



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

PÅ VÄG MOT EN IDÉ OM UNDERVISNING

En aktionsforskningsstudie om
översättningsprocesser i förskolan

Camilla Bratt

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2019
Handledare:	Anette Olin
Examinator:	Elisabet Öhrn
Rapport nr:	(ifylles av handläggare)

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2019
Handledare:	Anette Olin
Examinator:	Elisabet Öhrn
Rapport nr:	(ifylles av handläggare)
Nyckelord:	Förskola, spontan undervisning, planerad undervisning, didaktik, aktionsforskning, translationsteori, översättningsteori

- Syfte:** Syftet är att undersöka hur pedagoger utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet i kollegiala samtal. Studien utgår från ett utvecklingsarbete där pedagoger i lärgrupper samtalar kring vad undervisning kan och bör vara i förskolan, dels utifrån styrdokument och forskning dels utifrån egen praktik. Frågeställningarna söker svar på hur pedagogerna översätter undervisningsbegreppet, samt vad som blir framträdande i pedagogernas översättning av undervisning.
- Teori:** Studiens aktioner analyseras mot Røviks (2008) översättningsteori, en pragmatisk organisationsteori som riktar fokus mot hur idéer reser mellan organisationer. Centrala begrepp är dekontextualisering och kontextualisering. De används för att undersöka hur undervisningsbegreppet översätts i förskolan och vad som blir framträdande i översättningarna.
- Metod:** Studien har en aktionsforskningsansats. Det innebär att studien utgår från ett utvecklingsarbete som genom aktioner sätter igång en förändringsprocess som sedan studerats. Empiri har samlats in genom ljudinspelning, reflektionsdokument och loggböcker.
- Resultat:** Resultatet visar att undervisning i förskolan är ett komplext och inflätat begrepp som också är svårt att sätta ord på vilket gör att pedagogens undervisningshandlingar osynliggörs. Det som framträder i översättningarna av spontan undervisning är att pedagogerna försöker använda sig av strategier för att väva samman barns intressen och mål från läroplanen, dvs genom frågor. Det som framträder i pedagogernas översättning av planerad undervisning är beskrivningar av gemensamma ämnesövergripande och lekbaserade aktiviteter. Förskolan har som tradition ett arbetssätt som utgår från tema eller projekt där undervisning sker under dagen. Det är svårt att urskilja vad undervisningshandlingar är och vilka faktorer i pedagogens handlingar som leder till att undervisningen lyckas. I den meningen visar resultatet att undervisning i förskolan är i behov av didaktisk medvetenhet och ett yrkesspråk.

Förord

Vilken spännande process jag har fått vara del av. Dessa drygt fyra år av studier på halvfart kombinerat med arbete och familj har stundtals varit tufft, men samtidigt är det något jag alltid kommer se tillbaka på med stolthet och glädje. Tack Anette Olin och Karin Rönnerman för ett mastersprogram med ett mycket tydligt och inspirerande upplägg och innehåll, med en röd tråd som gått att följa från start till slut. Alla fantastiska kurskamrater i NoMia! Att få träffa er en gång i veckan under tre år har verkligen varit fantastiskt lärorikt och bidragit till a-ha upplevelser, bekymmersrynkor, skratt och pedagogiska kullerbyttor!

Sverker Lundin, tack för ditt engagemang i mitt starten av mitt uppskrivande, och för alla inspirerande samtal om teorier och förskolans komplexitet.

Min handledare, Anette Olin, tack för ditt stöd i uppsatsskrivandet. Tack vare din återkoppling och konstruktiva kritik har jag ofta fått tänka en runda till (eller två). Det har bidragit till att jag kunnat skapa distans, gå in på djupet och komma ut lite klokare på andra sidan.

Tack vare Adlerbertska stipendiestiftelsen skapades möjlighet för uppsatsskrivande i fantastiska Tromsø, Norge. Tack Torbjörn Lund och Svein-Erik Andreassen från universitetet i Tromsø, som under denna resa delade med sig av både tid och kunskap för att diskutera teori och aktionsforskning. Min reskamrat och kritiska vän Karin McKee, tack för ditt stöd, alla idéer och tankar som vi bollat fram och tillbaka under denna tid!

Tack fina kritiska vänner, Emilia Olsson, Helena Hellgren och Helena Lindgren, som korrekturläst min uppsats.

Rektor och alla fantastiska medarbetare på deltagande förskolor. Utan er hade studien inte varit möjlig! Tack för ert stöd.

Min mamma, pappa och syster Sophia, tack för att ni alltid lyssnar, uppmuntrar och visar att ni tror på mig!

Sist men inte minst, tusen tack familjen! Mina barn Kevin och Joséphine, tack för ert tålamod och för att ni avbryter mitt skrivande och visar vad som är viktigt i livet. Min man Daniel, min klippa som alltid finns där och stöttar när det behövs.

Camilla Bratt 2020-01-07

Innehållsförteckning

Inledning	6
Bakgrund till utvecklingsarbete	7
Syfte och forskningsfråga.....	7
Tidigare forskning	8
Barns intresse som utgångspunkt.....	8
Didaktik - ambivalens och kritik	9
Didaktiska perspektiv i förskolan	10
Didaktiskt styrande innehåll i förskolan.....	13
Teori.....	14
Aktionsforskning	14
Översättningsteori.....	15
Forskningsprocess.....	19
Deltagare/urval	19
Utvecklingsarbetet och aktioner	19
Beskrivning av Aktion 1 och 2	20
Syfte och innehåll i aktion 1	20
Inför Aktion 2	21
Syfte och innehåll i aktion 2	21
Metoder för empirisk insamling	22
Översättningsteorin i studien	23
Kontextualisering i aktion 1.....	24
Dekontextualisering i aktion 2.....	25
Analysförfarande	25
Analysförfarande aktion 1	26
Analysförfarande aktion 2	27
Forska i egen praktik.....	28
Tillförlitlighet, validitet och generaliserbarhet	29
Forskningsetiska principer.....	29
Resultat	32
Aktion 1 - kontextualiseringsarenan	32
Spontana strategier.....	32
Erfarenheter	33
Organisering	34
Sammanfattning aktion 1	35
Aktion 2 - dekontextualiseringsarenan.....	36

Att lära barn fakta - spontant och planerat.....	36
Gemensamma aktiviteter i lärmiljön	37
Gemensamma ämnesövergripande aktiviteter	38
Sammanfattning aktion 2.....	40
Resultatsammanfattning	40
Diskussion.....	44
Resultatdiskussion	44
Spontan undervisning.....	44
Planerad undervisning.....	45
Osynliggjorda undervisningshandlingar.....	46
Politiska implikationer	47
Metoddiskussion.....	47
Fortsatt forskning.....	48
Referenslista	49
Bilagor.....	54
Bilaga 1. Reflektionsdokument för pedagoger	54
Bilaga 2. Avslutande fråga till pedagoger	55
Bilaga 3. Missivbrev	56
Bilaga 4. Power Point, aktion 1	57
Bilaga 5. Power Point, aktion 2	58

Inledning

Undervisningsbegreppet har diskuterats fram och tillbaka i förskolans historia. Det som visar sig vara gemensamt i dessa diskussioner är att förskolan haft för avsikt att behålla sin helhetssyn på uppdraget (Hammarström-Lewenhagen, 2013). Förskolans särskilda uppdrag startar i barns intressen och nyfikenhet i ett tematiserat ämnesövergripande arbetssätt som väver samman lek, lärande och omsorg som helhet (Sheridan & Williams, 2018). Sedan läroplanen för förskolan infördes 1998 har fokus på det pedagogiska uppdraget förstärkts och barns lärande har särskilt framhävts i forskning (Skolverket, 2004, 2008). Förskolan blev en egen skolform år 2010 vilket enligt Eidevald och Engdahl (2018, s. 5) innebar att förskolan förändrades från att reglerats av begreppen omsorg och lek till att även innefatta utbildning och undervisning, två begrepp som har sitt ursprung i skolan. Sheridan och Williams (2018) påpekar samtidigt att det inte är självklart hur undervisning kan förstås i förskolan.

Mellan år 2015–2017 fick Skolinspektionen (2017, 2018) i uppdrag att särskilt granska förskolans kvalitet och måluppfyllelse. Granskningarna visar att det finns en otydlighet i vad undervisning innebär i förskolan. Det saknas stöd och vägledning i hur undervisning ska tolkas och konkretiseras. Det saknas också diskussioner kring hur undervisning kan omsättas i praktiken och risken är att barn inte erbjuds en likvärdig förskola (Skolinspektionen, 2017c). Skolverket fick i uppdrag att göra en översyn av läroplanen för förskolan i syfte att öka kvaliteten i förskolans undervisning och därmed förskolans måluppfyllelse (Regeringen, 2017). Den senaste revideringen uppdaterar också läroplanen mot gällande skollag vilket innebär att utbildning och undervisning nu finns med i förskolans läroplan (Lpfö, 18).

I regeringsbeslutet (Regeringen, 2017) om revideringen av läroplanen, ses det som problematiskt om undervisningsbegreppet skulle påverka förskolans arbetssätt och ge konsekvenser för förskolans sätt att arbeta med läroplansuppdraget. Skolinspektionen (2017b) menar att införandet av undervisning i förskolan inte innebär en skolifiering av förskolan, utan begreppet ska förstås mot förskolans särskilda uppdrag. Skolifiering används ofta i sammanhang där förskolans innehåll och arbetsformer förändras och blir mer skollik (Dahlberg, Moss & Pence, 2014).

Eidevald och Engdahl (2018) menar att undervisning måste förstås på olika sätt i skola och förskola eftersom uppdragen i de olika skolformerna skiljer sig åt. Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson (2018) menar att risken för skolifiering minskar om ”undervisning i förskolan sker utifrån en förskoledidaktisk utgångspunkt, där lek, omsorg och lärande vävs samman” (2018, s. 65).

Forskning visar att undervisning som begrepp är svårt att definiera i förskolan (Jonsson, Williams & Pramling, 2017; Sheridan & Williams, 2018; Hildén, Löfdahl Hultman, 2018). Det visar sig finnas behov av att veta hur undervisning kan förstås i förskolan. Senaste forskning lämnar också bidrag för hur begreppet kan användas i förskolan samt vad de menar behövs för att undervisning ska kunna bedrivas i förskolan (Sheridan & Williams, 2018; Eidevald & Engdahl, 2018; Vallberg Roth, et al, 2019). Vallberg Roth et al (2019b) menar att forskning tidigare fokuserat på lärande-sidan och menar att forskning i förskolan nu behöver fokusera på en didaktik riktad mot undervisningssidan.

Sammanfattningsvis ska undervisning ge ökad måluppfyllelse och stärka förskolans status samtidigt som begreppet är svårt att definiera i förskolan. Följande studie baseras på ett utvecklingsarbete där pedagoger i lärgrupper samtalar kring vad undervisning i förskolan kan och bör vara. Studiens syfte är att undersöka hur pedagogerna utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet i kollegiala samtal. Översättningsteorin (Rövik, 2008) används som analysverktyg för att bidra med kunskap om översättningsprocessen av undervisningsbegreppet.

Bakgrund till utvecklingsarbete

När den reviderade läroplanen för förskolan blev aktuell och undervisning i förskolan lyftes för diskussion startade mitt intresse för undervisningsbegreppet i förskolan. Jag arbetade som förskollärare och läste Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning. Inom ramen för programmet skrev jag en förberedande uppgift inför den slutgiltiga masteruppsatsen om undervisning i förskolan. Tack vare mitt intresse för undervisning i förskolan blev jag tillfrågad av rektorn för den förskolan jag arbetade på, att föreläsa om undervisning. Föreläsningen skulle äga rum på studiedagen och målgruppen för föreläsningen var samtliga pedagoger för de två förskolor som rektorn ansvarade för. Jag och min kollega Majken förberedde en power point-presentation med fokus på undervisning.

Årets första studiedag för de två aktuella förskolorna var i januari 2018 och handlade om undervisning i förskolan. Förskolornas arbete med implementering av nya läroplanen var därmed påbörjad. Innehållet i power pointen presenterade bakgrunden till revideringen utifrån Skolinspektionens (2016; 2017) granskningar. Vi lyfte också förskolans tradition av att binda samman lek, omsorg och lärande. Samtliga pedagoger från de två förskolorna lyssnade på föreläsningen och fick därefter medverka i en workshop. Workshopen bestod av öppna frågeställningar där pedagogerna i grupper fick nysta i vad undervisning i förskolan kan vara.

Under våren 2018 läste jag kursen PDA 106, "Handledning, lärande och ledarskap inom skola och arbetsliv". I en examensuppgift inspirerades jag av kursens innehåll och egna tankar kring eventuellt utvecklingsarbete började ta form. Jag skrev om "Kompetensutveckling i förskolan, kollegial handledning i lärgrupper". Arbetet hjälpte mig att undersöka hur jag genom kompetensutveckling kunde skapa förutsättningar för vuxnas lärande och implementering av undervisning i förskolan. I samband med detta frågade rektorn om jag, Majken och ytterligare en handledare kunde starta lärgrupper för att diskutera undervisning närmare. När lärgrupper planerades väcktes min nyfikenhet på vad som skulle hända med förskolan nu när undervisning kommer med i läroplanen. Kommer vi förändra vårt sätt att tänka eller organisera förskolans verksamhet? Hur kommer undervisning översättas i förskolan?

Hösten 2018 startade utvecklingsarbetet för att implementera den reviderade läroplanen för förskolan, med fokus på undervisning. Pedagogerna från två förskolor delades i tre tvärgrupper och tilldelades var sin handledare för stöttning i diskussionerna. Tvärgrupperna kallades lärgrupper med syfte att lära och utvecklas. Studien utgår från utvecklingsarbetet som de tre lärgrupperna är involverade i.

Syfte och forskningsfråga

Syftet är att undersöka hur pedagoger utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet i kollegiala samtal. Studien utgår från ett utvecklingsarbete där pedagoger i lärgrupper samtalar kring vad undervisning kan och bör vara i förskolan, dels utifrån styrdokument och forskning och dels utifrån egen praktik. Frågeställningarna söker svar på:

- Hur översätter pedagogerna undervisningsbegreppet?
- Vad blir framträdande i pedagogernas översättning av undervisning?

Studien har en aktionsforskande ansats där aktioner iscensätts i utvecklingsarbetet för att skapa förståelse och i förlängningen förbättra undervisningen i förskolan. Översättningsteorin (Rövik, 2008) bidrar med att synliggöra och sätta ord på de översättningsprocesser som äger rum. Pedagogerna i lärgrupperna ses som aktörer och aktiva översättare av undervisning i förskolan. De besitter också "insiderkunskap" om praktikens rutiner och traditioner samt kunskap om barnens intressen och behov. Det är viktiga delar av översättningsprocessen som påverkar och påverkas av innehåll och förförståelse (Lund, et.al., 2018; Nehez, et al., 2018)

Tidigare forskning

I det följande presenteras forskningsläget inom området lärande och undervisning i förskolan. Avsnittet startar med tidigare forskning kring barns intresse som utgångspunkt i undervisningen. Därefter presenteras avsnittet didaktik - ambivalens och kritik i samband med införandet av undervisningsbegreppet samt Skolinspektionens (2016) tolkning av begreppet. Vidare beskrivs olika didaktiska perspektiv i förskolan för att avsluta med styrande didaktiskt innehåll.

Barns intresse som utgångspunkt

Agneta Jonsson (2011) har i sin avhandling intresserat sig för hur läroplanen för förskolan uppfattas och beskrivs av förskolans pedagoger. Fokus riktas mot verksamheten för de allra yngsta barnen. Jonsson (2011) har använt Evans (Evans, 1982, i Jonsson, 2011, s. 42) läroplansteori för att kategorisera empirin bestående av samtalsintervjuer. Pedagogernas beskrivningar kategoriseras utifrån de didaktiska frågeställningarna hur och vad. Slutligen kategoriseras beskrivningarna utifrån vad som var karakteriserande för den läroplan som kom till uttryck. Resultatet visar att pedagogerna tar stor hänsyn till barnens intressen i de didaktiska valen. Arbetet med barns lärande och utveckling, det pedagogiska innehållet och arbetsformerna grundas i nuet, på ”stående fot”, och benämns därför som nuets didaktik: ”Innebörden i nuets didaktik vill jag formulera som att det är något ständigt flexibelt med ett tydligt barnperspektiv kopplat till de didaktiska val som görs” (Jonsson, 2011, s. 105). Detta kräver enligt Jonsson (2011) en medvetenhet hos pedagogen, dels om barnets erfarenhet, dels om vilka möjligheter som finns i de situationer som uppstår.

Johanna Ungas (2013) avhandling handlar om förskolebarns experimenterande med matematik. Intresset riktas mot vad som händer när revideringen av läroplanen i förskolan (Lpfö 98, 2010) fått tydligare fokus på ämnesinnehåll. Studiens övergripande fråga söker svar på hur barnens engagemang och kreativitet kan tas tillvara samtidigt som barnen utvecklar kunskaper kring matematik. En av frågorna riktar även fokus mot vad det får för förskoledidaktiska konsekvenser för förskolan. Ungas (2012) studie har under insamling av forskningsmaterial haft etnografisk inspiration. Det innebär att hon följt barn och pedagoger i ett projektarbete som pågått under längre tid. Ett tillfälle har sedan valts ut att analysera på djupet. Deleuze och Guattaris (2015) transcendentala empiristiska teori och filosofi har legat till grund för analys och tolkning av forskningsmaterialet vilket Unga (2013, s.28) menar kan fördjupa och vidga synen på förskoledidaktik. Studien pekar på vikten av att som pedagog synliggöra och uppmärksamma barns experimenterande för att inte stoppa den kreativitet och potential som finns i olika aktiviteter. Det förutsätter ett inlyssnande från pedagogens sida. Genom sin valda teori, synliggörs att läroplanen kan fungera både begränsande och som ram, vilken också ger trygghet för pedagogerna. Aktiviteterna strävar mot ett läroplansmål, vilket ger ramar för vad som är möjligt i just denna specifika aktivitet. För att inte begränsa barnen i aktiviteten handlar det om att, som pedagog, våga ge sig ut i det otrygga och lyssna på barnen och inte stoppa den nyfikenhet och det utforskande som aktiviteten satt igång (Unga, 2013). Till skillnad från Jonssons (2011) studie, vilken riktar sig mot didaktik i nuet, visar Unga (2013) studie på planerade tillfällen och strategier för att vidga synen på förskoledidaktik.

Agneta Thörner (2017) har också undersökt hur pedagoger förhåller sig till och finner strategier i det ibland motsägelsefulla uppdraget att utgå och ta vara på barns intressen och samtidigt ta hänsyn till barns behov och sträva mot läroplanens målområden. Resultatet visar bland annat att pedagogerna skapade lustfyllda aktiviteter för att engagera barnen där seriösa budskap utifrån läroplanen vävdes in i ett lustfyllt lärande. Resultatet visar också att pedagogerna hade två didaktiska principer, nämligen efterföljande och lockande modifiering.

I den första principen, den efterföljande guidningen framgår det att barnen av egen kraft riktar uppmärksamheten mot något och på så sätt ger olika erbjudanden. Dessa erbjudanden fångar pedagogerna upp och går vidare med. I den andra principen, den lockande modifieringen går

pedagogerna in mer aktivt och lockar mot ett kunskapsinnehåll som barnen anses behöva (Thörner, 2017, s. 109).

De två principerna är sammanvävda som en del av förskolans komplexa vardag där varje samspel mellan barn och pedagog är en unik situation (Thörner, 2017, s. 192). Dessa didaktiska principer används av pedagogerna för att inte enbart låta barns intressen styra eller enbart rikta mot kunskapsuppdraget: ”Pedagogerna följer barnens kunskapserbjudanden och guidar vidare mot det barnen efterfrågar vid vissa tillfällen men lockar barnen också i en bestämd riktning”. (Thörner, 2017, s. 186). Detta skiljer sig därmed delvis från Ungas (2013) studie. Det kan dels bero på olika teoretisk användning i analysen. Dels kan det bero på att Unga (2013) valt en specifik situation. Istället för pendlingen mellan att följa och att locka, riktar Unga (2013) in sig på konsekvenser av att vara styrd i en lärandesituation.

I motsats till att rikta mot specifika mål i en aktivitet menar Sara Dalgren (2017, s. 207) att undervisning vävs in i lek, lärande och omsorg. Studiens resultat visar hur det konkret kan gå till när förskolepedagoger och barn samspelar till vardags. Dalgren (2017) menar att olika undervisningsstrategier används och synliggörs i pedagogernas samspel med barnen, som inbäddade i vardagliga aktiviteter såsom lek och måltid. Författaren använder det engelska begreppet *embedded teaching*, dvs inbäddad undervisning för att beskriva de processer där lärande flätas samman med lek, fostran och omsorg. Detta är motsatsen till begreppet *direct instruction*, som handlar om i förväg bestämda lärandeobjekt (Tate, Thompson & McKerchar, 2005, se Dalgren, 2017, s. 206). Begreppet inbäddad undervisning som synliggörs i avhandlingen avser vara ett bidrag som kan hjälpa förskollärare att förstå hur olika innehåll kan packas upp i naturliga vardagsaktiviteter. Det är också ett kunskapsbidrag som riktar fokus mot att: ”Pedagogisk praktik inte bara handlar om didaktiska strategier från pedagogens sida, utan pedagogisk praktik skapas av barn och pedagoger tillsammans i lokalt situerad pedagogisk praktik” (Dalgren, 2017, s. 200). Det resultatet skiljer sig därmed från Jonsson (2011) och Thörner (2017) som riktar intresset mot didaktiska strategier som pedagogerna använder sig av. Dalgren (2017) visar på komplexiteten i förskolans praktik där innehåll skapas i mötet med barnen.

Didaktik - ambivalens och kritik

Undervisning och didaktik är ett prioriterat forskningsfält inom grund- och gymnasieskolan, men inte lika vanlig inom förskolans område (Sheridan & Williams, 2018). Förskolan har enligt Johansson (2016) en tradition av omsorg och fostran snarare än undervisning. Sheridan och Williams (2018) menar även att förskolan enligt tradition arbetar i tema eller projekt där tillfällen för undervisning ingår. Olika ämnesinnehåll integreras i teman och projekt som kan pågå under en längre tid och under olika tider under dagen.

Sedan undervisningsbegreppet blev aktuellt har fler forskare intresserat sig för undervisning och didaktik i förskolan (Björklund, Pramling Samuelsson & Reis, 2018; Pihlgren, 2017; Eidevald & Engdahl, 2018). Sheridan och Williams (2018) menar att undervisning förutsätter didaktisk kunskap. Didaktik betyder konsten att undervisa och har en lång historia (Kroksmark, 1989, s.19). Johan Amos Comenius publicerade sitt verk *Didactica Magna* år 1657, utifrån sina teorier om didaktik, vilka handlar om både undervisningsteori och praktik. Det handlar om att systematisera undervisningens grundtankar (Kroksmark, 1989, s. 45). Det reflekterande alfabetet, didaktikens nyckelbegrepp kan uttryckas som: ”Vad ska läras ut? Hur ska det läras ut? Varför ska det läras ut? Och för vem ska det läras ut?” (Sheridan & Williams, 2018, s. 32). Didaktiska frågor som även Comenius (Kroksmark, 1989) använde och som förskolans pedagogiska uppdrag kan härledas till (Pramling & Wallerstedt, 2019).

Införandet av begreppet undervisning i förskolan har visat sig väcka tankar hos både förskollärare och förskolechefer (Jonson et al 2017; Hildén et al, 2019). Hildén, Löfdahl Hultman och Bergh (2019) påstår att det finns en viss rädsla för att införandet av undervisning ska ha inverkan på förskolans

särart, att förskolan ska ”smittas av skolans undervisning” (Hildén et al, 2019, s.154). Flera studier pekar på att den svenska förskolan har blivit mer inriktad på barns lärande och kunskap samt går mer mot en skolförberedande verksamhet (Persson, 2015; Tulin, 2011; Vallberg Roth, 2018).

