



Med värden i fokus. Om den didaktiska vad-frågan i pragmatiskt informerad undervisning i förskolan

Camilla Löf* och Ann-Christine Vallberg Roth

Malmö universitet, Sverige

*Korrespondens: Camilla Löf, e-post: camilla.lof@mau.se

Sammanfattning

Sedan *undervisning* fick en mer framträdande position i den svenska reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö 18) har lärare i såväl förskola som förskolläro-utbildning kämpat med att tolka konceptet. När 2011 års skollag trädde i kraft några år tidigare fick förskolans arbete med normer och värden en starkare ställning. Mot bakgrund av detta blir det intressant att studera båda dessa stärkta mandat – undervisning och värden. Med utgångspunkt i erfarenheter från ett didaktiskt och pragmatiskt informerat undervisningsupplägg är syftet med denna artikel att bidra med kunskap om vilka värderingar som kan framträda i undervisning i förskola. Det empiriska material som genererats genom undervisningsupplägget består av totalt 364 dokument, inklusive 64 videoinspelningar. Detta genomfördes på cirka 120 förskolor och/eller förskoleavdelningar i tio svenska kommuner. Analysen har en didaktisk ansats och kan metodologiskt beskrivas som abduktiv analys. Resultatet indikerar att pragmatiskt informerad undervisning om värden kretsar kring sociala värden, såsom demokrati och (barns) delaktighet. I förskolans praktik är undervisningen organiserad som möjligheter till reflektion, samt som ett "flerdeltagande". Vidare framträdde spår av flerstämmighet i relation till kunskapsinnehåll som samspelar på flera olika nivåer samtidigt.

Nyckelord: *didaktik; didaktiskt och pragmatiskt informerat undervisningsupplägg; värden; undervisning i förskola*

Abstract

Focusing values. On the didactic question "what" in pragmatically informed teaching in preschool

In 2018 *teaching* was enhanced in the Swedish revised curriculum (Lpfö 18). Both in the preschool practice and in teacher preparation, teachers seem to struggle with the concept. When the Swedish Education Act of 2011 entered into force, the work of preschools with norms and values was also accorded a stronger position. In light of this, it becomes interesting to study both of these strengthened mandates – teaching and values. Drawing upon experiences from a didactic and pragmatically informed teaching approach, the aim of this article is to contribute with knowledge of what kind of values that can appear in

the teaching at the participating preschools. The material underlying the teaching approach consists of a total of 364 documents, including 64 video recordings. This was carried out in about 120 preschools and/or preschool departments in ten Swedish municipalities. The analysis takes a didactic approach and can be methodologically described as abductive analysis. The results indicate that pragmatically informed teaching of values revolves around social values, such as democracy and (children's) participation; in the preschool practice, the teaching is organized as opportunities for reflection and "multiparticipation". Additional traces of multivocality emerged from integrative knowledge content moving within and between various value levels.

Keywords: *Didactics; didactic and pragmatically informed approach; values; preschool teaching*

Fagredaktør: Tove Lafton

Introduktion

Enligt omfattande studier pågår en våg av demokratisk tillbakagång i världen, en så kallad autokratisering, där allt fler länder blir mer auktoritära och mindre demokratiska (Lührmann & Lindberg, 2020). I ljuset av detta blir det angeläget att nationellt och inifrån värna frihet och demokrati och fokusera värden i förskolans undervisning.

Bakgrund

I samband med att förskolan blev en skolform 2010/2011 (SFS 2010:800) kom undervisning att få en framträdande position. Mot bakgrund av att Skolinspektionen redan tidigare lyft fram betydande olikheter i förskolors arbete med det pedagogiska uppdraget (Skolinspektionen, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c) framstår det som särskilt viktigt att klargöra vad undervisning kan vara i förskolans kontext.

I Skolverkets kunskapsöversikt *Undervisning i förskolan* (Sheridan & Williams, 2018) lyfts flera olika aspekter som centrala för att läroplanens intentioner gällande undervisning ska realiseras. Bland annat poängteras betydelsen av lärares ämnes- och didaktiska kunskaper. En annan aspekt som lyfts fram är förskollärares sätt att ge uttryck för undervisningspraktiker inom ramen för sitt uppdrag att utbilda (Eidevald et al., 2018). Förskolläraren och organiseringen av undervisningen står med andra ord i fokus. Detta är i linje med Sylva et al.'s (2010) longitudinella forskning om förskollärares betydelse för verksamhetens kvalitet, och därmed för barns lärande och utveckling.

I och med den nya skollagen (SFS 2010:800) kom begreppet "värden" att få en mer framträdande position i styrningen av förskolan. Barnen ska genom fostran i pedagogisk praktik påverkas i sina attityder och synsätt (Emilson, 2016). Detta sociala uppdrag är emellertid inget nytt för förskolan – arbetet med värden och normer har varierat över tid och har skrivits fram i styrdokumentet på varierande sätt. Intressant är dock att olika värden och normer lyfts fram som särskilt viktiga att arbeta med i olika praktiker, vilket enligt Löf och Tallberg Broman (2018) beror på att barns behov förstås och tolkas olika av de

många aktörer som förskolan omfattar. Dessutom innebär förskolans legitimitet att fostra till vissa värden och normer en förskjutning i relationerna familj – förskola, där förskolan i högre grad ges/tar rätten att forma barn till nya samhällsmedborgare.

