



doi: 10.24834/educare.2020.2.1

Didaktiska stämmor om undervisande förskollärare: Chefers och förskollärares språkliga modelleringar om förhållningssätt, kunskaper och utövning i förskola

Linda Palla

<https://orcid.org/0000-0003-1549-9900>

linda.palla@mau.se

Ann-Christine Vallberg Roth

<https://orcid.org/0000-0002-4521-1528>

ann-christine.vallberg-roth@mau.se

We use didactic grounding to explore and develop knowledge regarding what might constitute a teaching preschool teacher. The research questions are 1) Which didactic components emerge in preschool teachers' and managers' written descriptions? and 2) How may these didactic components be interpreted and understood? In 2018, at the end of a 3-year-long project about teaching in preschool, we have analysed 160 written reflections by preschool teachers and managers from 10 Swedish municipalities through multi-vocal didactic modelling. Similar to previous research, this study indicates a linguistic shift as the preschool teachers and managers have embraced the concept of "teaching" and, with their written descriptions, fill the picture of a "teaching preschool teacher" with didactic content and meaning. The results highlight characteristic components that can be understood as preschool teachers' didactic approaches, knowledge, and practice. These components include aspects such as awareness, presence, reflection, theoretical knowledge, goal-oriented planning, implementation, and follow-up.

Keywords: multi-vocal didactic modelling, preschool teacher, preschool, Swedish early childhood education, teaching

1. Introduktion

I mitten av år 2018 togs beslut om revidering av förskolans läroplan (SKOLFS 2018:50), vilken trädde i kraft den 1 juli år 2019. I denna revidering har vissa områden förstärkts, förtydligats eller tillkommit. Det rör sig bland annat om förskolan som utbildningsinstitution, begreppet undervisning och förskollärare som ansvariga för undervisningen. I uppdraget av översyn och revidering av förskolans läroplan anges skälen till denna bland annat vara att förtydliga förskolans uppdrag för att stärka dess kvalitet och likvärdighet. Detta då förskolans kunskapsuppdrag under de tjugo år som gått sedan den första läroplanen trädde i kraft 1998 alltmer kommit att betonas (Utbildningsdepartementet, 2017). I den reviderade läroplanen (SKOLF 2018:50) tydliggörs förskollärarens ansvar i undervisningen genom följande beskrivning: "Undervisningen i förskolan ska ske under ledning av förskollärare och syfta till barns utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. Förskollärarna ska leda de målstyrda processerna..." (s. 14). Att förskollärare ska leda undervisning i förskola anförs även i skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. § 3).

Det föreligger behov av att klargöra hur undervisning under ledning av förskollärare kan bedrivas i förskola då det har framträtt betydande skillnader i hur förskolor arbetar med det pedagogiska uppdraget (Skolinspektionen, 2016). Skolverket (2017) framhåller rådande osäkerhet runt begreppet undervisning i förskola och menar att det förefaller oklart om undervisningen utgår från målen i läroplanen. Skolinspektionens (2016) granskning om det pedagogiska uppdraget i förskola pekar på att få arbetslag har diskuterat hur undervisning i förskola kan bedrivas eller hur förskollärares ansvar för undervisningen kan ta sig uttryck.

Tidigare förskoleforskning i Norden och i Sverige har varit mer inriktad mot lärande än undervisning (Tallberg Broman, 2015; Vallberg Roth, 2018), även om det finns studier publicerade som är inriktade på undervisning (Hedenfalk, Almqvist, & Lundqvist, 2015; Melker, Mellgren, & Pramling Samuelsson, 2018; Sheridan & Williams, 2018). I en norsk studie konstateras att det framträder avståndstaganden från undervisningsbegreppet hos barnehagelärare. Författaren menar att dominerande diskurser om barncentrerad verksamhet underminerar förskollärares betydelse

som aktiva aktörer i relation till barns lärande (Hammer, 2012). Ett senare exempel från norsk barnehage tyder på att lärarna fortsatt inte använder undervisningsbegreppet i sin yrkesutövning (Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Detta är ett tema som är återkommande även i svenska studier (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017; Rosenqvist, 2000; Vallberg Roth, 2018). Avståndstagandet visar sig dessutom i Skolinspektionens (2016) rapport. Skolinspektionen menar att många undviker att använda undervisning som begrepp.

Vidare saknas mer omfattande studier som långsiktigt genomförs i samverkan mellan förskollärare, chefer och forskare. Ett treårigt samverkansprojekt¹, ur vilken denna studie utgör en avslutande del, har tagit avstamp i utmaningar, möjligheter och förutsättningar som svensk förskola står inför genom ambitionshöjningen i förskolans uppdrag. Resultatet visar så här långt att år 2016 utmärkte sig exempelvis ett avståndstagande från och motstånd mot begreppet undervisning (Vallberg Roth, 2018). 2018 års resultat visar på en förändring i svaren och ett annat förhållande till undervisningsbegreppet (Vallberg Roth med flera, 2019). I fråga om vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare år 2016 ses resultatet framför allt vara i linje med aktuella styrdokument med koppling till lärande (Tallberg Broman, 2018). 2018 års resultat (Palla, 2019) visar på koppling till lärande *och* undervisning.

Vid en internationell utblick visar longitudinell forskning på förskollärarens betydelse för verksamhetens kvalitet och därmed för barns utveckling och lärande (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Svenska och nordiska studier finns som på olika vis relaterar till förskollärares uppdrag, yrkesroll, pedagogiska verksamhet, ansvar och liknande (Eriksson, 2014; Steinnes, 2014; Tallberg Broman, 2015). I en enkätstudie av förskollärare, barnskötare och pedagoger fann Persson och Tallberg Broman (2016) exempelvis att i sammanhang där dessa representerar sitt yrke eller sin verksamhet, pratar eller skriver de om sig själva på samma sätt som de beskrivs i styrande texter, framför allt i policy- och styrdokument. När förskolepersonalen pratar