Jonson et al (2017) har i en studie undersökt undervisningsbegreppets innebörder uttryckta av förskollärare. Det visar sig att begreppet inte känns bekvämt att använda i förskolan. Pedagogerna argumenterar för såväl fördelar som nackdelar. Det positiva med införandet av undervisning, beskriver en möjlig ambitionshöjning och status för förskolan. Negativt blir det som riskerar att följa med en eventuell ambitionshöjning, nämligen högre krav på förskolans pedagoger. Slutligen frågar sig Jonsson (2017, s.105) om förskolans särart befinner sig i förändring där vi behöver förena det gamla med det nya. Det visar sig finnas en oro för att förskolan ska skolifieras, och i sådana fall bidra till högre krav på förskollärarna. Samtidigt menar Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson (2018) att skolifiering går att motverkas om lek och lärande integreras i undervisningens målstyrda processer där barns erfarenhetsvärld är utgångspunkt för didaktiken.

Helenius (2017) som forskar kring bland annat didaktik och matematik, argumenterar i en debattartikel kring Skolinspektionens tolkning av undervisning i förskolan. Tolkningen gör att undervisning begränsas till att handla om samtal där pedagogen riktar innehållet mot mål i läroplanen:

I sin tolkning gör Inspektionen två saker. De slår fast att processer som avses är de som är avgränsade i tid till enstaka dialoger mellan ett barn och en vuxen och att ledningen som avses ges just som styrning av sådana dialoger. Enligt min mening är det här ett dubbelt trivialiserande. Samvaron mellan barn och vuxen blir trivialiserad om den vuxne har en slags skyldighet att driva varje dialog mot ett lämpligt utvalt mål från läroplanen. Men även undervisningen blir trivialiserad. De målstyrda processer man rimligen borde tänka sig måste ju sträcka sig över längre tidsrymder och handla om annat än enbart samtal (Helenius, 2017, sidnummer saknas).

Citatet visar också på komplexiteten i undervisning som målstyrd process och sträcker sig därför längre i tid än enstaka dialog. Vidare menar Helenius (2017) att detta sätt att se på undervisning skulle kunna göra dialogen mellan barn och pedagog konstgjord och formell.

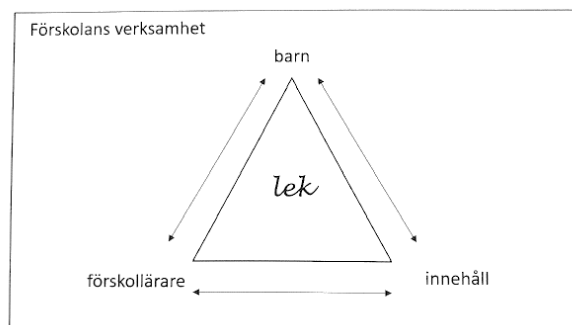
Didaktiska perspektiv i förskolan

Det visar sig att förskollärare och rektorer är i behov av att förstå hur undervisning kan bedrivas i förskolans sammanhang. Sheridan och Williams (2018) är redaktörer för en kunskapsöversikt som handlar om undervisning i förskolan. Författarna presenterar flera forskare från fyra olika universitet som ger sin syn på undervisningsbegreppet. Utifrån forskarnas olika bidrag presenteras några sammanfattade kärnaspekter som utmärker förskolans undervisning. För det första handlar det om barnperspektivet, där barn ses som aktörer och delaktiga i meningsskapande undervisning. Barns intressen är utgångspunkten och relationer i undervisningen betonas. För det andra är förskolläraperspektivet en kärnaspekt av undervisning. Det handlar om förskollärarens kompetens att tolka läroplanen för att kunna stötta och utmana barns lärande. Förskolläraren behöver didaktiska och ämnesadekvata kunskaper, men också förmågan att skapa en god lärmiljö och kunna fånga barns intresse. För det tredje presenteras undervisningsperspektivet enligt följande: ”Undervisningen karaktäriseras av omsorg, lärande, lekfullhet och genomsyras av ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt samt barns delaktighet” (Sheridan & Williams, 2018, s.11). Dessutom beskrivs att förskolan med fördel kan arbeta tema- eller projektinriktat, ämnesövergripande samt med långsiktiga mål över tid.

Björklund och Palmér (2019) undersöker mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering. De menar att förskoledidaktik innefattar lekresponsiv undervisning. Kärnan i lekresponsiv undervisning innebär att innehåll för lärande inte behöver tillföras utifrån utan konstrueras i leken utifrån de behov och undringar som uppstår. Det handlar då om en målorientering som skapas i leken tillsammans med deltagarna. Samtidigt menar de att: ”Oberoende av om undervisning planeras eller genomförs spontant är didaktik den vetenskapliga disciplin inom vilken

lärare kan grunda sina metodval och tolkningar av barns uppfattningar och intentioner. Didaktik är således alla lärares vetenskapliga grund oavsett skolform” (Björklund & Palmér, 2019, s. 66). De skriver också att en teoriutveckling behövs för att undervisningsbegreppet av tradition inte används i förskolan på samma sätt som i andra skolformer.

Figur 1: Den didaktiska triangeln illustrerar relationerna mellan barnet, förskolläraren och innehållet i lek inom ramarna för förskolans verksamhet (modifierad utifrån Hudson & Meyer, 2011, se Björklund & Palmér, 2019, s. 69).



För att tydliggöra sin utvecklingspedagogiska ansats, beskriver de att pedagogen ska urskilja vad barnen ännu inte förstår i ett sammanhang för att sedan erbjuda aktiviteter där dessa specifika fenomen går att urskilja. Det handlar om att vidga barnets förståelse och se innehållet på ett nytt sätt. Björklund och Palmér (2019) presenterar en modifierad version av den didaktiska triangeln där lek är en central del. Det handlar om en komplex helhet där lek sätts i relation till barn, pedagog och innehåll. Undervisning förväntas inte leda till ett kunnande i form av ett kunskapsmål, utan istället handlar det om att få erfarenhet av ett innehåll som sedan kan utvecklas (Björklund & Palmér, 2019, s. 68).

Didaktik är grunden för de professionella val som görs i undervisningen och därmed i förlängningen ett professionellt språk (Pramling & Wallerstedt, 2019, s.19). Även Pramling och Wallerstedt (2019) förespråkar en lekresponsiv undervisning och beskriver det som en didaktik för förskolan och en teoretisk utveckling av utvecklingspedagogik. De menar att undervisning inte tillskrivs endast förskolläraren, utan avser en gemensam aktivitet: ”Förstått på detta sätt blir undervisning en dialogisk aktivitet eller – i förskolan med många barn vanligtvis engagerade i gemensamma aktiviteter – en polyfon (mångröstad) aktivitet” (2019, s. 14). Både barn och pedagoger är engagerade, alla är delaktiga och bidrar till sammanhanget: ”Man kan då inte säga att förskollärare undervisar (eller ska undervisa) utan istället att i uppdraget som förskollärare ligger att engagera barn i gemensamma aktiviteter av undervisande slag” (Pramling & Wallerstedt, 2019, s.14). De skiljer tydligt på undervisning och instruktion, då de menar att det är den dubbla responsiviteteten som är central för lekresponsiv undervisning. Istället för envägskommunikation, handlar det om att vara följsam och anpassa sina handlingar utifrån barnen: ”Uttryckt i de teoretiska termer vi använder: instruktion är en handling medan undervisning är en aktivitet” (Pramling & Wallerstedt, 2019, s.14).

Undervisning som begrepp i förskolan, ger också möjlighet att skapa något nytt. Det menar Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018) och presenterar en holistisk förskoledidaktik som bygger på lek och utforskande. Författarna presenterar en förskoledidaktik inspirerad av Reggio Emilias förskolor där lek, fantasi och utforskande är sammanvävda i projekt. Undervisning kan förekomma både planerat och spontant. För att förstå vilken innebörd som bör läggas i dessa begrepp är deras tolkning att: ”Undervisning kan förstås både som en planerad aktivitet företrädesvis i form av utforskande projekt, till exempel progettazione och lekvärldsprojekt, men också i form av samtal där erfarenheter utbyts i meningsfulla sammanhang för att till exempel förstå eller utföra något eller lösa ett problem” (Nilsson et al, 2018, s. 23). De förespråkar också att förskolans undervisning ska utgå ifrån en målrelationell målstyrning av lärprocesser istället för en målrationell. De tar hjälp av Linds (2010) avhandling som visar att pedagogen, genom att vara inlyssnande och aktiv i barnens lekar, låter barnen vara

medskapare i projektet vilket öppnar upp för det oförutsägbara. Det stämmer överens med Unga (2013) som också förespråkar en målrelationell målstyrning av lärprocesser. Kunskapandet i förskolans undervisning är mer flexibel och dynamisk till skillnad från en målrationell målstyrning. Det senare innebär även att styra mot svar som redan är definierade av andra än den lärande. I en målrelationell målstyrning handlar undervisning om att skapa meningsfulla sammanhang där lärandet tar rihzomatiska vägar. Det är ett uttryck hämtat från Deleuzes och Guattari (2015), där lärandet likt ett rotsystem inte är linjärt utan tar oförutsägbara vägar. Det arbetssätt som beskrivs är hämtat från Reggio Emilia och utgår från det som brukar kalla lyssnandets pedagogik (Åberg, 2005). Sammanfattningsvis menar Nilsson et al (2018) att undervisning i förskolan har möjlighet att skapa något nytt om undervisning i förskolan tillåts utgå från sin egen tradition.

Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt (2019) beskriver undervisning som ett iscensättande av målrelationella lärprocesser. De påstår att den utvecklingspedagogiska traditionen riktar undervisning mot kognitiva färdigheter som utvecklas i dialog. De menar också att det är en skolförberedande linjär process mot redan i förväg uppställda mål och medel (2019, s. 111). I artikeln undersöker de motsatsen till det linjära: en rhizomatisk process som är mer öppen och dynamisk till sin natur, De undersöker vad undervisning och målstyrda processer under ledning av förskollärare kan vara utifrån ett multidimensionellt tänkande. I denna undervisning är pedagogen medforskare och undervisningen utgår från barnen. Utifrån ett poststrukturellt perspektiv menar de att undervisning som iscensättning kan förstås som ett lekfullt, utforskande förhållningssätt. Där skapar pedagogen möjligheter för barn och material att sättas i förbindelse med görande, tänkande och kreativt handlande (Nilsson et al, 2019, s. 122).

Vallberg Roth et al (2019b) menar att förskolan i tidigare forskning haft fokus på lärandesidan. Biesta (2019) talar om ett förändrat språkbruk mot de som lär och lärandet och kallar det en lärifierad didaktik. Fokus hamnar därmed på den som ska lära medan det motsatta fokuserar på den som undervisar. Utan att på något sätt underskatta värdet av att fokusera på lärandet, menar Vallberg Roth et al (2019b) att forskning och didaktik utifrån en undervisningsinriktad didaktik behövs som ett alternativ till den lärifierade didaktiken och forskningen i förskolan. Undervisningsbegreppet behöver också förstås i relation till förskolan som skolform. I det treåriga FoU-programmet *Undervisning i förskolan*, ligger fokus på undervisningsinriktad didaktik. Förskollärare har i programmet medverkat till att pröva olika undervisningsupplägg kopplade till didaktik, variationsteori, poststrukturell ingång och pragmatiskt perspektiv. Begreppet ”undervisningsupplägg”, används för att inte begränsa det till didaktikens hur fråga, utan inkludera fler didaktiska frågeställningar (Vallberg Roth et al, 2019a).

Vallberg Roth et al (2018) prövar begreppet flerstämmig undervisning i programmets första delrapport. Begreppet avser flera röster i många stämmor, och kan översättas till flera infallsvinklar och variationer av närmanden. Begreppet flerstämmig utgår ifrån att olika barn behöver olika ingångar och bemötande, det går inte att använda en mall för alla, en: ”one size fits all” (Vallberg Roth et al 2018, s. 5). Därmed prövas begreppet för att skapa förutsättningar för att möta unika barn och barngrupper i både planerade och spontana undervisningstunder där lek, lärande och utveckling vävs samman (Vallberg Roth et al, 2018). Resultatet i slutrapporten visar att en flerstämmig didaktisk modellering kan skapa förutsättningar för en mer anpassad och finstämd undervisning: ”Didaktisk bedömning och sambedömning kan inkluderas i professionellt omdöme. Förutom att kopplas till vetenskapliga grunder, kan didaktik också ses som hantverk (praktiska färdigheter) och som konst (undervisningskonst) i beprövade erfarenheter” (Vallberg Roth, 2019a, s.180).

Det som skiljer sig åt i förskollärare och förskolechefers beskrivningar av begreppet undervisning är att det i uppstarten 2016 finns ett avståndstagande från begreppet. Ett exempel på avståndstagande i beskrivningarna är att förskolan inte använder sig av begreppet undervisning. 2018 finns däremot inga spår av avståndstaganden. År 2016 återkommer ofta begreppet barncentrerad undervisning, att utgå från barns intressen, som ett viktigt element i undervisningen. Det visar sig inte lika frekvent år 2018. Då framträder istället en barn-lärary- och undervisningscentrerad undervisning vilket de jämför med

den didaktiska triangeln (tex Uljens 1997, se Vallberg Roth et al 2019b, s. 41). Vallberg Roth et al (2018, s.43) visar att beskrivningarna av undervisning också innehåller undervisning som är lärmiljöinriktad. Det handlar om att lärmiljö och material tillsammans med andra barn i förskolan ses som stöd i förskolans undervisning.

Didaktiskt styrande innehåll i förskolan

Tidigare forskning i avsnittet ovan har visat att pedagoger använder olika didaktiska strategier för att väva samman barns intressen med läroplanens målområden (Thörner, 2017; Jonsson, 2011). Forskning har ofta riktats mot lärandesidan, medan forskning om undervisningssidan i förskolan behövs i större utsträckning (Vallberg Roth, 2019). Innehållet i undervisningen blir ibland begränsat av läroplanens ramar (Unga, 2013), samtidigt som innehållet också skapas i det viktiga samspelet mellan barn och vuxen (Dalgren, 2017). Syftet med översyn av förskolans läroplan är bland annat att öka kvaliteten i undervisningen och därmed förskolans måluppfyllelse (Sheridan & Williams, 2018, s. 14). Björklund, Pramling Samuelsson och Reis (2018) menar att måluppfyllelse i förskolan handlar om att utgå från barns erfarenhet vilket i sig innebär att måluppfyllelse då bör innebära olika saker för olika barn. Det stödjer också Vallberg Roths et al (2019) begrepp flerstämmig undervisning. Förskolan har inte mål som barnen ska uppnå utan förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utvecklas mot målområden i läroplanen.

För att dokumentera och granska det som sker i praktiken används ofta pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg (Skolverket, 2012). Mellan år 2013–2017 har FU-programmet: *Små barns lärande* drivit ett utvecklingsprojekt i syfte att utveckla modeller för dokumentation och utvärdering av förskolans verksamhet. Som en del av programmet genomgår licentiander en forskarutbildning. Det visar sig att det lärande som dokumenterats ibland ger en nyanserad bild av verkligheten. Lindroth (2018) menar att pedagogerna har strategier för att antingen leda barnen tydligt eller mer subtilt mot ett innehåll som stämmer överens med det som var förutbestämt. I Lindroths (2018) avhandling ligger förskollärares handlingar i fokus i samband med att dokumentation produceras. Resultatet visar att pedagogerna försöker styra barns intresse mot det innehåll som pedagogen har intention att synliggöra i dokumentationen. Det visar sig därmed vara svårt att ta vara på barns intresse i en målstyrd verksamhet. Nilfyr (2018) menar att undervisning och dokumentation är varandras förutsättningar, det är undervisningen och det lärande som sker som dokumenteras. Därmed finns en risk att undervisning i förskolan kan medföra fler styrda aktiviteter med ett förutbestämt innehåll och utfall, vilket i sådana fall skulle begränsa barns intressen i undervisningen (Nilfyr, 2018, s.85). Resultatet visar att aktiviteterna ofta hade ett förutbestämt och förväntat resultat. Aktiviteterna som styrdes av pedagogerna, behöll fokus mot syftet genom att använda sig av strategin att ”tala i frågor”. Det visade sig att denna strategi förde med sig att barnens fantasi och kreativitet hamnade i skymundan, till förmån för det som var syftet med aktiviteten (Nilfyr, 2018, s.78). Dokumentation av undervisning ger ytterligare en dimension som är viktig att ta hänsyn till i förskolans undervisning.

Teori

I det följande presenteras studiens ansats aktionsforskning samt en redogörelse för vad det innebär för studien. Översättningsteorin används som analysverktyg för att synliggöra översättningsprocessen av undervisningen i förskolan. Utifrån en hermeneutisk syn på kunskap tolkas pedagogernas översättningar av undervisning i förskolan.

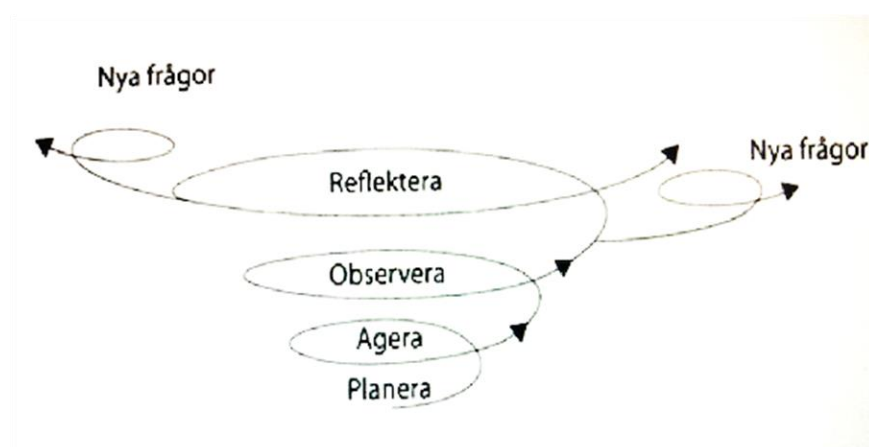
Aktionsforskning

I studien används aktionsforskning som ansats. Detta innebär att det utvecklingsarbete som ligger till grund för studien syftar till att förstå och i förlängningen förbättra undervisning i förskolan. De två aktioner som genomförs har för syfte att kartlägga hur pedagogerna i lärgrupperna förstår undervisning. Utvecklingsarbetet drivs med aktioner för att förstå och förbättra undervisning på de två förskolorna specifikt. Aktionerna sätter på så vis igång en förändringsrörelse som jag i rollen som forskare sedan studerar. Studien har på så sätt intentionen att utgå från ett forskningsupplägg av konstruktiv karaktär, dvs där utvecklingsarbetet strävar efter att förstå och förbättra praktiken. Ett sådant forskningsupplägg ses inte som en metod utan: ”Forskaren intervererar i den studerade verkligheten i syfte att förbättra den” (Kalleberg, 1992, 42).

Aktionsforskning innehåller begreppen aktion och forskning. En aktion indikerar att man behöver förhålla sig till handling i praktiken. Forskning handlar om att förhålla sig till systematiskt undersökande och utifrån teorier skapa ny kunskap. I aktionsforskning ses dessa två begrepp inte som separata utan forskare och praktiker har olika kunskap som kan berika varandra för att skapa ny kunskap och ny praktik. Aktioner genomförs systematiskt där praktikern bidrar med kunskap om praktiken och forskaren bidrar med generella kunskaper (Nylund et al., 2010). Aktion och forskning ska ses som en helhet där de ingår i flexibla cykliska processer (Somekh, 2006, s.6).

Aktionsforskningsprocessen följer stegen planera, agera, observera och reflektera. Process leder vidare till nya frågor som växer fram i reflektion. Frågorna startar därmed i praktiken (Nylund et al., 2010; Rönnerman, 2012). I utvecklingsarbetet följs det systematiska arbetet med de olika stegen i varje aktion vilket presenteras under utvecklingsarbetet och dess aktioner.

Fig 1. Figuren visar hur reflektioner tar olika vägar i aktionsforskningsspiralen och leder till nya frågor att undersöka. Aktionsforskningsspiralen är hämtad från McNiff (2013, s. 66).



Pedagogernas röster är viktiga i utvecklingsarbetet och deras frågor om praktiken används som utgångspunkt. Kollektiva demokratiska sammanhang är också det som utmärker aktionsforskningen. Delaktighet i kunskapandet och dialog kring praktiken, där många röster får plats, skapar en förståelse för praktiken (Anderson, Herr & Nihlen, 2007; Rönnerman et al., 2018). Lärgrupperna var ett forum för att kunna skapa delaktighet i kollegiala samtal.

Implementering av läroplanen är något som kommer uppifrån av Skolverket och skulle kunna ses som ett top-down-perspektiv där någon annan än praktikerna själva styr och bestämmer vad som ska ske i verksamheten (Rönnerman, 2012, s. 22). Utvecklingsarbetet tar istället avstamp i frågor från praktiken vilket kan beskrivas som bottom-up perspektiv. Implementeringen av den nya läroplanen för förskolan kommer därmed uppifrån men det innebär inte per automatik att alla förändringar som sker top-down behöver stå i konflikt med pedagogernas egna frågor. Tvärtom kan de som handleder aktionsforskningssammanhang skapa förutsättningar för pedagoger att "äga" frågan. Det handlar om agentskap och delaktighet att utifrån sina egna frågor om praktiken förändra sin undervisning för att motiveras och hitta den egna drivkraften (Olin, 2012). Lärgrupperna avser att vara grunden för kollegiala samtal och handledaren är den som utmanar, som binder samman olika frågor som lyfts fram och följer stegen i aktionsforskningen samt skapar möjlighet för kollektiv reflektion (Nylund et al, 2010; Olin, 2012). Denna roll kallas ibland även mellanledare och kan ha en viktig roll i aktionsforskningen för att driva processen framåt och förbättra verksamheten (Rönnerman, 2018).

Studien avser att undersöka hur pedagogerna utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet. Jag har en dubbel roll, både en forskare som studerar utvecklingsarbetet och en handledare som ingår i pedagogernas vardag. Jag har därmed en förförståelse för både praktiken vi är en del av och kännedom om pedagogernas arbete i vardagen. Tolkning är något vi tar till när vår förförståelse inte räcker till vilket gör tolkning till en subjektiv upplevelse och därför påverkar studien (Ödman, 2016[2017] s, 71). Jag ingår därmed i en tolkningsprocess där min förförståelse och forskarroll påverkar process och resultat. En hermeneutisk syn på kunskap handlar om att tolka för att förstå men också att lösa upp vanemässiga möten med verkligheten. En vardag som jag är van vid och är en del av, ska jag nu studera. Det innebär att jag behöver "främmandegöra det välbekanta" (Andersson, 2014, s. 165). Enligt Ödman (2016[2017]) är en tolkning alltid subjektiv, den tolkning som görs är utifrån mitt perspektiv i denna specifika kontext. Den inifrånkunskap som studien genererar kan vara värdefull för pedagoger och rektorer inom förskolan. Igenkänningsfaktorer kan därmed generaliseras och anpassas till andra kontexter.

Översättningsteori

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet i de lärgrupper som ligger till grund för utvecklingsarbetet. Frågeställningarna söker svar på hur pedagogerna översätter undervisningsbegreppet samt vad som blir framträdande i pedagogernas översättning av undervisning. Översättningsteori används som analysverktyg för att förstå hur undervisning översätts i förskolan.

Rövik (2008) är en norsk organisationsteoretiker som utvecklat Translationsteorin, en pragmatisk organisationsteori som handlar om hur idéer reser mellan organisationer. Dessa idéer beskrivs av Rövik (2000, s. 149) som organisationsrecept, föränderliga på grund av att de översätts och omformas av aktörer på resan in i organisationer. Föreliggande studie undersöker idén om undervisning i förskolan och dess resa in i förskolan. Överföringen av idéer ses som något mer än bara en transport mellan två organisationer. Framgång i den ena organisationen behöver inte automatiskt betyda framgång i den organisation som översätter konceptet. Översättningsteorin skapar möjlighet att undersöka i hur hög grad idéerna blir omformade i överföringen. I texten väljer jag att använda det svenska ordet för translationsteori, dvs översättningsteori.

Två begrepp som är väsentliga i processen för att se vilka möjligheter och begränsningar som finns i översättningen är dekontextualisering och kontextualisering. Översättningsprocesser är ofta

genomförda av olika aktörsgrupper över tid. Processen är därför komplex samtidigt som den också är spridd över tid (Rövik, 2008, s. 251). I texten används också begreppet praxis vilket innebär "Ett kunskapsbaserat och rutiniserat utförande av en uppsättning arbetsuppgifter" (Rövik, 2008, s. 224).