Inom det stora forskningsfält om normerande praktiker och värden i förskola och skola finns ett underskott på studier som belyser undervisningsbegreppet och undervisning med fokus på värden i förskola (se bl.a. Arnér, 2006; Aspán, 2010; Aspán et al., 2017; Bartholdsson & Hultin, 2015; Colnerud, 2014; Dolk, 2013; Emilson & Moqvist-Lindberg, 2016; Englund & Englund, 2012; Hellman, 2013; Hägglund et al., 2017; Johansson et al., 2018; Löf, 2011; Löf & Tallberg Broman, 2018; Löf & Vallberg Roth, 2021; Sheridan & Williams, 2018; Tallberg Broman, 2011; Thornberg & Johansson, 2014; Westlund, 2011). Relationen mellan förskolors arbete med värden och normer i relation till undervisningsuppgiften framstår därmed som viktig att belysa.

Den här artikeln utgår ifrån ett treårigt FoU-program där medverkande prövat olika teoriinformerade undervisningsupplägg.¹ I artikeln är det ett av delprojekten som är i fokus, ett pragmatiskt och didaktiskt informerat undervisningsupplägg (se vidare under rubrikerna ”Teoretisk ingång” och ”Metod”).

Syfte

Syftet med den här artikeln är att beskriva och vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning i pragmatiskt och didaktiskt informerat undervisningsupplägg med värden i fokus. Vi riktar särskild uppmärksamhet mot didaktikens *vad-fråga*: Vad är det för värden som framträder i undervisningen vid de medverkande förskolorna?

Teoretisk ingång

Didaktik kan ses som genomgripande kunskapsbas för undervisning och lärande och utgör därmed en teoretisk ingång i FoU-programmet. Ordets ursprung *didasken* är grekiska och betyder undervisa, att peka ut – kan läras ut (*didakton*) – med andra ord en teori om konsten att undervisa (t.ex. Bengtsson, 1997). Didaktikens grundfrågor (jfr Comenius, 1657/1989; Håkansson & Sundberg, 2012; Uljens, 1997) kan röra: vad¹ som kan undervisas (kunskapsinnehåll som språk-kommunikation, musik, matematik samt värden), hur det kan undervisas (former/strategier), var (rum/platser), när undervisning kan ske (tid) och med vem (aktör) och vilka (materiella aktörer/agenter). Den reflekterande varför-frågan handlar om undervisningens funktion och vad undervisningen ska vara till för och är en

1 Vad-frågan och innehållsområdet kan inkludera allt från övergripande mål och ämnesurval till konkret urval av innehåll och lärandeobjekt för enskilda undervisningssituationer (jfr Bengtsson, 1987).

fråga som kan kopplas till alla övriga frågor som Vilka? – Varför dessa? – Hur? – Varför på de sätten? och så vidare. I föreliggande artikel har vi fokuserat vad-frågan.

Genom att i forskningsfrågorna formulera oss i termer av ”kan” (snarare än ”ska”) öppnar vi för en kritisk didaktik, där resultatet av vår studie genererar ett av många alternativa sätt att förstå undervisning i förskolan. Denna ansats tar sin utgångspunkt i en syn på (ut)bildning som processer riktade mot en okänd framtid, vilken förutsätter för oss idag okända kunskaper och förmågor. Den didaktiska ambitionen blir därmed att erbjuda alternativ, vilket här är en ”flerstämmig didaktisk modellering” – där didaktik kan framträda som flerstämmig på aktionsnivå, teoretisk och metateoretisk nivå (Kansanen, 1993; Vallberg Roth, 2020; Vallberg Roth et al., 2019, 2021).

I föreliggande artikel presenteras resultat från analysen av det pragmatiskt och didaktiskt informerade undervisningsupplägget som prövats i FoU-programmet. Med pragmatisk avses ett handlingsinriktat närmande som tar sin utgångspunkt i en så kallad problematisk situation med värden i fokus (jfr Hedefalk, 2014). Även om de didaktiska frågorna hänger intimt samman har vi valt att avgränsa oss till den didaktiska vad-frågan, som kan inkludera allt från övergripande mål och ämnesurval till konkret urval av innehåll och lärandeobjekt för enskilda undervisningssituationer (jfr Bengtsson, 1997).

Metod

Forskningsprojektets design utgår från en kvalitativt inriktad ansats som utgörs av parallella prövande serier av teoriinformerade undervisningsupplägg i de medverkande förskolorna. Det rör sig med andra ord om teoriinformerade undervisningsupplägg som prövas av medverkande utan forskares närvaro i praktiken. Det är medverkande i förskolorna som planerar, genomför och följer upp undervisningsuppläggen. Undervisningsuppläggen studeras med utgångspunkt i medverkandes genererade planeringar, deras undervisning som kan vara filmad och/eller på annat sätt dokumenterad (t.ex. ljudregistrerad) samt medverkandes uppföljningar av undervisningen.

Material

Innan upplägget genomfördes var programmets medverkande förskollärare och chefer med på ett seminarium där undervisningsupplägg presenterades utifrån pragmatiskt och didaktiskt perspektiv.

Den teoretiska grunden för seminariet (och undervisningsupplägget) baseras i ett särskilt referensmaterial som har framtagits som stöd för medverkande i programmet (Vallberg Roth, 2016). I referensmaterialet presenteras undervisning i pragmatiskt och didaktiskt perspektiv med referens till en avhandling av Hedefalk (2014), som är inriktad på barns meningsskapande om hållbar utveckling.

