervisningen. Då tas ”tidsregler” och alternativ till reglerna upp i undervisningsgruppen, vilket exempelvis kan röra sig om fokus på taltid, favoritcykeltid och datorplattetid. Sammantaget framträder en flerstämmig modellering i relation till den didaktiska när-frågan rörande tid i de teoriinformerade undervisningsuppläggen. Här kan framhållas att unika barn behöver olika tid, vilket påpekas i följande utsaga: ”Barnen har olika sätt att lära, tar olika tid på sig” (ur samvärdering).

Didaktiska varför-frågan – flerstämmig modellering i relation till måltolkning och motivering

Varför-frågan kan generellt vara kopplad till läroplansmål (SKOLFS 1998:16) i alla uppläggen. I de två första uppläggen är ett till två mål framträdande, i det tredje och fjärde framträder flera. Det finns exempel med upp till tio mål som kan röra olika målområden. I de två första uppläggen är det främst ”2.2. Utveckling och lärande” som refereras. Och i det andra upplägget refereras även till formuleringar om ”att följa barns förändrade kunnande inom olika målområden” (SKOLFS 1998:16, s. 15). Det tredje upplägget är inriktat på flera målområden som 2.2, 2.1, 2.3 och formuleringar om miljö i läroplanen och ”hur läroplansmålen integreras med varandra” (SKOLFS 1998:16, s. 15). I det fjärde upplägget betonas avsnitten 2.1. och 2.3, områden som rör normer, värden och inflytande i läroplanen.

I det didaktiskt informerade upplägget är varför-frågan också kopplad till barns intressen och skapande. Intentionellt lärande och förändrat kunnande framträder i förgrunden i det variations-teoretiskt informerade upplägget. Barns intresse och händelser i kombination med icke-linjärt lärande och kunskapande tonar fram i det poststrukturellt informerade upplägget. I det pragmatiskt informerade upplägget är varför-frågan både kopplad till värdeinriktade och till faktainriktade gap, men värdeinriktade gap är tongivande. Målen kan i de olika uppläggen både tolkas som linjära och icke-linjära. Det kan med andra ord röra sig mellan målrationella och målrelationella tolkningar (jfr Lind, 2010). Sammantaget tonar det fram en flerstämmig modellering gällande den didaktiska varför-frågan med inriktning på måltolkningar och motiveringar i de teoriinformerade undervisningsuppläggen.

Flerstämmighet i uppläggens didaktiska frågor

Den sammantagna analysen av utmärkande spår i de teoriinformerade undervisningsuppläggen didaktiska frågor kondenseras i nedanstående analysöversikt (Tabell 2). Flerstämmighet framträder i de didaktiska frågorna. Det rör sig om en initial analys som kan vidareutvecklas i framtida studier. Fetmarkerad text i tabellen representerar påtagligt framträdande spår i variationen:

Tabell 2: Exempel på utmärkande spår i de teoriinformerade undervisningsuppläggens didaktiska frågor.

Upplägg	Vad	Hur	Vem/vilka*	Var	När	Varför
1 Didaktiskt informerat upplägg VT 2016	Musik som vetenskap, hantverk, konst Musikens dimensioner	Lärralledd samhandling Återkoppling- grupp -individ "Feed - rap"	Lärare (1-9, främst 1) Barn (2-30, främst 4-8)	Främst inne Ofta i ring på golv	Främst fm. 1-30 min. Främst 6-15 min.	Lpfö**Mål 2.2 1 inom-musikaliskt mål Barns intressen Skapande-lärande
2 Variations-teoretiskt informerat upplägg HT 2016	Lärandeobjekt Matematik & språk i fokus – naturinslag Innehåll som kontrast generalisering & fusion	Lärralledd – lärar- och barnledd samhandling Gissa är att "vara på väg" Återkoppling- individ -grupp "Feed critical aspects"	Lärare (1-4, främst 2) Barn (1-9, främst 3)	Inne-även ute Vid bord – på golv	Fm.-Em. 27 sek.-36 min. Främst 3-7 min.	Lpfö Mål 2.2 1-2 mål Barns intressen Intentionellt lärande - förändrat kunnande
3 Post-strukturellt informerat upplägg VT 2017	Trans-disciplinärt innehåll med inslag av: matematik-musik-bild-språk-rörelse-natur-teknik/IKT-värden	Barnföljande samhandling och "samledd handling" Projektinriktad Återkoppling- grupp-individ-material "Feed with"	Barn (1-9 & upp till 70, främst 3) "Pedagog" (1-4, främst 1-2), flera med-aktörer Barnen mer med i alla tolknings-led/dok.	Inne-ute "var som helst"	Fm. – Em.- "när som helst" 22 sek.-35 min Främst 1-3 & 7-9 min.	Barns intresse -händelser Icke-linjärt lärande-kun-/skapa Flera mål integreras - Lpfö, 2.2, miljö, 2.1 & 2.3
4 Pragmatiskt informerat upplägg HT 2017	Värden i fokus Demokrati Social , Miljöinriktad Ekonomisk hållbarhet	Lärralledd samhandling Faktabaserad, normerande & pluralistisk Återkoppling – grupp-individ Riktning-givare: bekräftande, omorienterande "Feed – transaction"	Barn (1-56, främst 2-5) Lärare (främst 1-2 , ibland "alla") Flera med-aktörer "Vem/vilka-regler"	Övergångar Inne- ute Vardags-situationer "Plats-regler"	Före, under och efter lunch 36 sek.-31 min. Främst 1-5 min. "Tids-regler"	Lpfö Mål 2.1 , 2.2 & 2.3 1-10 mål Reflektivt lärande Fakta- och värde -inriktade gap

*Antal i parentes

**Lpfö avser SKOLFS 1998:16

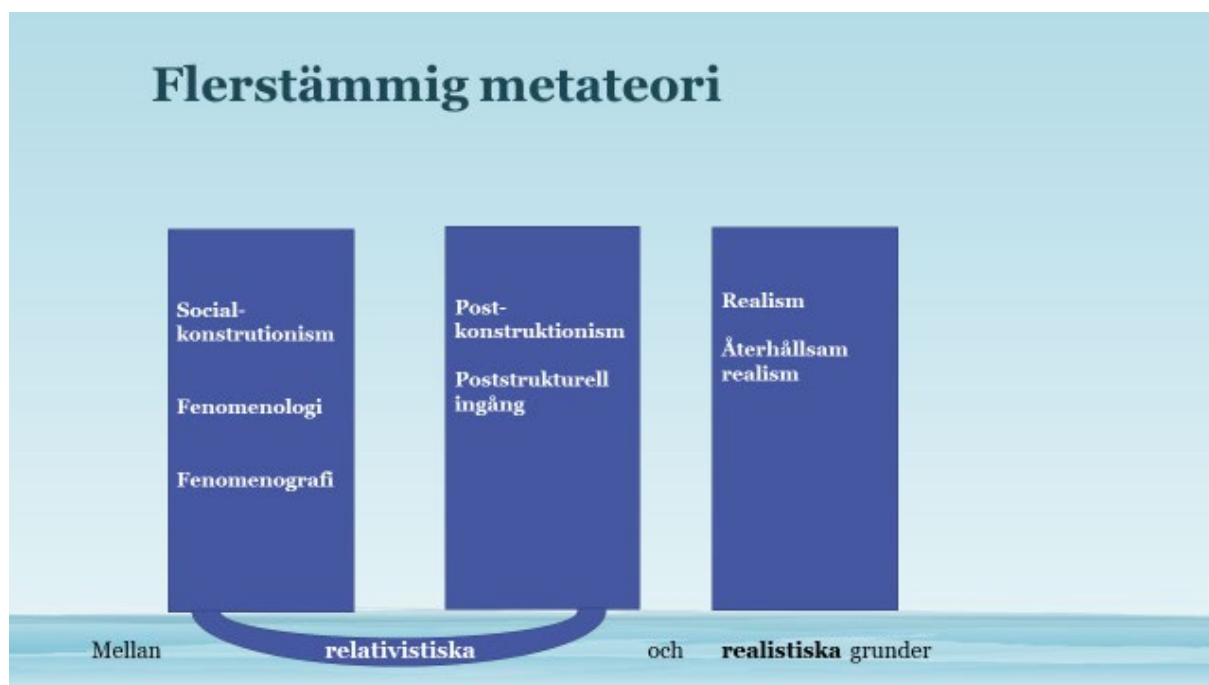
Beskrivningen av frågor i uppläggen kan i den ovanstående presentationen främst relateras till aktionsnivå och teoretisk nivå (jfr Kansanen, 1993). Vi övergår nu till att anknyta undervisningsuppläggen till metateoretisk nivå.

Undervisningsupplägg i flerstämmigt metateoretisk belysning

Ann-Christine Vallberg Roth

Det här avsnittet utgår från forskningsfrågan rörande vilka spår av didaktiska nivåer som kan uttolkas i medverkandes texter och dokumenterade samhandlingar. I materialet framträder flerstämmiga spår även på metateoretisk nivå, vilket exemplifieras i avsnittet.

För professionella är det av vikt att kunna identifiera, utföra och kritiskt reflektera över egna och andras undervisning och bedömning i texter och praktiker, samt kunna motivera och kommunicera sina val av undervisning och former för återkoppling. När professionella överväger och gör sina val kan metateoretisk koppling utgöra ett stabiliserande didaktiskt redskap, en kompass (se Figur 1). Det kan vara ett stöd att ha kännedom om hur olika metateoretiska grunder kan leda till bedömningar av kunskap både som fakta och som tolkningar-konstruktioner, men också som icke-linjära kunskapande processer i undervisningen (Vallberg Roth, 2017a). Som professionell kan det också bli angeläget att göra undervisningsval och bedömningar med bas i en variation av teorier, för att fånga erfarenhet och kunskap i olika sammansatta former. ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (SKOLFS 1998:16, s 6). Figur 1 illustrerar att flerstämmigheten i samverkansforskningen också avser metateori.