Dekontextualisering, handlar om översättning från praxis till idéer och innehåller många komplexa processer över tid. Det är olika faktorer som påverkar uthämtning av en idé från en organisation och för att rent analytiskt synliggöra processen delas den upp i två faser: avskiljandet och paketering. I själva verket sker dessa faser med flytande övergångar. I föreliggande studie fokuseras avskiljandet i form av att skapa en idémässig representation vilket gör att paketering inte beskrivs vidare.

Avskiljandet handlar om att sätta ord på den praxis som ska översättas. En kritisk aspekt i avskiljandet är då praxis konceptualiseras och språkliggörs, vilket kallas att skapa en *idémässig representation* (Rövik, 2008). För att kunna skapa en heltäckande representation av praxis behöver väsentliga element av den praxis som ska översättas inkluderas. Risken är annars att idén inte blir heltäckande vilket får konsekvenser för hur idén förstås och används i den nya organisationen (Lund et al., 2018).

Utbärare kallas de aktörer som är kända med praxis från insidan. Därmed kan det också vara lättare för dem att skapa en heltäckande representation eftersom de känner till praxis från insidan. Utbärarna är översättare och skapar en idémässig representation av praxis.

Utbärarna har särskilda *översättningsregler*, vilka riktar intresset mot hur överensstämmande (konfigurerande) de är. Rövik (2008) riktar frågeställningen mot hur representativ den idémässiga representationen som framställs är i förhållande till praxis. Representationen kan vara av *hög konfiguration*, där alla detaljer finns med i en noggrann beskrivning av den praxis som ska översättas, likt en spegelbild. Representationen blir mer *konkret* genom att beskriva detaljerat, men också för att de relationer eller förhållanden som är adekvata för representationen blir uttalade och beskrivna. *Låg konfiguration* beskriver istället lösa tolkningar som de fall där vissa delar lyfts fram medan andra uteblir. Det kan exempelvis framhäva teorier men försumma den konkreta praxis (Rövik, 2008, s. 247). Representationen framstår då som mer *abstrakt*.

Utbärarnas förmåga att skapa en idémässig representation av hög konfiguration (överensstämmelse) ökar sannolikheten att mottagaren får en korrekt bild av verkligheten. En bild som är överensstämmande med den praxis som ska översättas har förklaringskraft till de relationer och förhållanden som ligger bakom representationen. Om representationen skulle vara mer abstrakt, kan det enligt Rövik (2008, s. 247) bidra till "avmaterialisering" och "avlokalisering" av representationen. Det innebär för det första en nedtoning av det som är partikulära, det vill säga de relationer som är specifika för just denna kontext. För det andra bidrar den abstrakta representationen till att tona ned de platsbundna förhållanden som bidrar till helheten till fördel för mer generella begrepp och principer.

Praxis översättbarhet är en kritisk aspekt att ta hänsyn till i avskiljandet. Det handlar om att ta hänsyn till följande tre drag; *explicitet, komplexitet och inflätning* (Rövik, 2008, s. 225). Hur explicit praxis kommer till uttryck beror exempelvis på hur uttalad och kommunicerbar den är. Praxis kan vara erfarenhetsbaserad och därför ha karaktären tyst kunskap. Följderna blir att praxis inte har något språk att översätta från (Rövik, 2016). Ett första steg är då att sätta ord på den tysta kunskapen. Därefter görs kunskapen mer abstrakt och generell för att kunna vara explicit och översättbar (Rövik, 2016). Komplexiteten har att göra med möjligheten att synliggöra och avskilja vilka aspekter som ligger bakom den framgång man önskar med överföringen samt hur dessa aspekter samverkar. Det handlar också om relationen mellan mänskliga resurser och teknologi. Ju fler människor och avancerad teknologi som är inblandade desto mindre översättbar. En praxis kan också vara mer eller mindre inflätad i sin kontext vilket gör den svår att ringa in, avskilja och generalisera. Det handlar alltså om hur förankrad en praxis är i sin organisatoriska kontext. Är en praxis svår att ringa in på grund av olika nätverk den ingår i blir det därför svårt att återskapa, vilket påverkar översättbarheten (Rövik, 2008, s.226).

Kontextualisering handlar om att ”packa upp” den idémässiga representationen och materialisera i annan praxis. Mottagarorganisationen är inte ett blankt ark utan påverkar översättningen: ”A recipient organization is not a tabula rasa, but a context with distinctive structures, cultures and actors with various interests and power-bases” (Rövik, 2016, s. 295). För att få en så bra översättning som möjligt gäller det att ta hänsyn till dessa strukturer och kulturer. Det finns ofta viktiga relationer eller rutiner både på mottagarsidan och hos källan som är viktiga att ta hänsyn till. Det är många översättare på båda sidor och översättarkompetensen är en viktig del av översättningens olika delar (Lund et al., 2018).

Rövik (2008) beskriver översättnings- och omformningsregler som handlar om vad som händer med innehållet i idéerna som översätts. När idéer överförs till praxis kan de antingen omformas svagt eller omformas betydelsefullt. Utmaningen är enligt Rövik (2008) att kunna teoretisera över dessa, att särskilja och tydligt kunna peka ut vad som utmärker översättningen. Nedan presenteras Röviks (2018) tre olika omformningsmoduser med tillhörande översättningsregler.

Det reproducerande moduset använder *kopiering* som översättningsregel (Lund et al., 2018). Enligt Rövik (2008) har översättaren här för avsikt att återskapa en så exakt kopia av praxis som möjligt. Det handlar om tillfällen där en praktik översätts till en idémässigrepresentation och sedan placeras in i en ny kontext där idén återskapas som en exakt kopia. Kopiering som översättningsregel syftar därmed till reproducerande handlingar (Rövik, 2016). Sannolikheten att översättningen ska lyckas genom att kopieras beror på översättbarheten hos praxis (Rövik, 2016).

Resonemanget är som följer: ju mer explicit en praxis är- ju mer kodifierad, spåkliggjord, tydlig och kommunikerbar den är- och ju mindre inflätad den är- det vill säga ju mindre förankrad eller inbäddad den är i den övriga organisatoriska kontexten och /eller den utom organisatoriska kontexten, vilket gör att den blir lättare att avgränsa och urskilja- och ju mindre komplex den är- genom att den bygger på enkel teknologi med få aktörer inblandade och där kompetensen är enklare att byta ut och lättare att utveckla- desto lättare blir det att skapa en täckande, konfigurerande idémässig representation av praxisen och desto mer översättbar blir den följaktligen. (Rövik, 2008, s. 265)

Lund et al. (2018) menar att översättarna ibland har för avsikt att kopiera, men upptäcker att vissa delar behöver läggas till eller tas bort för att anpassas till den lokala kontexten. Det innebär att översättarna faller in i en mer pragmatisk omformningsmodus, det *modifierade moduset*. Här används addering och subtrahering som översättningsregler. Användning av det modifierade omformningsmoduset är ibland en avvägning, ett medvetet val att tona ner eller lyfta element som är av betydelse för den lokala kontexten. Men det kan också ske oavsiktligt på grund av begränsad tid eller svårigheter i att skapa en fullständig idémässig representation beroende på hur explicit, komplex och inflätad praxis är (Rövik, 2008).

Addering innebär att lägga till väsentliga element i överföringen av en idémässig representation. I vissa fall behövs endast viss förstärkning av källan vilket kallas *amplifikation*. Ibland kan det också uppstå tillfällen då originalet är implicit och outtalat och översättningen bidrar med att idén tydliggörs genom att sätta ord på dessa element. Inom översättningsteorin kallas detta fenomen *explicering* och kan innebära att den översatta versionen till och med blir bättre än originalet (Rövik, 2008, s. 267).

Subtrahering innebär att dra ifrån vissa element från den idémässiga representationen för att passa i den lokala kontexten. I de fall då vissa delar av originalet tonas ner i översättningen handlar det om *implicering*. Det handlar här om att detaljrikedomen och det som är meningsbärande i en kontext tonas ner och görs generellt i översättningen. Då en mer radikal form av subtrahering sker i översättningen innebär det ett utelämnande, att helt enkelt låta bli att ta med vissa element från den version man översätter (Rövik, 2008, s. 268).

Det *radikala moduset* är det tredje och sista omformningsmoduset. Lund et al. (2018) menar att avsikten här är att skapa en unik version i den lokala kontexten, ibland genom att hämta idéer från olika praktiker. ”*Expimere imitando* att skapa något nytt genom att imitera något som redan

existerar”. (Rövik, 2008, s. 270) *Omvandling* som översättningsregel innebär en förändring av praxis eller idé både till form och innehåll (Rövik, 2008).

Rövik (2008) presenterar olika drag hos det som ska överföras samt drag vid implementeringsprocessen som på olika sätt ökar sannolikheten för att en radikal översättning ska ske. Det handlar om översättbarhet: ”Med översättbarhet menas hur lätt eller svårt det är att skapa en täckande idémässig representation av en praxis som man vill överföra till en annan kontext” (Rövik, 2008, s. 272). Detta innebär att ju mindre explicit, ju mer komplex och mer inflätad desto större chans att omvandling används som översättningsregel. Svårigheter att skapa en heltäckande idémässig representation av den praxis som ska översättas ökar sannolikheten att översättning ska ge genom omvandling, trots att den kanske innan var tänkt att använda kopiering.

En komplex praxis som ska översättas till en idémässig representation kan vara utmanande. Här kan en utbäres översättarkompetens i form av ”insider” kunskap skapa bra förutsättningar för att utveckla och skapa heltäckande representationer. *Översättarkompetens* är enligt Rövik (2008) en avgörande framgångsfaktor för att översättningen ska lyckas men också ofta förbisedd. Allt fler organisationsrecept är generella för att kunna användas i olika verksamheter vilket innebär att idén behöver översättas och konkretiseras. Eller som Rövik (2008) skriver; ”de är som ”halvfabrikat” som måste packas upp och färdigställas lokalt” (s. 280). Detta innebär att större vikt bör läggas vid translatorkompetens som har förmågan att översätta idéer till praktik.

I vissa fall råder bristande överensstämmelse mellan idémässig representation och praktik. Det kan bero på att praxis som ska översättas till idé utgår ifrån ett påhittat exempel. Det är något som inte finns egentligen, ett fiktivt lyckat exempel. Det kan också vara en idé som hämtat inspiration från flera olika praktiker som sammanfogats. Därmed påverkas översättningen och det råder bristande överensstämmelse mellan idémässig representation och praxis. Det kallas något som Rövik (2008) benämner som en pseudoöversättning. Oftast görs detta för att det som ska översättas ska få status eller genom att den idé som ska översättas tillskrivs ett värde: ”Att kunna hänvisa till att ett koncept bygger på en ”riktig” bästa praktik har vanligtvis en mycket starkt auktoriserande makt” (Rövik, 2008, s. 231).

Forskningsprocess

Avsnittet beskrivs i kronologisk ordning utifrån hur utvecklingsarbete och studie genomförts. Avsnittet inleds med att beskriva deltagare i studien och det utvecklingsarbete som ligger till grund för studien. Därefter presenteras metoder för hur empirin samlats in. Vidare beskrivs hur översättningsteorin använts i studien och därefter själva analysförfarande. Avsnittet forskar i egen praktik behandlar den dubbla rollen som forskare och handledare och följs av studiens trovärdighet och generaliserbarhet för att avsluta med forskningsetiska principer.

Deltagare/urval

I utvecklingsarbetet som studerats ingick två förskolor. Rektorn för de två förskolorna delade upp pedagogerna i tre tvärgrupper blandat från förskolorna. I lärgrupperna fick pedagogerna i kollegiala samtal diskutera den reviderade läroplanen med fokus på undervisning. Utvecklingsarbetet sågs som en kompetensutveckling och del av implementeringsarbetet med Lpfö (2018). Det var obligatoriskt att delta i lärgrupperna, men inte obligatoriskt att delta i studien. Deltagarna i lärgrupperna informerades om studien vid en arbetsplatsträff. Även forskningsetiska principer och ett missivbrev (bilaga 3) lämnades till pedagogerna. Det var därmed pedagogerna från dessa två förskolor som ingick i studien. På varje förskola arbetar 12 pedagoger. Två pedagoger valde att inte delta i studien pga. att de inte skulle jobba kvar på förskolan under hela hösten. Därmed deltar 22 pedagoger i lärgrupperna samt två handledare som inte var en del av personalgruppen.

Totalt var det fyra handledare som var involverade i de tre lärgrupperna. Specialpedagogen för vårt område tillfrågades att hålla i lärgrupp 1 då hon har erfarenhet av handledning. Vid andra tillfället kunde handledaren inte delta. Därför fick förskolornas tillförordnade rektor i uppgift att handleda i specialpedagogens ställe. Jag var handledare för grupp 2. Jag är också förskollärare i en av de två förskolorna och har ett handledaruppdrag på 10% i kommunen. Handledare för grupp 3 var min förskollärarkollega Majken.

Det finns olika yrkesroller på de två förskolorna och de benämns alla som pedagoger i studiens löpande text. Det handlar om förskollärare, barnskötare och en ateljérista. Pedagogerna sågs som aktörer som aktivt var med och översatte undervisningsbegreppet (Rövik, 2008).

Utvecklingsarbetet bestod av tre lärgrupper där pedagogerna delats in i fasta tvärgrupper tillsammans med en handledare/grupp. Vid första aktionen deltog sammanlagt 19 av 24 pedagoger och vid andra aktionen 20 av 24 pedagoger.

Utvecklingsarbetet och aktioner

Utvecklingsarbetet utgick från två förskolors arbete med den reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö, 18). Studien har en aktionsforskande ansats vilket innebär att utvecklingsarbetet strävar efter att förstå och i förlängningen förbättra praktiken (Rönnerman, 2012). Det var därmed vardagliga frågor som hanterades, ett sätt att söka kunskap för att besvara dessa frågor. I utvecklingsarbetet tog jag vara på pedagogernas tankar, reflektioner och frågor om undervisning genom ett reflektionsdokument (bilaga 1) och en avslutande fråga (bilaga 2) som delades ut vid varje träff. Därefter träffades jag och min förskollärarkollega Majken för att gå igenom dokumenten och reflektera tillsammans. Nya frågor väcktes i reflektionen och vi planerade kommande aktion som formulerades i en power point- presentation. Utifrån pedagogernas reflektionsdokument och samtal med min förskollärarkollega Majken formulerade jag en fråga för kommande aktion. Enligt Nylund et al (2010, s. 17) kan detta ses som en kritisk punkt då pedagogen står inför valet att hantera den nya kunskap som skapats. De kan antingen välja att förändra sin praktik och gå vidare med nya frågor och fortsatt lärande. Eller så kan de välja att fortsätta som vanligt, vilket reducerar aktionsforskning till en teknisk metod (Nylund et al., 2010, s. 17). Jag avsåg att använda ny kunskap som skapats för att gå vidare med nya frågor gällande undervisning, vilka beskrivs närmare nedan.

Våren 2018 ansvarade jag och Majken, handledare för grupp 3, för en föreläsning och workshop gällande undervisning i förskolan. Pedagogerna i de två aktuella förskolorna fick då lyssna på en föreläsning om undervisning i förskolan. Därefter fick pedagogerna arbeta med frågeställningar om undervisning i tvärgrupper vilka också dokumenterades. Vad som kom fram i dokumentationen från denna workshop använde jag och min kollega som grund för de kommande lärgrupperna som startade hösten 2018. I rollen som handledare förberedde jag tillsammans med handledare i grupp 3, en presentation i form av en power point (bilaga 4). Vid två tillfällen hade vi även möte med handledarna för grupp 1 för att tillsammans prata om upplägg och innehåll i lärgrupperna.

Vid varje lärgruppsstillfälle spelades ljudet in och pedagogerna i lärgrupperna fick fylla i reflektionsdokument (bilaga 1) och avslutande fråga (bilaga 2). Där skrev de ner spontana tankar och reflektioner i fyra kategorier kring filmer, texter och undervisningssituationer. Vid slutet av varje träff fick pedagogerna svara på en avslutande fråga: Vad tar du med dig härifrån idag? Handledarna ansvarade för att samla in alla dokument och lämna över till mig för vidare analys. Jag lyssnade igenom det transkriberade materialet och reflektionsdokument för att undersöka vad pedagogerna lyfte fram och frågade efter, men också vad som inte lyftes fram och som skulle kunna vara relevant att diskutera vidare i lärgruppen. För de två aktioner som genomfördes formulerades en frågeställning av mig som handledare som följdes utifrån aktionsforskningsspirals delar: planera, agera, observera och reflektera. Pedagogerna var delaktiga genom frågor och reflektioner som kom fram i det transkriberade materialet från lärgrupperna samt i pedagogernas reflektionsdokument (bilaga 1:2).

I tabellen ges en övergripande beskrivning av aktionerna som sedan följs av mer detaljerade beskrivningar i kommande avsnitt.

Tabell 1: Beskrivning av de två aktioner som genomförts i utvecklingsarbetet.

Mål och syfte med aktion 1.	Innehåll och form	Aktörer	Datainsamling
<i>Introducera forskning och policydokument om undervisning i förskolan.</i> <i>Utforska innebörd i undervisningen i förskolan.</i>	<i>Forskning och policydokument rörande undervisning i förskolan.</i> <i>Föreläsning och dialog i lärgrupper</i>	<i>Handledare</i> <i>Förskollärare och barnskötare i tvärgrupper.</i> <i>3 grupper</i>	<i>Pedagogernas reflektionsdokument.</i> <i>Avslutande fråga.</i> <i>Processlogg</i> <i>Ljudinspelning</i>
Mål och syfte med aktion 2.	Innehåll och form	Aktörer	Datainsamling
<i>Tolka och översätta undervisning och lärande i egen praktik.</i> <i>Utforska innebörd i undervisningen i förskolan.</i>	<i>Dialog kring konkreta undervisningssituationer från deltagarna.</i>	<i>Handledare</i> <i>Förskollärare och barnskötare i tvärgrupper.</i> <i>3 grupper</i>	<i>Pedagogernas reflektionsdokument.</i> <i>Avslutande fråga.</i> <i>Processlogg</i> <i>Ljudinspelning</i>

Beskrivning av Aktion 1 och 2

I detta avsnitt presenteras syfte och innehåll i aktion 1 för att sedan beskriva hur aktion 2 arrangerades utifrån aktionsforskningsspirals delar. Därefter presenteras även syfte och innehåll i aktion 2.

Syfte och innehåll i aktion 1

Innehållet i aktion 1 utgick från tidigare workshop våren 2018. Utifrån pedagogernas behov och intresse gällande undervisning skapades en power point (bilaga 4). Granskningar av Skolinspektionen (2016; 2017) lyftes fram för att synliggöra vad Skolinspektionen menar att förskolan brister i. Vi

utgick även ifrån Skolverkets (2017) Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan och Skollagens (SFS, 2010:800) definition av undervisning.

Syftet med första aktionen var att undersöka hur pedagogerna tolkade och förstod begreppet undervisning utifrån det material vi tillhandahållit i lärgruppen. Den första aktionen var en form av kartläggning

Power pointen (bilaga 4) bestod av korta utdrag om undervisning i förskolan utifrån innehållet som beskrivits ovan. Aktionen startades upp med Skolinspektionens föreläsning *Undervisning i förskolans kontext* (2017c). Det var ett nio minuter långt utdrag där Skolinspektionen sammanfattade granskningens resultat. Föreläsningen blev en gemensam utgångspunkt och uppstart för diskussion i lärgrupperna. Power pointen med utdrag hade för syfte att väcka funderingar och dialog i grupperna. Utdragen var även tänkta som förstärkning och repetition av föreläsningen, ett sätt att lyfta fram Skolinspektionens granskningar och samtidigt ge utrymme för pedagogernas egna erfarenheter och tankar.

Inför Aktion 2

Innehållet i de power point-presentationerna som används i lärgrupperna, baserades alltid på lärgruppstillfället innan. Aktionsforskningsspiralen startade med att jag och handledare Majken *planerade* inför aktion 1 genom att utgå från tidigare workshop. Jag formulerade en fråga utifrån våra diskussioner och *agerade*, dvs arrangerade den första aktionen i form av en power point med specifikt innehåll vilket beskrivits ovan. Det handlade om att kartlägga och undersöka hur pedagogerna förstod undervisning i förskolan. Vidare *observerades* aktionen genom verktyg som loggböcker av olika slag samt ljudinspelning. Jag lyssnade igenom det inspelade materialet från lärgrupperna samt de olika loggböckerna. Jag hade sedan ett möte med de tre övriga handledarna för att gå igenom och diskutera innehållet i kommande power point. I vår *reflektion* kring aktion 1 kom vi fram till att pedagogerna försökte skapa förståelse för undervisning genom att koppla till egna erfarenheter av sin praktik, något som vi handledare ville ta vara på.

En ny Power point (bilaga 5) arbetades fram utifrån pedagogernas åsikter och intressen av undervisning, men också utifrån vad vi handledare menade att grupperna behövde diskutera. I detta fall handlade det om att lyfta fram egna exempel på undervisning utifrån egen praktik för att sätta ord på undervisningen specifikt. Pedagogerna som aktörer påverkade innehållet i lärgrupperna med sina reflektioner och genom att fylla i reflektionsdokument (bilaga 1) och avslutande fråga (bilaga 2). Jag som handledare var den som lyssnade igenom det inspelade materialet från lärgrupperna och transkriberade innehållet löpande vilket var underlaget för planeringen av kommande aktion.

Nya frågor som startade från aktion 1 var hur pedagogerna beskrev sin egen planerade undervisning. Aktion 2 skulle fokusera på frågan ”Hur beskriver pedagogerna sin egen undervisning?”. Syftet var att skapa möjlighet att konkretisera undervisningen och sätta ord på vad pedagogerna gör i undervisningen med hjälp av erfarenhetsbaserad kunskap från dem själva.

Syfte och innehåll i aktion 2

Den power point (bilaga 5) som skapats inför aktion 2, inleddes med en sammanfattning från lärgruppens tidigare tillfälle. Därefter fick pedagogerna berätta om en situation där det skett ett lärande och därefter en situation där det skett en undervisning hämtat från egen praktik. Deltagarna hade sina reflektionsloggar framför sig under lärgruppstillfället. Utrymme i form av tid lämnades för att pedagogerna skulle hinna reflektera individuellt kring innehållet i lärgruppen. Aktionen avslutades med frågan: -Vad tar du med dig härifrån? Överblick för aktion 2 visas i tabell 1 ovan.

Syftet med aktion 2, var att pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskap av undervisning skulle synliggöras genom att beskriva en situation där pedagogen undervisat. Följande stödfrågor användes i lärgruppen (bilaga 5).

- Beskriv en situation där du eller en kollega har undervisat.
- Stödfrågor: Beskriv med ett verb vad som är din undervisning i denna situation, vad är det du gör för att sätta igång eller skapa förutsättningar för barnens lärande?
- Stämmer det överens med läroplan och forskningens definition av undervisning?
- Undervisningens delar- planering, introduktion (iordningställande av material, språk, innan barnen är med i aktiviteten), genomförande och analys, finns alla med?

Likt föregående aktion användes verktygen: reflektionsdokument, min loggbok samt ljudinspelning för att samla in empiri. Alla lärgrupper hade inte fått informationen att de skulle ha med sig en situation där de undervisat. Därav gavs utrymme att skriva ned en situation där de undervisat under lärgruppsstunden. Därefter var det frivilligt att presentera sin situation.

Metoder för empirisk insamling

Empirin har hämtats från de två ovan beskrivna aktionerna. Fyra olika verktyg har använts för att samla in empiri för studien. Tre olika loggböcker, två för pedagogerna och en för mig som handledare samt ljudinspelning av de två aktionerna i samtliga tre lärgrupper. I det följande beskrivs metod för insamling av empirin närmare. I utvecklingsarbetet ingick tre lärgrupper med pedagoger från två förskolor. Från och med hösten 2018 fanns lärgrupps träffar inplanerade i schemat en gång i månaden.

Det första verktyget för att samla in empiri var pedagogernas loggbok. I utvecklingsarbetet benämns dess som reflektionsdokument. Handledarna delade ut pedagogernas reflektionsdokument vid varje lärgruppsstillfälle och samlade sedan in dem i slutet av tillfället. Pedagogernas reflektionsdokument (bilaga 1) bestod av fyra rutor med frågorna vad de tyckte var *intressant*, *kritiska mot*, vad som var *nytt* och vad de har för *frågor*. Enligt Björndal (2018) är det en form av strukturerad tematisk loggbok innehållande fyra olika teman. Loggboken utgår från reflektionsfrågor som kan hjälpa till att synliggöra, både för pedagoger och handledare, vad de upplever som intressant, nytt, frågor eller kritiska aspekter för att vidare upptäcka mönster. Därav namnet reflektionsdokument.