Seminariet erbjöd flera exempel på och reflektioner av vad ett pragmatiskt och didaktiskt informerat undervisningsupplägg kan vara i förskolan, inklusive exempel på hur detta kan genomföras i praktiken. Exempelen utformades både av så kallade processledare (varje kommun har minst en processledare som leder/stödjer det lokala utvecklingsarbetet) och av forskargruppen. Med detta som ingång hade medverkande sedan möjlighet att genomföra pragmatiskt och didaktiskt informerade upplägg på sina förskolor utifrån sina förutsättningar och sina unika barn och barngrupper. Under seminariet välkomnades en variation av upplägg.

I artikeln är materialet med dokumentation av genomförandet av undervisning i förgrunden. Studien genomförs genom registrerade aktiviteter, exempelvis genom ljudupptagning, anteckningar och film. Det är de professionellt verksamma i förskolan som genomfört undervisningsupplägget och registrerat aktiviteterna. Registrerade uppgifter behandlas konfidentiellt och förvaras på en plattform (Box) som är tillgänglig för forskare i projektet. En deltagare per förskola/avdelning utses för att lägga upp material på plattformen. Den utsedde har enbart tillgång till det material de själva lägger upp.

I projektet följs forskningsetiska principer enligt humanistisk–samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017; för en mer detaljerad beskrivning av etiska överväganden inom projektet, se Vallberg Roth, 2020; Vallberg Roth et al., 2019). All dataproduktion är kodad efter ett av oss bestämt system med fingerade namn, och kodnyckel förvaras inlåst i fakultetens arkivskåp enligt *konfidentialitetskravet*. Barn i unga åldrar medverkar i studien och vårdnadshavarnas samtycke är en förutsättning. Särskilt ansvar för barns integritet vilar på forskarna. Med koppling till *nyttjandekravet* används genererade uppgifter för forskningsändamål och avrapporteras av forskarna som strävar efter att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående.

Totalt finns det 346 dokument (varav 64 filmer) från 120 förskolor/avdelningar i det här undervisningsupplägget. Dokumentationen från respektive förskola skiljer sig åt – någon har enbart dokumenterat med videoinspelningar, andra har endast skriftliga dokument från respektive förskola/avdelning.ⁱⁱ

Analysmetod

Analysen kan beskrivas i termer av en abduktiv analys, vilket innebär att en alternering sker mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori, vilka båda omtolkas i skenet av varandra (Alvesson & Skoldberg, 2008; Tavory & Timmermans, 2014). Analysen pendlar med andra ord mellan en empirinära, öppen läsning och en teorinära spårning som utmynnar i begreppsprövning (se ”Diskussion”). Mer konkret handlar analysen om att identifiera spår och upptäckter av variation i materialet i förhållande till studiens syfte och frågor. Didaktiska frågor utgör både redskap i praktikerna och analysfrågor i vår studie. I artikeln har vi, som tidigare nämnts, fokuserat den didaktiska vad-frågan. Analysen börjar i ett empirinära, eller materialnära analysled och går sedan över i ett

teorinära analysled (jfr Alvesson & Sköldbberg, 2008; Fejes & Thornberg, 2009; Rapley, 2011; Vallberg Roth, 2020).

Det empirinära analysledet innebär en nära bearbetning av det empiriska underlaget. Vi har läst, lyssnat och tittat igenom materialet flera gånger. Ord som framträder särskilt tydligt har markerats. Exempel på framträdande ord i deltagarnas planeringsunderlag är *barnen*, samt ord som *ska*, *vill* och *inflytande och demokrati*. När vi analyserat planeringarna för att se hur, mer precist, deltagarna använder sig av dessa ord blir det tydligt att lärarna ”*vill att barnen ska ges inflytande*”, eller att ”*förskolan ska fungera*” på ett visst sätt samt att ”*inget barn ska känna sig*” orättvist behandlat.

Det teorinära analysledet fokuserar utmärkande spår kopplade till tidigare forskning och begrepp. Det är en intertextuell analys som genomförs, där empiriska och vetenskapliga texter relateras till varandra. I detta analysled refererar vi företrädesvis till pragmatiskt relaterade och didaktiska begrepp. Mot denna bakgrund har vi sedan breddat analysen med barndomssociologiska referenser, vilka erbjuder förståelse för det ömsesidiga konstituerandet av barndom och förskola (Corsaro, 2017; James et al., 1998; se även Löf, 2011).

I praktiken är analysprocessen inte så uppdelad som ovanstående beskrivning kan ge sken av, utan den är mer sammanflätad (för vidare beskrivning av abduktiv analys se Vallberg Roth, 2022). Det empiriska analysledet har dock en framträdande roll i föreliggande artikel, där urval av citat och utdrag avser exemplifiera de spår som framträder i materialet. Sammantaget är de exempel som presenteras i resultaten utvalda för att de är relaterade till syfte och fråga och är inriktade på att explicitgöra variation och utmärkande spår i materialet på det mest illustrativa, tydliga och minst skrymmande sättet (jfr Derry et al., 2010).

Metod- och analysreflektion

Inom föreliggande delprojekt är det de medverkande som har valt vilket material som ska läggas upp på avsedd plattform. Det innebär att det kan ha blivit ett ”positivt urval” på så sätt att de medverkande enbart valt att lägga upp dokument som de vill visa. Det kan med andra ord finnas undervisningssituationer som forskarna inte har fått ta del av och som varit avvikande från det vi analyserat.

Med avseende på att projektet i sin helhet genomförts i tio kommuner och inkluderat 5 236 personer som samtyckt att medverka i studien kan graden av tillförlitlighet och generaliserbarhet tolkas vara hög. Med stöd i syfte och forskningsfråga vill vi emellertid framhålla att vi enbart redovisat en bild över vad som ”kan” känneteckna undervisning i förskola. Utfallet är relaterat till medverkan och förutsättningar som vuxit fram i forsknings- och utvecklingsprogrammet.