¹ Studien bedrivs inom ramen för FoU-programmet Undervisning i förskolan. Programmet genomförs i samverkan mellan tio kommuner 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). Studien har samfinansierats av Malmö universitet och de tio kommunerna: Bjuv, Landskrona, Lidingö, Strängnäs, Svedala, Trelleborg, Uppsala, Vaxholm, Åstorp och Österåker. Professor Ann-Christine Vallberg Roth är vetenskaplig ledare, se <https://www.mah.se/Forskning/Sok-pagaende-forskning/Flerstammig-undervisning-och-sambedomning-i-forskola/>

om eller beskriver sitt uppdrag, menar Persson och Tallberg Broman (2016) att de också konstruerar sig själva som förskollärare och förskolechefer. De tillfrågade förhåller sig till vad som sägs om dem i styrdokument och till sin egen förtrogenhet och erfarenheter av att arbeta i förskolan. Vad de olika grupperna säger kan vara i överensstämmelse med styrdokument, men de kan också uttala sig i motsättning till vad som sägs, eftersom deras erfarenheter och förtrogenhet talar emot detta. De förhåller sig dock aktivt till läroplanen. Johansson (2016) framhåller att läroplanen för förskolan har ett starkt inflytande över både talet om förskolan, dess uppgift, innehåll och professioner. I forskning om svensk förskola återkommer en problematisk bild av motsättningar mellan förskolans utveckling och förändring uttryckt i styrdokument och liknande och den praktiska förskoleverksamheten (Tallberg Broman, 2015).

Kopplingen till och studier som specifikt tar sig an forskningsfrågor om undervisande förskollärare i svensk förskola är i behov av utveckling, vilket motiverar genomförandet av studien. Följande artikel kan utgöra ett bidrag till praktisknära kunskapsutveckling och bygger på ett empiriskt material som är upprättat i slutfasen av ett treårigt samverkansprojekt (se även Vallberg Roth, 2018; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018; Vallberg Roth med flera, 2019).

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet är att utifrån en didaktisk grund utforska och utveckla kunskap om vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare. Med utgångspunkt i syftet blir följande forskningsfrågor aktuella:
Vilka didaktiska komponenter framträder i förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar?
Hur kan dessa didaktiska komponenter tolkas och förstås?

3. Teoretiska och analytiska grunder

Didaktik kan definieras som undervisningens och lärandets teori och praktik; en process där barnet 'formeras' genom bildning (Hopmann, 2007; Klafki, 1997). Didaktik omnämns inte sällan som undervisningskonst (Bengtsson, 1997; Håkansson & Sundberg, 2012). I analysen är kritisk didaktik vägledande (jfr Biesta 2011; Broström 2012; Klafki, 1997). Konkret innebär detta till exempel att forskningsfrågan bygger på det modala hjälpverbet "kan", snarare än "ska". I didaktiska frågor kan "ska" relateras till traditionellt normativ och preskriptiv didaktik, medan "kan" i denna studie kopplas till kritisk didaktik. "Kan" öppnar för att det kan finnas alternativ till de val som görs och det görs inte anspråk på att en gång för alla slå fast "vad som kännetecknar en undervisande

förskollärare”. Kritisk-reflektiv didaktik strävar i sin tur efter att ge stöd för kritisk reflektion, där poängen är att öppna för något alternativt, och i projektet öppnas övergripande för begreppet ”flerstämmig didaktisk modellering” (Vallberg Roth, 2018; Vallberg Roth med flera, 2019).

Begreppet didaktisk modellering kan användas som analysredskap i forskning (Ingerman & Wickman, 2015; Vallberg Roth, 2018; Vallberg Roth med flera, 2019). Didaktisk modellering kan innebära att didaktisk kunskap utvecklas av lärare i samverkan med forskare och i samspel mellan teori och praktik (Ingerman & Wickman, 2015; Vallberg Roth med flera, 2019). I artikeln utforskas didaktiskt modellerande språkligt, då förskollärare och chefer reflekterar i skrift (som en avslutande del i ett treårigt FoU-projekt²). Exempel på didaktiska modeller kan vara så kallade didaktiska frågor och den didaktiska triangeln (Rosenqvist, 2000; Uljens, 1997; Vallberg Roth med flera, 2019). Även om didaktiska frågor och triangeln kommer att omnämnas i analysen, så utgörs stommen i analysen främst av så kallade didaktiska stämmor och didaktiska komponenter.

Modellerande avser i denna artikel hur chefer och förskollärare utifrån sina praktiska och teoretiska erfarenheter och kunskaper språkligt sammantaget skapar och utvecklar en bild där didaktiska komponenter bildar en sorts sammansatt didaktisk modellering av vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare i svenska förskola (jfr Ingerman & Wickman, 2015; Vallberg Roth med flera, 2019). Språklig modellering får här karakterisera något som kan ringa in, förtydliga och bidra till att göra ”undervisande förskollärare i svensk förskola” till något greppbart och hanterbart.

Analys och slutsatser kommer vidare att stödjas av och kommuniceras genom begreppet ”flerstämmig”. Begreppet kan sammanfläta didaktiska komponenter som grund för kunskapsutveckling om vad som känneteckna en undervisande förskollärare i svensk förskola. Med flerstämmig avses flera röster i många stämmor, vilket kan översättas till flera infallsvinklar och variation av närmanden (Vallberg Roth, 2018). Den norska språkvetaren Dysthe (1993) lanserade idén om ”det flerstämmiga klassrummet”, med inspiration av den ryske filosofen och litteraturteoretikern Bakhtin och hans medarbetares studier.

² Forskningsprojektet syftar övergripande till att, i samverkan mellan verksamma förskollärare, förskolechefer, förvaltningsrepresentanter och forskare, vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning och sambedomning med dess relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i cirka 130 förskolor och/eller avdelningar belägna i tio kommuner i Sverige, mellan 2016 och 2018. Vidare syftar projektet specifikt till att utpröva begreppet ”flerstämmig undervisning och sambedomning”.