Reflektionsdokumentet användes även för att undersöka mönster inför kommande aktion. Var det många som hade frågor kring ett specifikt område, påverkade det innehållet i kommande lärgrupp. Det som upplevdes som en nackdel med denna typ av strukturerad loggbok var att alla inte skrev i alla rutor. Kanske hade detta bortfall kunnat reducerats genom att ha färre rutor. Det gick dock inte att utläsa ett mönster i vilka rutor som pedagogerna undvek. Under lärgruppens genomgång av power point (bilaga, 4;5) var det meningen att handledarna skulle stanna upp med jämna mellanrum för att pedagogerna skulle kunna skriva i sina reflektionsdokument. Alla tre handledare gjorde inte likadant men gav utrymme i form av tid för att pedagogerna skulle kunna skriva.

Ytterligare loggbok för pedagogerna var i en mer ostrukturerad form (Björndal, 2018, s. 71). Den bestod av en öppen fråga (bilaga 2) där pedagogerna fick skriva vad de tog med sig från lärgruppsstillfället. Den ostrukturerade loggboken var ämnad att vara mer öppen än en strukturerad loggbok. En nackdel med denna fråga var att några av deltagarna endast skrev korta meningar eller enstaka ord vilket gjorde det svårt att tolka innebörden. Syftet med denna avslutade fråga var att rikta pedagogernas blick mot innehållet i lärgruppen, att väcka reflektion kring vad de tar med sig till sin praktik.

Verktyg för att samla in mina tankar och reflektioner kring aktioner samlades i en processloggbok (Björndahl, 2018, s. 74) med kategorierna GTLU, vad jag *gjort*, *tänkt*, *lärt* och vill *utveckla*. Jag skrev i loggboken efter planeringar av lärgrupperna och efter lärgruppsstillfällena. Loggbokens syfte är enligt Björndal (2018, s.68) att genom skriftlig reflektion skapa möjlighet för djupare förståelse av något som skett, i detta fall att skapa distans och kunna se tillbaka på hur förståelsen utvecklats över tid till något mer komplext. Samtliga loggböcker skrevs rent i Word-dokument i tabellform för att lättare kunna läsas och vara överskådliga.

För att samla in empirin från lärgruppernas samtliga grupper och tillfällen användes ljudinspelning. Det var sammanlagt tre grupper á 2 tillfällen som spelades in. Ljudinspelningarna transkriberades sedan av mig. Jag var noggrann vid transkriberingen och lyssnade igenom empirin upprepade gånger. Jag försäkrade mig om att jag skulle få med allt genom att stanna upp, gå tillbaka och lyssna igen innan jag gick vidare. En av nackdelarna med att transkribera sin empiri är att det är tidskrävande (Björndal, 2018, s.110).

Det talade språket som jag skulle transkribera till skrivet språk blev ibland svårt att läsa och förstå. Enligt Kvale och Brinkmann (2014, s.218) innebär transkribering att transformera, att ändra från en form till en annan. Talspråket är ofta ett helt annat än det skriftliga. Talspråket kan ibland uppfattas osammanhängande med pauser och ord som vi annars inte använder när vi skriver. Ur ett etiskt perspektiv men också att underlätta för läsaren menar Løkensgard Hoel (2000, s. 166) att det är en bra idé att göra texten kommunicerbar och tydlig. Jag har därför medvetet tagit bort ord som upprepas samt ord som "eh" innan meningen startar. För att undvika långa citat och endast visa det som är av vikt för resultatet har jag i citatinlägg skrivit fram /.../ för att markera att konversationen fortsätter.

Ytterligare dilemma i transkriberingsprocessen var då vissa ord förstärktes av pedagogerna genom att tala tydligare eller markera med starkare röst. För att göra dessa förstärkningar tydliga även i transkriberingen markerades dessa ord genom att skrivas i versaler. I transkriberingsprocessen blev jag också medveten om att jag hade minnen kopplade till utsagorna, hur stämningen var, vissa ansiktsuttryck bland annat. Jag var endast handledare i en av de tre lärgrupperna och har därför inte kunnat registrera pedagogernas reaktioner i övriga lärgrupper, mer än just via ljud. Björndal (2018, s. 91) menar att inspelningar av ljud endast registrerar hörseln, de andra sinnen utesluts vilket i sig kan vara en begränsning. Att spela in både ljud och bild hade kunnat tydliggöra även andra sinnen. Det skulle kunnat lyfta andra perspektiv i de situationer då pedagogerna förstärker med rösten, kanske fanns något mer som gått att utläsa av kroppsrörelser eller mimik? Miner och gester samt känslor i rummet missade jag därmed då jag endast valt ljudinspelning. Om jag valt att spela in både ljud och bild hade däremot ett annat dilemma kunnat uppstå, dvs att pedagogerna hade kunnat uppleva obehag av att bli filmade (Björndal, 2018). Jag har dock lyssnat igenom alla lärgrupper vid upprepade tillfällen för att vara trogen originalet. Även i analysarbetet gick jag tillbaka till ljudinspelning och det transkriberade materialet för att se om citaten verkligen stämde. Noggrannhet i processen är en viktig del av forskningsprocessen. Fördelarna med att transkribera var att kunna stanna upp, lyssna igenom vad som verkligen sades. Även Björndal (2018, s.84) menar att den konserverande förmågan ljudinspelningen har är en fördel och kompenserar för vårt minne som inte har möjlighet att registrera allt under exempelvis ett lärgruppsstillfällen.

När jag skulle lyssna igenom ljudinspelningarna upplevde jag en av begränsningarna av att använda sig av teknik. Jag ansvarade för att spela in ljudet i min lärgrupp. De andra två handledarna var ansvariga för att spela in ljudet från sina grupper. Det blev ett hinder av teknisk art, på grund av att det i en av grupperna blev svårt för handledaren att spela in ljudet via en ljudapp och ljudet spelade in via videoinspelning där skärmen låg nedåt bordet för att inte få med bilden. Detta påverkade ljudkvaliteten i den meningen att det uppstod vad Björndal (2018, 91) kallar *ljudgröt* vid vissa tillfällen och ljudet kunde då inte urskiljas och därför inte transkriberas. Dessa tillfällen markeras med "ohörbart" i det transkriberade materialet. Det var även svårt att ibland urskilja olika talare från varandra och olika ord från bakgrundsljudet vilket gjorde att jag fick gå fram och tillbaka flera gånger innan jag kunde urskilja orden från de olika deltagarna.

Översättningsteorin i studien

Syftet var att undersöka hur pedagoger utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet i kollegiala samtal. Studien utgick från ett utvecklingsarbete där pedagoger i lärgrupper samtalat kring vad undervisning kan och bör vara i förskolan, dels utifrån styrdokument och forskning dels utifrån egen praktik. Frågeställningarna sökte svar på hur pedagogerna översätter undervisningsbegreppet samt vad

som blir framträdande i pedagogernas översättning av undervisning. I det följande presenteras en genomgång av hur översättningsteorin använts i studien.

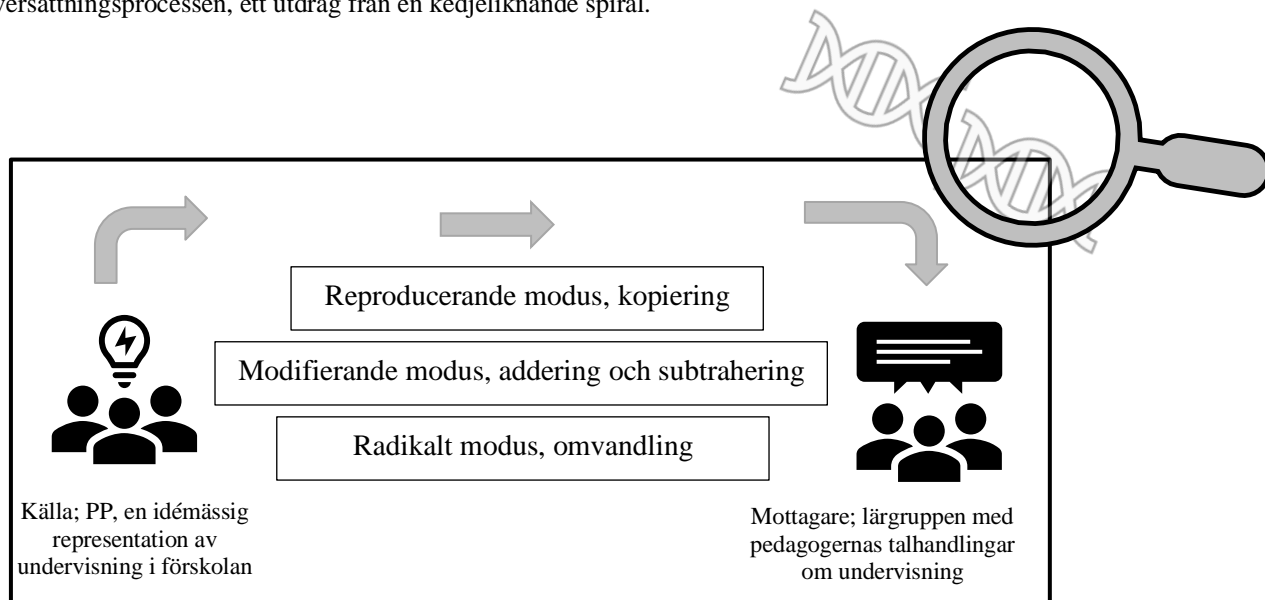
Hösten 2018 startade ett utvecklingsarbete där lärgrupper i kollegiala samtal diskuterade den nya läroplanen för förskolan med begreppet undervisning i fokus. Inför uppstart skapade jag och handledare i grupp 3, Majken, en power point (bilaga 4). I lärgruppen mötte pedagogerna power pointen och i kollegiala samtal försökte vi tillsammans skapa förståelse för undervisning i förskolan. Översättningsteorin undersöker hur reformidéer reser in organisationer (Lund et al., 2018). I detta specifika fall handlade det om undervisningens resa in i förskolan. Översättningsteorin hjälper till att skapa förståelse för undervisningens översättningsprocesser (Lund, 2018). Lärgrupperna fungerade som arenor där två olika översättningsprocesser äger rum, kontextualisering och dekontextualisering. Nedan följer en beskrivning av hur teorin bearbetats mot empirin.

Kontextualisering i aktion 1

Kontextualisering handlar om resan in i en organisation, när idéer översätts till praxis.

Undervisningsbegreppet var på väg in i förskolan och lärgrupperna blev arenor för kontextualisering. Power pointen (bilaga 4) som utarbetats specifikt för lärgrupperna fungerade i översättningen som en källa, en idémässig representation av undervisning. Pedagogerna översatte det som fanns i power pointen till sin egen förståelse. Därmed blev varje deltagare också aktör i översättningen, där deras förståelse och översättning av power pointen uttrycks i talet om undervisning. Pedagogernas kollegiala samtal ses i studien inte enbart som tal *om* undervisning eller tal *om* innehåll utan är i sig ett slags handlande. Ricoeur (se Olin, 2009, s. 86) menar att det talade kan beskrivas som en slags talhandling. Talet *om* undervisning, där tydliga syften uttrycks genom talet som en talhandling (jmf, Olin, 2009, s. 86). Praxis i den första aktionen var därmed deltagarnas talhandlingar, vilka var ett uttryck för deras kulturella och strukturella förståelse av undervisning i förskolan (Lund et al, 2018, s.12).

Fig.1 Figuren visar källan i form av en power point som en idémässig representation av undervisning. Det som studeras är en resa in i förskolan, in i lärgruppernas kollegiala samtal. Det är en liten del av översättningsprocessen, ett utdrag från en kedjeliknande spiral.



För att undersöka frågan hur pedagogerna översätter undervisning och vad som blir framträdande i översättningen användes Røviks (2008) översättningsregler. När idén om undervisning översätts kan innehållet omformas allt från svagt till betydelsefullt. Utmaningen låg vidare i att kunna teoretisera och peka ut vad som utmärker översättningarna. Med hjälp av översättningsteorin analyserades hur

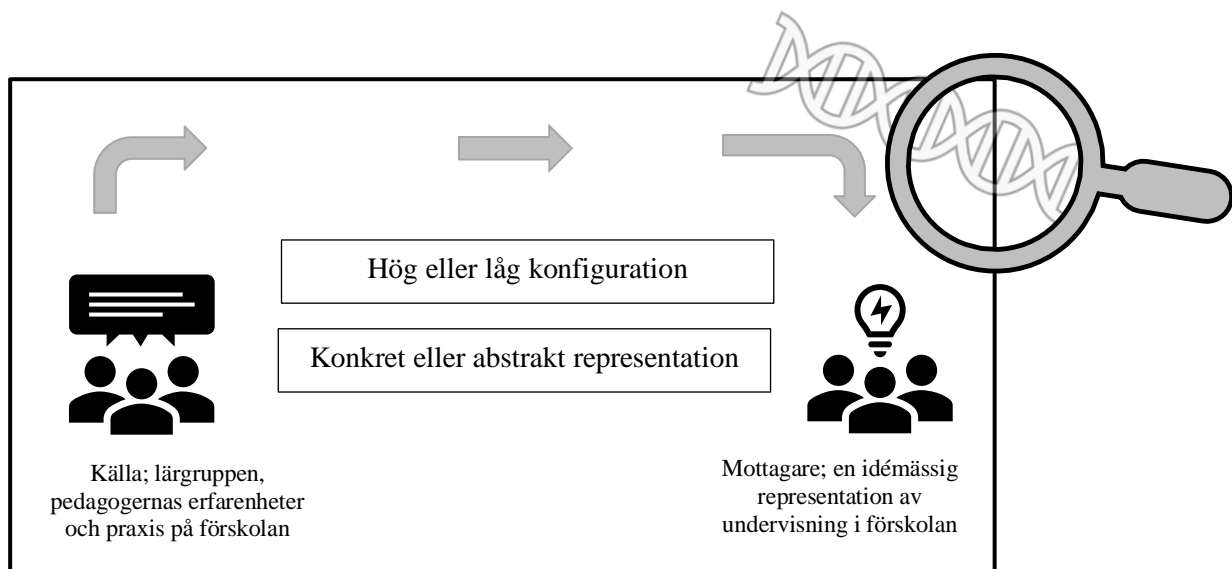
pedagogerna översatte den idémässiga representationen, power pointen. En närmare beskrivning av hur empirin analyserats finns under rubriken analysförfarande.

Dekontextualisering i aktion 2

Dekontextualisering handlar om när praxis översätts till en idémässig representation. Mer specifikt för denna studie handlade aktion 2 om pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskap från förskoleverksamheten, dvs praxis, vilken teoretiserades genom att uttryckas i ord (Rövik, 2008). Pedagogerna översatte erfarenheter av undervisning och skapade en för detta tillfälle specifik idémässig representation av undervisning i förskolan.

I aktion 2 bidrog pedagogerna till att avskilja praxis till idé, vilket innebär att de är utbärare av praxis (Rövik, 2008). Pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskap kommer fram i de situationer där de ansåg att det skett undervisning. Pedagoger som utbärare bär på en ”insider” kunskap om den praxis som ska översättas vilket ökar sannolikheten att skapa en heltäckande representation av undervisning i förskolan i denna specifika kontext (Lund, 2018; Lund et al., 2018).

Fig.2 Figuren visar pedagogernas beskrivningar om sin undervisning. Det är en liten del av översättningsprocessen, ett utdrag från en kedjeliknande spiral.



Pedagogerna ses som utbärare och aktiva aktörer och i översättningsteorin har utbärarna särskilda översättningsregler. Fokus i översättningen riktas på hur representativ den idémässiga representationen är i förhållande till praxis. Översättningen kan antingen stämma väl överens eller mindre överens (Rövik, 2008, s. 247). Pedagogernas berättelser om situationer där de undervisat analyserades utifrån översättningsreglerna låg respektive hög konfiguration. Dessutom undersöktes även representationens översättbarhet med hjälp av begreppen hur explicit, komplex och inflätad praxis är. Se närmare under analysförfarande.

Analysförfarande

Teorin kan enligt Dimenäs (2007) användas som ett redskap för att förstå eller utveckla djupare förståelse för ett problem eller fenomen. Översättningsteorin har använts som ett redskap för att förstå hur pedagogerna översätter undervisning i förskolan samt vad som blir framträdande i dessa översättningar för att utveckla en djupare förståelse för översättningsprocessen.

Eftersom studien har en aktionsforskande ansats innebär det att ett utvecklingsarbete med två aktioner ligger till grund för studien. Empirin transkriberades löpande varefter aktionerna genomfördes. När de båda aktionerna genomförts gick jag igenom transkriberad empiri igen både genom att lyssna på ljudinspelningen och samtidigt läsa transkriberingen för att försäkra mig att jag fått med allt som sades. Övriga verktyg som använts, dvs loggbok och reflektionsdokument har skrivits över i Word dokument i en tabell för att vara lättare att läsa och skriva ut. Ett första steg var att sortera ut samtal som där pedagogerna talar om undervisning. Det rör sig om samtal där pedagogerna beskriver något de gjort eller exempel som de tror sig vara undervisning. Björndal (2018, s. 147) menar att valet att fokusera på ett fenomen automatiskt innebär att man förbiser något annat. Valet att rikta fokus mot samtal som rör undervisning var medvetet eftersom syfte och frågeställning riktar sig mot fenomenet undervisning i förskolan och de översättningsprocesser som äger rum i kollegiala samtal. Aktion 1 och 2 befinner sig i olika översättningsprocesser och analysförfarandet presenteras därmed var för sig.

Analysförfarande aktion 1

Kategorisering är enligt Fejes och Thornberg (2015) ett första steg i att analysera kvalitativa data. Jag startade upp med att koda empirin i kategorier utifrån innehållet i det som översatts. I kategorierna sökte jag sedan efter i vilken grad innehållet omformats samt som framträder i talet om undervisning som pedagogerna översätter. Aktion 1 handlar om kontextualisering, att översätta en idé till praxis. Jag använde mig därför av Røviks (2008) fyra översättningsregler som kategorier.

1. Kopiering var den första kategorin och handlar om att falla in i ett reproducerande modus och översätta genom att kopiera originalet.
2. Den andra kategorin ingår i ett modifierande modus där pedagogerna lägger till, dvs adderar element till det originalet i sin översättning av undervisning i förskolan. Inkluderat i denna kategori är även element som förstärks eller tydliggjorts i översättningen vilket kallas amplifikation respektive explicering.
3. Kategori tre ingår också i ett modifierande modus, men här subtraherar pedagogerna, dvs tar bort element från originalet i sin översättning av undervisning i förskolan. Inkluderat i denna kategori är även översättningar där vissa element tonas ner vilket kallas implicering samt en mer radikal form av subtrahering, då element från originalet utelämnas.
4. Den sista kategorin ses som ett mer radikalt modus där översättning sker genom omvandling av originalet. Det handlar om att radikalt förändra innehåll och form från originalet.

Nedan visas ett exempel på motiveringen till kategorisering utifrån de olika översättningsreglerna som pedagogerna använde sig av; addering, explicering och omvandling.

Tabell 2: Visar exempel på hur teorin använts som raster över empirin.

Översättningsregler	Exempel från empirin	Motivering av tolkning
Addering	-Ja då blir det konkret undervisning och man har en idé. Så blir man ju bättre och bättre som pedagog och sätta dom här målen. Men om det hela tiden ska ske hux flux där och där och där. Det kanske inte blir någon röd tråd, det kanske inte blir fördjupning då?	Här syns ett tillägg, en addering som inte tas upp i power pointen men som vid upprepade tillfällen tas upp som viktigt för pedagogerna. De översätter innehållet genom att addera . Det handlar om att planera in undervisningen för att få en fördjupning och röd tråd.
Explicering	- Ja, att vi läser in oss, det är vårt underlag. För det är det som är planeringen i den spontana undervisningen. Jag tycker att spontan undervisning måste förekomma, för då kan man få det här när dom är så här nyfikna /.../ Då spelar det ingen roll att jag	Inom det modifierade modus går det också att istället för att addera, explicera vissa element i innehållet. Explicera är detsamma som förstärka. I detta fall handlar det om vad som är viktigt för pedagogerna. De element som förstärks är att den spontana undervisning är så viktig för att det är där barnen är nyfikna. De

	<p>hade planerat något annat och att DET bara tog två minuter.</p> <p>-Jag tänker också att man kanske tar tillvara på det spontana men även går tillbaka till det som man kanske har planerat sen. Det ena behöver ju inte utesluta det andra.</p> <p>-Det var det jag menade att man kan göra det lite parallellt liksom. (Ebba)</p>	<p>kommer fram till att det ena inte behöver utesluta det andra, därmed har undervisning som begrepp inte förändrats. Spontan och planerad undervisning finns med och kan pågå parallellt. Men den viktiga spontana undervisningen som sker när barnen är nyfikna förstärks som extra viktigt element i undervisningen.</p>
Omvandling	<p>-Fast sen kan du ju komma på spontana frågor med. Det kanske du kan göra från barnen och du bara WUSH! Nu kan jag passa på att utmana och då blir det lite undervisning spontant också.</p>	<p>I detta citat översätts innehållet till att komma på spontana frågor utifrån barnen och utmana vilket gör det till en spontan undervisning. Innehållet i undervisning omvandlas betydelsefullt då målstyrda processer där sammanhang, relationer och tradition av omsorg lek och lärande reduceras till att komma på spontana frågor utifrån barnen.</p>

Löpande i empirin skrevs korta utdrag i högerkanten för att definiera och svara på vilken regel som används vid översättningen. Utgångspunkten i närläsningen av empirin var att pendla mellan vad som presenterats i power pointen och utvald empiri. Pedagogernas tal ses i studien inte bara som ett tal om undervisning eller en beskrivning av ett innehåll, utan som ett handlande i sig (jmf Olin, 2009, s. 86). Det innebär att pedagogerna översätter från power point till praxis, som i detta fall är de talhandlingar som pedagogerna uttrycker med tydliga syften. Praxis i den första aktionen var därmed deltagarnas uttryck för deras kulturella och strukturella förståelse av undervisning i förskolan (Lund et al, 2018, s.12).

Analysförfarande aktion 2

Aktion 2 handlar om att översätta praxis till en idé. I detta fall handlar det om pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskap om undervisning som översätts till en idé om undervisning. En första start var att utskilja den empiri som berör samtal om pedagogernas undervisning eller exempel på undervisning. Nästa steg var att kategorisera innehållet i undervisningen i teman. Dessa teman analyserades vidare utifrån Røviks (2008) översättningsteori genom att graderas utifrån om de var av låg eller hög konfiguration.

Beskrivningar av *hög konfiguration*, var detaljerade och konkreta. Det innebär att beskrivningen av undervisningen gav en så pass detaljerad bild av verkligheten att den kan likna en spegelbild (Røvik, 2008). Där inkluderas viktiga element för att, i detta fall undervisning, ska kunna förstås. Det kan handla om relationer och förutsättningar som påverkat undervisningssituationen så pass detaljerat så att den ska kunna upprepas. De beskrivningarna av *låg konfiguration* var istället abstrakta i den mening att representationen lyfte fram vissa delar men utelämnade andra viktiga förutsättningar. Risken är då att representationen blir en generell beskrivning av vad undervisning kan vara och tar inte hänsyn till det partikulära och kontextspecifika i praktiken.

Vidare valdes citat ut som var karaktäristiskt för det specifika temat för att undersöka om idén om undervisning var mer eller mindre *explicit, komplex* och *inflätad*.

Tabell. 2 Tabellen visar tre kategorier som indikerar hur översättningsbar praxis är. Empirin i aktion 2 analyseras mot de tre kategorierna.

Explicit	Komplex	Inflätad
Är praxis kodifierad och språkliggjord? Den är också tydlig, kommunicerbar och uttalad. Framgår tydligt?	Teknologi med få eller många aktörer inblandande? Kompetens lätt att byta ut? Tydliga kausala samband bakom den framgång som önskas? Komplexa	Förankrad i eller inbäddad i den övriga organisatoriska kontexten? Lätt att avskilja och generalisera? Varierande innehåll? Kontextspecifik?

	samband, relationer eller faktorer synliggörs?	
--	--	--

Forska i egen praktik

Anderson et al (2007) menar att forskarens position i aktionsforskning skiljer sig från traditionell forskning. "Insider"- positionen i aktionsforskning kan innebära både för- och nackdelar. Det kan ses som en fördel att redan ingå i sammanhanget och ha förståelse för praktikens frågor. Men samma position och förförståelse kan också vara en nackdel, att få distans och förhålla sig så objektivt som möjligt kan upplevas som svårt (Anderson et al., 2007). Jag arbetar som förskollärare i en av de två förskolor som ingick i utvecklingsarbetet. I lärgruppen hade jag rollen som handledare. Jag hade även för avsikt att studera och förstå hur pedagogerna översatte undervisning eftersom utvecklingsarbetet ligger till grund för denna uppsats.