Resultatet kan förstås i termer av *situerad generalisering*, vilken innebär att resultatet snarare tillhandahåller alternativa perspektiv och begrepp än *en sanning* (Larsson, 2009). Med en sådan ansats kan generaliseringen av resultatet inte förutses utan sker genom

igenkännande, det vill säga när läsaren kan känna igen identifierade spår av undervisning och kan använda resultat och begrepp som redskap i sin praktik. Enklare uttryckt: Den situerade generaliseringen innebär att resultatet är öppet för vidare tolkning och erbjuder läsaren vägledning i liknande fall, situationer och kontexter utanför denna studie.

Resultat

Ett av de utmärkande spår som har framträtt i det rika materialet handlar om problemlösning i grupp. Det andra spåret handlar om enskilda barns känslor. Det är dock tydligt att dessa spår hänger samman, både med varandra och med annat innehåll, i en fin väv av värden: Det som vid första anblicken framstår som en fråga om konflikthantering visar sig vid en närmare analys omfatta en mängd olika värden – från sådant som berör det gemensamma och som villkorar samspel till frågor om ”mig och dig” och förståelse för (egna och) andras känslor. Likaså framstår det som handlar om enskilda barns känslor lika mycket som en fråga om kommunikation för att förebygga konflikter i gruppen.

Dessutom visar det sig i materialet att delaktighet och inflytande både adresseras som undervisningsinnehåll och som form för undervisning. Genom att ge barnen inflytande gällande hur verksamheten ska fungera skaffar de sig gemensamma erfarenheter av att delta i en demokratisk process och av att bli lyssnade på (jfr Dewey, 1916/1966; Englund, 2000, 2016; Noddings, 2002). I vissa fall är inflytandet om inte ett samflytande (jfr Westlund, 2011) så åtminstone vad som skulle kunna benämnas som *flerbestämighet*, där barns olika röster görs hörda i beslutsprocesser.

Arbetet med värden glider med andra ord mellan undervisning för, om och genom det valda innehållet. Till exempel: I vissa fall önskar lärarna etablera eller reflektera över normer i verksamheten, i andra fall önskar man öppna för samtal med barnen om en viss fråga. I ytterligare andra fall görs undervisningen till en fråga om att praktisera och realisera värden, till exempel praktiseras demokrati genom gemensamma samtal och beslutsprocesser där barnen ges inflytande och viss makt att bestämma.

Identifiering och tolkning av problematiska situationer

Det pragmatiskt och didaktiskt informerade undervisningsupplägget tar tydlig utgångspunkt i identifiering av gap, det vill säga situationer som uppfattas som problematiska. I det sammantagna materialet framträder en rik variation av värdekonflikter som utmanar aktörers uppfattningar om hur det sociala samspelet i förskolan ska fungera (jfr Löf & Vallberg Roth, 2021). En intressant aspekt som synliggörs vid en närmare analys av deltagarnas arbete med att identifiera gap är att inblandade aktörer tolkar situationer på olika sätt – det som framstår som problematiskt för en behöver inte nödvändigtvis vara ett problem för en annan. I deltagarnas dokumentationer (d.v.s. de dokument där deltagarna blickar tillbaka

för att värdera sin genomförda undervisning) framträder dessutom tydligt att arbetet med att identifiera och tolka gap synliggjort etiska dilemman där olika aktörer har olika uppfattningar om vad som är rättvist, eller vad som är ”rätt” eller ”fel” sätt att göra i en viss situation (Löf & Vallberg Roth, 2021).

Värden som kunskapsinnehåll

När arbetslagen väl har identifierat och tolkat gap att arbeta vidare med, har de sedan utformat undervisningssituationer kring innehåll som de bedömer som passande för att fylla gapen. I vårt material framträder exempelvis *delaktighet* som både ett värde och en strategi för att fylla gapen – genom delaktighet vill förskollärarna få barnen engagerade i olika etiska diskussioner.

När barnen får vara delaktiga i överenskommelser blir de engagerade. De är väldigt fokuserade på problemet och alla barnen är delaktiga och kommer med lösningar. De kommer med olika förslag vilket gör att det känns som de verkligen sätter sig in i situationen. (ur planeringsdokument)

Enligt Johansson (2001) är dessa konflikter en ”viktig drivkraft för barns etiska upptäckter och lärande” (s. 158): Den spänning som konflikterna omfattar, fångar barns intressen. Många av deltagarna har också dragit nytta av det pragmatiska perspektivet för att göra barn och kollegor delaktiga både i reflektioner över gap som uppstår i vardagen och i beslut som gäller olika delar av verksamheten.