Cheferna och förskollärarna kan med sina varierande bakgrunder och erfarenheter, och genom sina didaktiska stämmor, ses som kunskapsbärare, kunskapsbrukare och kunskapsutvecklare (Vallberg Roth med flera, 2019). Flerstämmigheten kan då avse olika stämmor som uttrycks i materialet när de medverkande reflekterar över vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare. Analysen ringar in såväl samstämmighet som flerstämmighet i det empiriska materialet. Modellering och flerstämmighet kan ses såväl inom den enskilda utsagan som i en sammansatt tolkning av olika svar. Bilden av en undervisande förskollärare som tonar fram i materialet kan således sammanfattningsvis ses som modellerad genom de olika didaktiska komponenter och spår som blir framträdande i analysen av materialet. Modelleringen kan flerstämmigt tolkas inrymma didaktiska komponenter som uttrycks genom didaktiska stämmor vilka kan hänföras till olika didaktiska nivåer (Vallberg Roth med flera, 2019). I den avslutande analysen relateras till Kansanens (1993) tre nivåer; ”Aktionsnivå”, ”Tänkandenivå I” (Objektteorier) och ”Tänkandenivå II” (Metateori). Med referens till Kansanens nivåer kan det bli möjligt att synliggöra både praktiknära, teoretiska och möjligen även metateoretiska spår i materialet. I artikeln kan aktionsnivå avse spår av uttryckta undervisningshandlingar i praktiken med koppling till styrdokument. Tänkandenivå I kan avse spår av att de medverkande vetenskapligt grundar undervisningspraktiken och relaterar den till teoretiska ingångar och begrepp. Tänkandenivå II kan avse spår av att de medverkande kan orientera sig i och placera de teoretiska ingångarna på metateoretisk nivå. I analysen används Kansanens nivåer inte som bokstavligt förebildliga eller hierarkiska nivåer, utan ses snarare som sammanflätade nivåer vilka kan refereras till som möjliga (Vallberg Roth med flera, 2019).

4. Tillvägagångssätt och material

Materialet utgörs av ett skriftligt reflektionsdokument som distribuerades via e-post och besvarades i juni år 2018. Reflektionsdokumentet innehöll fem fritextfrågor³ varav frågan om vad som kan

³ Fritextfrågorna var formulerade enligt följande:

1. Vad kan känneteckna undervisning i förskola?
2. Vad kan känneteckna undervisning i musik, matematik, språk-kommunikation/flerspråkighet?
3. Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare?
4. Vad kan känneteckna en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning i förskolor?
5. Vad kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola?

Frågorna besvarades i anslutning till programstarten år 2016 och avslutningen år 2018.

känneteckna en undervisande förskollärare fokuseras i denna studie. 49 chefer och 111 förskollärare i tio svenska kommuner i FoU-programmet besvarade och reflekterande över den öppna fritextfrågan. Cheferna är verksamma på förskole- och förvaltningsnivåer. Chefernas svar omfattade totalt cirka 1920 ord och förskollärarnas svar omfattade totalt cirka 4440 ord. Citerade utsagor i resultatredovisningen markeras med ”F” för förskollärare och ”C” för chefer. Syftet med analysen är inte i första hand att studera eventuella skillnader och likheter *mellan* yrkeskategorier.

Analysen handlar om att identifiera komponenter, spår och mönster i reflektionsdokumenten i förhållande till studiens syfte (jfr Alvesson & Sköldbberg 2008; Rapley, 2011; Silverman, 2011). Det skriftliga materialet har sammanställts och analyserats i olika ”steg” i form av ordfrekvenser och orddata, grupperade i utmärkande spår, vilka sammanflätats till, och presenteras i, tre större mönsterdelar vilka utgör huvudspår och kärnan i denna artikel (se även Vallberg Roth med flera, 2019). Mer utförligt har analysen följt de steg som beskrivs härnäst och som kan beskrivas som en didaktiskt orienterad textanalys och abduktiv process där empiri och teori omtolkas i ljuset av varandra (Vallberg Roth, 2018).

4.1 Empirinära analys

- Närläsning – utsagor lästes i helhet och delar och framträdande ord i materialet markerades.
- Ordfrekvensanalys – framträdande ords frekvenser räknades med ”Find-funktionen” i Word – kvantitativ bearbetning av ”ord-data”. Det är ord som, vid upprepad genomläsning av materialet, framstod som hög- respektive lågfrekventa. Ordfrekvensanalysen kan ses som ett kvantitativt inslag i den kvalitativa bearbetningen av materialet. Det rör sig inte om en kvantitativ och statistisk analys som gör anspråk på att alla och envar av orden i materialet är kvantifierade och statistiskt bearbetade. Poängen med det kvantitativa inslaget var att stabilisera analysen av ett omfattande material och förhoppningsvis reducera felkällor och övertolkningar, som exempelvis konfirmeringsbias eller att någon detalj i materialet fick alltför stor betydelse.
- Utmärkande spår – avser hur orden samverkar och förstärker varandra i sitt sammanhang. Spår av meningsbärande enheter identifierades, grupperades i utmärkande spår. Analysen

Svarsfrekvensen blev 91 % år 2016 och 70 % år 2018. Sammantaget omfattar materialet i sin helhet cirka 89 800 ord.

byggde vidare på både högfrekventa och lågfrekventa spår i detta tolkningsled (Vallberg Roth med flera, 2019). Se exempelvis rubrikerna ”Att vara lyhörd, närvarande och utmanande” och ”Att ta utgångspunkt i barns intressen och behov”.

4.2 Teorinära analys

- De utmärkande spåren i föregående tolkningsled problematiserades och relaterades till teoretiska och analysbärande begrepp såsom didaktiska stämmor, didaktiska komponenter, didaktiska nivåer och i viss mån även didaktiska frågor, samt det övergripande begreppet flerstämmig didaktisk modellering. På så sätt utföll analysen i tre tematiserade huvudspår (större mönsterdelar) utifrån artikelns specifika fokus på en undervisande förskollärares didaktiska förhållningssätt, kunskaper och utövning. Se avsnitten ”Undervisande förskollärares förhållningssätt i relation till didaktik”, ”Undervisande förskollärares kunskaper i relation till didaktik” och ”Undervisande förskollärares didaktiska utövning”.
- Avslutningsvis analyseras de tre huvudspåren sammantaget i ljuset av Kansanens didaktiska nivåer (1993), och begreppet flerstämmig didaktisk modellering (Vallberg Roth med flera, 2019). Se särskilt avsnitt med rubriken ”Avslutande didaktisk analys och slutsatser”. För redovisning av kvantitativa data, se Palla (2019).

När det gäller generalisering kan 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 studien. Generaliseringen är således situerad i bemärkelsen att den inte kan förutses. Den sker istället genom igenkännande, det vill säga när läsaren kan känna igen identifierade huvudspår av vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare i svensk förskola såsom dessa beskrivs i artikeln och kan använda resultat och begrepp som redskap i sin praktik (jfr Larsson, 2009).