Min förförståelse för både organisation, förskolan och pedagoger kan vara en fördel och användas som källa för insikt (Andreassen, 1998, s. 46). Eftersom jag tidigare arbetat med workshops och föreläsningar om undervisning för pedagogerna i dessa två förskolor har jag kännedom om vad vi tidigare arbetat med. Jag har också förförståelse för förskolornas arbetssätt samt kännedom om hur pedagogerna arbetar. Alla dessa delar har på olika sätt bidragit till att utforma utvecklingsarbetet. Samtidigt behöver jag vara medveten om att förförståelsen också färgar mina tolkningar (Andersson, 2014, s. 175). Det är inte om jag påverkar, utan i vilken grad min förförståelse medvetet eller omedvetet påverkar (Løkensgard Hoel, 2000, s. 162). Det som alltså kan fungera som en fördel kan också vara till min nackdel.

Det som har varit nackdelen med denna dubbla roll är olika etiska dilemman under processen med lärgrupperna. Ett exempel på detta var vid transkribering av aktion 1. Jag upptäckte att jag gick vidare i vissa samtal med pedagogerna, men valde samtidigt bort andra innehåll. Frågan är om jag omedvetet upplevde att ett visst innehåll i samtalen skulle vara mer intressant för studien, eller om jag noggrant lyssnade på pedagogerna? Det finns alltså en risk att jag blir för styrande i min roll där jag avser att forska tillsammans med. Min förförståelse och roll kan i ett sådant tillfälle påverka negativt. Inför aktion 2 var jag mer medveten om mitt agerande. Jag lyssnade på ljudinspelningen efteråt för att se om jag var bättre på att lyssna på alla pedagoger.

Ytterligare dilemma var att jag som forskare i praktiken möter olika former av kunskap som jag sedan ska analysera. I starten beskrev jag bara vad pedagogerna sagt. Min loggbok, transkriberingen och dialog med min handledare var då verktyg jag kunde använda mig av för att skapa distans till empirin och den kunskap som producerats. Løkensgard Hoel (2000, s. 166) menar att en lärarforskare som befinner sig i praktiken behöver förhålla sig till begreppen närhet och distans. Det finns en risk att forskaren står för nära det som studeras, att en beskrivning görs istället för analys. Därmed kan detaljer och viktiga mönster gå en förbi för att man som forskare identifierar sig för mycket med den grupp och den kontext som forskningen är knuten till. Likt Rønnerman (Nylund et al., 2010; Rønnerman 2012) föreslår använde jag olika verktyg för att skapa distans. Dels genom den loggbok jag förde i samband med planering och genomförande av lärgrupper - loggboken skapar möjlighet för en självreflektion, att gå tillbaka och se vad som sker – och dels genom dialog i lärgruppen och även med min handledare för uppsatsskrivandet.

Aktionsforskning skapar möjligheter att se sig själv i en process vilket kallas reflexivet (Somekh, 2006). Enligt Steen-Olsen (2010) är reflexivet en slags självkonfrontation och ett givet inslag i forskningens alla delar. I forskningssammanhang handlar det om en slags vetenskaplig självvranssakan (Steen-Olsen, 2010, s. 98). Det innebär att vara medveten om forskarens inverkan på forskningsresultatet, att som forskare utmana det förgivettagna och rikta en kritisk blick mot sig själv (Steen-Olsen, 2010). Verktyg som loggbok och även transkriberad empiri har gett mig möjlighet att rikta en kritisk blick mot var jag står och vad jag kommer fram till. Frågan som jag försökt ställa mig

för att fokusera på praktiken är; Vad händer här?, vilken är hämtad från Rönnerman et al. (2018, s. 71). I samband med att jag upplevde det som svårt att analysera empirin stannade jag upp för att tänka igenom var jag själv stod. Vad anser jag om undervisning i förskolan. Vad bär jag med mig som färgar min tolkning? Jag var tvungen att gå igenom dessa olika ställningstaganden för att sedan gå tillbaka till empirin och analysera och tolka pedagogernas förståelse för undervisning. Frågorna hjälpte mig att vara reflexiv i min forskningsprocess. Vad jag insåg om min egen ståndpunkt var att jag endast utgick från vad Skolinspektionen (2018) skrivit om undervisning i förskolan, dvs utifrån vad förskolan brister i. Det blev en definition av undervisning som var snäv i den mening att den lyfter ett perspektiv utifrån vad förskolan brister i. Inläsning av litteratur både kring skolans didaktik och förskolans didaktik gjorde att jag kunde vidga min blick och ställa samma fråga igen, Vad händer här?, vilket bidrog till att jag nu kunde se något annat. Jag har därmed genom ett aktionsforskande förhållningssätt försökt förstå praktiken, för att i förlängningen kunna förbättra.

Tillförlitlighet, validitet och generaliserbarhet

Enligt Esaiasson et.al. (2012, s. 259) handlar trovärdighet och tillförlitlighet om noggrannhet och systematik genom hela forskningsprocessen. Validitet avser forskningens kvalitet, om vi undersöker det vi påstår att vi undersöker. Noggrannheten i forskningsprocessen bidrar därigenom till validiteten. Validitet ses i denna studie därför som synonymt med trovärdighet.

Noggrannheten har jag tagit stor hänsyn till genom hela processen. Såväl aktioner som syfte och innehåll har noga beskrivits. Jag har följt och dokumenterat aktionsforskningsspiralens steg. Så även vad som leder vidare till kommande aktion. Detta är en form av *resultatvaliditet* och handlar enligt Anderson, Herr och Nihlen (2007) om hur studien följt aktionsforskningsspiralens olika steg där den slutliga aktionen inte ska leda till ett färdigt resultat utan till vidare frågor och aktioner (jmf Olin, 2009).

Aktionsforskning som ett kollektivt demokratiskt sammanhang, där många röster fått ta plats, har varit viktig för studien. Den *demokratiska validiteten* handlar om att involvera alla som deltar för att de ska få sin röst hörd i de frågeställningar som berör dem (Anderson, Herr & Nihlen, 2007). Lärgrupperna hade för avsikt att hörsamma alla deltagare och utgick därför från tre grupper med ca åtta deltagare / grupp för att pedagogerna skulle få chans att göra sin röst hörd.

Power points (bilaga 4;5) var formade för att främja dialog med deltagarna. Utrymme för att samtala skapades i form av i tid men också i form av reflektionsdokument för att på så sätt göra sin röst hörd om man inte vill prata i grupp. Under processens gång har jag löpande haft dialog med handledare och studiekollegor för att därigenom säkerställa att jag mäter det jag avser att mäta. Pedagogerna har fått ta del av resultatet innan publicering. På detta sätt har utrymme för kommentarer lämnats till de pedagoger som varit delaktiga i studien vilket är en slags *deltagarkontroll* (Eriksson, 2007). Enligt Løkensgard Hoel (2000, s. 167) kan detta också vara en annan form av triangulering, då deltagarna får möjlighet att ge kommentarer på resultatet och därigenom kunna påverka utfall.

Generaliserbarhet handlar om möjlighet att studiens slutsatser kan användas i andra sammanhang (Esaiasson, 2012). Studien utgår från en aktionsforskande ansats och undersöker hur det förhåller sig i en specifik kontext (Nylund et al, 2010). Studien beskriver därmed hur det förhåller sig i de aktuella förskolornas specifika kontext. Aktionsforskning kan bidra med igenkänningsfaktorer. Det innebär att pedagoger skulle kunna relatera till användbara faktorer i resultatet som kan fungera som referenser att jämföra mellan studien och egen praktik (Rönnerman, 2012; Anderson & Herr, 2007). På detta sätt kan man tala om generalisering i form av likheter mellan flera praktiker.

Forskningsetiska principer

Löfdahl (2014) skiljer mellan forskningsetik och forskarens etik. Avsnittet nedan förklarar inledningsvis forskningsetik utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Björkdahl Ordell,

2007). Därefter följer tankar kring forskarens etik och vilken påverkan olika etiska dilemman har för studien.

Informationskravet, innebär att informera om syftet för studien till de som berörs av forskningen (Björkdahl Ordell, 2007). Jag har vid ett tidigt stadium informerat pedagogerna skriftligt och muntligt om undersökningens syfte och vad det skulle innebära för pedagogerna att delta i denna studie. Innan lärgruppernas uppstart fick jag möjlighet att på en arbetsplatsträff berätta om min utbildning och den uppsats jag skulle skriva. Där berättade jag om utvecklingsarbetet och gick igenom hela missivbrevet med de olika forskningsetiska principerna muntligt så att de hade möjlighet att ställa frågor. Därefter gav jag dem även ett skriftligt missivbrev (bilaga, 2) att läsa igenom och skriva under om de hade för avsikt att medverka.

Samtyckeskravet, innebär att som deltagare i studien själv få möjlighet att bestämma över sin medverkan (Björkdahl Ordell, 2007, s. 26). Jag var tydlig med att informera deltagarna om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Detta gjordes muntligt och skriftligt i samband med APT. Utvecklingsarbetet som studien utgick från var en del av kompetensutveckling vilken ingick i pedagogernas uppdrag. Att ingå i lärgrupperna var därmed inte frivilligt. Att delta i studien var däremot frivilligt och detta lyftes fram i samband med APT för att tydligt berätta att det går att vara med i lärgrupperna utan att vara med i studien.

Konfidentialitetskravet, handlar både om förvaring av uppgifter samt ge deltagare i studien största möjliga konfidentialitet (Björkdahl Ordell, 2007). Jag förvarar all dokumentation och alla personuppgifter så att endast jag har tillgång till dessa. Ljudinspelning från lärgrupperna förvaras i en applikation på min telefon som är låst och endast kan öppnas med identifiering genom fingeravtrycksensorer. Konfidentialitetskravet handlar också om att de pedagoger som ingår i studien inte ska kunna identifieras av utomstående. Syftet med studien har varit att studera hur pedagoger utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet i kollegiala samtal. Fokus ligger inte på de enskilda personerna eller specifika yrkesroller. Jag har valt att ha fingerade namn vid citat.

Nyttjandekravet, innebär att de uppgifter som är insamlade för studien endast används för detta ändamål (Björkdahl Ordell, 2007). Jag har själv ansvarat för att de uppgifter som samlats in endast används i detta forskningssammanhang. Den empiri jag samlat in under utvecklingsarbetets gång är endast till för det ändamål som pedagogerna är informerade om, dvs denna masteruppsats.

Forskarens etik innefattar hela forskningsprocessen. En reflexiv och kritisk blick mot alla delar av forskningsprocessen kan enligt Steen-Olsen (2010) hjälpa forskaren att se hur egna värderingar och handlingar kan påverka forskningen. Kunskapsformen *fronesis* har gemensamma drag med reflexivitet. *Fronesis* betyder praktisk klokskap och ser till hur vi handlar etiskt i de situationer som uppstår, att se till det goda: "Fronesis er ikke kalkulerende eller overtalende, den er reflektivt overveiende, og den overveier bara midlene for å realisere etiske handlinger, ikke målene" (Steen-Olsen, 2010, s. 106). I studien har denna reflexiva hållning inneburit att jag i tidigt stadium funderade över hur min position påverkar studien. Att vara handledare ena dagen och andra dagen kollega har så klart försatt mig i en position där jag behöver vara vakande över hur jag tolkar empirin, då jag har insyn i förskolorna och kunskap om pedagogerna som arbetar där. Denna kunskap har normalt sett inte en forskare vilket innebär att det medvetet eller omedvetet kommer påverka tolkningsprocessen (Løkensgard Hoel, 2000). Min upplevelse var att jag "fastnade" i den första blicken och hade svårt att se bortom det förgivettagna. Det var för mig lätt att hamna i en första tolkning och tog ganska lång tid innan jag med hjälp av min handledare lyckades "knacka på texten" och verkligen lyssna till vad som sagts.

Tolkningsprocessen är enligt Eriksson (2007, s. 181) ett etiskt spørsmål i aktionsforskningen då det handlar om den dubbla rollen handledare och forskare. Jag är forskare när jag skriver om utvecklingsarbetet. Samtidigt är jag också handledare för lärgruppen som ska utmana och utveckla deltagarnas frågor. Det ska inte vara någon hierarki i denna relation, utan deltagare och handledare ses

som jämbördiga i tolkningsprocessen. När jag lyssnade på den inspelade empirin märkte jag att jag tog väldigt mycket talutrymme i anspråk i situationer där jag egentligen borde varit tyst. Då jag lyssnade på det inspelade materialet innan aktion två kunde jag agera på min iver att driva studien framåt och ta en reflexiv blick på empirin. Jag lyssnade mer på vad pedagogerna sa om undervisning och lät min roll i kommande aktion bli mer inlyssnande.

Att vara handledare i en grupp av tre var både positivt och negativt. Det var problematiskt i den mening att jag missade samtalets känsla när jag inte var med, hur pedagogerna interagerade, hur de såg ut att känna sig, miner, gester med mera. Det som var bra var att jag inte kunde styra samtalet på det sätt som jag upplevde mig göra i vid aktion 1.

Resultat

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet i kollegiala samtal. Studien utgår från ett utvecklingsarbete där pedagoger i lärgrupper samtalar kring vad undervisning kan och bör vara i förskolan, dels utifrån styrdokument och forskning dels utifrån egen praktik. Frågeställningarna söker svar på hur pedagogerna översätter undervisningsbegreppet samt vad som blir framträdande i pedagogernas översättning av undervisning.

Nedan presenteras valda citat från kollegiala samtal om undervisning. För att skilja mot övrig text skrivs citat i mindre storleksformat, kursiverade samt med indrag. Resultatet presenteras utifrån de två aktioner som genomförts med analys och sammanfattning. Avslutningsvis presenteras en gemensam sammanfattning av de två aktionerna.

Aktion 1 - kontextualiseringsarenan

I aktion 1 används översättningsteorin för att undersöka hur pedagogerna i lärgrupperna översätter undervisning från en idémässig representation till praxis. Den idémässiga representationen om undervisning är källan för översättningen och består av en power point (bilaga 4). Praxis i den första aktionen är pedagogernas talhandlingar, vilka ses som ett uttryck för deras kulturella och strukturella förståelse av undervisning i förskolan.

De fyra översättningsreglerna, kopiering, addering, subtrahering och omvandling synliggör hur pedagogerna översätter undervisning samt vad som blir framträdande i översättning av undervisning. Aktion 1 beskrivs under tre huvudrubriker: spontana strategier, erfarenhet samt organisering.

Spontana strategier

Pedagogerna i lärgruppen möter power pointen (bilaga 4) och samtalar om hur undervisning i förskolan kan förstås. De hjälper varandra och kommer med förslag på vad undervisning kan vara kopplade till egna erfarenheter av praktiken. I power pointens föreläsning framgick det att förskolan behöver ta vara på tillfällena att undervisa, även rutinsituationer behöver utnyttjas för undervisning. Införandet av undervisning i förskolan innebär inte att förskolans särart ska förändras utan begreppet ska förstås utifrån förskolans specifika uppdrag. Handledaren läser från Power pointen: ”- Det blir inte undervisning automatiskt, det krävs en planering. Vad tänker ni kring den?” Pedagogerna pratar om den planerade undervisningen och menar att det kan vara svårt att planera vissa situationer där barnen redan pratar om något. Kommande citat beskriver möjligheten att i dessa tillfällen spontant komma med frågor utifrån det barnen pratar om.

-Fast sen kan du ju komma på spontana frågor med. Det kanske du kan göra från barnen och du bara WUSH! Nu kan jag passa på att utmana och då blir det lite undervisning spontant också. (Maggie)

-Och vi ska inte skolifiera förskolan. (Handledare Majken)

-Ja vi ska förskolefiera. (Malou)

Samtalet kan tolkas som att undervisning kan innebära att spontant komma på frågor att ställa utifrån barnens samtal. Spontaniteten ses som motsats till skolans sätt att undervisa. Vad som blir framträdande i pedagogernas tal om undervisning är att de låter power pointen möta egen praktik. Den idémässiga representationen, vilken är källan i översättningen, ändrar både form och innehåll vilket enligt Røvik (2008) innebär en omvandling. Den idémässiga representationen (bilaga 4) i översättningen, reduceras till att handla om att spontant komma på frågor för att utmana. I power pointen (bilaga 4) presenteras flera kompletterande definitioner som visar vad förskolan har att förhålla sig till när det gäller undervisning. Det gäller exempelvis att genom lek, miljö och material utmana och stimulera barns intressen med läroplanen som riktning, eller att expandera barnens lärande i dialog.

Enligt power pointen ska förskolan även undervisa på ett sätt som stämmer överens med förskolans uppdrag. Pedagogerna uttrycker en vilja att förskolefiera istället för att skolifiera, i samband med uttalandet att spontant komma på frågor och utmana. Det kan tolkas som att pedagogerna menar att detta ses som något förskolan kan göra till skillnad från skolan. En möjlig tolkning skulle kunna göras utifrån att spontan undervisning som begrepp är något som inte beskrivs närmare i power pointen. Däremot finns definitioner i form av vad man som pedagog har att förhålla sig till i den spontana undervisningen. Det innebär att viktiga element i källan, den idémässiga representationen inte är tydliga. Översättningen kräver att aktörerna, dvs pedagogerna har stor kännedom om förskolans läroplan, uppdrag och tradition för att kunna översätta det som står i power pointen. Om så inte är fallet är sannolikheten att översättning sker genom omvandling då den idémässiga representationen saknar väsentliga delar utifrån praktiken, som vad spontan undervisning innebär i praktiken (Rövik, 2008).

Utifrån power pointen samtalar pedagogerna även om skillnaden på lärande och undervisning. Vad som blir framträdande i översättningen av undervisning är ytterligare en strategi där pedagogen utnyttjar situationen där barnen pratar med varandra. Nu handlar det om att spinna vidare på barnens samtal och koppla till målet. Pedagogerna uttrycker sin förståelse för undervisning genom att koppla ihop med situationer från praktiken. Nedan beskrivs ett samtal hämtat från en tänkt matsituation där pedagogen försöker identifiera när det är undervisning.

-Men om man tänker matsituationen, där kanske inte jag har en specifik tanke med vad jag vill, men barnen börjar prata om någonting och så snabbt tänker jag ut, ja men det här kan jag spinna vidare på och jag tänker snabbt att DÄR har jag målet /.../ har det skett en undervisning då? (Juni)

-Ja (Joanna)

-Har det gjort det? Men det är barnet som har liksom börjat och jag? (Juni)

-DU har utnyttjat situationen. (Jolin)

-Ja precis, så jag behöver inte ha planerat vad jag ska prata om? (Juni)

-Nej, och det pratade ju Pramling om, att fånga tillfällena. (Joanna)

Det är undervisning när pedagogen riktar sina handlingar mot målet, dvs målet i läroplanen för förskolan. Som pedagog behöver innehållet inte planeras utan det handlar om att utnyttja situationen. Pedagogerna faller in i ett *radikalt modus* och *omvandlar* både innehåll och form av den idémässiga representationen. I översättningen blir det framträdande att undervisning handlar om att snabbt rikta mot ett mål utifrån det barnen pratar om. Mer specifikt innebär det att utnyttja situationer, inte om innehåll. Matsituationerna är något som Power pointen tar upp som tillfällen som inte utnyttjas som tillfällen för undervisning. Återkommande i empirin är översättningar som denna ovan, där rutinsituationer utnyttjas för undervisning men samtidigt utan vidare förklaring på vad som är själva undervisningen. Innehållet i källan reduceras till att handla om att utnyttja situationerna genom att snabbt tänka ut mål att spinna vidare på. Omvandling av både innehåll och form på källan kan också tolkas bero på att den idémässiga representation som pedagogerna översätter ifrån inte är heltäckande. Den ger inte explicita exempel på hur undervisning skulle kunna gå till i praktiken. När den idémässiga representationen inte är heltäckande menar Rövik (2008) att sannolikheten för att omvandling ska användas som översättningsregel ökar.

Erfarenheter

Samtal om spontan och planerad undervisning förekommer i alla lärgruppers samtal. Det som kommer till uttryck är pedagogernas förståelse av undervisning i förskolan utifrån egen erfarenhet. Det handlar här om planerad undervisning kontra spontan undervisning och hur man som pedagog ska agera i en planerad undervisning när barnen plötsligt är intresserade av något annat. Pedagogerna knyter an till egen erfarenhet av praktiken, att det inte alltid blir som man tänkt.

- Ja, att vi läser in oss, det är vårt underlag. För det är det som är planeringen i den spontana undervisningen. Jag tycker att spontan undervisning måste förekomma, för då kan man få det här när dom är så här nyfikna /.../ Då spelar det ingen roll att jag hade planerat något annat och att DET bara tog två minuter. (Ebba)

-Jag tänker också att man kanske tar tillvara på det spontana men även går tillbaka till det som man kanske har planerat sen. Det ena behöver ju inte utesluta det andra. (Eva)

-Det var det jag menade att man kan göra det lite parallellt liksom. (Ebba)

Den spontana undervisningen har pedagogens kunskaper som underlag, pedagogen ska ha läst in sig. Den spontana undervisningen ses som viktig för att det är just då, i det tillfället som barnen är nyfikna. Pedagogerna menar att spontan undervisning måste förekomma. När barnen är nyfikna spelar det ingen roll att man som pedagog har planerat något annat. Pedagogerna menar också att det kan göras parallellt och behöver inte utesluta varandra. Framträdande i översättningen av den idémässiga representationen blir då att pedagogerna menar att den spontana undervisningen handlar om pedagogens förmåga att följa barnens nyfikenhet genom att vara läsa in sig. Pedagogerna faller in i ett modifierande modus, där vissa element av originalet förstärks (Lund et.al., 2018). Det är inte element som läggs till utan vissa delar uttrycks mer specifikt och tydligare än originalet, vilket kallas *explicitering* (Rövik, 2008). Det innebär att pedagogerna mer konkret än tidigare beskriver vad som sker i dilemmat där planerad undervisning möter barns nyfikenhet. Den idémässiga representationen av undervisning i förskolan förstärker vissa element som att den spontana undervisningen måste förekomma och att barns nyfikenhet är ett viktigt element, viktigare än den planerade undervisningen. Samtidigt framgår det att de inte utesluter varandra.

Ytterligare framträdande drag i pedagogernas berättelser om undervisning handlar om läroplanen för förskolan som tidigare visats som viktig för målet, riktningen. I den avslutande fråga som delas ut i slutet av lärgruppen under kategorin ”Vad tar du med dig härifrån idag?”, lyfter några av pedagogerna fram läroplanens betydelse som både mål och medel för att lyckas med undervisningen.

För att lyckas med undervisning är det otroligt viktigt att vi läser och tolkar vår läroplan och ständigt bär med oss den i ryggmärgen.

Pedagogen uttrycker det som viktigt att både läsa och tolka läroplanen för att lyckas med undervisningen. Det handlar även om att ständigt bära med sig den i ryggmärgen. Denna översättning faller in under ett modifierade modus och återigen tydliggör pedagogerna delar som innan varit otydliga eller implicita. Kanske tar man som pedagog för givet att läroplanen ska läsas, tolkas och bäras med utantill för att lyckas med undervisningen, men det är implicit hos källan. Idén om undervisning översätts genom att *explicitera* väsentliga element som inte lyfts fram explicit i power pointen. De element som tydliggörs handlar om att läroplanen inte bara används som riktning, utan också som medel. Enligt pedagogen är det viktigt att läsa, tolka och bära med sig läroplanen i ryggmärgen för att lyckas med undervisning.

Organisering

Ytterligare framträdande mönster i pedagogernas översättning handlar om organisering av undervisningen för att uppnå läroplanens intentioner. Det visar det sig att organisation på olika sätt spelar roll för pedagogerna. I samtalet nedan pratar pedagogerna om hur de ska få tid till undervisning. De talar dels om Läslyftet¹ som innehåller undervisningsaktiviteter som de upplever som svåra att få tid att genomföra. Dels pratar de om projektet² som förskolorna arbetar med. Pedagogerna nedan menar att man ska boka in dagar till projekt och läslyft. I citatet uttrycks att man som pedagog då blir bättre på att sätta målen om undervisningen är planerad.