I materialet framträder dessutom ett flertal undervisningssituationer där förskollärarna inte enbart strävar efter att hitta löningar på gapen utan även problematiserar vad dessa lösningar kan innebära för olika aktörer. Detta blir särskilt tydligt i ett undervisningsupplägg som adresserar konflikter och otrygghet som uppstår i samband med vissa barns lek med pinnar på gården. I nedanstående utdrag reflekterar barnen över den av förskolläraren introducerade frågan om vad de kan leka med pinnarna:

Barn 1:	Eh, man kan leka pirat man kan leka häxa man kan leka tant. [<i>Skrattar</i>]
Förskollärare:	... och då kan pinnen vara en...
Barn 1:	Ett trollspöööö eller ett svärd.
Förskollärare:	Okej. [namn] då?
Barn 2:	Eh man kan leka koja med dem, och man kan bygga sånt till eh en en tvättstuga
Förskollärare:	Mm. Hur tänker du då när du tänker tvättstuga?
Barn 2:	Jag vet inte
Förskollärare:	Nä, det var bara nåt du tänkte på. [Namn] då, har du nåt du vill säga
Barn 3:	Man kan leka att det är ett fiskespö...
Förskollärare:	Mhm

- Barn 3: ... och att det är en kvast
Förskollärare: En kvast. Vad gör du när den är en kvast då? Fiskespö förstår jag men vad har du kvasten till?
Barn 3: Att flyga på eller sova [*otydligt tal*]
Förskollärare: Mmm
Barn 3: Alltså – till häxan.
Förskollärare: Okej till häxan, när man leker en häxlek?
Barn 3: Mmm
Förskollärare: [Namn] då?
Barn 4: Att jag tänkte såhär: Om man låtsas som man är gammal så tänkte jag kunde ha en käpp
Förskollärare: Aaa. Brukar ni leka att ni är gamla?
Barn 4: [*Skrattar*] Jaa ganska mycket. Och så tänker jag, om man har vatten så kan man ha en pinne att blanda vatten med.

(ur dokumentation av genomförande)

Som vi kan se ovan ger barnen ett flertal exempel på lek med pinnar. Samtalet har en bekräftande riktning, där förskolläraren ger utrymme för barnens erfarenheter och bekräftar dem utan att normera. I det fortsatta samtalet adresserar förskolläraren det identifierade gapet. I detta skede uttrycker hen sig mer trevande:.

- Förskollärare: Så kan det vara. Men... eh, vad, vad s- kan man... inte... vad tycker man... vad kan man inte – vad... [*Suckar*] Finns det nånting som man inte får leka med pinnarna på gården? [*Pausar lite och fortsätter sedan*] Om nåra leker, typ, ninja med pinnarna. Vad... och det börjar se farligt ut, vad, hur ska man göra då?

(ur dokumentation av genomförande)

Vi tolkar pauserna och det stakande talet som att förskolläraren söker efter ord. Förskolläraren förhåller sig till problemet – att vissa barn slåss med pinnarna – utan att själv uttryckligen i ord värdera leken. Istället riktar hen uppmärksamheten mot gränsdragningar i leken: När går leken över till att se farlig ut? Därmed görs ninjalekar till något som inte nödvändigtvis behöver vara ett problem i sig. En annan intressant aspekt i citatet ovan är att förskolläraren använder sig av det mer generella tilltalet ”man”, vilket här kan förstås som ett sätt att undvika att vissa barn utpekas som del av problemet – vem som helst kan råka göra något som ser farligt ut.

Vi kan här se att även ett pluralistiskt undervisningsupplägg genomsyras av värderingar. Huruvida det blir normerande eller inte avgörs emellertid av förskollärarens sätt att formulera sig. Det nogsamma ordvalet synliggör en medvetenhet om den makt som hen besitter i relation till barnen. I sin strävan att leda ett icke-normerande samtal med öppna frågor undviker förskolläraren att okritiskt driva undervisningen mot det utbildningsfilosofen

Noddings kallar för ett intuitivt ”gott” (2002, s. 39). Dialogen fortsätter med barnens förslag på lösningar på problemet:

- Barn: Säga STOPP!
- Förskollärare: Okej. Men om de inte slutar då?
- Barn: Då säger man till en fröken.
- Förskollärare: Vad ska fröken göra då?
- Barn: Säga åt dem att de ska SLUTA [*Alla barn med en mun*]
- Barn: Om de inte slutar, eh så kan fröknarna bli arg!
- Förskollärare: Oj, det lät inte bra. [*Pausar*] Men vad händer med pinnarna då då?
Ska de få ha kvar pinnarna? Eller ska man ta bort pinnarna?
- Barn: Ta BOOOORT!
- Förskollärare: Så om jag förstår er rätt så om man har pinnar på gården och nån inte använder dem till de här lekarna som ni har sagt, utan väljer att slåss med dem istället – då ska man ta bort pinnarna?
- Barnen: Jaa!!
- Förskollärare: Men om man bara vill leka ninja med pinnarna då?
- Barn: Då får man slåss på låtsas.
- Förskollärare: Hur gör man – hur ser det ut då?
- Barn: Då ska man slåss
- Barn: ... i luften!
- Barn: Bara i vinden
- Förskollärare: Jaha i luften, eller vinden? Jaha. Klarar alla av det då? Kan du det – luras att slåss? Eller brukar man träffa ibland ändå?
- Barn: Ibland när man blundar, då kan man träffa en människa

(forts. ur dokumentation av genomförande)

Som vi kan se i ovanstående utdrag synliggör förskolläraren att problemet har flera bottnar och därmed inte har en enkel lösning. I samtalet görs också problemet till ett generellt problem. *Man* kan på grund av oaktsamhet eller missbedömningar råka slå någon annan med pinnarna. Undervisningssituationen pekar därmed inte ut någon särskild.

I det rika material som genererats inom delprojektet finns flera exempel där förskollärarna precis som här växlar mellan värden på olika nivåer: De plockar upp barns erfarenheter från ett privat plan för att sedan dra nytta av dessa i mer generella diskussioner. I vårt exempel drar förskolläraren nytta av enkla omformuleringar för att samtalet inte ska vara utpekande av någon särskild. I andra exempel, på andra förskolor, använder sig förskollärarna av handdockor, filmer och/eller rollspel för att omvandla och anonymisera situationer som berör eller riskerar att lämna ut enskilda barn.