I projektet har forskningsetiska principer enligt humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning följts (Vetenskapsrådet, 2017). Dessa innebär bland annat att samtliga medverkande har informerats och tillfrågats om medverkande enligt informationskravet. Allt deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande av skäl för detta, enligt samtyckeskravet. I enlighet

med nyttjandekravet används det empiriska materialet endast för forskningsändamål och rapporteras på ett sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående. Allt empiriskt material är kodat efter ett bestämt system med kodnyckel som förvaras inlåst i fakultetens arkiv, enligt konfidentialitetskravet. Etiska frågor har diskuterats kontinuerligt.

5. Resultat

Det empiriska materialet har i analysen sammanflätats till och presenteras genom tre huvudspår vilka sammantaget skapar en bild av vad som kan känneteckna vad en undervisande förskollärare är, kan och gör (utövande). Dessa tre huvudspår handlar om förhållningssätt som ligger till grund för en undervisande förskollärare i relation till didaktik, kunskaper i relation till didaktik som en undervisande förskollärare har och slutligen en undervisande förskollärares didaktiska utövande av undervisning, i relation till grundläggande didaktiska komponenter såsom planering, genomförande och uppföljning.

6. Undervisande förskollärares förhållningssätt i relation till didaktik

Denna första del lyfter fram och sammanför utsagor och spår som kan sägas relatera till kännetecknen som kan förstås som en undervisande förskollärares *förhållningssätt*. En mängd olika sätt att vara eller att förhålla sig i relation till didaktik uttrycks i materialet. Såväl chefer som förskollärare betonar just förhållningssätt som det som kan vara kännetecknande för en undervisande förskollärare. Bland utsagorna räknas sätt att förhålla sig upp genom betoningen på specifika begrepp, ibland betonas en specifik grund och ibland reflekteras över delkomponenter som ingår i förhållningssättet.

Målmedveten, lyhörd, inlyssnande, närvarande, engagerad, nyfiken, uppmärksam. (F)

En undervisande förskollärare har alltid läroplanen som grund till sitt förhållningssätt i barngruppen. (F)

En förskollärare som dels lutar sitt genomförande och förhållningssätt på vetenskaplig grund, som har ämneskunskaper och förmåga att ställa öppna frågor, samt vet vad det innebär med en målstyrd process. (C)

Analysen ger vid handen att förhållningssätt kan betraktas som relaterade till flera olika komponenter, vilket synliggörs i det första citatet ovan. Förhållningssättet kan ses som grundat i de yttre ramarna för arbetet, det vill säga förskolans styrdokument, vilket det andra citatet ovan visar. I det tredje citatet framträder aspekter av en didaktisk modellering av förhållningsätt där vetenskap, professionsinriktade didaktiska, pedagogiska och organisatoriska (ledarskaps-)förmågor vävs samman och framhålls. Vissa begrepp är mer förekommande än andra i materialet, och de kommer att behandlas härnäst.

6.1 Att vara lyhörd, närvarande och utmanande

Begreppet *lyhördhet* återkommer ofta bland svaren. Lyhördhet kopplas tydligt till barnen i förskolan, vilket citaten nedan exemplifierar.

Det är en lärare som är lyhörd för barnens göranden och som kan genom sitt agerande följa upp och utmana barnens utforskande. (C)

En undervisande förskollärare är lyhörd för barnens tankar och reflektioner. (F)

Det framträder flerstämmighet i relation till en undervisande förskollärares lyhördhet och barnen i förskolan. Det kan handla om lyhördhet i relation till vad barnen kan och gör, men också i förhållande till deras idéer, tankar eller perspektiv. I materialet framhålls i störst utsträckning lyhördhet inför barns intressen och ofta ihop med barns behov, såväl bland förskollärare som bland chefer (se även analys under rubriken *Att ta utgångspunkt i barns intressen och behov*). Betoningen på att vara lyhörd kombineras gärna med att vara *närvarande*. Kännetecknade för en undervisande förskollärare kan vara närvaro.

En engagerad, närvarande pedagog som ser alla möjligheter att undervisa barnen. (F)

En närvarande pedagog som ser barnens lek och hör vad de pratar om och kan göra en undervisningssituation av det. (C)

För mig kännetecknas en undervisande förskollärare av ett medvetet arbetssätt, där jag är ”mentalt närvarande”, är öppet nyfiken inför barnens intressen. (F)

EDUCARE

En undervisande förskollärare kännetecknas som varandes närvarande fysiskt, mentalt och eller känslomässigt. Närvaron förväntas kunna användas och modelleras till ett redskap i undervisningen. Sådana aspekter som beskrivs relaterar tydligt till att finnas och hålla sig nära barnen i förskolan och kan förstås som byggandes på relationer med barnen. Återkommande i materialet är även begreppet *utmanande*, med associationer till varierande innehåll.

En förskollärare som utmanar barnen på rätt nivå, som kan se var barnen befinner sig kunskapsmässigt och vad som behöver fyllas på. (F)

Förskollärare som har ett mål med vad hen vill att barnen ska utmanas i och att hen har medvetenhet att kunna använda olika teoriinformerade undervisningsupplägg beroende på barngruppens sammansättning och individens behov. (C)

Förskolläraren ser vad barnen behöver utmanas i för att sträva mot målen. För att möta barnet i dess intressen tar förskolläraren reda på var barnet befinner sig i ämnet som man vill utmana barnet i för att möta upp och forska vidare. (C)

Det kan handla om att utmana barnen utifrån upplevda och befintliga kunskaper, behov och i möte med barns intressen och i relation till läroplanens mål. Ett utmanande förhållningssätt eller sätt att vara kan förstås som i relation till en didaktik som kan föra barnen vidare i kunskapsutveckling av en undervisande förskollärare.

6.2 Att vara reflekterande och medveten

I materialet betonas både en undervisande förskollärares egen *reflektion* och att förskolläraren uppmuntrar och stödjer barnens reflektion. Citaten nedan behandlar främst aspekter av att förskolläraren är reflekterande.

En planerande och framförallt reflekterande förskollärare som har fokus på sig själv i alla undervisningstillfällen. Det är under reflektionen som man som förskollärare får syn på sig själv som undervisande lärande. (F)

Reflektera över hur barnen responderar på undervisningen och ompröva, förändra för att gynna barnens fortsatta lärande och utveckling. (C)

Även bland dessa komponenter av förhållningssätt blir det tydligt hur ett reflekterande sätt att vara sätts i relation till barnen och deras lärande och utveckling. Det blir ett reflekterande som vänder sig såväl inåt, mot den egna rollen, som utåt i samspel.

Att vara *medveten* får en framskjutande plats i båda gruppernas svar. Flerstämmighet gör sig gällande i alternativ som medvetenhet associeras till; mellan uppdraget i stort och didaktiska processer. Även här ses medvetenhet relatera till att blicka inåt såväl som utåt i möte med barnen.

En lärare i förskolan medvetet riktar barnen mot något, pekar ut något för barnen som de ska lära sig mer om. Det kan ske i planerade och oplanerade situationer. (F)

En undervisande förskollärare gör medvetna val av metoder och har en tydlig plan/riktning för barngruppen/barnet. (C)

En undervisande förskollärare kännetecknas av ett medvetet förhållningssätt som utgår ifrån läroplanen och via målstyrda processer. (F)

En medvetenhet i både den egna rollen och i mötet med barnen. (C)

Den flerstämmighet som blir synlig kan handla om medvetenhet som inkluderar utsagor om uppdraget, strävansmål och läroplanen, teorier, ämnen, barnen och deras lärande, liksom om förhållningssätt, metoder, lärprocesser och annat. Det kan också handla om att göra medvetna val, det vill säga ett medvetet agerande (se vidare, under del tre).

6.3 Att ta utgångspunkt i barns intressen och behov

Analysen visar hur barns intressen och behov framställs som *utgångspunkter* för en undervisande förskollärare, vilket kan betraktas både som förhållningssätt och som grund för själva hantverket, det vill säga utövandet av undervisningen. I analysen betraktas dessa utgångspunkter som förhållningssätt.

Att hen både utgår från barnens intressen men också utmanar dem inom andra områden... (C)

Att utgå ifrån varje individs olika behov och använda sig av olika undervisningsmetoder skapar förutsättningar för att lyckas med undervisningen. (F)

I materialet framträder associationer som att ta vara på, utgå ifrån, möta, se och vara lyhörd inför barnens intressen och behov, men också i relation till exempelvis barns erfarenheter och frågor. Att lyssna in, fånga, följa, utmana, möta, visa, vägleda, introducera, hitta och ta tillvara samt använda är även de uttryck som utgör ett flerstämmigt exempel på hur en undervisande förskollärare kan förhålla sig till och möta upp barns intressen i undervisningen. När det kommer till barns och barngruppens behov används till viss del samstämmiga begrepp.

Att jag ändrar undervisningsmetod utefter behov och för att de ska kunna ta in kunskapen på bästa sätt. (F)

En lärare som hela tiden styr undervisningen mot högre mål och som individualiserar och är lyhörd för varje enskilt barns behov. (C)

En förskollärare som kan se varje barns behov samtidigt som gruppens behov. (F)

Det kan till exempel handla om att en undervisande förskollärare ser behov samt anpassar, individualiserar och förändrar undervisningen efter dem. Det kan röra sig om att se såväl individuella som grupprelaterade behov. Uttrycken om barns intressen och behov får stort utrymme och betydelse för en undervisande förskollärares didaktiska förhållningssätt, i undervisning som ska vara rolig och lustfylld, engagerande, utmanande och meningsfull.

Sammantaget visar analysen av detta första huvudspår på hur förskollärare och chefer i sina utsagor språkligt didaktiskt modellerar vissa eller flera av de didaktiska komponenter som synliggjorts som betydelsefulla och som kan vara kännetecknande för en undervisande förskollärare i svensk förskola. Tillsammans skapar svaren samstämmighet som kan manifesteras under begreppet förhållningssätt och framhållandet av relationella och formellt professionsinriktade komponenter villka sammantaget utfaller i flerstämmig didaktisk modellering. Utöver förhållningssätt kan en undervisande förskollärare kännetecknas av dennes yrkesspecifika kunskaper i relation till didaktik, vilket kommer att behandlas härnäst.

7. Undervisande förskollärares kunskaper i relation till didaktik

Detta andra huvudspår synliggör utsagor om och sammanför spår om att undervisande förskollärare ses ha specifika *kunskaper* inom flera olika områden och utifrån flera olika aspekter.

Specifika ska i detta sammanhang ses som specifika för läraryrket och ses i relation till didaktik. Såväl chefer som förskollärare betonar kunskaper som kännetecknade för en undervisande förskollärare.

Kunskap om undervisningsprinciper och undervisningsupplägg, teoretiska perspektiv. (C)

Har kunskaper kring olika teoretiska ingångar som sedan kan konkretiseras i verksamheten. (F)

Har kunskaper om olika undervisningsmetoder. Använder sig av vad, hur och varför i alla undervisningstillfällen. Att kunna utmana och stötta barnen i deras lärande. (F)

Kan koppla ämneskunskap på deras lärande. (F)

Att kunna identifiera när lärande sker och bygga vidare på det. Att kunna identifiera om något barn inte hänger med och hitta andra sätt att undervisa som passar det barnet. (C)

En undervisande förskollärare har kunskaper och använder sig i sin undervisning av dessa kunskaper. I materialet framträder samstämmighet om kunskaper som komponenter hos en undervisande förskollärare. Vidare framträder flerstämmighet i och för vad som exemplifieras och beskrivs i svaren när det handlar om vilka kunskaper som lyfts fram. Det handlar om komponenter som rör sig mellan ämne, barn och undervisning och mellan teori och praktiska, konkreta erfarenheter. Det handlar också om samspel mellan dessa kunskaper.

Exempel som framträder är ämneskunskaper, ämnesdidaktik och allmäntdidaktik, liksom kunskap om forskning, teori och teoretiska undervisningsupplägg/-metoder/-principer/-eller undervisningsdesign. Vidare nämns kunskap om styrdokument, liksom kunskap om barnen och barnens behov, (för)kunskaper och lärprocesser och sätt att lära. Detta är utsagor som i stort representeras av båda grupperna. Kunskapen kan också handla om skillnaden mellan undervisning och lärande. Tillsammans representerar dessa komponenter en språklig didaktisk modellering som kan relateras till didaktiska frågor såsom vad, hur, vem och varför, liksom till didaktiska nivåer på i första hand praktisknära aktionsnivå och teoretisk nivå. Denna andra del kan förstås som beskrivning vilken kan relateras till en yrkesspecifik och professionsrelevant kunskapsbas som kan känneteckna en undervisande förskollärare, där både akademiska kunskaper som ska omsättas praktiskt framhålls och där i lärargärningen ”beprovade” erfarenheter nämns. Nästa del behandlar

komponenter av sådant som kännetecknar hantverket, det vill säga vad en undervisande förskollärare gör i sin didaktiska utövning.

8. Undervisande förskollärares didaktiska utövning

Detta tredje huvudspår sammanför utsagor och spår som kan sägas uttrycka vad den undervisande förskolläraren gör i sin didaktiska utövning. Såväl chefer som förskollärare betonar dessa didaktiska komponenter som kännetecknade för en undervisande förskollärare.

8.1 Planerar, genomför, dokumenterar, analyserar och utvärderar

En undervisande förskollärare kan kännetecknas av att hen *planerar, genomför, dokumenterar, analyserar* och *utvärderar*.

Att man är medveten om vikten av att planera sin undervisningsstund med ett tydligt mål, ett genomförande, ett tydligt läroobjekt och ett efterarbete i form av reflektion (tillsammans med barnen och pedagoger) och en analys och utvärdering. (F)

En förskollärare som medvetet reflekterar, utvärderar över de undervisande situationer som skett eller ska ske. (C)

Att planera, genomföra, dokumentera, analysera och utvärdera är begrepp som gärna nämns tillsammans i materialet och modelleras språkligt av såväl förskollärare som av chefer i deras reflektioner. Förutsättningar för detta didaktiska utövande är just ett medvetet och reflekterande förhållningsätt (se del ett). Analytiskt kan ovan nämnda aspekter sägas relatera till grundläggande och centrala komponenter i didaktiska och pedagogiska processer i förskollärarens undervisande uppdrag.

8.2 Har mål med undervisningen

När en undervisande förskollärare undervisar har hen mål med undervisningen.

En undervisande förskollärare har en plan, arbetar mot mål, men inte alltid så långt i förväg. (F)

Medvetenhet om läroplanens mål –planera aktiviteter för att sträva mot dessa eller ta vara på spontana situationer som uppstår. Använda rutinssituationer för att arbeta mot strävansmålen. (C)

...gör mål för verksamhetens olika aktiviteter och områden utifrån barnens förkunskaper. Mål som lätt går att utvärdera, att kunna se ett/spår av förändrat kunnande hos barnen. (F)

Förskolläraren ser vad barnen behöver utmanas i för att sträva mot målen. (C)

Målstyrda processer som planeras, genomförs, analyseras/utvärderas och dokumenteras. (F)

Det framträder samstämmighet i svaren runt att förskollärare har mål med undervisningen och flerstämmighet i hur mål beskrivs och vad de relateras till. Mål beskrivs i termer av målmedvetenhet, mål att sträva eller att arbeta emot, samt målstyrda processer. Målen kan vara läroplansformuleringar eller förskollärarens egna. Målen kan vara långsiktiga eller kortsiktiga, planerade eller mer spontant uppkomma, avgränsade eller mer övergripande. En förutsättning för att kunna bygga sin undervisning på mål, är exempelvis tid för planering.

8.3 Arbetar systematiskt

Bland chefernas svar betonas även systematik i det didaktiska utförandet av undervisning av en undervisande förskollärare.

En systematik i upplägget samt att reflektionstillfällen används för att utvärdera undervisningen som bedrivs. (C)

Att hen arbetar systematiskt. (C)

Att hen har systematik i sitt arbete som utgår från ett nuläge och sedan innehåller planering, samplanering, genomförande, samvärdering, reflektion, analys och att allt dokumenteras och ligger till grund för fortsatt planering. (C)

Systematiken som nämns kopplas till didaktiska komponenter som en undervisande förskollärares upplägg, arbete, planering, genomförande, dokumentation och liknande. Ibland används begreppet systematiskt kvalitetsarbete. Bland svaren framträder inte vidare förklaringar som kan exemplifiera vad det systematiska kan tänkas bestå i, utöver ovan nämnda, men kan tolkas representera systematik som ett kontinuerligt utövande av ovan nämnda komponenter.

8.4 Bygger undervisning på teorier, forskning och vetenskapliga grunder

En undervisande förskollärare kan vidare kännetecknas av att hen bygger sin undervisning på teorier, forskning och vetenskapliga grunder.

Kunskap och förtrogenhet med läroplanen och aktuell forskning. (F)

En undervisande förskollärare har den ämneskompetens som behövs inom de olika områdena och en kunskap om olika teoretiska undervisningsupplägg och på vilka sätt dessa kan användas. (F)

Förmåga att kunna planera undervisningen utifrån olika situationer och barnens förförståelse och koppla detta till olika teoriinformerade upplägg. Likaså att förskolläraren i sin undervisning har ett vetenskapligt förhållningssätt och kan använda och dela med sig av sina erfarenheter och kunskaper om undervisningen. Har kunskaper kring olika teoretiska ingångar som sedan kan konkretiseras i verksamheten. (C)

Tar ansvar för undervisningen på förskolan och har teoretiska kunskaper i ämnen men också vet vilken grund hen står på i de olika teorierna som förskolan grundar sitt uppdrag ifrån. (C)

Citaten ovan belyser att i en didaktisk modellering finns behov av att kunna göra genomtänkta överväganden och välja bland möjliga alternativa teoretiska grunder för förskolläraren att bygga sin undervisning på. Goda kunskaper, kännedom och förtrogenhet med aktuell forskning och lämpliga teoribildningar utgör didaktiska byggstenar för de aktiva val som görs av en undervisande förskollärare i såväl tanke som i handling. Det kan handla om att didaktiskt modellera ihop teori och praktik genom konkretiserade undervisningsupplägg.

I sammanhanget framförs komponenter som kan sägas relatera till såväl ämnesdidaktik som till allmän didaktik och pedagogik. Bland citaten ovan blir exempel på didaktiska frågor om vad, hur (på vilka sätt), när (olika situationer), vem (barnen) och varför synliga. En undervisande förskollärare sägs således dels grunda undervisningsuppdraget i ett vetenskapligt medvetet förhållningssätt, men har också kunskaper och förmåga att omsätta och modellera bland vetenskapliga alternativ i det didaktiska utövandet.

Den sammantagna analysen av vad som kan känneteckna en undervisande förskollärares didaktiska utövande pekar mot målinriktade och grundliga processer innehållandes didaktiska och pedagogiska komponenter. Dessa processer kan förstås som återkommande, men som rörliga

snarare än exempelvis statiska, då de modelleras i sammanhang som inkluderar beredskap för variation beträffande barnens förförståelser, tidigare kunskaper och erfarenheter, intressen, gemensamma och unika behov samt en öppenhet inför olika situationer som kan uppstå i nuet och spontant i förskolans vardag. Att (möjlig)göra utförandet av undervisning kan konkluderande sägas förutsätta och bygga på en undervisande förskollärares didaktiska skicklighet, engagemang och medvetenhet liksom på dess kunskaper och förmågor att fläta samman teorier med den mångfasetterade praktik i denna första skolform som den svenska förskolan utgör.

9. Avslutande didaktisk analys och slutsatser

Konkluderande kan konstateras att bland chefer och förskollärares didaktiska stämmor om vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare kan olika didaktiska komponenter skönjas. Det handlar om didaktiska frågor och nivåer. Resultatets tre huvudspår kan vidare kopplas till den didaktiska triangeln (Uljen, 1997) där relationen mellan barn, lärare och innehåll tydliggörs. Den första delen med undervisande förskollärares förhållningssätt vetter företrädesvis åt ”barnhörnet” i triangeln. Undervisande förskollärares kunskaper är inriktade på ”innehållshörnet”. Avslutningsvis är delen med undervisande förskollärares didaktiska utövning rörande lärares planering, genomförande och uppföljning, inkluderat analys, reflektion och dokumentation, främst orienterat åt ”lärarhörnet” i triangeln.

Med referens till Kansanen (1993) framträder i analysen spår av praktikinära aktionsnivå såväl som (meta)teoretisk nivå i förhållande till vad en undervisande förskollärare är, kan och gör. Spåren kan, utöver att de uttrycker olika nivåer, ses som flerstämmigt didaktiskt modellerade (Vallberg Roth med flera, 2019). På aktionsnivå synliggörs flerstämmighet gällande en undervisande förskollärare genom variationen som blir synlig inom, mellan och genom de tre större huvudspåren med dess olika exempel. Det kan handla om vad en undervisande förskollärare gör i sitt utövande, såsom upprättar eller följer mål, planerar, genomför, dokumenterar, reflekterar och analyserar och utvärderar undervisning. Detta utövande av undervisning bygger på vad förskolläraren ”är”, det vill säga exempelvis reflekterande, lyhörd och närvarande. Flerstämmigheten blir på så vis resultatet av en didaktisk modellering av förmågor och förvärvade kunskaper. Ramarna för denna didaktiska modellering är främst relaterade till läroplanen på aktionsnivå (Kansanen, 1993). På (meta)teoretisk nivå kan den flerstämmighet (Vallberg Roth med flera, 2019) som avses också handla om förskollärarens medvetenhet, kunskaper och val av teoretiska grunder för undervisningen. Dessa

vetenskapliga och teoretiska grunder kan sägas förkroppsligas i processer på praktiktära aktionsnivå.

De tre olika huvudspåren kan sammanfattningsvis ses som delar i en språklig didaktisk modellering (ibid) där förskollärarnas och chefernas reflektioner sammantaget skapar en bild som kan sägas känneteckna en undervisande förskollärare i svensk förskola. Denna sammantagna bild utstrålar didaktiska ambitioner runt en betydelsefull och professionell roll i ett ansvarsfyllt ledande och drivande uppdrag som är nödvändigt för att undervisning ska kunna äga rum i den svenska förskolan.

10. Diskussion

Utfallet i frågan om vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare kan avslutningsvis sägas tyda på utvecklat och preciserat professionellt yrkesspråk, kritiskt-didaktiskt omdöme och handlingsutrymme som uttrycks vila på vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. Studien visar att en undervisande förskollärare, genom de skriftliga utsagor som studien bygger på, kan kännetecknas av dess didaktiska förhållningssätt och kunskaper. Det handlar till stor del om att vara lyhörd och närvarande, men även om att utmana i undervisningen. Likaså handlar det om att vara reflekterande och medveten. En undervisande förskollärare har, enligt svaren, en mängd olika kunskaper som relaterar till styrdokument, didaktik och pedagogik, ämnen, barn och lärprocesser, undervisningsupplägg och liknande. Undervisande förskollärare sägs utgå från barns intressen och behov och undervisning relateras till barnens lärande och kunskaper. Undervisande förskollärare planerar, genomför, dokumenterar, analyserar och utvärderar undervisning, enligt de skriftliga utsagorna. En undervisande förskollärare bygger undervisningen på teorier, aktuell forskning och vetenskaplig grund.

I förhållande till tidigare studier (Vallberg Roth, 2018) visar resultatet på en förskjutning i språkliga utsagor då förskollärare och chefer i denna studie kan sägas ha omfamnat begreppet undervisning och fyllt bilden av en undervisande förskollärare i den svenska förskolan med didaktiskt innehåll och betydelser. Detta från att tidigare ha markerat ett avståndstagande mot undervisningsbegreppet (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017; Rosenqvist, 2000; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017; Skolinspektionen, 2016, Vallberg Roth, 2018).

När det kommer till vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare år 2016 ses resultatet i stort vara i linje med aktuella styrdokument med koppling till exempelvis begreppet lärande (Vallberg Roth med flera, 2019). 2018 års resultat (Vallberg Roth med flera, 2019) visar på en koppling till, och mellan, lärande *och* undervisning, vilket kan skönjas även i denna studie.

Sett i ljuset av tidigare forskning och den så kallade didaktiska triangeln (Uljens, 1997) pekar resultatet från frågan om vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare år 2016 på en tydlig dominans beträffande inriktning mot barnhörnet i den didaktiska triangeln (Vallberg Roth, 2018; Vallberg Roth med flera, 2019). I jämförelse med resultatet från år 2016 kan slutsatsen dras att år 2018 är förhållandet mer utjämnat mellan de tre hörnen i den didaktiska triangeln. Detta resultat kan sättas i relation till forskning (Hammer, 2012) som framhållit risken med att en alltför barncentrerad verksamhet underminerar förskollärares betydelse som aktiva aktörer i relation till barns lärande.

Sammantaget kan resultaten sägas vara av relevans för såväl förskolans professioner, förskoleutvecklare som andra intressenter på olika samhällsnivåer. Detta då studien bidrar till kunskap om vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare, med särskilt fokus på de didaktiska komponenter som blivit framträdande, såsom förhållningssätt, kunskaper och utövning. Studien har bidragit med kunskap utifrån förskollärares och chefers språkliga modelleringar. Dessa språkliga modelleringar kan medverka till att rikta blicken mot och tydliggöra bilden av ”undervisande förskollärare i svensk förskola” i delar och i helhet. Vidare kan begreppet ”flerstämmig undervisning” erbjuda alternativa redskap och strategier för professionellas kritiska reflektioner när de gör bruk av sitt handlingsutrymme. Flerstämmighet avser olika röster och infallsvinklar, men kan även innefatta spänningar mellan röster och infallsvinklar. Begreppet kan erbjuda professionella ett språk som kan kvalificera didaktiskt tänkande, kritisk reflektion och didaktisk samhandling, vilket i sin tur kan leda till mer sammansatt, finstämd och anpassad undervisning i förskola (se även Vallberg Roth med flera, 2019).

Resultatet indikerar behov av såväl bredare kartläggningar som fördjupande studier inom området, som exempelvis fokuserar på hur förskollärare gör när de undervisar mer konkret. Det finns behov av forskning som tar sig an frågor om hur utrymme skapas i verksamheten för den planering, reflektion och utvärdering som framförs som centrala komponenter i det didaktiska uppdraget ovan. Likaså forskning om hur förskollärare i undervisningen kan skapa det nära förhållningssätt till barnen som uttrycks ligga till grund för undervisningen och barns lärande.

Behovet av att vidareutveckla kunskap om vilket stöd och vilka förutsättningar förskollärare är i behov av för att kunna utveckla och bedriva sitt ledande didaktiska uppdrag och konsten att undervisa i förskolan, samt hur attraktionen för ett yrke som så starkt är med och formar framtiden, både kan bibehållas och stärkas, framstår som angeläget.

10.1 Metodreflektion

I studien görs inte anspråk på att vara heltäckande gällande beskrivningar av undervisande förskollärare. Förskollärare och chefer har sannolikt tankar om undervisande förskollärare som inte uttryckts i materialet. Förskollärare och chefer kan exempelvis vara mer (meta)teoretiskt informerade även om de inte explicit refererar till specifika teorier eller teoretiska begrepp utöver vad som framkommit när de beskriver en undervisande förskollärare. Svaren kan vidare i någon mån ses representera kommunikation med forskarna och en eventuell tolkning hos förskollärare och chefer att tillmötesgå vad forskarna vill ha för svar efter att ha medverkat i samverkansprojektet. Likaså kan det faktum att de medverkande besvarat fem frågor inom temat undervisning tänkas påverka de svar som givits under just den aktuella frågan. Vidare har projektet genomförts under en reformintensiv period, som bland annat fokuserat undervisning i revideringsarbete av förskolans läroplan, vilket med stor sannolikhet influerat svaren.

Beträffande analysen kan poängteras att denna är kvalitativt inriktad. Den empiriska tolkningen innefattar förvisso kvantitativa inslag⁴, men inkluderar inte kvantitativa och statistiska analyser. Poängen med det kvantitativa inslaget är att stabilisera analysen av ett omfattande material med förhoppning om att reducera felkällor och övertolkningar, som exempelvis konfirmeringsbias. Utifrån vald teoretisk ansats och specifika begrepp har en speciell blick riktats mot det skriftliga materialet, vilket bidrar till viss sorts kunskap. Att analysera med stöd av didaktisk modellering är ett av flera möjliga sätt att närma sig ett dylikt material.

Sammantaget kan angelägenheten och användbarheten ses som hög beträffande studiens möjlighet att bidra till ett synliggörande av professionellas didaktiska stämmor, såväl som omdöme, kritiska reflektion och bruk av handlingsutrymme, samt möjligheten att på kort och lång sikt bidra till utveckling av undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet under ledning av undervisande förskollärare i svensk förskola. Studien bidrar med spår som indikerar att

⁴ För komplett redogörelse av kvantitativa utfall, se Palla, 2019.

Palla & Vallberg Roth

didaktik kan ses som förskollärares professionsvetenskap, vilket vidare kan studeras med varierande infallsvinklar.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner: Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 241-261.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5 (11), 1–14.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- 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.
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(6), 1-17.
- Hammer, A.S.E. (2012). Undervisning i Barnehaugen? I: Ödegaard, E.E. (Red.), *Barnehaugen som dannelsesarena* (ss. 223-244). Oslo Fagbokforlaget.
- Hedenfalk, M., Almqvist, J. & Lundqvist, E. (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 20–36.
- 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.
- 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.
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90-109.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. (Diss). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- 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.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 32(1), 25-38.
- Melker, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning & lärande*, 6(1), 64-86.
- Palla, L. (2019). Vad kan känneteckna undervisande förskollärare – åren 2016 och 2018? I A.-C., Vallberg Roth, Y., Holmberg, C. Löf, L., Palla, & C., Stensson. *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016 och 2018* (ss. 81-95). Malmö: Malmö universitet.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2016). *Att kommunicera skillnad. Det professionella uppdraget del 2*. Malmö: Konferenspaper.
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of qualitative data analysis. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (pp. 273-290). Los Angeles: Sage.
- Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstudenters föreställningar*. (Stockholm Studies in Educational Sciences, 27). Stockholm: HLS Förlag.
- Sæbbe, P.-E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 14(7), 1-15.
- 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.
- SFS (2010: 800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SKOLFS 2018:50. *Förordning om läroplan för förskolan; utfärdad den 23 augusti 2018*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Kvalitetsgranskning 2016. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017*. Rapport 455, 2017. Stockholm: Skolverket.
Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3786>
- Skolverket (2018). *Beskrivande data 2017: Förskola, skola och vuxenutbildning*. Rapport 468 2018. Stockholm: Skolverket.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. (2014 nr. 2). Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, Oxon, England: Routledge.
- Tallberg Broman, I. (2015). Förskola till stöd för barns utveckling och lärande. I I. Tallberg Broman (Red.) *Förskola tidig intervention* (ss. 16-59). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, I. (2018). Vad kan känneteckna undervisande förskollärare? I A.-C., Vallberg Roth, Y., Holmberg, L., Palla, C., Stensson & I., Tallberg Broman. *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016* (ss. 101-115). Malmö: Malmö universitet.
- Uljens, M. (Red.) (1997). *Didaktik - teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- 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*, Published 2018-06-18: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- 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. & 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.

Palla & Vallberg Roth

Vallberg Roth, A.-C., Holmberg, Y., Löf, C., Palla, L., & Stensson, C. (2019). *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016 och 2018*. Malmö: Malmö universitet.