¹ Läslyftet kompetensutveckling i språk-, läs- och skrivdidaktik baserad på aktuell forskning, Skolverket.

² Projekt, ”Vi ser begreppet tema som något utan slut, en röd tråd som sedan kan brytas ner i mindre projekt. Ett projekt för oss är tidsbegränsat och har ett slut.” (Göthson & Kennedy, 2015, s.43)

-Ja då blir det konkret undervisning och man har en idé. Så blir man ju bättre och bättre som pedagog och sätta dom här målen. Men om det hela tiden ska ske hux flux där och där och där. Det kanske inte blir någon röd tråd, det kanske inte blir fördjupning då? (Ella)

-Att det är viktigt att planera in det då? (Erika)

-Ja det är faktiskt det, för då BLIR det i alla fall. (Ella)

Det som blir framträdande i översättningen är att pedagogerna själva problematiserar det som står i power pointen (bilaga 4) utifrån egen praktik. För att undervisningen ska bli av behöver den vara inplanerad. Den konkreta, planerade undervisningen skulle enligt pedagogerna kunna skapa en röd tråd till skillnad från hux flux-undervisning vilken kan resultera i att det inte blir någon fördjupning. Pedagogerna kopplar till sin erfarenhet av undervisning där de upplever att planera undervisning skulle kunna stötta dem i att sätta mål och att se till att det blir av. Källan översätts genom att inta ett modifierande modus där pedagogerna använder *addering* som översättningsregel. De element som *adderas* till idén om undervisning är att planera in och avsätta tid för undervisning då det upplevs som lättare att sätta mål och nå en fördjupning.

Även kommande citat handlar om organisation, mer specifikt handlar det om miljön som stöd i undervisningen. Det innebär att pedagogen skapat något nytt genom att imitera något som redan existerar (Rövik, 2008, s. 270).

I Reggio pratar vi om den tredje pedagogen, om miljön som den tredje pedagogen /.../ du har preppat att det ska kunna ske undervisning där också /.../miljön måste ändå vara så pass inspirerande att dom vill prova, dom vill undersöka och då finns det kanske en undervisningstanke i det tänker jag. (Eva)

Återigen utgår pedagogerna från sin egen erfarenhet för att förstå undervisningsbegreppet i power pointen. Den ena av de två förskolorna är Reggio Emilia inspirerad och arbetar med miljön som den tredje pedagogen. Pedagogen menar att miljön är preppad, vilket kan tolkas som förberedd med specifik undervisningstanke. Pedagogen undersöker vad undervisning kan vara med hjälp av sin erfarenhet av att arbeta med miljön som den tredje pedagogen. I power pointen (bilaga 4) presenteras de styrdokument som förskolan behöver förhålla sig till men hur det ska gå till lämnas till professionen. Att skapa en heltäckande idémässig representation av undervisning i förskolan kan därför tolkas vara svårt. Det *radikala moduset* som översättningen faller under här skapar en unik version av den idémässiga representation av undervisning som visas i power pointen vilket kan bero på svårigheter i att skapa en heltäckande bild av undervisning i förskolan (Lund et.al., 2018). I pedagogernas tal om undervisning handlar det om att som pedagog skapa förutsättningar för att undervisning ska ske i en genomtänkt miljö som lockar till sig barnens nyfikenhet att utforska. Det uttrycks inte om det är spontan eller planerad undervisning men en planerad miljö som beskrivs ovan skulle kunna rymma bägge.

Sammanfattning aktion 1

Det som blir framträdande i pedagogernas översättning av undervisning är att pedagogerna försöker översätta power pointen genom att knyta till sin egen erfarenhet av praktiken. Citaten visar också att pedagogerna översätter det som hjälper dem att utveckla förståelse för vad undervisning är. På det viset blir översättningen likt en process i flera skikt där pedagogerna på olika sätt både anpassar och utvecklar idén om undervisning till egen praktik. Pedagogerna översätter till en värld som de känner till utifrån vad de anser lämpligt och meningsfullt (jfr Andersen & Rövik, 2015, s.6).

Pedagogerna översätter ibland genom att falla in under ett radikalt modus och använder omvandling som översättningsregel. Det blir något som inte liknar originalet i den mening att: ”Det handlar om att skapa något nytt genom att imitera något som redan existerar”. (Rövik, 2008, s. 270). Omvandlingen förändrar källans innehåll och form då undervisning reduceras till att handla om att spontant utmana med frågor exempelvis. Vad det handlar om är att den idémässiga representation som är skapad som power point inte lämna konkreta förslag på vad spontan undervisning är. Därav är det också dessa

delar som översätts genom omvandling då den idémässiga representationen inte kan ses som heltäckande. Komplexa översättningar sätter hög press på pedagogernas översättarkompetens (Rövik, 2008). Pedagogerna använder också sin erfarenhet av praktiken, där miljön ses som den tredje pedagogen i mötet med power pointen. Källan omvandlas då genom att ta hjälp av erfarenheter i praktiken som utgångspunkter för att förstå undervisning, en undervisningstanke kopplad till miljön blir resultatet.

Det modifierade moduset intar pedagogerna då de översätter genom att *explicera* för dem väsentliga element i undervisningen som kan tyckas vara otydliga eller implicita i originalet (Rövik, 2008, s.269). Vad som blir framträdande i pedagogernas översättning är att undervisning spontant och planerat kan fungera parallellt, men det som framför allt styr är barnens nyfikenhet. Ytterligare väsentliga element för pedagogerna, handlar om att läsa, tolka och bära med sig läroplanen i ryggraden för att lyckas med undervisningen. Mer specifikt uttrycks att pedagogen behöver läsa in sig vilket en av pedagogerna menar är grunden i den spontana undervisningen. Att man som pedagog behöver kunna läroplanen, både läsa och tolka den kan tyckas självklart men likväl implicit i power pointens idé om undervisning. Slutligen ses även inplanering av undervisning som en del av det pedagogerna menar är viktig i undervisningen som inte finns med i originalet.

Aktion 2 - dekontextualiseringsarenan

I aktion 2 används översättningsteorin för att undersöka hur pedagogerna i lärgrupper översätter undervisning och vad som blir framträdande i översättningarna. Översättningen sker från pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskap och praxis som källa, till en idémässig representation om undervisning. Denna process innebär att avskilja en praxis väsentligaste delar för att kunna skapa en heltäckande representation. Översättningsteorin riktar frågeställningen mot hur representativ den idémässiga representationen är i förhållande till praxis genom att gradera beskrivningen från låg till hög konfiguration. Dessutom undersöks praxis översättbarhet genom att undersöka hur explicit, komplex och inflätad praxisen som beskrivs är.

Vad som blev framträdande i aktion 2 beskrivs under tre rubriker, att lära barn fakta - spontant och planerat, gemensamma aktiviteter i lärmiljön samt gemensamma ämnesövergripande aktiviteter.

Att lära barn fakta - spontant och planerat

I lärgrupperna används power pointen (bilaga 5) som underlag för samtal. Pedagogerna ska berätta om en situation där de undervisat. Om det är en undervisning som varit planerad eller uppstått spontant får pedagogerna bestämma själva. De situationer som beskrivs är nästan uteslutande planerade förutom ett par situationer där undervisningen är spontan. Kommande citat beskriver en spontan undervisning.

Nu har våra barn upptäckt att det lös någonting på himlen som inte var... eller någon sa stjärna och någon annan sa lampa men det var ju månen. Men då satt vi där och pratade om vad månen var för något och då satt man spontant och lärde dom vad är månen för något. (Maja)

I samtal om spontan undervisning berättar pedagogen att barnen upptäckt något som lyste på himlen, varpå pedagogen lärde barnen vad det var. Det som blir framträdande i pedagogens idémässiga representation av undervisning är att det handlar om att spontant lära barnen något genom samtal utifrån deras funderingar. Den praxis som översätts till en idé om undervisning kan beskrivas som generell och abstrakt, av låg konfiguration (Rövik, 2008). Det går inte att urskilja tydliga beskrivningar av undervisningen mer än att pedagogen lärde barnen vad månen var för något genom att lära, vilket är av mer generell karaktär. Detta kan påverka förskolans sätt att se på undervisning, då det reduceras till att förmedla och lära fakta.

Översättbarheten av den idémässiga representationen som visats ovan, kan beskrivas som mindre *explicit* då den endast i begränsad uträkning är språkligt formulerad. Vad som är undervisning och varför undervisning handlar om att lära någon fakta beskrivs inte vidare. Situationen som beskrivs kan

också tolkas som *komplex* då det inte framgår om det är just undervisningen som är den avgörande faktorn för barnens lärande. Det kan vara flera faktorer som bidrar till situationen, som relationer mellan barn och pedagog exempelvis, vilket gör idén om undervisning mer komplex. Därmed kan också idén ses som *inflätad* i situationen som pågick i den stunden, med de barnen som undrade vad som lyste.

Kommande citat kommer från en pedagog som berättar om en situation där hon undervisat. Arbetslaget har tillsammans förberett sakprosa om getter.

Vi hade gjort en sakprosa om getter men det var inget vi hade pratat med barnen om tidigare. Så gjorde vi typ en bildvandring /.../ så gick vi från bild till bild och började så här: att Bockarna Brusens kompisar har varit här! Det var bilder på getter och så stod det fakta under då. /.../ (Maggie)

Det pedagogen gjort är att förbereda sakprosa, tillsynes utan barnens vetskap. En bildvandring gjordes genom att sätta upp bilder med faktarutor under. Bilderna sattes upp runt om i ett rum där barn och pedagogerna gick från bild till bild. Pedagogerna berättar att Bockarna Brusens kompisar varit där och skrivit små meddelanden. Vad som framträder i översättningen är att olika handlingar beskrivs men inte tankar bakom den gemensamma aktiviteten. Det blir en abstrakt beskrivning av låg konfiguration där vissa delar lyfts fram medan andra uteblir. Pedagogerna har skapat en gemensam aktivitet där fantasi vävs in i bilder och meddelanden från Bockarna Bruse för att barnen ska lära sig fakta.

Undervisningens mål utifrån läroplanen beskrivs dock implicit i den mening att det framgår av beskrivningen att det finns ett syfte med att introducera sakprosa. Idén om undervisning är mindre *explicit* i den mening att den är uttalad och konkret beskriven som en aktivitet, men sett till undervisning är det också mycket som inte berättas i situationen. Den erfarenhetsbaserade kunskap som ligger till grund för varför situationen utformades på detta sätt uttalas inte vilket gör den svår att avskilja och överföra. Situationen är mer *komplex* i den mening att det är både barn och pedagoger involverade i relationer över tid. Det är en projektsituation som beskrivs vilket gör att detta är en situation som kan tolkas ingå i ett sammanhang. Flera faktorer som samverkar är beroende av vad som hänt innan. Det framgår heller inte vilka aspekter som i aktiviteten kan avskiljas och pekas ut som faktorer som gynnar barns lärande utan som kan antas finnas implicit i pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskap. Idén om undervisning kan ses som mer *inflätad* då den är inbäddad i förskolans sätt att arbeta med lek, fantasi och lärande. Undervisningen är svår att ringa in när den är inbäddad i kontexten.

Gemensamma aktiviteter i lärmiljön

Lärgrupperna hade som uppgift att ta med en situation där det skett ett lärande och en situation där de undervisat. I dessa grupper var det få som tagit med sådana exempel. I två av grupperna gavs pedagogerna tid att skriva ned exempel på sådana situationer. I ett tidigare i samtal har pedagogerna i lärgruppen pratat om situationer där de kunnat se ett lärande hos barnen. Nu går de vidare till en situation där de undervisat. Handledaren läser från power pointen:

-Beskriv en situation där du eller en kollega har undervisat. Och då behöver ju det inte ha skett eller bidragit till ett lärande just här och nu, men att man har en tanke. Någon som vill börja? (Handledare Majken)

-/.../ men vi har jobbat mycket med gult ris och med matematik och räkna. Där har man i och för sig sett ett lärande, att de har räknat själva och mätt, men också sorterat färger. (Malou)

-Jag tänker att där har ju du tillrättat i miljön också för du vet vart du vill. Du vill att de ska lära sig färgen gul nu så du har ju tänkt till. Då har ju du en tanke, en målstyrd process. (Handledare Majken)

Vad som blir framträdande i översättningen av undervisning är att pedagogerna upplever sig ha sett ett lärande då barnen räknat, mätt och sorterat färger. Handledaren stöttar pedagogerna med att komma på vad hon själv har gjort för att stödja barnens lärande. En beskrivning av låg konfiguration framträder i översättningen från praxis till en idé om undervisning. Vissa element lyfts fram medan andra tonas ned

(Rövik, 2008). Barnens lärande i matematik lyfts fram av pedagogen medan pedagogens egna handlingar tonas ned. Pedagogens undervisning kan förefalla underförstådd i sammanhanget och handledaren hjälper till att sätta ord på pedagogens handlingar och tillvägagångssätt för att barnen ska lära sig matematik. Pedagogen har förberett en miljö med ris och redskap för att barnen ska kunna mäta, räkna och sortera.

Handledaren visar den översättarkompetens som behövs när en komplex praxis ska översättas då handledaren sätter ord på pedagogens handlingar, ”där har du ju tillrättalagt miljön också för du vet vart du vill, du vill att de ska lära sig färgen gul”. (Rövik, 2008) Risken i översättningen är att väsentliga aspekter som är viktiga för framgången och kvalitén förblir outtalade. Väsentliga delar av det kontextspecifika och viktiga för förskolan tonas ned och istället handlar det om generella tillvägagångssätt, att ställa i ordning en miljö och att det i sig skulle kunna vara representativt för undervisning. På så vis riskerar pedagogens viktiga kunskap att reduceras och även de relationer som är en del av miljön och förskolans kvalitet.

Undervisningen ovan kan tolkas mindre *explicit* i den mening att det enbart handlar om att som pedagog ställa i ordning en miljö med en tanke och ett mål. Vad som ligger bakom dessa antaganden och varför det skulle vara undervisning framgår inte. Rövik(2008) menar att en praxis som inte är språkligt formulerad i den utsträckning som behövs kan bero på att den har karaktären av tyst kunskap. Det kan handla om praktisk kunskap om att veta hur något utförs, vilket detta skulle kunna tolkas som. Om det är tyst erfarenhetsbaserade kunskap som inte kommer till uttryck försvåras därmed översättningen. *Komplexiteten* handlar dels om kausala samband mellan undervisning och den framgång man önskar med sin undervisning. Dels handlar det om de mänskliga resurser som ingår och präglar situationen. Pedagogens kompetens och erfarenhetsbaserade kunskap om barnen, relationer och verksamheten gör att denna aktivitet kan tolkas som komplex. Situationen som beskrivs handlar om att som pedagog ställa i ordning en miljö med tydligt mål och syfte, vilket kan verka lätt att urskilja och generalisera. Men ett arbetssätt där den pedagogiska miljön är en del av undervisningen är väl förankrad i traditioner och förskolan som organisation vilket gör den *inflätad* i praxis och därför svår att avskilja och generalisera.

Gemensamma ämnesövergripande aktiviteter

Kommande beskrivning är från en undervisning med de minsta barnen på förskolan. Syftet är enligt pedagogen att barnen ska få möjlighet att undersöka och jämföra Bockarna Brusens olika storlekar.

Jag satt med tre barn och skulle göra Bockarna Bruse och jag tänkte att de skulle få använda rekvisita och att vi sjunger sången samtidigt med alla ljudeffekter. Min tanke var att de efteråt skulle få använda de här tre bockarna för att gå på lera och se om dom gjorde någon åtskillnad /.../ Så jag gjorde väldigt starka ljudeffekter och sen tog jag bort rekvisitan och så fick dom sin lera och bockarna. Sen så släppte jag dem lite fria. /.../ För min tanke var att de spontant skulle börja gå på lite olika sätt och det gjorde dom! Och så kom den större (Förstärker med rörelser hur den stora bocken går på leran) och så tänkte jag, det här är matematik ju! Alltså dom förstår att det är olika storlek, dom förstår på grund av olika storlek, tänkte jag. (Eva)

Pedagogen beskriver en avskild aktivitet som gjorts. Pedagogen startade upp med sång och dramatisering. Barnen skulle sedan få möjlighet att använda figurer av Bockarna Bruse med material i form av lera som placerades framför dem. Det som framgick av beskrivningen var att syftet var att se om barnen gjorde någon åtskillnad mellan bockarnas olika storlek efter dramatisering och sång. Det som blir framträdande i pedagogens översättning av undervisning är att det är en gemensam ämnesövergripande aktivitet som beskrivs med ett syfte. Pedagogen är modell och gör mörk röst till stora Bocken och stora rörelser och tvärt om med den lilla Bocken vilket barnen imiterar.

Den idémässiga representationen beskriver flera detaljer i processen, vilka steg och hur pedagogen gått tillväga. Samtidigt beskrivs inte de relationer och vilka förutsättningar som krävts för att situationen ska fungera och vad som specifikt hade gjorts om situationen skulle upprepats, vilket leder till en låg

konfiguration (Rövik, 2008). Pedagogen beskriver sin tanke med vad som skall göras, men om det är utifrån läroplanens mål är implicit i beskrivningen. Då det handlar om förståelse av storlek som utvecklas över tid i ett projekt med Bockarna Bruse, kan det rimligtvis handla om en målstyrd process. Det skulle kunna tolkas som estetiska ämnen med lera, musik och dramatisering och matematiken är tecken på en ämnesövergripande aktivitet. Dock är det matematik som i slutändan får fokus. Både vad pedagogen gjort samt vad barnen gjort och lärt i aktiviteten framgår av beskrivningen. Det som framgår är göranden som leder fram till det som pedagogen innan tänkt. Förutsättningar som ledde fram till det, dvs det partikulära i situationen beskrivs inte närmare. Det är också mycket i situationen som inte finns med, som exempelvis orsaken till att aktiviteten arrangeras just på det här sättet. Det kan tolkas ligga tyst, erfarenhetsbaserad kunskap bakom aktiviteten som inte uttrycks, utan det blir en detaljerad aktivitet som beskrivs.

Min tolkning är att den idémässiga representation som beskrivs är mindre *explicit*. Det innebär att den inte är tillräckligt språkliggjord och tydlig. *Komplexitet* har att göra med två olika aspekter, dels de kausala sambanden bakom den framgång man önskar samt mänskliga resurser och mycket teknologi (Rövik, 2008, s. 226). Vilka faktorer är det mer specifikt som leder till att barnen uppfattar olika storlek? Idén om undervisning som beskrivs är därmed komplex också för att det är förhållanden i aktiviteten som är beroende av varandra. Både barn och pedagoger är delaktiga och ingår i den beskrivna situationen. Då dessa förhållanden inte görs synliga i aktiviteten kan det vara svårt att återskapa en exakt kopia av undervisningen. Genom att språkliggöra alla delar av situationen blir den mer översättningsbar. Idén om undervisning är också *inflätad* eftersom sammanhanget är kontextspecifikt med just dessa barn, val av material, plats och relationer vilket gör att situationen är svår att återskapa. Det innebär att idén om undervisning översätts till att handla om en gemensam ämnesövergripande aktivitet där pedagogerna planerat ett utfall av aktiviteten som vidare infriades.

Kommande citat skiljer sig från de andra på det sätt att pedagogerna uttrycker att det handlar om det livslånga lärandet. Gruppen har arbetat med Bockarna Bruse länge på olika sätt, bland annat genom att läsa och sjunga. Nu ville arbetslaget medvetet föra in klassisk musik. En av pedagogerna berättar.

Men kan man ha ett långsiktigt mål också? Alltså jag tänker på det livslånga lärandet. (...) utifrån barnens intressen av troll så skulle vi föra in musik. /.../ Jo, då arrangerade vi en lägereld och samlades där och så lyssnade vi på texten. Det är ju många ord och begrepp. Så att man får känna med kroppen också, hur ser ett troll ut som lufsar, hur lufsar man? Men att man just lyssnar på musik och barnen har rätt till olika sorters musik, det är kanske inte är så vanligt att man lyssnar på klassisk musik. (Jolin)

Inledningsvis lyfts frågan om man kan ha ett långsiktigt mål också. Pedagogen beskriver att de ska föra in musik utifrån barnens intressen för troll. De använder ord och begrepp, att uppleva och känna begreppen med kroppen. Enligt pedagogerna handlar det också om barn har rätt till olika sorters musik. Det som blir framträdande i översättningen av undervisningen är beskrivningen av en gemensam aktivitet som väver in musik, fantasi, dramatisering och språk utifrån ett långsiktigt mål, det livslånga lärandet. Exakt vad som är undervisning beskrivs implicit, invävt i olika handlanden. Situationen är detaljerad i sin beskrivning men utelämnar viktiga komponenter för att kunna översättas vilket gör att den är av låg konfiguration. Hur explicit källan kommer till uttryck beror enligt Rövik (2008) på hur uttalad och kommunicerbar den är. Pedagogernas berättelser om situationen där de undervisat beskriver en gemensam aktivitet, som är mindre *explicit* i den mening att den inte är tydlig och språkliggjord. Att aktiviteten arrangeras på detta sätt beror på barnens intresse för troll, men vad som specifikt är undervisning framgår inte. Tyst kunskap, erfarenhetsbaserad kunskap är svår att överföra till andra och kräver att den som ska översätta har kunskap om praxis (Rövik, 2008). Jag som forskollärare skulle kunna göra antaganden om vilka mål pedagogerna strävar mot samt orsaken till att situationen arrangeras på detta sätt, men det uttrycks inte explicit vilket gör att denna kunskap förblir tyst. Situationen som beskrivs är *komplex* i den mening att det är många barn och pedagoger involverade i relationer och en kontextspecifik händelse som är svår att avgränsa. Det är också svårt att se specifikt vilka faktorer som gör att undervisning eventuellt ska lyckas eller bli en del i det

livslånga lärandet. Aktiviteten är *inflätad* i de handlingar och relationer som ingår i flera steg, undervisning i form av en gemensam aktivitet, inbäddad i tyst kunskap.

Sammanfattning aktion 2

Pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskap om undervisning översätts till en idé om undervisning. Det som är genomgående gemensamt är att situationerna som beskrivs inte uttalar vad som är undervisning utan en helhet av göranden beskrivs, gemensamma aktiviteter. Det kan tolkas som att den tysta kunskap som ligger i pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskaper inte kommer till uttryck. Syftet med aktiviteterna förefaller vara tydliga i den mening att pedagogerna har en tanke med var barnen ska lära sig, ibland utifrån barnens intresse och nyfikenhet. De gemensamma aktiviteternas utformning som gemensam helhet beskrivs, men inte avgränsat och konkret. Det är svårt att upprepa de beskrivna situationerna där vissa delar lyfts fram som en helhetsbeskrivning medan andra tonas ned, som exempelvis bakomliggande motivering. De är alla översättningar av låg konfiguration. Innehållet i den beskrivna undervisningen handlar om att barnen genom aktiviteter kunskapar tillsammans, det handlar om matematik, språk och fakta om fenomen. Estetiska ämnen som sång, dramatisering och material som lera används som medel för att barnen ska lära sig något annat, som matematik eller språk. Däremot beskrivs inte tydligt vilka handlingar pedagogen gör.

I ett av citaten stöttar handledaren en pedagog genom att sätta ord på vad pedagogen gjort för att barnen ska lära sig räkna, mäta och sortera. Det är en planerad lärmiljö som antas stötta barns lärande.

Pedagogerna är utbärare av praxis, av erfarenhetsbaserad kunskap om undervisning i förskolan och översätter till en idémessig representation. Pedagogernas representationer av undervisningen innehåller detaljer om görandet i situationen, men relationer och det partikulära i situationen som faktiskt är undervisning ligger implicit och är därför svårt att avskilja. Det blir mer generella beskrivningar som i och för sig skulle kunna överföras men då med risk att de viktiga beståndsdelar som nedtonas går förlorade, exempelvis om vad undervisning är specifikt. Pedagogerna ska berätta om en situation där de undervisat men urskiljer inte själva undervisningen utan berättar om gemensamma aktiviteter som helhet.