Colnerud (2014) betonar vikten av att särskilja mellan värden på olika nivåer så att samhällseliga värden inte klumpas samman med privata värden. Risker är annars att de samhällsrelaterade värdena i styrdokumentet förskjuts – och blir en fråga om att förändra barns beteenden. I exemplet kan vi se att förskolläraren framhåller pinnarnas olika

användningsområden och barnens handlingar snarare än att fokusera på hur barnen beter sig. Detta fokus kan öppna för alternativa handlingar och nya positioner för barnen snarare än att olika sätt att vara befästs som mer eller mindre önskvärda.

Förskollärarens sätt att vara och/eller handla är desto mer uttalat i samtalet. När barnen samstämmigt svarar att ”fröken” ska ”Säga åt dem att de ska SLUTA” ger de uttryck för en förväntan på förskolläraren att ansvara för deras omsorg. Detta är i linje med Trondmans (2011) beskrivning av ”en bra fröken” utifrån barns perspektiv: En snäll fröken måste vara lite sträng ibland. Barnen förlitar sig på att vuxna tar ansvar för rättvisa, omsorg och säkerhet.

I det fortsatta samtalet leder förskolläraren in barnen i en beslutsprocess, där de först tar ställning till huruvida de ska få ha pinnar på gården eller ej.

- Förskollärare: Mm. En fråga till nu då: får man ha – ska vi ha pinnar på gården eller inte ha pinnar.
- Barnen: Neeeeej!
- Förskollärare: Men då kan man inte leka koja, då kan man inte leka häxa, då kan man inte leka kvast
- Barnen: Jooo
- Förskollärare: Om vi tar bort pinnarna –
- Barnen: Joo
- Förskollärare: Men men, jo ni sa ju det att vi inte ska ha pinnar
- Barn: Vi kan ha dem
- Förskollärare: Vi kan ha pinnarna
- Barn: Men tänk om man slåss?
- Förskollärare: Nej, vad ska man göra med dem som slåss då?
- Barn: Ta bort pinnarna, de som slåss.
- Barn: Gömmer dem på ett annat ställe. Om de hittar dem så ”ni får inte ha pinnarna för ni slåss!”
- Förskollärare: Men får det vara olika regler på gården för olika barn?
- Barnen: [Tvekande] Neeeeej?
- Förskollärare: För det blir det ju då utifrån att några leker försiktigt med pinnarna och är rädda om varandra, om kompisarna, och några inte gör det. Är det så?
- Barn: Leka försiktigt

(ur dokumentation av genomförande)

Barnen är först inställda på att ta bort pinnarna, vilket kan tolkas som att de ser dessa som orsaken till problemet. Tolkar vi dialogen mot bakgrund av diskurser om maktrelationer och normer på förskolan kan dock barnens önskan om att pinnarna tas bort förstås som inte enbart deras egna åsikter utan också som speglingar av vad barnen uppfattar att förskollärarna förväntar sig av dem. I sin avhandling belyser Dolk (2013) hur demokratibete på förskolor ibland går ut på att barn ska få frihet att välja, men att det samtidigt

finns viss förväntan på att barnen ska välja ”rätt”: När lärare backar från att ta ansvar eller fostra byggs disciplinering in i systemet i form av självdisciplin. De normer och värden som genomsyrar förskolan är därför väsentliga för att förstå barns självdisciplinering (jfr Bartholdsson, 2008; Emilson, 2018; Löf & Tallberg Broman, 2018).

Förskolläraren i vårt exempel nöjer sig emellertid inte med att barnen svarar ”nej” utan leder samtalet vidare. Genom att rikta uppmärksamhet mot eventuella konsekvenser av att eliminera pinnarna framstår situationen som allt mer komplex. Barnen reflekterar över att pinnarna möjliggör flera av de lekar som de uppskattar, vilket är aspekter som de behöver väga in i sitt beslut. På så vis görs handlingen (att slåss) snarare än pinnarna till det problematiska. Genom formuleringen ”vad ska man göra med dem som slåss då?” poängterar förskolläraren dessutom att det inte är alla barn som slåss. Det är *någras* (fortfarande omnämnda på en generell och allmän nivå) lek med pinnar som riskerar att drabba *alla*. Barnen och förskolläraren ställs här inför ett etiskt dilemma, där principen att *behandla alla lika* ställs emot *det som blir bäst för flest*: Kan de ha en regel för alla oavsett hur pinnarna används, eller ska de ha olika regler för olika barn eller i olika situationer?

I en pluralistisk undervisningsprincip (jfr Hedefalk, 2014) ges barnen möjlighet att själva värdera olika alternativ för att kunna ta ställning. Istället för att driva igenom majoritetsbeslut eller söka konsensus öppnar förskolläraren för en *flerbestämighet*, där barnens olika erfarenheter, reflektioner och ställningstaganden vägs in i beslutet. Tillsammans ser barnen och förskollärarna nyanser av likvärdighet och rättvisa. De hittar sina egna ”rätta” vägar utifrån de erfarenheter de reflekterar över och med den information som bjuds i stunden.