Figur 1: Spår av flerstämmig metateori i samverkansforskningen.

Metateoretisk nivå fokuserar ontologi (läran om varat och det som finns) och epistemologi (läran om kunskap om det som finns). Ontologiskt och epistemologiskt framträder en stor

variation i forskning om undervisning och bedömning (Vallberg Roth, 2017a-c, 2018). Studierna kan exempelvis placeras mellan socialkonstruktionistiska, postkonstruktionistiska och realistiska ansatser och ingångar (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008; Berger & Luckman, 1966; Ferraris, 2012/2014; Åsberg, 2000/2001). Beroende på ansats och ingång framträder undervisning och bedömning med skiftande innebörd (se Vallberg Roth, 2017a-c, 2018). Det finns en betydande variation inom varje metateoretisk riktning och avsnittet gör inga anspråk på att vara heltäckande.

Undervisning och sambedömning som vilar på *en* eller otydlig vetenskaplig grund kan jämföras med att enbart ha *ett* redskap eller en diffus strategi för att skapa mening och lösa olika typer av problem i skiftande undervisnings- och bedömningsituationer. Begreppet flerstämmig didaktisk modellering kan öppna för flera alternativa metateoretiska riktningar för kritisk reflektion och en mer sammansatt, finstämd och anpassad undervisning. Metaforiskt uttryckt kan flerstämmig metateori prövas som en kompass för att navigera utan att ensidigt fastna vare sig i ett ”konstruktionsdike” eller i ett ”faktadike”.

Mellan konstruktionistiska-relativistiska och realistiska grunder

Med grova penseldrag kan vi ordna metateorier i två riktningar. De två riktningarna kan röra sig mellan *konstruktionistiska-relativistiska* och *realistiska* närmanden (Alvesson & Sköldberg, 2008; Åsberg, 2000/2001). Dessa riktningar kan tolkas vara inrymda i de teoriinformerade undervisningsuppläggen. Variationsteori (fenomenografisk grund) och pragmatiskt perspektiv (fenomenologisk grund) kan på metateoretisk nivå associeras till socialkonstruktionistisk grund (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008). Spår av fenomenografi och fenomenologi i materialet kan uttryckas enligt följande: ”Synliggöra och bekräfta det som barnet undersöker som ljudfenomen i ett fenomenografiskt och fenomenologiskt undersökande av ljud och rytm” (Vallberg Roth, 2018). I materialet finns det även spår av att ”Vi har valt socialkonstruktionism” (ur samvärdering). Vidare finns det spår som refererar till postkonstruktionistisk grund: ”En utgångspunkt för postkonstruktionistisk teori är att tingen ses som aktiva i sig själva” (ur samplanering). Socialkonstruktionism och postkonstruktionism kan som metateoretiska grunder hänföras till relativistiska närmanden med skiftande riktning, fokus och innebörd. Med socialkonstruktionism hamnar människa och barn i centrum (antropocentrisk grund). I postkonstruktionistisk teoribildning de-centreras människa och barn i sociomateriella relationer (icke-antropocentrisk grund) (se t.ex. Lenz Taguchi, 2010/2012; Lykke, 2010; Skolverket, 2012). Det senare kan beskrivas enligt följande:

Ett lärande som utgår från att inte bara barn och personal, utan även tingen, miljöerna och omgivningarna ses som aktiva och ibland maktproducerande får effekter i en verksamhet. Då blir böckerna, färgerna, musiken, tecknen och symbolerna, de pedagogiska dokumentationerna, datorerna och teknologin – ja, lärande- och verksamhetsrummets alla ting – än mer betydelsefulla för hur lärandet och verksamheten kan utvecklas. Det väcker frågor som – vad är det som sker *mellan* barnen och materialen? Hur kan man arrangera och omorganisera de pedagogiska *miljöerna*? Vad kommer att hända när dessa har förändrats? (Skolverket, 2012, s. 68)

Utifrån ovanstående citat är varandet och vetandet förbundet. Lärandet kan gå lite hit och dit i oförutsägbara banor likt rhizom (rotnätverk som kvickrotens eller svampmycel)³. Det går inte

³ Begreppet rhizom är hämtat från biologin och betecknar vissa växters rotsystem. Systemet kan växa och breda ut sig åt olika håll, till skillnad från till exempel en trädrot som alltid förgrenar sig i ändarna. Ett rhizomatiskt tänkande gör det möjligt att beskriva hur lärandet, likt

att skilja den som lär från det den lär. Exempel från vårt material där begreppet rhizomatisk nämns är följande:

Att arbeta utifrån poststrukturell ingång är något som vi på vår förskola har gjort under många år. Läsåren startas upp med ett övergripande tema där vi sammanbinder läroplanens olika mål. Vi tänker och övar oss ständigt i det rhizomatiska tänkandet och försöker se olika läroplansmål som sammanflätas. (ur samvärdering)

Undervisningen bygger på barnets intresse /.../ Det ges större utrymme för barnet för att öka det rhizomatiska lärandet. Lärandet är icke-linjärt och processen, barnens tankar blir viktigare än själva produkten. (ur samvärdering)

I resultaten finns spår av konstruktionism som bland annat kan uttryckas som: ”inget är rätt eller fel”, ”Inga rätt eller fel”. Men det finns också spår av faktabaserad undervisning och synsätt som: ”Däremot tror jag inte att vi ska vara rädda för att ge barn fakta. Barn gillar fakta, det tycker jag är tydligt. Vi behöver inte alltid besvara barns frågor med motfrågor, ibland går den tanken för långt menar jag” (Vallberg Roth, 2018). Under det tredje året, då kommunerna själva väljer inriktning på undervisningsupplägg, faller valet i en kommun på ”didaktiskt informerat upplägg med faktabaserad inriktning”. Motivet för valet är att ”analys pekar på att man inte använder fakta i sin undervisning i särskilt stor utsträckning”. De vill därmed pröva ”undervisning på realistisk grund” (ur samplanering av kommuners val av undervisningsupplägg).

I förhållande till faktainriktad undervisning kan återhållsamt realistisk grund (jfr Ferraris 2012/2014) tolkas glimta fram i de olika uppläggen. Fakta kan definieras på olika sätt. I föreliggande studie kan fakta referera till att det existerar en realitet som inte kan korrigeras med tankekraft (ibid). Ferraris (2012/2014) gör ett tankeexperiment med ett farväl till sanningen, som kan göra att exempelvis följande påståenden bli möjliga: ”Solen snurrar runt jorden”; $2+2=5$; 'Foucault är författare till *Faust*'; /.../ Och om vi övergår från det farsartade till det tragiska: 'Förtelsen är ett påhitt av judarna'. Eftersom dessa påståenden följer helt naturligt av accepterandet av tesen att det inte finns fakta utan bara tolkningar” (s. 106).

Faktainslag i undervisningsuppläggen kan illustreras genom exempel på aktualiserade frågor som kan vara formulerade av både barn och förskollärare (ur filmtranskriptioner):

Hur kissar antiloper? – didaktiskt informerat upplägg

Hur många hörn har en triangel? – variationsteoretiskt informerat upplägg

Hur många ben har myran? – poststrukturellt informerat upplägg

Sitter magsäcken i benen? – pragmatiskt informerat upplägg

Här är det på sin plats att framhålla att (meta)teoretiska perspektiv och ingångar som valts i samverkansforskningens undervisningsupplägg också är refererade i de medverkandes utsagor i anslutning till programstarten i januari-februari 2016 (Vallberg Roth, 2018). Valda teorier kan även utvidgas till fler, alternativa teorier i vidare utprövning av teoriinformerade undervisningsupplägg, vilket också görs i kommunernas valda upplägg år 2018 (se avsnittet ”Kommunernas valda upplägg år 2018”). I avsnittet öppnas en initial analys som kan vidareutvecklas i framtida studier. Nu övergår vi till ett avslutande avsnitt om didaktik.

rhizomer, går i oförutsägbara banor, och inte på något sätt är linjärt eller progressivt. Lärandet följer därmed inte en linjär och på förhand utstakad väg, utan går lite hit och dit i oförutsägbara banor. (Skolverket, 2012, s. 27).

Flerstämmig didaktik i förskola – didaktik i samverkan

Ann-Christine Vallberg Roth

Det här avsnittet tar upp den avslutande övergripande frågan om vilken didaktik som tonar fram i samverkansforskningens samlade material. Svaret på den frågan kan sammanfattas i att det är en ”flerstämmig didaktik” i förskola som tonar fram – en didaktik i samverkan. Avsnittet benär ut vad som kan avses med flerstämmig didaktik och kretsar kring följande punkter:

- Undervisningsinriktad didaktik i samverkan som alternativ till ”lärifierad didaktik”
- Kritisk-reflektiv didaktik som vägledande i relation till en oviss framtid
 - Didaktiska nivåer – didaktikens teori- och praktknära sidor
 - Didaktiska nätverk – mikro-makro
 - Innehåll i didaktik – kunskaper och värden
- Flerstämmig didaktisk modellering

Undervisningsinriktad didaktik i samverkan som alternativ till ”lärifierad didaktik”

Vi kan övergripande börja med att utgå från didaktik så som det beskrivs i exempelvis Brantes artikel (2016). Här framträder en undervisningsinriktad didaktik, vilken kan utgöra ett alternativ till en ”lärifierad” didaktik (Vallberg Roth, 2018). Lärifierad didaktik har delvis identifierats i ämnes-/didaktisk förskoleforskning vid starten för forsknings- och utvecklingsprogrammet 2015-2016 (ibid). Det var då snarare ”lärande-sidan” än ”undervisnings-sidan” av ämnes-/didaktiken som betonades i svenska och nordiska studier med inriktning på förskola (Tallberg Broman, Vallberg Roth, Palla & Persson, 2015). Lärifierad didaktik kan kopplas till Biestas (2017) begrepp ”lärifiering”, som åsyftar det förändrade språkbruket med inriktning på ”lärande” och ”de lärande”. Fokus på lärande är givetvis inte enbart problematiskt. Tvärtom kan lärandeinriktade studier exempelvis bidra till värdefull kunskap om barns lärande i olika situationer och relationer såväl *i* som *utanför* utbildningsinstitutioner. Inte sällan är det då barn och barns lärande i miljön och verksamheten som dokumenteras och det kan handla om hur förskolläraren följer och stödjer barnens intressen, egna ansträngningar och lärandeprocesser. Då hamnar lärare i undervisning inte i förgrunden på samma sätt som ”de lärande” i dokumentation och teoribildning (jfr Biesta, 2017; Hammer 2012; Lindgren 2016). Studier om lärande behöver inte fokusera relationen mellan någon som undervisar någon om något, utan kan koncentrera sig på lärande och de som lär i miljöer och relationer. Utan att förringa studiernas värde vill vi också framhålla behov av alternativ till lärandefokuserad forskning och lärifierad didaktik. Alternativ kan vara studier utifrån en mer undervisningsinriktad didaktik i samverkan, vilket genomförs i föreliggande samverkansforskning (se vidare Figur 1). Undervisning ses som ett relationellt begrepp där någon undervisar någon om något (jfr Biesta, 2017).

Biesta (2017; Olsen, 2018) tar avstånd från såväl barncentrerad som läroplanscentrerad undervisning och framhåller ett alternativ, en ”världscentrerad undervisning” – barnet förbereds för ett liv i världen. Det handlar om att sätta barnet och världen i förbindelse med varandra. Med världen avser Biesta dels andra människor, dels avses också djur, växter, idéer, böcker, teorier och litteratur, med mera (ibid). Poängen med undervisning är att visa barn möjligheter i världen som ligger bortom det som barnen har erfarenhet av och kan föreställa sig. Barnen kan svårligen visa intresse för och vilja lära sig något det inte har kännedom om och vet existerar.

Läraren kan tillföra något nytt och öppna världen för barnen, så att de kan leva i världen och inte bara leva i sin egen värld (ibid).

Kritisk-reflektiv didaktik som vägledande i relation till en oviss framtid

I samverkansforskningen är kritisk didaktik vägledande (jfr Biesta 2011; Broström 2012; Klafki 1997; Sjöström, 2018). Vi prövar kritisk-reflektiv didaktik (jfr Uljens, 1997). Konkret har vi i forsknings- och analysfrågorna exempelvis bytt ut det modala hjälpverbet "ska" till "kan". I didaktiska frågor kan "ska" mer tolkas anknyta till traditionellt normativ och preskriptiv didaktik, medan vi kopplar "kan" till kritisk-reflektiv didaktik. "Kan" öppnar för att det kan finnas alternativ till de val som görs och vi gör inga anspråk på att en gång för alla slå fast "vad som ska undervisas" eller "vad som kännetecknar ...". Vi är i stället inriktade på "vad som *kan* undervisas" och "vad som *kan* känneteckna ...". Vidare kan de didaktiska frågorna både vara sammanflätade och separerade/fokuserade i material, analys och reflektion. Exempelvis kan frågorna vara relativt separerade i skriftligt material och sammanflätade i audiovisuellt material. Kritisk-reflektiv didaktik strävar efter att ge stöd för kritisk reflektion och poängen är att öppna för något alternativt. I samverkansforskningen öppnas för "flerstämmig didaktisk modellering" där didaktik i samverkan framträder som flerstämmig (jfr Vallberg Roth, 2018).

Kritisk-reflektiv didaktik är knuten till vetenskapligt förhållningssätt att pröva, kritiskt reflektera och vidareutveckla utifrån både utmaningar och möjligheter med de teoriinformerade undervisningsuppläggen. Vidare kan en öppen, alternativ didaktik kopplas till målen att sträva efter i förskolan, som har en förutbestämd riktning utan förutbestämt slutmål. I förskolans mål att sträva efter ingår inga "ska"-mål i form av kunskapskrav på individnivå. Kritisk-reflekterad didaktik kan grundas i reflektion över alternativ till förgivettaganden i relation till en oviss framtid. Flerstämmighet och variation av olika alternativ för undervisning och lärande, som de olika teoriinformerade undervisningsuppläggen representerar, kan också tolkas som mer gynnsamt för demokrati och för hållbarhet, än uteslutande ensidiga och indoktrinerande val som inte ifrågasätts och reflekteras. Exempel på reflektion över möjligheter och utmaningar i anslutning till varje undervisningsupplägg redovisas under rubriken "Teoriinformerade undervisningsupplägg". I materialet framträder även kritisk reflektion över de didaktiska frågorna, med spår av möjligheter och utmaningar enligt följande exempel:

Möjligheter

Det finns egentligen bara möjligheter med att använda sig av de didaktiska frågorna.

Användbart i många situationer

Hjälper i att planera och genomföra

Annat djup, de didaktiska frågorna har varit till hjälp. Viktigt med reflektionen, självreflektion, varför ser det ut som det gör? Frågorna håller en på banan.

Utmaningar

Frågorna kan kanske vara ett hinder om man jobbar på ett sätt där man vill observera barnen och vara mer spontan och utgå från barnen.

Man kan behöva fler frågor eller snarare fler vinklingar på frågorna.

Det är tiden som är utmaningen, att man får tid/har tid för att ställa sig de didaktiska frågorna i lugn och ro.

Flerstämmighet kan därmed uttolkas även gällande synen på de didaktiska frågorna i sig.

Didaktiska nivåer – didaktikens teori- och praktknära sidor

I Brantes artikel (2016) framhålls didaktikens teori- och praktknära sidor. Didaktik är ett vetenskapligt område som kan kopplas till flera vetenskapliga grunder. Didaktikens praktknära sida relateras till beprövad erfarenhet:

Didaktik är å ena sidan ett vetenskapligt område som har ett fokus mot undervisning, men som också inbegriper andra vetenskapliga områden som till exempel filosofi, idéhistoria, psykologi, sociologi och statskunskap/.../Å andra sidan är allmän didaktik också ett praktiskt kunnande, en handlingsberedskap, som bygger på beprövad erfarenhet/.../ (Brante, 2016, s. 57).

Didaktik i Brantes artikel (ibid) är mer orienterad åt teoretisk än metateoretisk nivå. Men det finns också exempel på artiklar om didaktik med metateoretisk inriktning. Kroksmark (2007) placerar exempelvis didaktiken på en fenomenografisk grund och Bengtsson (1997) skriver i termer av ”metadidaktik” utifrån en fenomenologisk grund.

Didaktiken i samverkansforskningen tonar fram som flerstämmig både gällande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. Det rör sig om flerstämmighet på didaktiska nivåer, på såväl aktionsnivå, som teoretisk nivå och metateoretisk nivå (Kansanen, 1993). I vår samverkansforskning avser:

- *aktionsnivån* spår av samplanering, genomförande av undervisning och samvärdering med koppling till styrdokument.
- *teoretisk nivå* spår av att medverkande vetenskapligt grundar sin undervisningspraktik och relaterar den till teoretiska ingångar och begrepp. Det sker exempelvis genom didaktiskt, variationsteoretiskt, poststrukturellt och pragmatiskt informerat undervisningsupplägg.
- *metateoretisk nivå* spår av att medverkande nämner och/eller orienterar sig i de teoretiska ingångarna på en metateoretisk nivå med inriktning på ontologi (läran om varat och det som finns) och epistemologi (läran om kunskapen om det som finns). Medverkandes orientering och omdöme kan inrymma spår av att det ontologiskt och epistemologiskt finns en variation i forskning om undervisning och bedömning (jfr Vallberg Roth, 2018). Beroende på ansats och ingång framträder undervisning och bedömning med skiftande innebörd. Metateoretisk nivå kan röra sig mellan relativistiska och realistiska grunder – mellan socialkonstruktionistisk grund, med associerade fenomenologiska och fenomenografiska närmanden, postkonstruktionism och återhållsam realism (se Vallberg Roth, 2018 och avsnittet ”Undervisningsupplägg i flerstämmigt metateoretisk belysning” i föreliggande text).

Beprövade erfarenheter rör sig om medverkandes dokumenterade, reflekterade och etiskt prövade samhandlingar under forsknings- och utvecklingsprogrammets treårsperiod.

Didaktiska nätverk – mikro-makro

I tidigare studier har didaktik företrädesvis varit kopplad till en mikro- och institutionsnivå (t.ex. Brante, 2016; Uljens & Ylimaki, 2017). Andra nivåer i styrkedjan har inte inkluderats och studerats på samma sätt utifrån didaktiskt perspektiv (Uljens & Ylimaki, 2017). I ett de- och re-centraliserat målstyrningssystem behövs en utvidgad didaktik, ett redskap för handling och analys som kan användas på och mellan olika nivåer i nätverk. I samverkansforskningen har spår av didaktik i nätverk omfattat en sådan utvidgning med exempelvis:

- mikronivå – mellan förskollärare i arbetslag, barn och undervisningsgrupper
- institutionsnivå – mellan chefer och institutioner som förskola, hem, med mera
- kommunnivå – mellan förskolor i kommun/skolhuvudmän
- makronivå – kommunöverskridande sambedömning mellan kommuner/skolhuvudmän i olika regioner och digitala nätverk

Undervisningsuppläggen har genomgående utgått från didaktiska frågor och sambedömning i olika tolkningsled, så här kan även en samstämmighet uttolkas. ”De didaktiska frågorna har blivit mer synliga – vad barnen har lärt sig måste sättas i relation till vad jag har gjort”, ”Viktigt att didaktiska frågor hålls levande i verksamheten. Vi ser vikten av de didaktiska frågorna så att de blir en kompass i verksamheten” (ur kommunöverskridande sambedömning). Tidigare har även medverkandes formulerade utmaningar med de didaktiska frågorna berörts.

Spår av reflektion över likvärdighet framträder också i materialet. Det kan ha en inriktning på makronivå och geografisk koppling: ”Skapar likvärdighet för förskolor i hela landet, vi strävar mot ”en förskola för alla”, en likvärdig förskola var man än befinner sig geografiskt”. Vidare kan spår av likvärdighet dels relateras till att arbetet med undervisningsupplägg sker i hela området ”vi arbetar med detta i hela vårt område för att alla barn ska få samma förutsättningar vilket ska leda till likvärdighet”. Dels kan likvärdighet också vara kopplad till val av gemensamt fokus: ”I val av gemensamt fokus har detta lett till att det blivit likvärdighet för barnen”. Dels kan likvärdighet relateras till mikronivå och att undervisning varierar i förhållande till alla barn: ”erbjuda flera olika typer av undervisning för att verkligen nå alla barn. Variation krävs för att skapa likvärdighet” och ”Vi har diskuterat att likvärdighet inte betyder att göra samma sak med alla barn, utan att alla barn ska få rätt förutsättningar” (ur sambedömningar). Nedan ges fler exempel på reflektion över (o)likvärdighet:

Det är en vinst för likvärdigheten att vi bara tar upp begreppet undervisning

Förskolecheferna träffas minst en gång per månad och diskuterar begrepp för att uppnå likvärdighet mellan enheterna.

När vi är flera som planerar undervisningen så får vi flera synsätt med och vi kan lättare undvika olikvärdighet. Vi hjälps åt.

Samvärdering, samplanering ger större likvärdighet mellan avdelningar, förskolor.

Likvärdighet skapas absolut i användandet av upplägget, dels mellan barnen i den egna barngruppen men också i jämförelse med andra förskolors arbete med upplägget. (ur kommunöverskridande sambedömning)

Där man behöver flest förskollärare – lågstatusområden socioekonomiskt – har man inte tillräckligt.

På avdelningsnivå är det inte så svårt att ha en likvärdighet, men ju längre ut i organisationen man kommer desto större skillnader i likvärdighet kring de olika begreppen.

Tiden som läggs på programmet ser olika ut på varje enhet och varje förskola. Lika så feedback från cheferna, att få återkoppling och möjlighet till utförande och reflektion. (ur kommunöverskridande sambedömning)

I materialet har spår av förutsättningar och möjligheter för undervisning i kommunerna blivit påtagliga med fokus på strukturer, processer/nätverkande, kommunikation och digitalt stöd för organisation och ledning. Sammantaget kan spår av flerstämmig *modellering av förutsättningar* för undervisning uttolkas. Rörelse mellan lärande organisationer och undervisande organisationer kan också utläsas. Det kan röra sig om spår av att leda och organisera för undervisning och sambedömning:

Nätverk skapas i alla kommuner – exempelvis chefsnätverk, förskollärarnätverk och processledarnätverk.

Tydlig struktur

Organisation och ledning som skapar förutsättningar genom tid, resurser och rekrytering av förskollärare.

Ledningen kan stödja processen genom att delta i diskussioner runt upplägget och genom att skapa möjligheter att mötas och diskutera under processens gång. Ledningen kan då vara fokuserad på att ställa utmanande frågor som fördjupar val och upplägg.

Forum och samplanering på kommunnivå, APT-träffar, digitala verktyg, gemensamt seminarium, deltagarmöten, pilotmöten, studiedagspaket, filmvisning.

Filmerna kan vi använda vid flera olika tillfällen t.ex. Föräldramöte

Diskussion mellan olika aktörer och nivåer som mellan förvaltning och processledare processledarmöten, lokal styrgrupp, förskollärare-förskolechefer, förskolechefer och biträdande chefer.

Viktigt att en som förskolechef är med vid samvärderingen, där kan chefen få syn på jättemycket i bemötande, tankar kring bemötande hos medarbetarna. Att delta i detta samtal kan göra att viktiga utvecklingsområden kan identifieras.

Möjlighet att synliggöra olikheter som en tillgång i processen

Vi kan kritiskt granska vår undervisning.

(ur kommunöverskridande sambedömning)

I det här sammanhanget kan begreppet ”didaktiskt ledarskap” prövas. Ett ledarskap som avser att leda, samordna och organisera för utprövande av undervisningsupplägg och didaktiska processer, som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I nästa avsnitt inriktar vi oss på innehåll i didaktik.

Innehåll i didaktik – kunskaper och värden

I Brantes artikel (2016) problematiseras allmän didaktik och ämnesdidaktik. Vad är skillnaden mellan ämne och ämnesdidaktik? Vad skiljer ämnesdidaktik från allmän didaktik? I förlängningen kan även frågan om vad som avses med förskoledidaktik resas. Allmän didaktik kan definieras som undervisningens och lärandets teori och praktik, ”en process där barnet ’formerar’ genom bildning, för mötet med en okänd framtid” (Hopmann, 2007; Klafki, 1995). Allmän didaktik utgår från didaktiska frågor och kan ses som en generell kunskap om undervisning, som innebär att didaktiken omfattar alla ämnen, alla olika åldrar och alla kulturella kontexter (Brante, 2016).

”Med ämnesdidaktik menar vi överväganden som är knutna till ämnets situation i skola och utbildning” (Sjøberg, 2010, s. 35). Vidare framgår av artikeln (Brante, 2016) att de infallsvinklar som förekom inom tre ämnesdidaktiska texter föreföll ha en allmänt didaktisk karaktär. ”De ämnesdidaktiska aspekterna synes fungera i de situationer som diskuteras, men de är inte specifika för det ämnesinnehåll som berörs” (Brante, 2016, s. 65). Brante formulerar med referens till Klafki (1995) en ”allmän innehållsdidaktik”. Med allmän innehållsdidaktik avses ”ett generellt bildningsideal och ett formande av en ansvarstagande medborgare där lärare reflekterar kring vad som leder till bildning, eftersom uppdraget är att planera för en framtid ingen vet något om/.../Barnet ska betraktas som två, dels barnet som lever idag och som ska uppleva innehållet som meningsfullt för nuet, och dels barnet som ska förberedas för att kunna möta det samhälle det ska leva i” (Brante, 2016, s. 59). Bildning syftar till ”Den svåra konsten att vara människa!” (Brante, 2016, s. 65). Bildning kan i den meningen tolkas som ett antropocentriskt begrepp.

”Förskoledidaktik” och/eller ”didaktik i förskola”?

Förskoledidaktik kan förekomma som ämne i kursbeskrivningar på forskarutbildningsnivå avancerad nivå och grundutbildningsnivå. I Högskoleförordningen (1993:100) är ”förskoledidaktik”, liksom ”ämnesdidaktik”, inskrivet två gånger i avsnittet för förskollärarexamen (examen på grundnivå). Vid en sökning på internet ger förskoledidaktik 16 600 träffar (2018-10-24) och de tre första träffarna är relaterade till Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen vid Stockholms universitet. Där framhävs förskoledidaktiken som ett tvärvetenskapligt och transdisciplinärt ämne. Centralt är omsorg, lek, estetik och etik. Barns utveckling, lärande, meningsskapande, utforskande, lek och omsorg framhålls. Vidare betonas dokumentation, utvärdering och bedömning i förskoledidaktiken, samt strukturella villkor i nutid och historiskt perspektiv⁴.

Förskoledidaktik kan vidare förekomma som teoretisk grund i forskningsprojekt, uppsatser, temagrupper, populärvetenskapliga publikationer och vetenskapliga artiklar. I en kunskapsöversikt om undervisning i förskola ses omsorg, lek och lärande som exempel på grundläggande komponenter i ”förskoledidaktik” (Sheridan & Williams, 2018, s. 32).

I Brantes artikel (2016) om allmän didaktik och ämnesdidaktik berörs inte förskoledidaktik, men allmän didaktik anses inbegripa ”alla åldrar” (s. 59). Vi kan konstatera att även om förskola kan tolkas som en ”lek- och omsorgstät” skolform, förekommer omsorg och lek också utanför förskola och i andra skolformer. Lek och omsorg är inte specifika för enbart skolformen förskola. Frågan är om den didaktik som avses i förskoledidaktik är annorlunda än den i allmän didaktik. I likhet med Brantes diskussion om allmän didaktik och ämnesdidaktik, tycks det inte framgå någon explicit skillnad i själva didaktiken. Det rör sig exempelvis inte om andra uttryckta didaktiska frågor. Vad kan det vara i didaktiken som avses vara specifik för förskola i begreppet ”förskoledidaktik”? Utan att förringa värdet av ”förskoledidaktik”, som också är inskriven i Högskoleförordningen (1993:100), kan vi ställa frågan vad det kan innebära om vi prövar att uttrycka oss i termer av ”didaktik i förskola” som alternativ till en specifik didaktik för en skolform i termer av förskoledidaktik.

Innehåll i samverkansforskningens undervisningsupplägg

I resultaten framträder undervisningsinnehållet både som kunskaper och värden. Sammantaget kan innehållet uttolkas som flerstämmigt med en kombination av det ovan nämnda enligt följande punkter:

- Musik, matematik, språk, rörelse, natur, teknik ... och didaktik (ämnesdidaktik?)
- Värden som genomsyrar innehåll, trans- eller interdisciplinär didaktik, områdesdidaktik (tema/projekt)
- *Allmän innehållsdidaktik* (Brante, 2016, s. 59), omsorgs- och lekinkluderad didaktik (förskoledidaktik?)

I översikt 1 sammanställs vad som tonat fram som didaktik i samverkansforskningens samlade material:

⁴ Se <https://www.buv.su.se/forskning/forskningsomr%C3%A5den/f%C3%B6rskoledidaktik>

Didaktik i samverkan – flerstämmig didaktik i förskola

- **Undervisningsinriktad didaktik** i samverkan som alternativ till ”lärfierad didaktik”

Didaktiska frågor

- Kritisk-reflektiv didaktik, didaktiska frågor med ”kan” istället för ”ska” – reflektion över alternativ i relation till oviss framtid
 - Mellan fokuserade/relativt separerade och sammanflätade didaktiska frågor

Didaktiska nivåer – didaktikens teori- och praktknära sidor

- Vetenskapliga grunder – flerstämmig didaktik mellan relativistiska och realistiska grunder
- Beprövade erfarenheter – samverkandes dokumenterade, reflekterade och etiskt prövade samhandlingar över tid

Didaktiska nätverk

- Mikro-makro-nätverk med fokus på förutsättningar för undervisning och didaktiskt inriktade samhandlingar i styrkedjan

Innehåll i didaktik – kunskaper och värden

- Musik, matematik, språk, rörelse, natur, teknik ...och didaktik (ämnesdidaktik?),
- Värden som genomsyrar innehåll, trans- eller interdisciplinär didaktik, områdes-didaktik (tema-projekt)
- ”Allmän innehållsdidaktik”*, omsorgs- och lekinkluderad didaktik (förskoledidaktik?)

*Brante, 2016, s. 59.

Översikt 1: Flerstämmig didaktik i förskola – vad som i materialet tonat fram som didaktik i samverkan.

Utifrån ovanstående översikt övergår vi nu till att bena ut vad som avses med begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering”.

Flerstämmig didaktisk modellering

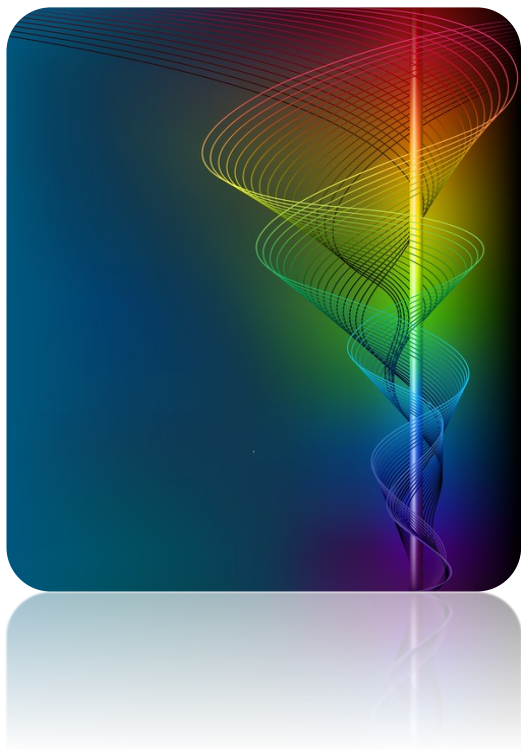
Undervisning modelleras genom sambedömning i samverkansforskningen. Modelleringen kan flerstämmigt tolkas inrymma didaktiska modeller och komponenter som samverkar, inkluderat:

- ✚ didaktiska frågor – vad, hur, vem/vilka, var, när och varför
- ✚ didaktiska nivåer – aktionsnivå, teoretisk och metateoretisk nivå
- ✚ didaktiska nätverk – mikro-makro-nätverk
- ✚ didaktiska stämmor – utfall i ord-data och audiovisuella data, med möjlig referens till didaktisk triangel
- ✚ didaktisk (o)takt – takt eller otakt i relation till den så kallade ”helheten”

”Didaktisk samvirvel”

Figur 2 illustrerar en sammanflätad virveltratt som kan gestalta en ”didaktisk samvirvel”. Trådarna i virveln kommer in från två håll, vilket å ena sidan kan symbolisera verksamheterna ute i kommunerna å andra sidan forskningen, som sammanstrålar och börjar samvirvla. Den ljusa pelaren i mitten kan symbolisera de genomgripande didaktiska frågorna i undervisningsuppläggen. Trattformationerna i nivåer kan representera didaktiska nivåer i undervisningsuppläggen. Och trådarna i virveltratten kan gestalta didaktiska nätverk som inkluderar medverkande i styrkedjan. Färgerna kan symbolisera stämmorna, det flerstämmiga. Slutligen kan didaktisk takt och otakt illustreras med att trattformationerna dels är i takt och

synkroniserade på respektive nivå, dels kan tolkas ”kränga” i otakt på osynkroniserade sätt under varandra. Notera att virveltratten är öppen i botten, vilket kan kommunicera en möjligt långsiktig fortsättning där teoriinformerade undervisningsupplägg kan fortsätta att utprövas, även efter forsknings- och utvecklingsprogrammets avslut 2018.



Figur 2: ”Didaktisk samvirvel”

Flerstämmighet kan framträda i relation till de didaktiska modellerna/komponenterna, vilket exemplifieras i ruta 1:

Flerstämmighet framträder i de didaktiska frågorna – exempel

Vad- till exempel flera innehålls-/ämnesområden och olika fokus, exempelvis musik som vetenskap, hantverk och konst, eller matematik som olika matematiska aktiviteter, eller kunskapsinnehåll som social, miljömässig och ekonomisk hållbarhet.

Hur – olika former för samhandling och återkoppling.

Vem/vilka – flera olika aktörer kan vara inkluderade och berörda.

Var – skiftande rum, platser och positioner – inne och ute.

När – spontan och planerad undervisning, före, under och efter lunch – olika barn behöver olika lång tid.

Varför – olika måltolkningar och motiveringar (se Tabell 2).

Flerstämmighet framträder på didaktiska nivåer, i nätverk och stämmor – exempel

Didaktiska nivåer – flerstämmighet på aktionsnivå, teoretisk nivå och metateoretisk nivå.

Didaktiska nätverk – mikro-makro-nätverk mellan olika aktörer i styrkedjan med fokus på didaktik.

Didaktiska stämmor – stämmor i utfallet som på olika sätt kan referera till ”didaktisk triangel” (se t.ex. Uljens 1997), exempelvis med betoning på barncentrerad undervisning år 2016 och barn-, lärar- och innehållsinriktad undervisning år 2018 (se Vallberg Roth, m.fl., 2018 och 2019).

Exempleruta 1

I följande avsnitt prövas en didaktisk modell som inkluderar omsorg, utveckling och lärande i relation till undervisning.

Didaktisk (o)takt kan referera till ”pedagogisk takt”

Didaktisk (o)takt kan referera till tidigare studier som tar upp och är inriktade på ”pedagogisk takt”. Johann Heinrich Herbart (1776-1841) kan tolkas komma in på pedagogisk takt i mellanrummet *teori-praktik* (Løvlie, 2015). Takt är bindestrecket som väntar på en konkretisering. Bindestrecket är mellanrummet, pausen och reflektionen – som del av vad vi kallar pedagogisk fantasi. Med andra ord är pedagogisk takt det i en händelse där något håller på att fullbordas. Takt är ett annat ord för lärarens handlingsutrymme, en frihet som skolan inte kan vara utan. Pedagogisk takt kan förberedas genom teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet, men är inte identisk med dem (ibid).

”Pedagogisk takt” berörs också i en text av Uljens (2017). Han menar med referens till Herbart att begreppet pedagogisk takt hänvisar till att uppfordran till självverksamhet ”inte enbart faller tillbaka på ett erkännande av den Andres frihet i sig, utan att uppfordran för att fungera måste uppfattas som rimlig av den Andre” (s. 12). Det innebär att ”den växande paradoxalt nog bör behandlas som om hon redan vore kapabel till det hon blir uppfordrad till” (s. 12). Då handlar pedagogisk takt ”om att förhålla sig till den Andre ’som om’ hon redan vore kapabel till det som hon uppfordras till, och som hon genom ’egen’ verksamhet ’kan’ komma att erövra” (s. 12).

Enligt van Manen (2015) inrymmer pedagogisk takt lärar- och studentrelationer av improvisatorisk och etisk karaktär. De dagliga realiteterna för lärare, föräldrar och barnomsorgspersonal är, enligt författaren, betingade av sensitiva insikter som är pedagogiskt responsiva, med känsla för barn i olika åldrar och deras inre liv med olika bakgrunder. Vidare är realiteterna betingade av aktiv uppmärksamhet och en kreativ förmåga att handla omtänksamt och lämpligt i den omedelbara stunden. I samverkansforskningens material kan det exemplifieras i utsagor som: ”Vi som känner barnen väl kan se på deras ansiktsuttryck och på deras sätt att ta emot intrycken att de blev berörda och fick tankar” (ur samvärdering). Van Manen refererar pedagogisk takt till fenomenologisk grund.

Didaktisk (o)takt kan inkludera kännetecknen som beskrivs för pedagogisk takt i det ovanstående. I jämförelse med ”pedagogisk takt” fokuserar didaktisk (o)takt på *undervisning* som kan inrymma både *takt* och *otakt* i relation till vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. Nedan följer ett inledande exempel på didaktisk (o)takt i relation till den så kallade helheten med fokus på utveckling, lärande och omsorg i undervisningen.

Didaktisk (o)takt i helheten – exempel

I avsnittet ges möjliga exempel på didaktisk (o)takt i förskola relaterat till den så kallade ”helheten” som föreskrivs i styrdokument. I den reviderade läroplanen (SKOLFS 2018:50) har omsorg införts i olika avsnitt och rubriker för att tydliggöra att omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet. Under målområdet 2.7 är helheten kopplad till förskollärarens ansvar för undervisningen:

Förskolläraren ska leda de målstyrda processerna och i undervisningen ansvara för att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. (SKOLFS 2018:50, s.14)

Begreppen utveckling, lärande och omsorg kan framträda som en helhet varande i didaktisk takt eller otakt. Didaktisk takt kan uttolkas i ett exempel rörande omsorgsinflätad undervisning med tecken på lärande och skapande av mening i relation till musik i det första upplägget. I exemplet kan didaktisk takt hänföras till taktfull undervisning med en utmaning som är rimlig och finstämt anpassad till barnen i gruppen (jfr Uljens, 2017). Vidare kan omsorg och tillgivenhet också vara inriktad på själva innehållet, i det här fallet musik, som förskollärare med omsorg och i samhandling med barnen kan kommunicera, undersöka och uppleva i undervisningsstund med påtaglig förundran. Det kan handla om att i finstämd, synkroniserad och balanserad taktfullhet röra sig mellan det kända, förutsägbara och det okända, oförutsägbara. Med andra ord kan det röra sig om en undervisning som inrymmer taktfull återkoppling med utmaning (uppfordran) som är rimlig.

Med didaktisk otakt avses exempelvis att undervisning ibland kan framträda med spår av omsorgsfullhet, där förskollärare frågar sig om undervisningen blev tråkig då den för att vara trygg utgick från val av innehåll som var bekant för barnen. I samvärderingen efter undervisningen reflekterar förskollärarna över det bekanta innehållet och skriver om sina iakttagelser av barnen i gruppen: ”Tröttnar efter en stund. Är det tråkigt, för lätt, behövs det någon annan input?”. Ett annat exempel är inriktat på ett unikt barn och lyder: ”Vi upplever att barnet lätt blir uttråkad – behöver utmaningar”.

Didaktisk otakt kan prövas som begrepp både i förhållande till att det å ena sidan skulle kunna bli okänsligt för barnens behov och innebära en för stor utmaning om undervisningen samtidigt och i relation till merparten av de didaktiska frågorna rörde sig bortom den trygga och välbekanta zonen. Å andra sidan kan undervisningen bli tråkig om allt är tryggt, välbekant och fullt av omsorg. Didaktisk otakt kan exempelvis synliggöra undervisning som inte förefaller leda till lärande eller förundran när ett barn säger: ”Det har jag vetat hela tiden” (ur filmtranskription). Didaktisk otakt kan också relateras till återkoppling som ges för tidigt, eller för sent, och till återkoppling som helt uteblir (se nedanstående avsnitt).

Vidare kan didaktisk otakt utläsas mellan den samplanerade, genomförda och samvärderade undervisningen. Där omsorg å ena sidan inte är påtagligt nämnda i de skriftliga dokumenten, men å andra sidan är påtagligt framträdande i genomförd undervisning (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018) i de filmade samhandlingarna (jfr Davidsson, 2018; Emilson, 2014; Emilson & Johansson, 2017; Löfdahl & Folke Fichtelius 2015; Skolinspektionen 2018).

Didaktisk otakt som möjlig drivkraft

Flerstämmig didaktisk modellering kan som sagt tolkas inrymma både didaktisk takt och otakt. I sammanhanget behöver inte otakt tolkas som något ogynnsamt. Identifiering av didaktisk otakt kan exempelvis tolkas kunna driva på forandet och utprövandet av undervisning i förskola. Att identifiering av didaktisk otakt utgör grund för förändring är påtaglig i alla upplägg. Med andra ord kan identifiering av didaktisk otakt kopplas till modellering av undervisning genom sambedömning, vilket exemplifieras vidare i det följande:

Vi bekräftar inte, barnen kan då bli osäkra och ändra på det de redan kan för att vi inte bekräftar att det var rätt – förändras i cykel 2. (ur samvärdering)

Vid momentet avspänning upplevde vi att barnen var lite förvirrade då jag inte innan berättade vad jag förväntade mig av barnen. (ur samvärdering)

I förbedömningen och undervisningssituationen hade vi med formen pentagon. Vi insåg dock att det var lite för svårt, så vi tog bort den till efterbedömningen. (ur samvärdering)

Ett barn som säger: "Det har jag vetat hela tiden" (ur filmtranskription)

Det är en utmaning att se och 'lyfta' alla barns intressen och inte bara de barn med 'hög status' i gruppen, som syns och hörs mest – risk att vi förstärker barnens roller i gruppen. (ur samvärdering)

En stor utmaning blir att inte vara för snabb, utan arbeta medvetet i en lugn takt. (ur samplanering)

Nedan beskrivs också ett exempel där förskolläraren i undervisningssituationen tycks identifiera en otakt. Det visar sig bli för svårt att beskriva ett föremål utan att jämföra det med ett motexempel och läraren leder då in undervisningen på kontrast. Med andra ord modelleras undervisningen *in situ*, (på plats och i situationen) utifrån barnens gensvar. Så här framträder spår av hur undervisningen modelleras genom samhandling och återkoppling i stunden:

Alla barn och förskollärare plockar upp vars ett blad och läraren frågar: "Hur ser man att det här är ett ekblad?". Ett barn föreslår: "att den har sådana här kanter" och läraren återkopplar: "att den har rundade kanter?"...Förskolläraren frågar vidare: "Något annat?" barnen blir tysta och läraren säger: "Det kanske är lite svårt, eller hur... ska vi se om vi kan hitta några andra löv som inte är eklöv? Barnen nickar och går iväg för att leta. (ur filmtranskription)

Begreppen didaktisk takt och otakt behöver studeras vidare i forskning framöver. I följande avsnitt sammanfattas analysen av frågeformulär till medverkande i anslutning till starten av programmet år 2016 och avslutningen år 2018.

Resultat från frågeformulär åren 2016 och 2018

Ann-Christine Vallberg Roth, Ylva Holmberg, Linda Palla, Catrin Stensson och Ingegerd Tallberg Broman

Slutligen redovisas här en sammanfattning av utfallet från ett frågeformulär som genomfördes åren 2016 och 2018 (se Vallberg Roth, m.fl., 2018 och 2019). I formuläret ställdes följande relativt öppna fritextfrågor:

- 1) Vad kan känneteckna undervisning?
- 2) Vad kan känneteckna undervisning i
 - a) musik,
 - b) matematik
 - c) språk-kommunikation-flerspråkighet?
- 3) Vad kan känneteckna undervisande förskollärare?
- 4) Vad kan känneteckna ledarskap och organisation som verkar för undervisning?
- 5) Vad kan känneteckna bedömning och sambedömning i relation till undervisning?

År 2018 ingick även standardiserade och slutna frågor.

62 procent av de som då svarade på frågorna angav att de också besvarade dem 2016.

Andelar som 2018 uppger att de medverkat i programmets olika upplägg framgår nedan.

	Upplägg 1	Upplägg 2	Upplägg 3	Upplägg 4	Upplägg 5
Medverkar i	63%	67%	72%	73%	82%

Materialet generades i januari år 2016 och i juni 2018. Frågorna skickades till alla medverkande i programmet via e-post. Svarsfrekvensen efter fyra påminnelser blev 91 procent år 2016 och 70 procent år 2018.

Vi kan bara spekulera över det högre bortfallet år 2018 (juni) i förhållande till år 2016 (januari). Det kan dels bero på att tidpunkten i början av juni 2018 varit en belastad period, och

att formuläret uppfattats som ännu ett dokument som ska fyllas i när personalen varit överbelastade. Spåret med avståndstagande till undervisning var frekvent i materialet år 2016 men syns inte år 2018. Ett sätt att göra motstånd skulle dock möjligen kunna vara att inte svara.

Förändring från 2016 till 2018

Utmärkande spår i materialet från åren 2016 respektive 2018 redovisas i tabell 3.

Tabell 3: Utmärkande spår åren 2016 och 2018

Utmärkande spår 2016	Utmärkande spår 2018
1) Dels avståndstagande från begreppet undervisning – dels vid, vag och barncentrerad undervisning	1) Barn-, lärar- och innehållsinriktad undervisning
2a) Hantverksmässiga moment i musikundervisning 1a. Att sjunga 1b. Att spela 1c. Att dansa	2a) Inom- och utommusikaliska mål
2b) Barncentrerad och vag matematikundervisning – aktiviteten <i>räkna</i> dominerar	2b) En vid, lärarinitierad och barncentrerad matematikundervisning – aktiviteterna <i>räkna</i> och <i>designa</i> dominerar
2c) Undervisning är barncentrerad, gränslös och avgränsad – muntlig kommunikation dominerar	2c) Undervisningen är planerad, målinriktad och avgränsad- men också spontan och gränslös Bygger på förskollärares medvetenhet, variation, barncentering Muntlig kommunikation dominerar och skriftspråk uppmärksammas
3) Förhållningssätt framhävs 1a) Att vara lyhörd och närvarande 1b) Att vara reflekterande och pedagogiskt medveten Undervisande förskollärare har kunskap Lärande är i fokus Barns intresse och behov är utgångspunkten	3) En undervisande förskollärare har mål, medvetet förhållningssätt, kunskap och är reflekterande Undervisning <i>och</i> lärande är i fokus Barns intressen, erfarenheter och behov är en av utgångspunkterna Planerar, genomför, dokumenterar, analyserar och utvärderar
4) Tydligt ledarskap och lärande organisation – ”Tid för att göra sitt arbete.”	4) Tydlighet, tid, mål, planering och tilltro Medvetet, engagerat ledarskap utmanar och stöttar Skapar förutsättningar och möjliggör undervisning, tar uppdraget på allvar
5) Avståndstagande från bedömning – utmärkande spår av pedagogisk dokumentation	5) Undervisningsinriktad sambedömning – ”didaktisk bedömning”

Från avståndstagande till flerstämmig undervisning

Det finns tecken på förändring mellan spåren i materialet 2016 och 2018. En påtaglig skillnad är att det 2016 fanns tydliga spår av avståndstagande till undervisning. År 2018 framträder inga explicita spår av avståndstagande, men dock ett ”vet ej”-svar.

År 2016 uttolkas en påtaglig stämma med barncentrerad undervisning på aktionsnivå (Vallberg Roth, 2018). Tecken på förändring kan utläsas i materialet 2018 med en framträdande spår av undervisning som barn-, lärar- och innehållsinriktad undervisning.

På (meta)teoretisk nivå tonar en vag stämma fram med spår av vetenskaplig grund år 2016 (Vallberg Roth, 2018). År 2018 framträder en påtaglig teoretisk stämma med inriktning på begrepp och teoriinformerade upplägg som kan kopplas till didaktik, variationsteori, poststrukturell ingång, pragmatiskt perspektiv, utvecklingspedagogik och multimodal teori.

Metateoretiskt framträder spår som kan tolkas röra sig mellan relativistisk-konstruktionistisk och realistisk-faktainriktad undervisning (se Vallberg Roth, m.fl., 2019).

Metod- och analysreflektion – avslutande diskussion

Ann-Christine Vallberg Roth

Här är det på sin plats att betona att det finns en betydande variation av teoretiska och metateoretiska grunder och i rapporten görs inga anspråk på att vara heltäckande med fullständig förteckning över vetenskapliga riktningar. Det kan snarare ses som en initial diskussion av vissa tendenser gällande undervisning och sambedömning baserad på (meta)-teoretisk variation som uttolkats i materialet.

Vidare har förskollärare och chefer sannolikt tankar om undervisning som inte utfallit i ord i materialet. Förskollärare och chefer kan exempelvis vara teoretiskt informerade även om de inte explicit refererar till teorier och teoretiska begrepp när de skriver om undervisning och sambedömning. Utfallet kan också tolkas representera en kommunikation med forskarna och en tolkning hos förskollärare och chefer att tillmötesgå vad forskarna vill ha för svar efter att ha medverkat i FoU-programmet. Det är inte heller precis samma personer som besvarat frågorna åren 2016 och 2018. Av de 70 procent som besvarat frågorna år 2018 uppger dock en majoritet att de även besvarat frågorna år 2016.

När vi analyserar materialet från 2016 och 2018 kan vi inte säga att resultatet visar på samband mellan orsak och verkan eller så kallade "effekter" av forsknings- och utvecklingsprogrammet. Samverkansforskningens design bygger inte på isolerade och kontrollerade experiment utan på parallella serier av teoriinformerade undervisningsupplägg som prövats av medverkande utan närvaro av forskare i förskolorna. Vi gör inte heller några anspråk på att ha isolerat utfall i programmet från skeenden i den samhälleliga kontexten. Programmet har genomförts under en reformintensiv period, som bland annat fokuserat undervisning i revideringen av förskolans läroplan (se SKOLFS 2018:50).

Däremot är det rimligt att anta att det föreligger hög trovärdighet och giltighet i redovisade tendenser i resultaten som kan kopplas dels till omfattande svars- och medverkandefrekvenser i tio kommuner, dels till triangulering och överensstämmelse av tolkningar och tendenser som framträder i analysen av materialet.

För de teoriinformerade undervisningsuppläggen är det medverkande i samverkansforskningen som har valt vilket material som ska läggas upp på plattformen Box. Det innebär att det kan ha blivit ett "positivt urval", på så sätt att de medverkande enbart valt att lägga upp samplaneringar, filmer och samvärderingar som de vill visa. I den meningen kan det finnas undervisning som forskarna inte fått ta del av och som varit avvikande från det vi analyserat. Utifrån syfte och forskningsfrågor kan vi i sammanhanget än en gång betona att vi enbart redovisat en bild över vad som "kan" känneteckna undervisning i förskola. Utfallet är relaterat till medverkan och förutsättningar som vuxit fram i forsknings- och utvecklingsprogrammet.

Analysen och uppläggen har diskuterats i forskargruppen och i processledargruppen före och efter de nationella utvecklingsseminarierna. Forskargruppen har träffats kontinuerligt (var 14:e dag) för att diskutera analys av materialet. Dessa möten arrangerades exempelvis så att en annan forskare än den som genomfört analysen, läste igenom den redovisade tolkningen och ställde frågor och framförde synpunkter.

Analysen är kvalitativt inriktad och bearbetar orddata och audiovisuella data mellan åren 2016 och 2018. Den empirinära tolkningen inkluderar kvantitativa inslag, men vi gör inga kvantitativa och statistiska analyser. Utan att förringa värdet och behovet av statistiska analyser, kan framhållas att lärare möter unika barn och barngrupper, de möter inte statistiska storheter. Biesta betonar att lärare behöver andra redskap för sitt arbete än statistik (Biesta, 2011; Olsen, 2018). Poängen med det kvantitativa inslaget är att stabilisera analysen i ett omfattande material och förhoppningsvis reducera felkällor och övertolkningar – som exempelvis konfirmeringsbias, att selektivt uppmärksamma data som bekräftar förutfattade uppfattningar.

Vi gör intertextuella analyser i meningen att vi beskriver och analyserar utfall från år 2016 och år 2018 och spårar tecken på likheter och skillnader mellan texterna de båda åren, det vill säga tecken på förändringar eller förflyttningar – så kallade tendenser i materialet. Vi uttrycker oss i termer av "tecken på förändringar" i stället för "effekter", då vi är inriktade på hur *relationer mellan* ordfrekvenser och utmärkande spår inom respektive material tycks ha förändrats mellan åren 2016 och 2018. Det kan röra sig om tecken på skillnader eller likheter mellan högfrekventa och lågfrekventa ordfrekvenser, eller kvalitativa skillnader och likheter mellan och inom utmärkande spår. Vidare kan det handla om att relationer mellan ordfrekvenser i respektive material kan vara mer eller mindre utjämnat, eller att ordningen förändras mellan högfrekventa och lågfrekventa spår år 2016 och år 2018. Det kan också framträda nya spår, och/eller kan tidigare spår i materialet från 2016 ha försvunnit i materialet från 2018. År 2018 pekar förskollärares och chefernas svar sammantaget mot en högre grad av samstämmighet än år 2016. Detta kan vara kopplat till att de genomgått samma FoU-program med nya insikter, kunskaper och vokabulär som ett resultat, och att praktikgemenskapen på så vis har förstärkts. Gemensamt fokus och samstämmighet ska inte förväxlas med brist på flerstämmighet. Här kan snarare en samstämmig flerstämmighet uttolkas. I programmet har teoriinformerade undervisningsupplägg prövats där didaktiska frågor och tolkningsled i sambedömningsprocesser varit genomgående, vilket kan ses som samstämmiga drag i flerstämmigheten. I relation till sambedömning kan medverkande uttrycka samstämmiga spår i flerstämmigheten på följande sätt: "Sambedömningen kan både bekräfta likheter och bidra med olika perspektiv på något."

Sammantaget kan relevansen och användbarheten tolkas som hög när det gäller samverkansforskningens möjlighet att bidra till professionellas didaktiska omdöme, kritiska reflektion och bruk av handlingsutrymme, samt möjligheten att bidra till utveckling av undervisning och sambedömning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Samverkansforskningen kan därför ses som en nationell angelägenhet med betydande nordiskt och internationellt intresse och publikationer (se t.ex. Holmberg & Vallberg Roth, 2018; Palla & Vallberg Roth, 2018; Vallberg Roth, 2018; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018).

Slutsatser och kunskapsbidrag

Ann-Christine Vallberg Roth

I nedanstående avsnitt redovisas slutsatser och kunskapsbidrag i kortfattade punkter.

Slutsatser i relation till syfte, forskningsfrågor, metod/analys och resultat

Vi drar följande slutsatser i förhållande till syfte, forskningsfrågor, metod/analys och resultat:

- *Syftet* har uppnåtts och *forskningsfrågorna* har besvarats.
- *Praxiografisk samverkansmetod* som inkluderar *abduktiv analys* har prövats och visat sig vara genomförbar. Trovärdighet och generaliserbarhet kan tolkas vara hög utifrån trianguleringen och att samverkansforskningen genomförts i tio kommuner, inkluderat 5 236 som samtyckt att medverka.
 - *Teoriinformerade undervisningsupplägg* har prövats och visat sig vara genomförbara. De har möjliggjort varierad didaktisk modellering med uttryckta möjligheter och utmaningar – i relation till olika kunskaper och värden, planerad och spontan undervisning, samt till unika barn och barngrupper.
 - Undervisning och sambedömning har utfallit i flerstämmiga spår på aktionsnivå och (meta)teoretisk nivå.
 - Spåren indikerar att undervisning modelleras genom sambedömning.
 - Modellering av förutsättningar för undervisning i styrkedjan kan spåras i didaktiska nätverk genom sambedömning på avdelnings-, institutions- och kommunöverskridande nivåer.
- *Utfall i skriftliga frågor* om undervisning, organisation, ledarskap och sambedömning, åren 2016 och 2018, tyder på utvidgat och preciserat *yrkesspråk*, inkluderat spår av vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter.

Kunskapsbidrag

Ett övergripande kunskapsbidrag är:

- huvudbegreppet *flerstämmig didaktisk modellering*

Sammantagna tecken på ett kunskapsutvecklande bidrag kan uttolkas i termer av *teoriinformerad praktikutveckling* och *praktikgrundad begreppsutveckling*.

Flerstämmig didaktik som ”samvirvel” av vetenskap, hantverk och konstart – framåtblick

Ann-Christine Vallberg Roth

Slutligen kan begreppet flerstämmig didaktisk modellering vidare utprövas i ljuset av att undervisning framträtt som en ”samvirvel” av vetenskapliga grunder, men också som hantverk (praktiska färdigheter) och som konstart (undervisningskonst) i beprövade erfarenheter (jfr Holmberg & Vallberg Roth, 2018). Den praktiska färdigheten kan avse ”färdigheten att i hela tiden nya och oförutsedda undervisningssituationer målmedvetet och självständigt organisera” (Jank & Meyer, 1997, s. 40) för barnens meningsskapande, omsorg och lärandeprocesser under beaktande av institutionella ramförutsättningar. Didaktik kallas ibland också för undervisningens konst (Bengtsson, 1997; Håkansson & Sundberg, 2012). Det kan handla om förmågan att röra sig mellan olika sammanhang och ”samvirvla” (virvlande samhandling, se Figur 2), inte minst med koppling till multimodala uttryck, upplevelser och undervisning som något mer än och något bortom enbart lärande (jfr Biesta, 2017). En undervisningsförmåga tonar fram som innebär att tänka, samhandla och utveckla kunskap i (o)väntade banor, korsa etablerade gränser och navigera i (o)kända vatten och (o)likvärdiga världar. Flerstämmighet kan avse flera röster och infallsvinklar, men också spänningar och otakt mellan röster och infallsvinklar. Flerstämmig didaktik kan då erbjuda professionella ett språk som kan kvalificera didaktiskt tänkande, kritisk reflektion och didaktisk samhandling. Något som kan leda till mer sammansatt, finstämd och anpassad undervisning med fokus på olika innehåll och sambedömning, inkluderat återkoppling. Flerstämmig undervisning och sambedömning kan med andra ord utprövas som stöd för varje barns öppna livschanser.

I det genererade materialet tonar flerstämmigheten fram i spår och infallsvinklar. Vi har bara haft utrymme för att ta upp en del i den här texten och i våra rapporter, Och vi kommer att vidare analysera och kommunicera resultatet i olika artiklar och publikationer. Flerstämmig didaktik kommer också att vidare utprövas och vidareutvecklas i den efterföljande samverkansforskningen under 2018-2021 med titeln ”Flerstämmig didaktisk modellering? Undervisning och sambedömning i förskola”. Där studeras innehåll som musik, motorik/rörelse, matematik, programmering, teknik, naturvetenskap/kemi och värden⁵.

⁵ Se vidare <https://www.mah.se/Forskning/Sok-pagaende-forskning/Flerstammig-didaktisk-modellering--Undervisning-och-sambedomning-i-forskola/> samt <http://www.ifous.se/>

Referenslista

- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20-34.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker: Didactica 6*. Stockholm: HLS förlag.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner: Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 241-261.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52-68.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(11), 1–14.
- Bueger, C. (2011). *Praxiography in International Relations: Methodological Implications of the Practical Turn*. Draft paper prepared for presentation at the third Conference of the World International Studies Committee, Porto Portugal, August 2011.
- Bueger, C. (2014). Pathways to practice: Praxiography and international politics. *European Political Science Review*, 1- 24, on-line. DOI: 10.1017/S1755773913000167
- Burman, A. (2014). *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Davidsson, M. (2018). *Värdeladdade utvärderingar – en diskursanalys av förskolors systematiska kvalitetsarbete*. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Duranti, A. (1997). Transcription: From writing to digitized images. I A. Duranti, *Linguistic Anthropology* (ss.122-161). New York: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and Talking to Learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Norway, Tromsö: University of Tromsö.

- Emilson, A. (2014). Demokrati och inflytande i förskolan. I R. Thornberg & E. Johansson *Värdepedagogik: Etik och pedagogik i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2017). Values in Nordic Early Childhood Education – Democracy and the Child's Perspective. In *International Handbook on Early Childhood Education and Development*, edited by M. Flerer and B. van Oers. Dordrecht: Springer.
- Enthoven, M. & de Bruijn, E. (2010). Beyond Locality: The creation of public practice based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. *Educational Action Research*, 18(2), 289-298.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ferraris, M. (2012/2014). *Manifest för en ny realism*. Stockholm: Daidalos.
- Fritzell, C. & Fritzén, L. (red.) (2007). *Integrativ didaktik i olika ämnesperspektiv*. Växjö: Växjö University Press.
- Gjems, L. (2011). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (9 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammer, A.S.E. (2012). Undervisning i Barnehagen? I: Ödegaard, E.E. (red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (ss. 223-244). Oslo Fagbokforlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Holmberg, Y. & Vallberg Roth, A.-C. (2018). Flerstämmig musikundervisning i förskolan. *Barn*, 36(3-4), 79-94.
- Holmberg, K. & Zimmerman-Nilsson, M.-H. (2014). Cyborger och Rhizom i förskolans musikverksamhet: Posthumanistiska begrepp i rörelse". *Pedagogisk forskning i Sverige* 19(2-3), 193-212.
- Holmqvist Olander, M. (red.) (2013). *Learning study i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Högskoleförordningen (1993:100) ändrad t.o.m. 2018:1503. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ingerman, Å. & Wickman, P.-O. (2015). Towards a teachers' professional discipline. In P. Burnard, B.-M. Apelgren, & N. Cabaroglu (Eds.), *Transformative teacher research: In theory and practice for the C21st* (pp. 167-179). Rotterdam: Sense Publishing.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (ss. 17-74). Lund: Studentlitteratur.
- Kansanen, P. (1993). On outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.), *Discussion on some educational issues IV*. Research report 121. Helsinki: University of Helsinki, Department of teacher education. <http://perrtikansanen.fi/articles/an-outline-for-a-model-of-teachers-pedagogical-thinking/>
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (ss. 215–228). Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(2-3), 1-50.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 32(1), 25-38.
- Lenz Taguchi, H. (2010/2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Liberg, C. (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(2), 13-29.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindgren, A.-L. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Lpfö 98 (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Lykke, N. (2010). The Timeliness of Post-Constructionism. *NORA: Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18(2), 131-136.
- Löf, C. (2014). Didactics for life? *EDUCARE*, (4), 147-172.
- Löfdahl, A. & Folke Fichtelius, M. (2015). Förskolans nya kostym: Omsorg i termer av lärande och kunskap. *KAPET*, 10(1), 1-14.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. New York: Routledge.

- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. London: Routledge.
- Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke UP.
- Nielsen, F. V. (2006). *Almen musikdidaktik*. (3:e uppl.). København: Akademisk forlag.
- Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik, A. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 9-32.
- Olsen, J. V. (2018). En tredje vej: Verden i centrum. *Folkeskolen, nr 11*. Elektroniskt tillgänglig 2018-06-12: <https://www.folkeskolen.dk/636818/en-tredje-vej-verden-i-centrum>
- Osberg, D. & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593–607.
- Palla, L. & Vallberg Roth, A.-C. (2018). Characteristics of preschool teaching in language, communication and multilingualism: Expressions from ten Swedish municipalities. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(2), 189-214.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Palmer, A. (2011). *Hur blir man matematisk?: att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Peirce, C. S. (1903/1990). *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Göteborg, Sweden: Daidalos.
- RFR, Rapporter Från Riksdagen (2012/2013). *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan: Del I*. Elektroniskt tillgänglig, 2014-04-08: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Rapporter-fran-riksdagen/Hur-kan-ny-kunskap-komma-till-_H00WRFR10/
- Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderaendes föreställningar*. Stockholm: HLS Förlag.
- Sheridan S. & Williams, P. (red.) (2018). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Silverman, D. (Ed.) (2011). *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (3rd ed). Los Angeles: Sage.
- Sjøberg, S. (2010). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöström, J. (2018). Didaktik i integrativa lärarprofessionsämnen. *Studier i læreruddannelse og profession*, 3(1), 94-119.

- SKOLFS 1998:16. *Förordning om läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2018:50. *Förordning om läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling – pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, I. (red.) Vallberg Roth, A.-C., Palla, L. & Persson, S. (2015). *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thornberg, P. & Jönsson, A. (2015). Sambedömning för ökad likvärdighet? *EDUCARE*, 2, 179 – 205.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik - teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2017). Att teoretisera pedagogikens relationer. I: H. Sæverot & T. Werler (red.), *Pedagogikkens språk* (ss. 62-87). Oslo: Gyldendal.
- Uljens, M. & Ylimaki, R. (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik - Non-affirmative Theory of Education*. Dordrecht: Springer.
- Vallberg Roth, A.-C. (2016). *Undervisning i förskola: Flerstämmig undervisning och sambedömning i förskola*. 2016:1 Referensmaterial för deltagare i FoU-programmet. Stockholm/Malmö: Ifous och Malmö högskola.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017a). (Meta)Theoretical gateways in studies on assessment and documentation in preschool – a research review with a Scandinavian focus. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 14(3), 1-20.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017b). Del IV: Att undervisa, dokumentera och sambedöma – stöd för kritisk reflektion. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A.-C. Vallberg Roth, *Professionell yrkesutövning i förskola – kontinuitet och förändring* (ss. 146-256). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017c). Bedömning, utvärdering och uppföljning – utmaningar för förskolan. I A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (red.), *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (ss. 261-278). Malmö: Gleerup.

Vallberg Roth, A.-C. (2018). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, on-line-first, published 2018-06-18:

<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>

Vallberg Roth, A.-C. & Tallberg Broman, I. (2018). Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt (ss. 62-80). I S. Sheridan och P. Williams (red.) *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

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

Åsberg, R. (2000/2001). *Ontologi, epistemologi och metodologi: En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Delrapporter

Vallberg Roth, A.-C , Holmberg, Y., Palla, L. Stensson, C. & Tallberg Broman, I. (2018). *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*. Malmö: Malmö universitet.

Vallberg Roth, A.-C , Holmberg, Y., Palla, L. & Stensson, C. (2019). *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar*. Malmö: Malmö universitet.