Vad som framträder i översättningen är att aktiviteterna beskrivs i sin helhet. De är mindre *explicita* i den mening att det är många detaljer och beslut som inte framgår. Det kan ses som en del av den erfarenhetsbaserade kunskap som är tyst och därmed också svår att sätta ord på. Varken läroplansmål eller undervisning specifikt nämns i de beskrivna situationerna vilket också är ett antagande att pedagogerna i sin erfarenhetsbaserade kunskap har kännedom om dessa men inte uttrycker det explicit.

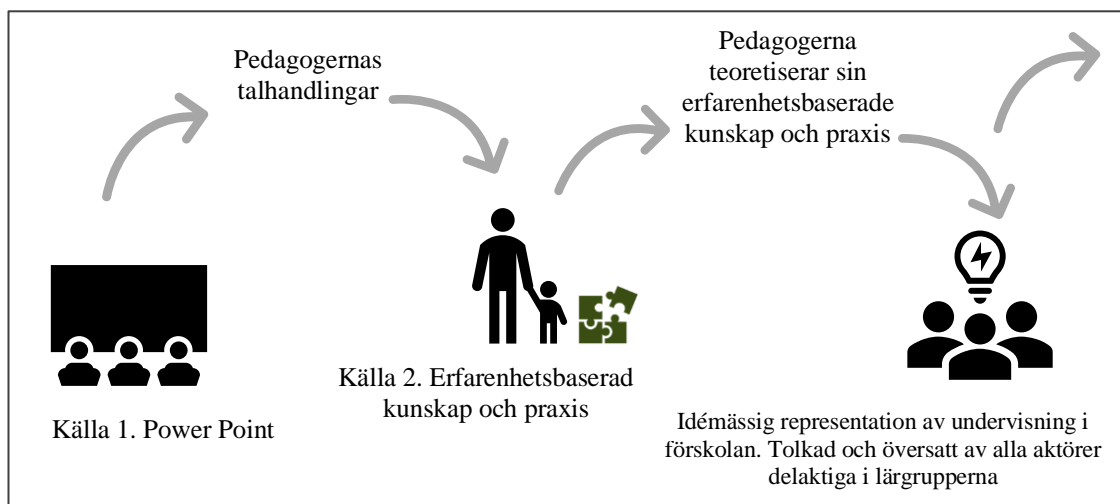
Aktiviteterna är *komplexa* i den mening att det är svårt att synliggöra samband mellan aktiviteten och barnens lärande. Det är ofta många mänskliga resurser involverade såsom relationer, olika ämnen, material och olika steg i aktiviteten. Slutligen är aktiviteterna också inflätade i förskolans tradition och förskolan som organisation. Det är svårt att ringa in och avskilja vad som specifikt är undervisning i en aktivitet som helhet i många steg. Pedagogernas gemensamma aktiviteter är ämnesövergripande där olika ämnen som drama, musik och sång samt olika material som lera vävs samman.

Resultatsammanfattning

Syftet med studien var att undersöka hur pedagoger utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet i kollegiala samtal. Ett utvecklingsarbete med två aktioner ligger till grund för studien, där pedagoger i lärgrupper samtalar kring vad undervisning kan och bör vara i förskolan, dels utifrån styrdokument och forskning dels utifrån egen praktik. Frågeställningarna söker svar på hur pedagogerna översätter undervisningsbegreppet samt vad som blir framträdande i pedagogernas översättning av undervisning. Delar av Røviks (2008) översättningsteori har använts för att analysera empirin.

En idémässig representation framträder i översättningen utifrån två källor. Den första källan är en power point (bilaga 4), innehållande skollag, läroplan och Skolinspektionens granskningar. Den andra källan är pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskap om undervisning som kommer till uttryck i beskrivningar om situationer där de undervisat. Tillsammans skapar de en idémässig representation av vad undervisning i förskolan kan vara.

Fig. 3 Figuren visar översättningsprocessen i de två aktionerna, hur förskolan är på väg mot en idémässig representation av undervisning.



I översättning av spontan undervisning föll pedagogerna in i ett radikalt modus där omvandling används som översättningsregel. Framträdande i översättningen var att undervisning spontant innebär att komma på frågor och utnyttja tillfällena. Innehållet behöver inte planeras utan det handlar om att utifrån ett mål utmana barn spontant. Det skulle kunna tolkas som att pedagogerna översätter det som är tillsynes lätt att generalisera då det som uttrycks är att undervisning handlar om att ställa frågor utifrån barns samtal spontant. Samtidigt uttrycks att den spontana undervisningen ses som en motvikt till skolan, en förskolefiering av undervisningsbegreppet.

I några översättningar föll pedagogerna in i ett modifierande modus där vissa element förstärks och tydliggörs av originalet. Vad som blev framträdande i dessa översättningar var att innehållet i den spontana undervisningen tonas ned medan vikten av att utgå ifrån barnens nyfikenhet och undringar förstärktes. Andra element som förstärktes var betydelsen av att läsa in sig på läroplanens intentioner för att som pedagog kunna undervisa, speciellt vid spontan undervisning. Pedagogerna förstärker delar som påpekar vad som krävs för att lyckas med undervisning, dvs att tolka läroplanen och bära med sig den i ryggraden.

Pedagogerna adderade även element i översättningen. Det som blev framträdande i dessa översättningar var exempelvis att planera in undervisningen tidsmässigt, för att den ska kunna möjliggöras. Det skulle kunna tolkas som att de element som adderas eller förstärks är det som är viktigt för dem. Antingen utifrån erfarenhet av att barns nyfikenhet är en viktig ingrediens för att få med sig barnen, eller att planera in tidsmässigt för att undervisningen ska bli av.

I aktion 2 är pedagogernas erfarenhetsbaserade kunskap den källa som ska översättas. Enligt Rövik (2008) innebär det att pedagogerna nu teoretiserar över sin praxis genom att beskriva den i ord. I avskiljandet från praxis till idé, undersöks om beskrivningarna är detaljerade och konkreta, dvs av hög konfiguration. Gemensamt var dock att beskrivningarna var av låg konfiguration där vissa delar framhävs och andra utelämnas.

Översättbarheten undersöks genom tre kritiska aspekter, explicitet, komplexitet och inflätning. Framträdande i pedagogernas översättning var att samtliga beskrivningar i aktion två visade sig vara mindre explicita, mer komplexa och mer inflätade. Det skulle kunna tolkas som att det kan vara svårt att skapa en heltäckande representation av vad både spontan och planerad undervisning kan vara i förskolan, då praxis är inbunden i kontextspecifika traditioner, kultur och relationer. I de fall då det är svårt att skapa en heltäckande representation menar Røvik (2008) att sannolikheten för att användningen av omvandling som översättningsregel ökar. Det visar sig också stämma i aktion ett, då undervisningsbegreppet översattes genom att pedagogerna föll in under ett radikalt modus och översatte genom omvandling.

Framträdande och gemensamt för både den planerade och spontana undervisningen är att idén om undervisning inte är översättningsbar på grund av de tre kritiska aspekterna. En praxis explicitet har enligt Røvik (2008) stor betydelse för översättningsprocessen. Det handlar om den erfarenhetsbaserade kunskap som pedagogerna bidrar med då de beskriver undervisning, vilken i mindre grad är språkligt formulerad. Ett görande beskrivs utan att synliggöra vad som ligger till grund för besluten, varför de gör som de gör för att barnen ska lära sig. Om det inte finns ett språk att översätta från försvåras översättningen (Røvik, 2008, s. 226). Det kan tolkas som en tyst kunskap som behöver bli uttalad för att synliggöra tankarna bakom undervisningen. Därigenom kan praxis också språkliggöras och bli översättningsbar. I den första aktionen förstärktes element som handlade om att tolka läroplanen och bära med sig den i ryggraden. Specifika hänvisningar till läroplanen i situationerna som beskrivs uttrycks inte. Det skulle kunna vara så att läroplanen är förankrad i ”ryggraden” och därför självklar och förgivettagna i de situationer som beskrivs. Den tysta kunskapen kan därigenom ses som något självklart för de pedagoger som har kunskap om läroplanen och förskolans tradition, medan det för en utomstående tolkas som en gemensam aktivitet.

En annan kritisk aspekt handlar om praxis komplexitet (Røvik, 2008). Det handlar om vilka olika faktorer i den beskrivna situationen som leder till att undervisningen lyckas, men också hur dessa faktorer samverkar (Røvik, 2008). Om det är flera faktorer som samverkar, vilket verkar vara fallet i de beskrivna situationerna, är det också svårt att få en insikt i dessa förhållanden. Om praxis inte språkliggörs och förhållanden som är viktiga för undervisningens utfall inte uttalas är risken att det som översätts missar viktiga samband. Vad som blir framträdande i pedagogernas översättning är då en avsaknad av att kunna språkliggöra undervisningen begränsar dess möjlighet till utvärdering. Aktion 1 visade de element som pedagogerna förstärkte, vilket var att läsa in sig och tolka läroplanen. Om det inte finns något språk som förklarar besluten bakom situationerna för undervisningen, kan det också vara svårt att urskilja vad som specifikt gör att undervisningen lyckas eller inte lyckas, vilket i sig gör praxis svår att utvärdera och förbättra.

Ytterligare en kritisk aspekt för översättbarheten hos praxis har att göra med inflätning. Inflätning handlar om hur förankrad förskolans praxis är i sin organisatoriska kontext vilket gör den svår att återskapa. Förskolans arbetssätt är förankrad i tradition och kultur vilket har att göra med möten mellan människor. På detta sätt kan undervisning i förskolan ses som kontextspecifik för just den förskolan i just denna stund. Det som blir framträdande i pedagogernas översättning är då att det inte går att ha en färdig modell som tekniskt utförs. Barns intressen, nyfikenhet och vilja att delta är en grundförutsättning och enligt aktion 1, viktig del för pedagogerna. Varje specifik situation som skapas i förskolan kan då tolkas som mycket inflätad på grund av att undervisning i förskolan behöver ta hänsyn till barns intressen och nyfikenhet samt skapa gemensamma aktiviteter.

Översättningarna visar på beskrivningar av hela situationer som inte avskiljer undervisning specifikt. Det skulle kunna tolkas som en saknad vana i att explicitgöra hur man som pedagog tänker när undervisning arrangeras. Men också en ovana för handledare att utmana med frågor som leder vidare till VARFÖR frågor, på grund av att vi sitter i samma båt. Denna ovana att explicitgöra kan tänkas handla om olika faktorer som möjliggör eller hindrar. Med tanke på att förskolan arbetar i arbetslag skulle det kunna tolkas att det finns en vana att diskutera undervisning. Men det kan också bero på

vilka möjligheter i form av tid och rum finns att diskutera, samt att innehållet på möten gäller undervisning. Ovana att explicitgöra hur man som pedagog tänker kan också ha att göra med ett otydligt eller avsaknad av ett yrkesspråk för att förklara sin undervisning. Om handledaren är en förskollärare med samma dilemma, påverkar det också utfallet av handledningen då pedagogernas förståelse av praxis också präglas av teorier, kultur och tradition. Det förgivet tagna i varför pedagogen gör som hen gör ifrågasätts inte just för att det aldrig uttalas och är förgivettagande att det betyder en och samma sak för oss alla i gruppen. De situationer som beskrivs av pedagogerna möter handledaren och tolkar utifrån sin erfarenhet.

Vad som gemensamt framträder i översättningarna är därmed komplexiteten och svårigheten att avskilja en del från en annan. Aktiviteterna beskrivs som en helhet. Det är inte uttalat att barnen ska lära sig, eller vad som specifikt ligger bakom det som gjorts för att de ska lära sig. Situationerna som beskrivs kan tolkas som gemensamma aktiviteter. När det handlar om att planera lärmiljöer med sinnligt material som ris, handlar det för pedagogerna om att barnen lärt sig matematik. Mer spontana situationer handlar istället om att lära barnen fakta, exempelvis om månen. De planerade situationerna handlade det främst om projektsituationer. När barnen får arbeta med lera och pedagogen dramatiserat Bockarna Bruse, handlar det om matematik, att befästa storlek. Men det handlar också om att utgå ifrån barnens intresse av något och väva in lärande, exempelvis ett klassiskt stycke. Estetiska ämnen som sång, dramatisering och material som lera visar sig därmed användas i den gemensamma aktiviteten men särskiljs inte från situationen.

Enligt Røvik (2008) påverkas översättningsprocesser av mottagarsidan. Mottagarsidan är inte en tabula rasa, som ett tomt ark utan påverkar genom att tillföra element i översättningen. Pedagogerna sätter ord på de delar av originalet som varit otydliga eller implicita. Det handlar om använda ett modifierande modus där pedagogerna explicerar, dvs tydliggör element från originalet. Även ett radikalt modus används, då pedagogerna översätter genom att omvandla. Pedagogerna är på så vis aktörer i översättningen av undervisning i förskolan utifrån sin erfarenhet av hur förskolan fungerar, utifrån vad de anser lämpligt och meningsfullt, men också utifrån de teorier deras erfarenhetsbaserade praxis präglas av. Pedagogerna har också "insider" kunskap i hur förskolan fungerar med traditioner och rutiner som påverkar översättningen. Det framträder bland annat då undervisning spontant som sker i stunden ibland är viktigare än den planerade eftersom det är en nyfikenhet som startar hos barnen. Även struktur och organisering ses som viktiga delar i översättningen.

Diskussion

I det följande presenteras en diskussion utifrån studiens resultat mot tidigare forskning. I avsnittet diskuteras kärnan i resultatet utifrån fyra rubriker. Inledningsvis spontan och planerad undervisning för att sedan beskriva de osynliggjorda undervisningshandlingarna. Därefter följer en diskussion kring politiska implikationer för att sedan avsluta med en metoddiskussion och förslag till fortsatt forskning.

Resultatdiskussion

Studiens syfte har varit att undersöka hur pedagoger utvecklar förståelse för undervisningsbegreppet i kollegiala samtal. Studien utgick ifrån ett utvecklingsarbete med två deltagande förskolor med både barnskötare och förskollärare. Pedagogerna delades upp i tre lärgrupper för att samtala kring vad undervisning kan och bör vara i förskolan. I första aktionen presenteras en power point utifrån styrdokument och forskning kring definitionen av undervisning (bilaga 4). Andra aktionen utgick ifrån pedagogernas egna erfarenheter då de fick ta med en situation där de undervisat och berättat för gruppen. Frågeställningarna i studien sökte svar på hur pedagogerna översätter undervisningsbegreppet och vad som blir framträdande i pedagogernas översättning av undervisning. Förskolorna är på väg mot en idé om undervisning. Översättningsteorin har använts för att skapa förståelse för specifika översättningsprocesser. Dessa processer har skapat idémässiga representationer av undervisning i förskolan som är tolkade och översatta av alla aktörer delaktiga i lärgrupperna. Resultatet som presenteras nedan särskiljer därför inte de olika processerna utan presenteras som helhet mot tidigare forskning.

Spontan undervisning

Resultatet visar att pedagogerna översätter undervisning på olika sätt. Pedagogerna föll in i ett radikalt modus där begreppet omvandlar både innehåll och form. Det som blir framträdande i dessa översättningar är undervisning handlar om spontana strategier för att rikta barn mot läroplansmål. Antingen genom att ställa frågor utifrån barnens samtal eller undringar och utmana spontant eller att snabbt spinna vidare på det barnen pratar om och rikta mot målet. Undervisningsbegreppet översattes också genom ett modifierande modus där vissa element förstärktes. Det som blev framträdande i översättningen var vikten av att utgå från barns nyfikenhet och undringar. Det handlar om att utnyttja tillfällena för lärande utifrån en barncentrerad undervisning. Något som också var framträdande i de spontana situationerna handlade om att spontant lära barnen något som de hade funderingar kring. I en specifik situation som presenterades lärde en pedagog barnen spontant vad månen var utifrån deras funderingar kring vad det var som lyste på himlen.

Vad som blir framträdande i översättningen av undervisning är att det handlar om ett innehåll som i förväg inte är planerat utan uppstår i stunden. Denna spontana process startar i något som intresserar barnen. Detta stämmer med Jonssons (2011) studie och det hon kallar nuets didaktik. Det är en didaktik som uppstår i nuet och utgår ifrån barnet. Jonsson (2011) påpekar att nuets didaktik är beroende av kompetenta pedagoger som ser möjligheter i situationer och har kompetens nog att möta barnens nyfikenhet.

Användandet av frågor utifrån barnens intressen och samtal för att utmana spontant skulle kunna jämföras med resultatet från två tidigare studier. För det första kan detta ses som en didaktisk princip, och jämföras med Thörners (2017) studie, att locka mot ett kunskapsinnehåll genom frågor. För det andra kan "tala i frågor" vara ett sätt att rikta barnens lärande mot läroplansmål såsom Nilfyr (2018) beskriver. Likt nuets didaktik, blir spontana frågor och spinna vidare på det barnen pratar om, en didaktik i stunden utifrån barnens intressen (Jonsson, 2011). Den tydliga barncentreringen, att utgå från barnens intressen eller nyfikenhet är något som ses som en av undervisningens kärnaspekter (Sheridan & Williams, 2018). Sammanfattningsvis framträder att pedagogerna likt i Thörners (2017) studie, försöker använda sig av strategier för att väva samman barns intressen och mål från läroplanen, dvs genom frågor.

Om spontan undervisning enbart handlar om att ställa frågor eller prata i frågor som riktar mot läroplansmål, reducerar undervisning till "one size fits all" (Vallberg Roth et al, 2019). Utifrån den modifierade didaktiska triangeln som Björklund och Palmér (2019) presenterar, lämnas viktiga relationer mellan innehåll - barn - pedagog obesvarade. Därmed tas inte fler didaktiska frågeställningar plats i översättningen av begreppet spontan undervisning. Det kan tex handla om viktiga element så som ömsesidighet och barn som aktörer i undervisningen (Sheridan & Williams, 2018). Komplexiteten ligger i mötet med barnen. Eftersom undervisning, enligt Pramling och Wallerstedt (2019), är en polyfon aktivitet, innebär det att barn är delaktiga i en dialog. Om frågor blir en envägskommunikation handlar det snarare om en instruktion än undervisning som dialogisk aktivitet (Pramling & Wallerstedt, 2019). Faran med att likställa undervisning med att enbart ställa frågor är också något som Helenius (2018) lyfter. Undervisning blir reducerat till att handla om att rikta barns samtal mot olika läroplansmål vilket han menar är dubbelt trivialiserande. Dels då undervisning på så vis tolkas som en enstaka dialog som är avgränsad i tid, dels eftersom pedagogens uppgift då endast blir att styra samtal med barn mot mål i läroplanen. Även den spontana undervisningen behöver sättas i ett sammanhang med processer som är målstyrda över tid.

Pedagogerna menar att spontan och planerad undervisning kan förekomma parallellt. Det innebär att ställa frågor och att spontant utmana barnen utifrån deras intressen är en del av en flerstämmig undervisning (Vallberg och Roth, 2019). Det är EN didaktisk strategi för att väva in barns intressen, nyfikenhet eller samtal mot läroplansmålen. Enligt pedagogerna grundar sig spontan undervisning i, och är beroende av, att man som pedagog är påläst. Enligt Sheridan och Williams (2018) är det en av de tre kärnaspekter som utmärker förskolans undervisning. En pendling mellan spontan och planerad undervisning skulle också kunna vara en del av målstyrda processer över tid.

Planerad undervisning

Förskolan har som tradition ett arbetssätt som utgår ifrån tema eller projekt där undervisning sker under dagen (Sheridan & Williams, 2018). Det som blev framträdande i pedagogernas översättning av planerad undervisning är beskrivningar av gemensamma ämnesövergripande och lekbaserade aktiviteter. Det skulle kunna tolkas som en av undervisningens kärnaspekter i förskolan, där omsorg, lek och lärande bildar en helhet (Sheridan & Williams, 2018).

I de gemensamma aktiviteterna beskrivs ett görande. I en av aktiviteterna har pedagogen förberett sakprosa om getter vilket implicit signalerar att barnen ska lära sig fakta. Sådana situationer kan därför tolkas vara förutbestämda med ett syfte för vad barnen skulle upptäcka och lära sig i aktiviteten. Enligt Nilson et al (2018) är en undervisning med ett förutbestämt mål och färdigt svar definierat av andra än den lärande, ett målrationellt perspektiv på målstyrning i undervisning. Enligt Unga (2013) kan läroplanen då fungera begränsande med ramar för vad som är möjligt att upptäcka. Den gemensamma aktivitetens syfte skulle då kunna fungera som styrande och begränsa vad som skulle kunna hända i situationen. Pedagogens förväntade resultat kan då få tolkningsföreträde och barnen fantasi och kreativitet kommer i skymundan (Unga, 2013; Nilfyr, 2018; Lindroth, 2018).

Samtidigt beskrivs de gemensamma aktiviteterna som helhet. Vad barnen specifikt ska lära sig i aktiviteten, varför och hur, framgår inte närmare. Det skulle också kunna tolkas som en målrelationella målstyrning av lärandet som Lind (2010) argumenterar för. I dessa aktiviteter skapas riktningen av barnen i mötet med material och miljö som erbjuds, vilket gör att undervisningen kan ta nya vägar. De gemensamma aktiviteterna väver bland annat in lera, drama eller musik vilket kan ses som en holistisk och lekbaserad undervisning som Nilsson et al (2019) förespråkar. Det är en slags iscensättning där ämnen vävs samman i upplevelser där innehållet skapas tillsammans med barn och pedagoger (Nilsson et al, 2019). Därmed uttalas inte målet med undervisningen specifikt utan det handlar om upplevelser som tar rhizomatiska vägar. Att arrangera lägereldar eller dramatisera med Bockarna Bruse i lera kan ses som att väva in fantasi och kreativitet i ämnesövergripande aktiviteter.

Vissa element adderades i översättningen och kan tolkas vara viktiga för pedagogerna utifrån erfarenhet. Det handlar om att organisera för undervisning genom att planera miljön. Lär miljörer som

den tredje pedagogen är en del av Reggio Emilias filosofi. Lärmiljöer som stöttar barnens lärande och är ”preppade” med en undervisningstanke har ett syfte. Exempelvis beskrivs en situation där pedagogen tagit fram ris och mått för att barnen skulle få räkna, mäta och sortera. Vad pedagogen specifikt gör förutom att förbereda miljön nämns inte. Det skulle kunna tolkas som en inbäddad undervisning som Dalgren (2017) skriver om i sin studie. En undervisning som är inbäddad i aktiviteter. Det är fokus på barnens lärande, att de har räknat och sorterat. Utifrån den didaktiska triangeln (Björklund & Palmér, 2019) ligger fokus på ”innehållshörnet” och ”barnhörnet”. Pedagogens roll tonas ned. I likhet med Vallberg Roth et al (2019) ligger fokus på en lärfierad didaktik medan förskolan är i behov av en mer undervisningsinriktad didaktik.

Osynliggjorda undervisningshandlingar

Det som sammanfattningsvis framträder i översättningarna av undervisning är att pedagogen beskriver aktiviteter i relation till ett innehåll som är lekfullt. Barnens intressen och nyfikenhet är ofta utgångspunkten i de gemensamma aktiviteterna. Det skulle kunna jämföras med den modifierade didaktiska triangeln som Björklund och Palmér (2019) beskriver. Den didaktiska frågan som kanske saknas här är varför. Varför arrangerar vi undervisning på detta sätt. Vad grundas besluten i? Vallberg Roth et al (2019) menar att det av pedagogen krävs en bred kompetens av både teori och didaktik i ryggen för att möjliggöra en flerstämmig undervisning och kunna möta alla olika barn. På det sätt kan förskolan bli mer jämlik. Men om pedagogens undervisningshandlingar inte blir uttalade och får utrymme kan heller inte undervisningen utvecklas och förbättras. Lund et al (2018) lyfter betydelsen av pedagogens kompetens i översättningen. Om pedagogen som översätter undervisning inte har kännedom om teorier, ämnesinnehåll och didaktik för förskolan blir översättningen till något annat än vad som avsågs. Pedagogens kompetens är avgörande för översättningen av undervisning. Svårigheten att sätta ord på sina undervisningshandlingar påverkar därför möjligheten att skapa en heltäckande språklig representation av undervisningsbegreppet. Det är därmed gemensamma aktiviteter som beskrivs där pedagogens undervisningshandlingar förblir osynliga.