Diskussion

Den pragmatiskt och didaktiskt informerade undervisningen tar sin utgångspunkt i problematiska situationer, ofta dilemman där olika värden eller etiska principer skaver mot varandra. Att flera deltagare gett uttryck för att de inom kollegiet tolkar problematiska situationer på olika sätt kan tolkas som att redan identifieringen av ett gap omfattar normer och värden som kan antingen adresseras eller osynliggöras (se även Löf & Vallberg Roth, 2021). Risken att omedvetet eller medvetet driva samtalet i en (oreflektat) normerande riktning tycks därmed överhängande. När deltagarna tog sig an det pragmatiskt och didaktiskt informerade undervisningsupplägget i allmänhet och i formuleringen av vad-frågan i synnerhet, ställdes de således inför utmaningen att se sig själva och sina kollegor samt att reflektera över ordval, bemötande och instruktioner. Detta skulle kunna tolkas som ett hinder för förskolans demokratiarbete (jfr Westlund, 2011), men i sammanhanget framstår detta snarare som en möjlighet.

Som vi har visat i vår analys förhåller sig förskolläraren till flera nyanser i det som annars lite klumpigt omtalas som ”värden” (jfr Colnerud, 2014). Detta kan sägas vara en utmaning av teorins indelning av värden som antingen sociala, ekonomiska eller miljömässiga. I sammanhanget framstår det som viktigt att reflektera över hur långt in i barns – och lärares – privatliv som förskolans uppdrag sträcker sig. Upplägget ger, för den som öppnar för det, anledning att reflektera över undervisningens inramning och de förutsättningar som ges barnen att fatta beslut tillsammans med förskollärare och andra pedagoger på förskolan (i materialet förekommer, förutom förskollärare och barnskötare, även kockar och lärarstuderande). Genom tillämpningen av pragmatiskt informerade begrepp (jfr Hedefalk, 2014; Vallberg Roth, 2016) framstår det emellertid som *möjligt* för förskollärarna att backa ut en bit från det privata för att se på både innehåll, aktörer och verksamhet med en mer distanserad blick. Distansen framstår som central, inte minst i relation till att lärare är engagerade i ständiga värderanden av vad som är ”bästa vägen” till olika mål (Biesta, 2009).

Vuxnas makt att definiera vad som är ”gott”, ”rätt” eller till och med ett ”önskvärt beteende” behöver därför adresseras: Hur samspelar lärarnas åsikter och värderingar med barnens möjligheter att uttrycka sig och handla? Har barnen möjlighet att komma fram till vad som helst inom ramen för ett pluralistiskt upplägg, eller finns gränser för vad som är okej eller inte? Finns förväntningar på att barnen ska komma fram till något specifikt, något som tolkas som mer ”rätt” eller ”gott” än något annat? Dialogen i exemplet med pinnarna kan tolkas omfatta normativa antaganden och förväntningar på såväl barn som förskollärare. Inte minst utgångspunkten för undervisningsupplägget implicerar att det finns något som uppfattas av förskollärarna som problematiskt: Att barn slåss med pinnar. Även andra normativa antaganden kan läsas in i situationen. Till exempel kan barn tolkas uttrycka sådant som de antar att läraren förväntar sig att de ska svara (jfr Dolk, 2013; se även Löf, 2011). Barnens svar kan även rymma en förväntan på förskollärare – att förskolläraren ska ta sitt omsorgsansvar och värna tryggheten (jfr Trondman, 2011).

Slutsats

I relation till studiens syfte och fråga framträder sammantaget vad som kan prövas i termer av *flerstämmigt värdeinriktad didaktik* i upplägget. Det finns rikliga exempel på ”värde-didaktiserad” undervisning kopplad till vad-frågan där värden utgör kunskapsinnehållet i den didaktiska relationen mellan barn, lärare och innehåll. Mot denna bakgrund kan vi dra slutsatsen att pragmatiskt och didaktiskt informerad undervisning om värden slår an en flerstämmighet där barns och vuxnas olika tolkningar och erfarenheter av undervisningsinnehållet samspelar på flera nivåer samtidigt – både inom kollegiet, mellan personal och barn, föräldrar och personal, barn och barn, socialt kontra ekonomiskt och/eller miljöinriktat, samhälleligt, privat och/eller existentiellt.

Författarbiografi

Fil. Dr. **Camilla Löf** är lektor vid institutionen Barndom, utbildning och samhälle, Malmö universitet. Hennes forskning berör barn, barndom och pedagogik. År 2016–2019 har hon ingått i forskargruppen i ett forsknings- och utvecklingsprogram om undervisning i förskola.

Professor **Ann-Christine Vallberg Roth** bedriver forskning om didaktik, undervisning, läroplaner och bedömning med fokus på förskola. År 2016–2021 har hon varit vetenskaplig ledare för två forsknings- och utvecklingsprogram om undervisning i förskola i samverkan mellan 18 kommuner, Ifous och Malmö universitet.

Referenser

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Arnér, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan – problem eller möjlighet för de vuxna? En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. Örebro universitet.
- Aspán, M. (2010). *Delade meningar: Om värdepedagogiska invitationer för inflytande och inkännande* [Doktorsavhandling] Stockholms universitet.
- Aspán, M., Balldin, J., Engel, C. & Röing Hellberg, A. (Red.). (2017). *Estetiska uttryck och barns rättigheter i utbildning*. Gleerups.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Liber.
- Bartholdsson, Å. & Hultin, E. (Red.). (2015). *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalitet* (s. 35–53). Gleerups.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner: Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 241–261.
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. I S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Red.), *Changing teacher professionalism* (s. 184–193). Routledge.
- Colnerud, G. (2014). Värdepedagogik. Om vikten av ett urskiljande språk. I R. Thornberg & E. Johansson, *Värdepedagogik. Etik och pedagogik i förskola och skola*. Liber.
- Comenius, J. A. (1657/1989). *Didactica Magna: Stora undervisningsläran* (T. Kroksmark, Övers.). Daidalos.
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood* (5. uppl.). Pine Forge Press.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video

- research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. <https://10.1080/10508400903452884>
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. The Free Press.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Ordfront förlag.
- Eidevald, C., Engdahl, I., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (s. 81–89). Skolverket.
- Emilson, A. (2016). En värdefull förskola. I A. Emilsson & I. Moqvist-Lindberg (Red.), *Värdefull förskola. Perspektiv på värdepedagogiskt arbete* (s. 13–22). Studentlitteratur.
- Emilson, A. (2018). Tacit discipline in early childhood education. I E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puroila (Red.), *Values education in early childhood settings. Concepts, approaches and practices* (s. 265–280). Springer.
- Emilson, A. & Moqvist-Lindberg, I. (Red.) (2016). *Värdefull förskola: Perspektiv på värdepedagogiskt arbete*. Studentlitteratur.
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305–313.
- Englund, T. (2016). Moralisk omdömesbildning genom deliberative kommunikation – en ansats inspirerad av Dewey. *Utbildning & Demokrati*, 25(3), 105–124.
- Englund, T. & Englund, A.-L. (2012). *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är 'värdegrundsstärkande'?* Örebro university.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Hellman, A. (2013). *Vardagsliv på förskolan ur ett normkritiskt perspektiv*. Liber.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.
- Hägglund, S., Löfdahl Hultman, A. & Thelander, N. (2017). *Förskolans demokratifostran i ett föränderligt samhälle*. Gleerups.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Liber.
- Johansson, E., Emilson, A. & Puroila, A.-M. (2018). *Values education in early childhood settings. Concepts, approaches and practices*. Springer.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. I P. Kansanen (Red.), *Discussion on some educational issues IV* (Forskningsrapport 121, s. 52–66). University of Helsinki.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 32(1), 25–38.

- Lührmann, A. & Lindberg, S. (Red.). (2020). *Autocratization surges – resistance grows: Democracy report 2020*. Göteborgs universitet, Varieties of Democracy Institute (V-Dem).
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen* [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.
- Löf, C. & Tallberg Broman, I. (2018). Med rätt att påverka – förskola/skola, sociala praktiker och värden. I T. Johansson & E. Sorbring (Red.), *Barn- och ungdomsvetenskap. Grundläggande perspektiv* (s. 438–451). Liber.
- Löf, C. & Vallberg Roth, A.-C. (2021). Minding the gap. Dilemmas in a didactic and pragmatically informed teaching approach in preschool. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*. 7(1), 38–54.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of qualitative data analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Issues of theory, method and practice* (s. 273–290). Sage.
- SFS (2010: 800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S. & Williams, P. (Red.). (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Skolinspektionen. (2016a). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015–2017: Delrapport 1*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2016b). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017a). *Förskolans arbete med jämställdhet*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017b). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015–2017. Delrapport 11*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017c). *Huvudmannens styrning och ledning av förskolans kvalitet*. Skolinspektionen.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Tallberg Broman, I. (Red.). (2011). *Skola och barndom: Normering, demokratisering, individualisering*. Gleerups.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- Thornberg, R. & Johansson, E. (2014). *Värdepedagogik: Etik och pedagogik i förskola och skola*. Liber.
- Trondman, M. (2011). Snälla fröknar – om barns perspektiv och barns perspektiv. I I. Tallberg Broman (Red.). *Skola och barndom: Normering, demokratisering, individualisering* (s. 67–80). Gleerups.

- Uljens, M. (Red.). (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2016). *Undervisning i förskola: Flerstämmig undervisning och sambedomning i förskola. 2016:1 Referensmaterial för deltagare i FoU-programmet*. Ifous och Malmö högskola.
- Vallberg Roth, A.-C. (2020). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vallberg Roth, A.-C. (2022). Abduktiv analys i samverkansforskning – fokus på didaktiska modeller i förskola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(4), 157–179. <https://doi.org/10.15626/pfs27.04.09>
- Vallberg Roth, A.-C., Holmberg, Y., Löf, C. & Stensson, C. (2019). Multivocal didactic modelling: Collaborative research regarding teaching and co-assessment in Swedish preschools. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(6), 806–834. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.806>
- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J. & Stensson, C. (2021). *Undervisning i förskolan: Flerstämmig didaktisk modellering*. Ifous 2021:4. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: En demokratididaktisk studie* [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.

Noter

- i. FoU-programmet Undervisning i förskola, Undif, syftade till att vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet mellan 2016 och 2018 (<https://ifous.se/undervisning-i-forskolan/>). I programmet samverkade tio kommuner, Ifous och Malmö universitet. Studien samfinansierades av MAU och de tio kommunerna: Bjuv, Landskrona, Lidingö, Strängnäs, Svedala, Trelleborg, Uppsala, Vaxholm, Åstorp och Österåker. Författarna vill särskilt tacka alla medverkande som deltagit och bidragit med material och synpunkter i analys och diskussioner.
- ii. En och samma förskola/avdelning kan ha lagt upp mellan 1–9 filmer av olika längd för samma upplägg. Sammanlagt finns det cirka 300 minuter filmdokumentation, det vill säga cirka 5 timmar. Därutöver utgörs materialet av 117 planeringar, 34 dokumentationer (inklusive 7 foton, 23 wordfiler och 4 övriga) samt 87 uppföljningar på avdelningsnivå. Den skriftliga dokumentationen omfattar totalt cirka 75 000 ord.