Resultatet visar också att undervisning är komplex. Det beror på att det är svårt att urskilja vilka faktorer i pedagogens handlingar som leder till att undervisningen lyckas samt hur dessa samverkar. Specifikt vad som ska läras, hur pedagogerna tänker och gjort för att undervisningen ska lyckas framgår inte av de beskrivna situationerna. Dessa viktiga samband i undervisningen behöver klargöras om situationen ska utvärderas. Komplexiteten kan ha att göra med förskolans tradition av att arbeta i projekt eller tema (Sheridan & Williams, 2018). Där visar det sig att undervisningshandlingar är inbäddade i samspel med barnen (Dalgren, 2017). Komplexiteten handlar då om relationer och samspel mellan barn, pedagog och innehåll. Pramling och Wallerstedt (2019, s. 14) menar att undervisning handlar om att pedagogen engagerar barnen i gemensamma aktiviteter av undervisande slag, vilket då stämmer med studiens resultat. Oavsett hur undervisningen arrangeras saknas ett språk för didaktiska ställningstaganden i undervisningen.

Undervisningen är också inflätad förskolans tradition av lek, lärande och omsorg som helhet. Det handlar enligt Nilsson et al (2018) om att se undervisning ur ett holistiskt perspektiv som bygger på lek och utforskande. Det är även kärnaspekten i undervisningen, att väva in omsorg, lek och lärande i tema eller projekt (Sheridan & Williams, 2018). Det stämmer med Björklund och Palmér (2019) som menar att undervisning är en komplex helhet där lek, barn, pedagog och innehåll sätts i relation till varandra.

Sammanfattningsvis visar det sig att undervisning i förskolan är komplex och inflätad samt svår att explicitgöra. Med stöd i tidigare forskning visas också att pedagogen är en viktig del i översättningen av undervisning, samtidigt som pedagogens undervisningshandlingar förblir osynliga. I den meningen visar resultatet att undervisning i förskolan är i behov av didaktik och ett yrkesspråk likt Pramling och Wallerstedt (2019) och Björklund och Palmér (2019) menar. Didaktiken som det språk som vi grundar och fattar professionella beslut utifrån (Pramling & Wallerstedt, s. 19, 2019).

Politiska implikationer

Översättningsteorin undersöker organisationsidéer på resa, i detta fall undervisningsbegreppet i förskolan. Røvik (2008, s. 220) menar att översättningsteorin gör det möjligt att undersöka vilka effekter de översatta idéerna har på de organisationer som försökt ta till sig nya idéer. I detta fall handlar det om politiska implikationer i förskolan utifrån studiens resultat.

När studiens resultat ställs mot tidigare forskning framkommer att det är svårt att skapa en heltäckande idémässig representation av undervisningsbegreppet i förskolans praktik. Det visar sig att de situationer där pedagogerna undervisat är komplexa och inflätande vilket också gör dem svåra att sätta ord på och explicitgöra. Det innebär att undervisningsbegreppet omvandlas vid översättning. Undervisningsbegreppet är dessutom inte känt i förskolan och forskning visar att det finns ett behov av att förskollärare får exempel på hur begreppet kan användas i förskolans kontext. Undervisningsbegreppet i förskolan, så som det är definierat i skollagen skulle kunna likställas med det Røvik (2008) kallar ett organisationsrecept som liknar ett "halvfabrikat". Det kräver översättarkompetens för att kunna konkretiseras i praxis (Røvik, 2008).

Möjliga implikationer av att använda omvandling som översättningsregel blir att undervisning i praktiken skiljer sig från teorier om undervisning (jmf Sheridan & Williams, 2018; Nilsson et al, 2018; Pramling & Wallerstedt, 2019) Undervisning specifikt särskiljs inte utifrån gemensamma aktiviteter. Didaktiska beslut bakom undervisningen uttalas inte. Det skulle kunna innebära att pedagoger har svårt att sätta ord på sin undervisning och lutar sig istället mot traditionen av gemensamma aktiviteter och en helhet av omsorg, lek och lärande. Vare sig det beror på en avsaknad av yrkesspråk eller tradition som stöttar denna process, kan det få konsekvenser för hur förskolan genomför undervisning på vetenskaplig grund.

Enligt Skolinspektionen (2018) syftar införandet av undervisning i förskolan till att öka måluppfyllelsen. Enligt Jonsson et al (2017) skulle undervisningsbegreppet även kunna medföra status för förskolan. Effekten riskerar att bli motsatt om förskolan översätter begreppet genom att omvandla undervisning till något det inte är. Om det råder bristande överensstämmelse mellan praktik och idémässig representation, leder det enligt Røvik (2008) till en pseudoöversättning. Hur genomför vi undervisning i förskolan utan ett språk för undervisning i förskolan? Undervisning behöver enligt Eidevald och Engdahl (2018) förstås olika i skola och förskola eftersom uppdragen i de olika skolformerna skiljer sig åt. Riskerna finns att förskolan kopierar skolans sätt att undervisa, i brist på förslag på hur undervisning i förskolan ser ut.

Metoddiskussion

Studien baseras på ett utvecklingsarbete som genomfördes på de två involverade förskolorna. Jag har rollen som handledare i en av grupperna, samtidigt kollega och förskollärare. I handledningen upplevde jag själv att jag på olika sätt fick tänka mig för innan jag pratade för att inte styra innehållet mot det jag själv ansåg intressant för studien, utan istället inta ett lyssnande förhållningssätt. Nu i efterhand ser jag att min syn på undervisningsbegreppet har påverkat utformandet av aktionerna. Mer specifikt handlar det om aktion två där pedagogerna ska ta med en situation där de undervisat. Redan där har min syn och förståelse för undervisning påverkat och jag som handledare och utformare av uppgiften begränsat situationen och därmed resultatet. Självklart beskriver pedagogerna en situation där de undervisat, som de fått i uppgift. I power pointen (bilaga 5) finns även följdfrågor, som vilket verb som beskriver undervisning i denna situation. Men denna fråga ställs inte i grupperna. Kanske handlar det om en ovana att reflektera kring sin undervisning och därmed granskas inte de situationer som lyfts fram, för den tysta kunskapen i handlingen tas för givet av oss i gruppen. För att undgå att hamna i dessa situationer har loggbok använts som verktyg för att få distans till empirin. Två aktioner under två månaders tid upplevs vara för kort och det är över tid som min syn på undervisning utvecklats. Denna "över tid" hade varit spännande att följa, för att se om förskolorna förändrat sina tankar om undervisning.

Ytterligare implikation i metoden var att det var olika handledare av lärgrupperna där alla inte hade möjlighet att delta i möten. Därigenom upplevdes det svårt att som handledare sätta sig in i situationen om man inte varit med gången innan. Detta hade kunnat undvikas om tydligare anteckningar gjorts under lärgruppen så att även utomstående kunde följa processen, även de pedagoger som inte varit med alla gånger. Om jag hade gjort om studien idag hade jag valt att vara handledare i alla tre grupper. Alternativt endast följt en grupp i utvecklingsarbetet.

Ansatsen för studien tas i aktionsforskning där jag som handledare av ett utvecklingsarbete avsåg att gå in med en praktisk intervenerande aktionsforskning så som Kalleberg (1992) beskriver. Ett utvecklingsarbete där pedagogerna äger frågan. I och med att vi var tre handledare där bara jag hade erfarenhet av aktionsforskning och en av handledarna i aktionsforskande samtal, var det svårt att få till lärgrupper där pedagogerna kunde äga frågan. Tanken var att vi till en början skulle starta upp med en kartläggning. I power pointen presentera nuläge, vad har vi att förhålla oss till för att sedan presentera egna situationer där de undervisat. Men det blev inte som jag tänkt. Nu i efterhand ser jag att det inte var pedagogerna som ägde frågan, utan det var min tolkning av hur pedagogerna tolkar undervisningsbegreppet som styrde processen. I slutet av denna process och i möte med andra aktionsforskare, upplever jag att jag fått en djupare förståelse för aktionsforskningens komplexitet. Det är ingen metod att applicera på ett utvecklingsarbete.

Fortsatt forskning

Utifrån studiens resultat som presenterats ovan, var min upplevelse att forskning kring förskollärares tysta kunskap och yrkesspråk saknas. Förskolan som egen skolform är i behov av att förstå undervisning utifrån sin tradition. Vad är det som ryms i förskollärares tysta kunskap och vad använder förskollärare för språk som skiljer sig från vardagsspråket eller skiljer sig från skolan?

I samband med den nya läroplanen för förskolan (2018) förtydligas förskollärares ansvar för undervisning i förskolan. Föreliggande studie undersöker pedagogernas översättning av undervisning. Det skulle vara intressant att undersöka hur arbetslag hanterar detta särskilda ansvar för förskolläraren? Fastän om det är förskolläraren som ansvarar för undervisningen så kan även barnskötaren vara med i planeringen och utföra undervisning. Hur ser fördelningen ut och hur används yrkesspråket av de olika yrkesrollerna?

När avsnittet tidigare forskning skrevs står det att den planerade undervisningen är den som dokumenteras, reflekteras kring och därmed hamnar i det systematiska kvalitetsarbetet (jmf Nilfyr, 2018). Studien visar att pedagogerna menar att den spontana undervisningen är viktig i förskolan. Eftersom undervisning kan ske planerad och spontan väcks frågan *om* och *hur* den spontana undervisningen dokumenteras.

Referenslista

- Andersen, H., & Røvik, K. (2015). Lost in translation: a case-study of the travel of lean thinking in a hospital. *In BMC Health Services Research*, 15 (401), 1-9. DOI 10.1186/s12913-015-1081-z
- Anderson, G.L., Herr, K., & Nihlen, A.S. (2007). *Studying your own school: an educator's guide to practitioner action research*. (2. ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Andersson, S. (2014). *Om positivism och hermeneutik: en introduktion i vetenskapsteori*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, A.T. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og forandringer til forskerrollen. I O. Eikeland., & K. Fossetøl (red.), *Kunnskapsproduksjon i endring* (s.41–60). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.
- Björkdahl Ordell, S. (2007). Etik. I S. Björkdahl Ordell, J. Dimenäs, & B. Davidsson. (1. uppl.), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 21–25). Stockholm: Liber.
- Björklund, C., Pramling Samuelsson, I., & Reis, M. (2018). Om nödvändigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36 (3-4), 21-37. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2895>
- Björklund, C., & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64–85.
- Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*, (Andra upplagan). Stockholm: Liber.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: Liber.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: socialt samspel i förskolans vardag* (Licentiatavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, ISSN 1653-0101 ; 30). Linköping: Linköpings universitet. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1072231/FULLTEXT01.pdf>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Kapitalism och schizofreni Tusen platåer*. Hägersten: Tankekraft.
- Dimenäs, J. (2007). Teori som redskap. I S. Björkdahl Ordell, J. Dimenäs, & B. Davidsson. (1. uppl.), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s.103–111). Stockholm: Liber.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Eriksson, A. (2007). Aktionsforskning som forskningsansats. I S. Björkdahl Ordell, J. Dimenäs, & B. Davidsson. (1. uppl.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (174–182). Stockholm: Liber.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

- Fejes, A., & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Göthson, H., & Kennedy, B. (2015). *En spagettiröra av röster: [om en förskolas förändringsarbete]*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Hamerslag, A. (2013). *Barns deltagande och delaktighet: projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia* (Licentiatavhandling, Pedagogisk forskning i Uppsala, ISSN 0348-3630; 163). Uppsala: Uppsala universitet. Hämtad från <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:637253/FULLTEXT01.pdf>
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten: en studie av den svenska förskolemodellen 1968–1998* (Licentiatavhandling). Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:662145/FULLTEXT01.pdf>
- Helenius, O. (2017). *Förskolan möter inspektionspedagogiken*. Alba.nu. Tillgänglig [2018-03-30]: <http://www.alba.nu/kategorier/teman/forskolning>
- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A., & Bergh, A. (2018). Undervisning från svenska förskolechefers perspektiv: Spänningar mellan förväntningar och erfarenheter. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36 (3–4), 147-163. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2895>
- Johansson, E M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences 391). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/46830/6/gupea_2077_46830_6.pdf
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik: förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta* (Licentiatavhandling). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/24984>
- 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.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samhällsvetenskap*. I J. Holmer, & B. Starrin (red.). *Deltagarorienterad forskning* (s. 27–50). Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform* (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar från Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet; 6). Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet?: lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet* (Licentiatavhandling, Lnu Licentiate ; 8). Växjö: Linnaeus University. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-69577>
- Lund, T., Nehez, J., Gyllander Torkildsen, L., Olin, A., & Wilkinson, J. (2018). Using translation theory to understand and improve reforms in schools. *Redress: Journal of the Australian Women Educators' Association*. June 2018, 8-13.

- Lund, T. (2018). Translating ideas in networking schools. Redress: *Journal of the Australian Women Educators' Association*. June 2018, 20–25.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed-regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (32–43). (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A., & Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge, *Early Years*, 35(3), 260-272. DOI: 10.1080/09575146.2014.995600
- Løkensgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasseum. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20(3), 160-170.
- McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. 3. ed. London: Routledge.
- Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I. (2018) Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(6), 64–86.
- Nehez, J., Gyllander Torkildsen, L., & Olin, A. (2018). Teachers translation new knowledge about middle leading in a school and preschool. Redress: *Journal of the Australian Women Educators' Association*. June 2018, 14-19.
- Nilfyr, K. (2018). *Dokumentationssyndromet: en interaktionistisk och socialkritisk studie av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik* (Licentiatavhandling, Lnu Licentiate ; 11). Växjö: Linnaeus University. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-71036>
- Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*, 27 (1) 9–32
- Nilsson, M., Lecusay, R., Alnervik, K., & Ferholt, B. (2019). Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36 (3), 109-126. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2895>
- Nylund, M. (2010). *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*, Lärarförbundets förlag, Stockholm.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Olin, A. (2012). Att leda skolans utvecklingsarbete I Rönnerman, K. (red.). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (191–201). (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (2015). Delstudie 4 Pedagogiska relationer i förskolan. I A-C., Vallberg Roth, L., Palla, S., Persson. *Förskola tidig intervention* (121–140). Vetenskapsrådet.
- Pihlgren, A.S. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning - ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan, *Forskning om undervisning och lärande*, 7 (1) 7-22.
- Regeringen. (2017). Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan. Regeringsbeslut U2016/05591/S U2017/01929/S. Stockholm: Regeringen. Hämtad från:

<https://www.regeringen.se/4991f4/contentassets/fc4626cab51b4d06bd3d1a5b98aa798b/uppd-rag-om-en-oversyn-av-laroplanen-for-forskolan.pdf>

- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Rönnerman, K. (red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Røvik, K.A. (2000). *Moderna organisationer: trender inom organisationstänkandet vid millennieskiftet*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Røvik, K.A. (2008). *Managementsamhället: trender och idéer på 2000-talet*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Røvik, K.A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18, 290–310. DOI: 10.1111/ijmr.12097
- SFS 2010: 800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan, en kunskapsöversikt*. (red.). Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015–2017-delrapport 1*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017b). *Undervisning i förskolan behöver klargöras*. Hämtad 2019-12-16 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Nyheter---samlade/gd-kronikan/undervisning-i-forskolan-behover-klargoras/>
- Skolinspektionen. (2017c, 30 november). *Undervisning i förskolans kontext*. Hämtad 2019-12-16 från <https://www.youtube.com/watch?v=gyPs6wS14NM>
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – slutrapport*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid*. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 239. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen*. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 318. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan– pedagogisk dokumentation*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=2808>
- Skolverket. (2017). *Allmänna råd om måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Somekh, B. (2006). *Action Research a methodology for change and development*. England: Open University Press.

- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I T. Lund, M.B. Postholm, & G. Skeie (Red.). *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (97–113). Trondheim: Tapir Forlag.
- Thörner, A. (2017). "Vi kan inte bara utgå från barnens intresse": pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning (Licentiatavhandling). Borås/Göteborg : Högskolan i Borås/Göteborgs universitet. Hämtad från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/50812/1/gupea_2077_50812_1.pdf
- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill" En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences; 337). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32755/1/gupea_2077_32755_1.pdf
- Unga, J. (2013). *Det är en spricka i allt, det är så ljuset kommer in...: matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet* (Licentiatavhandling). Stockholm : Stockholms universitet. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:613707/FULLTEXT01.pdf>
- Vallberg Roth, A., 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., Aasa, S., Ekberg, J-E., Holmberg, Y., Sjöström, J., & Stensson, C. (2019a). *Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola? Förskollärares och chefers/rektorers skriftliga beskrivningar år 2018*. Malmö: Malmö universitet
- Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Löf, C., Palla, L., & Stensson, C. (2019b). Slutrapport: *Flerstämmig didaktisk modellering i förskolan*.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ödman, P. (2016[2017]). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (3., oförändr. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1. Reflektionsdokument för pedagoger

Pedagogernas reflektionsdokument

Kritiska synpunkter	Nya intressanta lärdomar, aha upplevelser
Nyttig användbar kunskap	Nya frågor som väckts

Bilaga 2. Avslutande fråga till pedagoger

Avslutande fråga till pedagogerna

VAD TAR DU MED DIG HÄRIFRÅN IDAG?



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik NoMiA - programmet

Samtycke till deltagande i studien "När vi undervisar, vad gör vi då?" Ett aktionsforskningsprojekt inom ramen för Nordiskt masterprogram i pedagogik (NoMiA)

Under läsåret 2018/2019 avslutar jag mina studier inom *Nordiskt Masterprogram i pedagogik med inriktning aktionsforskning* genom att genomföra ett aktionsforskningsprojekt. Projektet handlar om hur begreppet undervisning tolkas och omsätts till praktisk verksamhet i förskolan. Att undersökningen är ett aktionsforskningsprojekt innebär att det både syftar till att producera ny kunskap och till att utveckla och förbättra den verksamhet där projektet genomförs. *Du* som deltar i lärgruppen kommer få delta i dialog och skriva korta tankar och reflektioner kring filmer, texter och undervisningssituationer. *Du* som deltagare ingår i ett sammanhang där vi tillsammans skapar möjlighet att producera ny kunskap i syfte att utveckla och förbättra verksamheten.

Min roll i lärgruppen är att fungera som handledare. Jag kommer att ta del av materialet från lärgrupperna, så som anteckningar och reflektioner, och använda som underlag i syfte att utveckla och förbättra innehållet inför kommande lärgruppsstillfälle. Lärgruppernas fokus under läsåret är begreppet undervisning och den nya *Läroplanen för förskolan* (98 rev.18), vilket gör att vi alla är delaktiga i dialog och arbete kring utveckling av undervisningen på våra förskolor.

Lärgrupperna kommer ligga till grund för studien vilket innebär att det som sker i lärgrupperna dokumenteras med hjälp av ljudupptagning. Utvalda delar transkriberas för att undersöka hur vi i ord och handling översätter begreppet undervisning till vår praktik. Att delta i lärgrupper ingår i våra arbetsuppgifter, men att delta i studien är frivilligt. Jag ber om ditt samtycke att använda mig av material som används i lärgrupperna, så som ljudupptagning, skrivna reflektioner och pedagogisk dokumentation, för att använda som underlag för studien. Din underskrift innebär även att du när som helst har rätt att avbryta din medverkan i studien. Insamlat material behandlas konfidentiellt. Ingen utomstående har tillgång till insamlat material då inspelningsutrustningen är försedd med privat inloggning som endast jag känner till. Under studiens gång och innan slutlig publicering har du möjlighet att läsa igenom delar av materialet. Efter kursens avslut kommer allt insamlat material att raderas. Vid publicering av studien kommer du som deltagare att vara anonym vilket innebär att utomstående inte kommer kunna identifiera enskilda deltagare.

Bästa hälsningar

Camilla Bratt

Förskola...xxxxxxxxxxxxxxxx

Telefonnummer...xxxx-xxxxxx

Mailadress...xxxxxxxxxxxx

2018-09-28

Namnunderskrift

Namnförtydligande

Bilaga 4. Power Point, aktion 1

Undervisning i förskolans kontext – Skolinspektionens förskoledag

- <https://www.youtube.com/watch?v=Ps6wSl4NM>
- Föreläsning från Skolinspektionens förskoledag 2017. Handlar om undervisning i förskolans kontext.
- Från start 8-17 min.

Slutrapport 2018 Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan

Det har blivit tydligt i granskningens olika delprojekt att det finns en stark ambivalens till att relatera till begreppet undervisning.

Både förskollärare och förskolechefer fokuserar i hög grad på begreppet lärande, med hänvisning till att lärande som process är något som sker hela tiden, i allt man gör på förskolan och att där någonstans också finns ett slags undervisning.

Lärande, att följa barnen, i dialog och lekfullhet, är därför begrepp som kopplas till det man gör i förskolan när Skolinspektionens utredare frågar om undervisning.

Det visar sig i granskningen att förskollärare sällan ser sig som undervisande lärare.

I granskningens intervjuer vänder sig en del förskollärare till och med aktivt mot att det skulle vara undervisning de gör i förskolan.

Många hänvisar alltså istället till begreppet lärande, och menar att lärande finns i allt de gör med barnen och att barn lär sig hela tiden. Lärande förväxlas med undervisning, men lärande och undervisning är inte samma sak. Det senare handlar om det någon vill lära ut, medan lärandet är det resultat som uppstår när barnet lär sig något.

Slutrapport 2018 Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan

Svårigheter att implementera läroplanen fullt ut.

- I föreliggande treåriga granskningsuppdrag framgår av resultaten att läroplanen visserligen är känd för alla som arbetar i förskolan, men att den ibland snarare används reaktivt. Det vill säga att förskolepersonalen i efterhand, när de genomfört en aktivitet eller verksamhet, hänvisar till att det de gjort stämmer överens med läroplanens mål.

Lärande och undervisning

Utifrån förskolepodden med Ann S. Pihlgren samt föreläsningar från UR, skolverket, skolinspektionen och förskolesummit.



Reviderad läroplan för förskolan Juli 2019

I utbildningen ingår undervisning.

Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen.

Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden.

Förskollärare ska ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet främjar barns utveckling och lärande.

Förskollärare har därmed ett särskilt ansvar i utbildningen som arbetslaget genomför gemensamt. I undervisningen medverkar även andra i arbetslaget, t.ex. barnskötare, till att främja barns utveckling och lärande.

Lärande och undervisning Utifrån förskolepodden med Ann S. Pihlgren samt föreläsningar från UR, skolverket, skolinspektionen och förskolesummit.

Undervisning är det jag kan göra för att påverka lärandet.

Målstyrd process som skall riktas mot läroplanens innehåll.

Lärandet är det som sker inne i barnet.

Vad gör den vuxne för att åstadkomma lärande?

Viktigt att ha en tanke med det vi gör.

Undervisning i förskolan

Med stöd av relationell pedagogik

"Barnet intresserar sig för något och stimuleras och utmanas genom lek, miljö och material samt andra barn. Förskolläraren undervisar, det vill säga, stimulerar och utmanar utifrån barnets intresse men med riktning mot de mål som förskolan ska sträva efter. Barnet ges möjlighet att utvecklas i riktning mot målen."

Ur skolinspektionens kvalitetsrapport 2018 Förskolans pedagogiska uppdrag - Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar

Lärande och undervisning Utifrån förskolepodden med Ann S. Pihlgren samt föreläsningar från UR, skolverket, skolinspektionen och förskolesummit.

Leder det vi gör till att barnen lär sig det som står i läroplanen?

Kan vi direkt se att om vi har organiserat våra aktiviteter så leder det till lärande?

Det blir inte undervisning automatiskt, det krävs en planering.

Vi ska ej skolifiera förskolan.

Bilaga 5. Power Point, aktion 2

Uppgift till detta lärgruppstillfälle

Beskriv en situation där du eller en kollega känner att det skett ett lärande
Stödfrågor: *Beskriv vad lärande är för dig?*
Beskriv hur du vet att det skett ett lärande.
Hur tror du att barnen lärde sig det?

Beskriv en situation där du eller en kollega har undervisat.
Stödfrågor: *Beskriv med ett verb vad som är din undervisning i denna situation, vad är det du gör för att sätta igång eller skapa förutsättningar för barnens lärande?*
Stämmer det överens med läroplan och forskningens definition av undervisning?
Undervisningens delar- planering, introduktion (ordningsställande av material, språk, innan barnen är med i aktiviteten), genomförande och analys, finns alla med?

Vilka "vinster" / vilket resultat det blir med en målstyrd process jämförelsevis med det vi gör dagligs- tänker ut snabba lösningar i stunden utifrån situationer som uppstår.

Reviderad läroplan för förskolan 2018

Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen.

Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden.