

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

UTAN VARPEN BRISTER VÄVEN

Omsorgens uttryck och värde
i förskolans planerade undervisning

FÖRFATTARE:

Helena Bergman

Christina Jarvis



SKOLPORTEN

LEDA & LÄRA

3/2021

SAMMANFATTNING

ETT OMSORGSFULLT BEMÖTANDE är avgörande för barns utveckling av hållbara förhållnings-sätt till livet och omvärlden. Läroplan för förskolan: Lpfö18 (2018) understryker att omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet. Ändå har forskare haft svårt att påvisa samspelet mellan undervisning och omsorg i förskollärares dokumentation. I artikeln undersöks därför hur omsorgen kommer till uttryck i planerade undervisningssituationer. Konsekvenser av omsorgens värde för förskolans planerade undervisning diskuteras, utifrån förskollärares respektive rektors pedagogiska ansvar. Genom videoobservationer och med fenomenologisk metod visar resultatet hur förskollärarnas ögon, tal, tystnad, gester, atmosfär samt förebildlighet sammanvävs med etisk medvetenhet i planerade undervisningssituationer. Förskollärarna framträder som närvarande deltagare och demokratiska handledare, med var-samhet i relation till människor och miljö. I observationerna uppfattas tecken på att barnen utvecklar ett liknande förhållningssätt. Utifrån resultatet och med stöd i Lpfö 18 (2018) samt tvärvetenskaplig forskning, framhålls vikten av att förskolläraren upprätthåller kunskaps-bredd, utvecklar etisk omsorg och med arbetslaget reflekterar över undervisningens om-sorgskvalitet. För att säkra det som i artikeln benämns som omsorgsfull undervisning, be-höver rektor inkludera etisk omsorg i det systematiska kvalitetsarbetet, handledningen och fortbildningen samt skapa förutsättningar för omsorgsfull undervisning. Utrymme för den etiska omsorgen och reflektionen över denna, är avgörande för förskolans unika kvalitet.

Helena Bergman är leg. förskollärare i Örebro. E-post: helena.bergman@orebro.se

Christina Jarvis är rektor och leg. förskollärare i Örebro. E-post: christina.jarvis@orebro.se

Denna artikel har den 18 januari 2021 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

INLEDNING, SYFTE, FRÅGESTÄLLNING	7
Syfte och frågeställning.....	8
Bakgrund och Läroplanens definition.....	8
Omsorgen i forskning och litteratur	9
METOD OCH GENOMFÖRANDE	13
Etiska ställningstaganden.....	14
RESULTAT OCH DISKUSSION	15
Ögonen	15
Gesterna.....	16
Talet	17
Tystnaden	18
Atmosfären	19
Förebildligheten.....	21
Diskussion	22
Slutsatser.....	25
REFERENSLISTA	27
APPENDIX	29
Bilaga 1: Samtycke förskollärare.....	29
Bilaga 2: Samtycke vårdnadshavare.....	30
Bilaga 3: Analyschema.....	31

INLEDNING, SYFTE, FRÅGESTÄLLNING

***Rytmikstund på dansmattan:** Simon visar med bekymrad min upp sitt plåster just när gruppen ska börja gå pulsen i musiken. ”Ja titta, har du gjort dig illa?” frågar förskolläraren och går ner på huk.*

FÖRSKOLLÄRAREN OCH SIMON visar på hur undervisningen i förskolan är flerdimensionell. Ämnesinnehåll behöver sammanvävas med insikter om deltagarnas olika behov, känslor, funderingar, relationer och mål-bilder. Genom vårt deltagande som rektor respektive förskollärare i FoU-programmet *Flerstämmig undervisning i förskolan* (<https://www.ifous.se/flerstammig-undervisning-i-forskolan/> hädanefter refererat till som FundiF) har vi fått bekräftat att många teoretiska och erfarenhetsbaserade perspektiv involveras i förskolans undervisning. De didaktiska teorier som vi i våra förskolor hittills fått prova och validera under programmet (variationsteori, poststrukturalism, och pragmatism) kräver olika förberedelser och fokus av förskollärarna. Samtidigt behöver de, förberedda eller ej, också ha egna metakognitiva processer igång när de leder gruppen. I dokumentation av undervisningssituationer på förskolan, har vi ofta utgått ifrån hur barnen svarat upp kognitivt på våra planerade syften; hur de bemött ämnesinnehållet. Andra aspekter, som omsorgen, har sällan kommit i fokus för våra skriftliga reflektioner. Ändå är vår erfarenhet som förskollärare att vi använder stor del av vår kapacitet till det medvetna relationella arbetet med barnen. Föreningen av omsorg och undervisning som förutsättning för lärande har som Löfdahl och Folke-Fichtelius (2014) visat, inte prioriterats i förskolans dokumentation efter förskolans inträde i skolväsendet. Istället har omsorgsanslysen blivit hänvisad till separata trygghetsplaner.

Skollagen (SFS 2010:800) betonar att omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet i förskolan:

Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. (våra kursiveringar) (8 kap 2§ Skollag SFS 2010: 800)

Josefsson (2018) bekräftar att förskollärare arbetar utifrån denna helhetssyn men separerar aspekterna i de yrkesmässiga diskussionerna. Hon menar att det beror på svårigheten att fånga omsorgen i text. Vallberg Roth och Holmberg (2019) har i anknytning till FundiF och det avslutade FoU-programmet *Undervisning i förskolan* (ibid.), bearbetat ett omfattande empiriskt material bestående av videofilmer och skriftliga samplanerings och samvärderingsdokument. De uppfattar tecken på omsorg i videofilmer-na från undervisningssituationerna men konstaterar att den sällan berörs i förskollärarnas skriftliga dokumentationer. Vi menar med Vallberg Roth (2020) att fler tankeprocesser än de ämnesfokuserade pågår i förskolläraren under genomförandet av planerade undervisningssituationer. Avvägningar mellan handledning och barnens självständiga utforskande av material blandas med löpande dokumentation och modifiering av planen utifrån vad som uppstår i situationen (ibid.). Förutom att ha didaktisk kunskap om undervisningens mål och ämnesinnehåll, behöver förskolläraren även ha kunskap om barnens mående, behov, intressen och utveckling samt erfarenheter och relationer i gruppen. Interaktionen med och mellan barnen pågår på flera plan samtidigt. Varje förskollärare erfar som Persson & Gustafsson (2016) beskriver att omsorgsarbetet är aktiverat som förutsättning för att undervisningssituationer ska vara meningsskapande eller ens genomförbar. De

förklarar avsaknaden av omsorgsanalys i det systematiska kvalitetsarbetet som att ”kärlek och omsorg kan inte planeras” (ibid. s. 22). Därmed utmanas vi

att söka omsorgens uttryck i planerade undervisningssituationer.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

UTIFRÅN LÄROPLANENS FRAMSKRIVNA helhetssyn på omsorg, utveckling och lärande (*Läroplan för förskolan Lpfö 18. 2018*) är syftet med artikeln dels att undersöka på vilket sätt omsorgen uttrycks i planerade undervisningssituationer i förskolan, dels att diskutera vilka konsekvenser omsorgens värde har för det pedagogiska ansvaret i förskolan, baserat på läroplanen. Vi vill därför fråga:

- ★ Hur kommer omsorgen till uttryck i planerade undervisningssituationer?
- ★ Vilka konsekvenser har omsorgens värde för förskolans planerade undervisning, utifrån förskollärares respektive rektors pedagogiska ansvar?

BAKGRUND OCH LÄROPLANENS DEFINITION

FRAM TILL 2010 lydde förskolan under socialtjänstlagen. Begreppet barnomsorg springer ur detta. Med bakgrund i upplysningstiden utvecklades från 1800-talet ett demokratiskt och socialt arbete i Norden (Henriksen & Vetlesen 2013). Offentlig omsorg blev nödvändig i industrialismens och urbaniseringens spår. Kvinnor fabriksanställdes och barnarbetet förbjöds etappvis. Med de äldre kvar på landet, behövdes barn-tillsyn utanför hemmet (Halldén 2016). Förskolan har från denna tid två rottrådar: barnkrubborna som svar på akut barntillsynsbehov samt barnträdgårdar utifrån pedagogiska idéer kring barns utveckling (ibid.). Idag speglar förskollärarytbildningen yrkets flerstämmighet med ämnesfördjupning, didaktik, psykologi, sociologi och juridik (se t.ex. Linnéuniversitetet Kalmar Växjö 2019).

Förskolan har enligt nuvarande läroplan *Lpfö18* (2018) en samhällelig funktion som förutsätter förskollärares kunskap om människans psykosociala utveckling. För att med läroplanens intentioner ge barn möjligheter att utveckla god självbild, empati och respekt för människovärdet, behöver barnen möta detta genom omsorg (Halldén 2016).

Som Henriksen och Vetlesen (2013) påtalar så har offentlig förvaltnings omstrukturering under 2000-ta-

let inneburit att mätbara resultat kommit i förgrunden i det systematiska kvalitetsarbetet. Omsorgsaspekter är svåråtgörbara och saknas ofta i dokumentationen. (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2014). Ändå tar dessa aspekter stor del av omsorgsgivarens kraft och överväganden i anspråk. Detta bidrar enligt Henriksen och Vetlesen (ibid.) till att allt fler omsorgsgivare upplever otillräcklighet under de krav som yrket ställer. Kunskapens flerstämmighet: den mätbara kunskapen, färdigheter, gott omdöme, visdom och intuition betonades redan av Aristoteles menar Svenaeus (2018). Han hävdar att fokus på mätbara resultat tyder på bristfällig kunskapsdefinition (ibid.).

OMSORGEN ENLIGT LPFÖ 18

Språket i nuvarande läroplan, *Lpfö18* (2018) präglas av en omsorgsfull beskrivning av förskolans utbildning. Mänskliga rättigheter och främjandet av barnets hälsosamma utveckling fysiskt, psykiskt, kognitivt och socialt lyfts. Barnets möjligheter att utveckla sin identitet, självförtroende och kreativitet betonas liksom sociala förmågor som empati och gemensamt ansvarstagande (ibid.). En sådan utveckling förutsätter, som Vetlesen och Henriksen (2013) visar, att barnet

upplever ett motsvarande bemötande. Noddings (2013) framhåller att detta kräver en etiskt professionell yrkeskår.

Just för att omsorgen ska ingå i ”helheten” (Lpfö18, 2018 s 7) är den svår att särskilja ur texten, men när ordet används kopplas det till trygghet, välbefinnande, dagsrytm och psykisk och fysisk integritet.

Angående förskolans miljö uttrycker läroplanen att arbetslaget ska: ”verka för en god och tillgänglig miljö för omsorg, lek, rörelse, utveckling och lärande”, (ibid. s15) där omsorg tycks skiljas ut som en separat kategori, vilket kan missuppfattas som att det endast handlar om rutinsituationer utanför planerad undervisning.

I kapitel 2.6 uppföljning, utvärdering och utveckling, poängteras dock återigen vikten av att läroplansmålen integreras med varandra. Samtidigt särskiljs omsorgen från barnens utveckling och lärande i beskrivningen av förskollärares utvecklingsuppdrag (ibid. s 18). Det kan bero på att omsorgen syftas kom-

ma från de vuxna medan utveckling och lärande sker inom barnet i relation till omgivningen.

Överordnat bör ändå omsorgsbegreppet tolkas utifrån den återkommande ordalydelsen att omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet, vilket förstärks genom att det skrivs fram i kapitlet 2.7 Förskollärares ansvar i undervisningen, där den direkta kopplingen av omsorgen till undervisningen sker och ansvaret för att denna koppling kommer till stånd läggs hos förskolläraren (ibid. s.19).

I kapitel 2.8 Rektorns ansvar, nämns inte omsorgen. En rimlig tolkning är att omsorgen hänvisas till den verkställande utbildningen. Men texten betonar rektorns övergripande ansvar för förskolans kvalitet och hela utbildningens inriktning mot de nationella målen. Rektorn ansvarar därtill både för det systematiska kvalitetsarbetet vilket ska inkludera omsorgen och kompetensutvecklingen hos personalen (ibid. s.19).

OMSORGEN I FORSKNING OCH LITTERATUR

JOSEFSSON (2018) FÖRKLARAR att omsorg hör till kategorin omstridda begrepp. Sådana sätter frågor om värden och värderingar i centrum och fokuserar hur begreppet kommer fram i människans handlande (Gallie 1956 enligt Josefsson 2018). För att fördjupa förståelsen av omsorgens värde för den planerade undervisningen i förskolan, tar vi avstamp i tidigare forskning samt i omsorgsbeskrivningen i Lpfö18 (2018).

NATURLIG OMSORG OCH ETISK OMSORG

Socialfilosofen Noddings (2013) skiljer på *naturlig omsorg* och *etisk omsorg*. Hon menar att naturlig omsorg uppstår spontant när vi är tillsammans med människor vi bryr oss om. Etisk omsorg innebär däremot ett medvetet agerande från en givare till en mottagare, utan att givaren förväntar sig bekräftelse eller kärlek tillbaka. I följande text berör vi båda kategorierna. Juul & Jensen (2003) använder ordet relationskompetens när de beskriver det Noddings kallar etisk omsorg. Innehållet är detsamma; ett medvetet etiskt förhållningssätt i omsorgsutövandet.

DEN ASYMMETRISKA OMSORGEN – OMSORGS-PROFESSIONENS ETISKA BALANSGÅNG

Etikforskarna Henriksen och Vetlesen (2013) beskriver att en person behöver omsorg för att hen just där och då inte kan sörja för sig själv. Den etiska omsorgsrelationen är särskilt asymmetrisk. Mottagaren har i situationen mindre inflytande och är mer beroende av omsorgsgivaren än tvärtom (ibid.). Här blir etiken brännande: Förskolläraren hanterar barnets sårbarhet.

Det mänskliga beroendet av omsorg och relation är enligt Henriksen och Vetlesen (2013) nedvärderat i 2000-talets Norden. I individualismens filosofi betonas istället människans oberoende och egen kompetens (2013). Men behov av omsorg finns hos människan, särskilt i förskoleåldrarna. Lagerkrantz och Bruce (2016) lyfter neuromedicinska rön som visar att en omsorgsfull miljö är avgörande för den mänskliga hjärnans utveckling och barnets lärande. Ett omsorgsfullt bemötande är också nödvändigt för att utveckla en sann självbild, psykisk balans och sunda relationer (Henriksen & Vetlesen 2013). Att vara förskollärare och etisk omsorgsgivare innebär således att hantera både barnets autonomi och dess omsorgsbehov.

RESILIENS – OMSORGEN SOM SOCIAL HÅLLBARHETSFAKTOR

Psykologen Sommer (2008) menar att samhället förändrats med varierande levnadssätt vilket ställer höga krav på barns anpassningsförmåga i förskolegrupperna. I dagsläget utvecklas kommunikationen på förskolor med exempelvis bildstöd och stödtecken, för att stödja barnens meningsskapande och anpassning till förskolesituationen (Edfelt, Sjölund, Jahn & Reuterswärd 2019).

Barndomspsykologin har efter 1970-talet etablerats för att utforska hur fler personer än föräldrarna påverkar barnets utveckling. Barn tillbringar mycket tid i förskola och samhälleliga skeenden inverkar också på barnets innersta krets. Sommer (2008) understryker att det inte handlar om några särskilt robusta och kompetenta barn som klarar livets påfrestningar fint, utan om livslånga samspeprocesser mellan individ-miljö-medmänniskor som påverkar förmågan att hantera svårigheter och egen sårbarhet. Dessa processer kallas resiliens, hållbarhetsprocesser för människans förmåga att hantera stress och återhämta sig. Resiliensstrategier kan vara mer eller mindre välfungerande, som att söka sig till nära relationer, söka vård vid behov eller utveckla våldsbeteende och missbruk. Ur socialt hållbarhetsperspektiv, där förskolebarn förväntas växa upp till ansvarstagande samhällsmedborgare med god självkänsla och samarbetsförmåga, har denna kunskap betydelse. Om barnet utvecklar förmågor att hantera svårigheter tidigt, så kan deras resiliensstrategier för att klara kriser vara mer hållbara i framtiden (ibid.).

Sommer (2008) beskriver människan som både sårbar och kompetent redan vid födseln, med potential att utveckla sociala, emotionella och kognitiva förmågor. Därför intar enligt Juul & Jensen (2003) förskolan en central plats för ett barn som växer upp i en svensk kontext, där majoriteten går i förskola. De hävdar att den relationella kompetens som förskolläraren utvecklar i sin profession är avgörande för hur barnet och barngruppen får möjlighet att utvecklas och lära (ibid.).

OMSORGEN I FÖRSKOLAN

Josefsson (2018) poängterar i sin genomgång av förskollärares omsorgsdiskurs den närhetsetiska aspekten av omsorgen i förskolan: Genom att människan får möjlighet att utveckla god självkänsla och empati kan hon så småningom vidareförmedla den omsorg

hon själv fått uppleva och ta ökat samhälleligt ansvar (ibid.).

Förskolläraren kan genom sin planerade undervisning möjliggöra att barnet upplever situationen som trygg i betydelsen begriplig, hanterbar och meningsfull. Om strukturen besvarar didaktiska frågor som vad, hur, varför, var, när, hur länge och med vem/vilka? skapas förutsättningar för barnens gemensamma känsla av sammanhang (Edfelt, Sjölund, Jahn, & Reuterswärd 2019).

Vallberg Roth & Holmberg (2019) betonar vikten av symbiosen omsorg-undervisning för att undervisning och lärande ska gå i takt. De tolkar Lpfö18 (2018) som att omsorg och barns lärande inte förutsätter en lärare, medan undervisning gör det. I vår genomgång av läroplanstexten ovan, visar vi dock att förskolläraren enligt kapitel 2.7 (ibid) har ett uttalat ansvar för integreringen av omsorg i undervisningen. Noddings (2013) framhåller att den etiska omsorgen förutsätter en professionell yrkesutövare, som åsidosätter sina egna impulser för att handleda flera andra individer i grupp.

DEN OMSORGSFULLA UNDERVISNINGEN – THE TACT OF TEACHING

Förskolläraren använder medvetet och omedvetet sin egen person som omsorgsgivare. Van Manen (1991) som forskat på pedagogisk praktik, beskriver hur exempelvis tal och tystnad, ögon, gester och miljö kan bidra till att engagera och skapa kontakt mellan barnet och läraren. Läraren kan genom sitt kroppsspråk lugna, visa möjligheter, uppmärksamma eller avleda (ibid.). I *The tact of teaching* (Van Manen 1991) använder författaren *tact* från ordet *tactile* i betydelsen *beröra*. Vallberg-Roth och Holmberg (2019) använder begreppet takt/o-takt som en musikalisk metafor för den didaktiska balansen. Van Manens (ibid.) *tact* kopplas mer till taktfullhet och känslighet. Han särskiljer begreppet från taktik och taktisk som etymologiskt kopplas till en metod eller uträknad effekt. *Tact* är istället förmåga att känna in och läsa av vad andra personer behöver i en specifik situation och agera därefter. Det innebär att aldrig vara påträngande utan ge utrymme för den andre att komma till sin rätt. Som pedagog ska den vuxne skydda det sårbara i människan och låta barnet ta sig igenom det som gått snett. Samtidigt ska den vuxna låta sig beröras av det unika i varje barn och visa hopp för barnets utveckling och lärande, menar Van Manen (ibid.).

Bredmar (2015) påvisar att lärare arbetar mer med känslomässiga dimensioner än tidigare forskning visat. Varje situation människan går in i väcker känslor. ”Att beröra och bli berörd är en källa till glädje i arbetet som lärare och därmed också en drivkraft.” (ibid. s.63). Hon intar ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv där man istället för att skilja på tanke och känsla betonar sammanvävningen av dem. Genom förhöjd emotionell lyhördhet kan läraren utveckla en fingertoppskänsla för vad som behövs i den unika undervisningssituationen. Läraren erfar om relationen är skör eller stabil, vet en del om bakgrunden och vad som brukar fungera. Samtidigt har hen öppenhet för nuet; hur förutsättningar förändras och modulerar sitt handlande därefter. Förmågan till improvisation i undervisningsstunden bygger enligt Bredmar (ibid.) på en känslomässigt förankrad förmåga att med närvaro i situationen skapa tillfälle för samhörighet och glädje.

Att arbeta som pedagog innebär enligt Van Manen (1991) ett reflekterande arbetssätt som inte bara används vid förberedelse och utvärdering av undervisningen utan även pågår under själva momentet. Dels stannar läraren upp i uppkomna situationer och tänker till, men med tact har läraren även ett underliggande förhållningssätt som påverkar lyhördhet, tal och kroppsspråk ibland barnen. Arbetet kräver lärarens medvetna närvaro i situationen för att hinna uppfatta, förstå och agera (ibid.).

Vi presenterar här några komponenter som inte går att renodla ifrån varandra men som Van Manen (1991 s. 174ff) lyfter fram i utövandet av tact i undervisningen:

- ★ **Ögonen** – Ögonkontakt är ett möte. I ögonen speglas lärarens intentioner och barnet läser av budskapet. Ögon och tal behöver vara samstämmiga.
- ★ **Gesterna** – Genom placering, rörelser och kroppsspråk i relation till barnet och miljön, signalerar läraren sitt förhållningssätt.
- ★ **Talet** – Lärarens tonfall, röst och ordval speglar engagemang och relation. Rösterna skapar kontakt och atmosfär, men kan även få människan att vilja fly eller slåss. Bruce (2016) betonar det omsorgsfulla samspråket som omistligt för barns förståelse för andra människor.

★ **Tystnaden** – För att ge barnet möjlighet att hinna med, reflektera och göra val behövs paus från tal. Men Van Manen (ibid.) understryker att tactfull tystnad är motsatsen till att ignorera eller pressa ett barn med tystnad.

★ **Atmosfären** – Individens upplevelse av en situation påverkas av känslöstämningar och även av miljön. Alla kommer in i ett sammanhang med egna känslor. En del människor har ökad sensibilitet för andras känslor. Materialet spelar också en aktiv roll för skeenden och relationer vilket exempelvis den postkonstruktivistiska teorin betonar (Vallberg Roth 2018). Vad och hur förskolläraren väljer att duka fram kommer att påverka individens fokus och gruppens gemenskap.

★ **Förebildlighet** – Förskolläraren utgör ett exempel på hur en människa kan vara inkännande, lyssnande och ansvarstagande; en bild för barnet att ha med sig in i framtiden (Van Manen 1991).

Med ovanstående komponenter ligger Van Manen (1991) i linje med det Svenaeus (2018) kallar den levda praktiska kunskapen i de mellanmännsliga yrkesgrupperna. Det handlar om en professionalitet som förenar intellektuell kunskap med känsligt intuitiv kunskap och med handlingsberedskapens know how (ibid.).

Det Van Manen (ibid.) kallar tact tolkar och benämner vi i följande text som *omsorgsfull undervisning*.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

VI VALDE ATT använda oss av videoobservationer med en etnografiskt beskrivande, fenomenologisk analysmetod (Kvale & Brinkmann 2009). Fenomenologin passar undersökandet av praktisk kunskap eftersom den söker den levda erfarenheten (Svenaeus 2018). Metoden innebär att beskriva det observerade så exakt som möjligt och söka dess gemensamma väsen, med öppenhet för det oväntade. Genom att tolka centrala men öppna teman, både det som syns och det man anar mellan raderna, försöker den fenomenologiska metoden ringa in nyanser och variationer. Den fenomenologiska forskaren arbetar som Kvale & Brinkmann (ibid.) visar, självkritiskt. Hen är medveten om att den egna personen kan påverka skeendet och har ödmjukhet inför att observationen görs av de observerades verkliga liv, medan resultatet är en tolkning av vissa aspekter av livshändelserna. (2009)

Videoobservationer underlättar enligt Eidevald (2015) när forskaren vill studera flera människors interaktion ur flera perspektiv. Sju videoobservationer genomfördes å fem minuter av planerade undervisningstillfällen med skilda innehåll, utomhus och inomhus. Insamlingsperiod var mars-april 2020. Samtliga observationer skedde inom vårt eget rektorsområde som ett led i utvecklingen av det didaktiska förhållningssättet på förskolorna. Förskollärarna var kvinnor mellan 35 och 65 år med 5–40 års arbetserfarenhet inom professionen. Barnen (olika kön) samlades i grupper om 3–6 stycken i olika åldersgrupper mellan 1–5 år. Förskollärarna var förberedda på besöket men undervisningstillfället hade ägt rum oavsett observationen. En person filmade och observerade per undervisningstillfälle.

Intervjuer hade kunnat ge information om tanke sätt hos förskollärare och barn. En sådan studie har redan genomförts av Josefsson (2018). I den här undersökningen letade vi istället spår av hur omsorgen

faktiskt tog sig uttryck. Situationerna var arrangerade och fåtaliga, varför generaliserbarheten kan ifrågasättas. Men vi menar med Lalander (2015) att videoobservation med tolkning kan ge fördjupad förståelse för samspelet mellan förskollärare och barn.

I analysen försökte vi beskriva omsorgens gemensamma drag och nyanser i den specifika stunden (Kvale & Brinkmann 2009). Vår upplevelse blev att de observerade förskollärarna hade hög medvetenhet om vad de åstadkom med kroppsspråk och tal. Det mellanmänniska ställde som Kvale och Brinkmann (ibid.) framhållit stora krav på vår lyhördhet som observatörer. Vi arbetade abduktivt, med möjlighet att närma oss det studerade med förförståelse men öppna för att förståelsen kunde förändras i mötet med det undersökta. Andra tolkningar än våra hade varit möjliga, vilket fenomenologin bejakar (Lalander 2015).

Analysmallen (se bilaga III) innehöll utrymme för övergripande intryck i samband med observationstillfället, följt av beskrivningar av rum/material, handling och ord/ljud. Vid analysen använde vi oss av kodning utifrån Van Manens (1991) sex komponenter för *omsorgsfull undervisning*. I resultatet presenteras omsorgens uttryck utifrån dessa komponenter. Därefter diskuteras de funna uttrycken och vilka konsekvenser omsorgens värde i undervisningen har, för förskollärares respektive rektors pedagogiska ansvar, baserat på förskolans läroplan (*Lpfö18*. 2018).

ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN

FÖR ATT FÅ tillträde till fältet (Lalander 2015) och iakta god forskningsetisk sed (Vetenskapsrådet 2017) inhämtades samtycke från förskollärare, vårdnadshavare och barn. De första två kategorierna fick information om studiens syfte, metod och användning i samtyckesblanketter (bilaga I och II). De informerades om att de när som helst under processen hade möjlighet att dra tillbaka sin medverkan. Barnen förhöll vi oss lyhörda inför, så om de visat tecken på att vara obehäva med vår närvaro som filmande observatörer hade vi varit beredda att avbryta.

Med utgångspunkt i våra observationer ämnade vi ringa in en förbisedd beståndsdel i förskolans undervisning och använda det i reflektion bland kollegor. Därför gjorde vi ställningstagandet att inte vid dessa tillfällen söka efter avsaknad av omsorg hos de som undervisade utan istället fånga uttryck för omsorg som framkom i undervisningssituationerna.

RESULTAT OCH DISKUSSION

VI NÄRMAR OSS omsorgens uttryck via Van Manens (1991) sex sammantvinnade komponenter för omsorgsfull undervisning.

ÖGONEN

I **SAMTLIGA VIDEOUPPTAGNINGAR** framträder ögon och blickar tydligt i undervisningssituationerna. Flera ögonpar är aktiva i rummet, uppfattar situationen, får kontakt eller pausar kontakten. Varje persons medvetna eller omedvetna blickriktningar samlar intryck och etablerar relation. Stundtals tycks ögonkontakten ge en humoristisk gemenskap, leenden sprids. Vi uppmärksammar ett återkommande mönster där förskollärarna låter blicken vandra cirkulerande från barn till barn. Blickarna verkar bekräfta varandras existens och utrymme. Förskollärarna etablerar därmed en turtagning som fördelar den omsorgsfulla uppmärksamheten. Ju äldre barnen i barngruppen är desto större roll förefaller just ögonmötet ha för turtagningen, som i följande exempel:

***Fröplantering i egna kartonger ute:** Förskolläraren Åsa och barnen sitter på marken i färd med att plantera frön i mjölkkartonger. "Varför får jag ta sist" frågar Algot. Han får inget muntligt svar, men ett tyst, leende ögonmöte från Åsa. Algot verkar nöja sig med det och väntar.*

Ögonkontakten tycks bekräfta; jag ser dig, din tid kommer. Om kontakten dröjer noterar vi att barnet som sökt den vuxnas blick verkar ge upp: Ögonen rör sig sporadiskt, blicken sänks eller söker kontakt med en kompis eller kameran/den som filmar. Ofta möts förskollärare och barn genom att samfällt ta ögonkontakt och nicka. Vi tolkar det som ett uttryck för att relationen är stabil.

Vid några tillfällen släpper barnet ögonkontakten för att i slutet av sitt resonemang återuppta den. Förskolläraren väntar in och de nickar i samförstånd. En tolkning kan vara att barnet skapar sitt eget reflektionsutrymme. När barnet är redo återvänder hen till ögonmötet och blir bekräftad. Efter dessa möten tycker vi oss se på kroppsspråk och uppmärksamhet att barnets koncentration ökar. Detta är möjligen indikation på att det tidvis är omsorgen (bekräftelsen av självkänslan och relationen) och inte ämnesintresset som bidrar till ökad koncentration.

Vi ser frekvent att ögonspråket förändras med känsloläget, som här:

***Vid stora väskan med askar:** Det är efter lång väntan Saras tur att välja. Hon låter sin hand sväva över askarna under flera minuter utan att bestämma sig. De andra barnen visar tecken på otålighet. Förskolläraren Ines som har haft blicken på askarna med uppmuntrande höjda ögonbryn, tar nu ögonkontakt med Sara, sänker ögonbrynen, nickar uppmanande och ber "Nu vill jag att du lyfter på ett lock Sara - kompisarna blir lite otåliga". Sara möter blicken, för handen till en ask, tittar på den och lyfter på locket.*

Här tycks förskollärarens blick vädja till ansvarstagande, så gruppens gemensamma stund ska hålla. Samtidigt ger hon muntligen Sara möjlighet att se situationen från de andras perspektiv och göra ett självständigt val. Sara följer uppmaningen.

Ögonkontakten kan även vara lugnande, som i följande exempel:

Rita av kroppskonturen av ett barn i samlingsgruppen:

Mia har nappat på att lägga sig på ett stort papper för att få sin kroppskontur avritad. Kamraterna turas om att rita. Förskollärare Josefin håller leende ögonkontakt med barnet som är den enda som ligger ned i gruppen av sittande barn. Mia ler tillbaka lite trevande.

Vi uppfattar att Josefin läser av om Mia är bekväm med situationen eller om det är dags att förändra

undervisningen av respekt för barnets integritet.

Ögonen är inte reserverade för relationen mellan människorna. Barn och vuxna ser på olika ting i miljön. För förskolläraren är det angeläget att skapa och bibehålla barnens fokus kring undervisningsmaterialet. Detta sker också med ögonen. I exemplet med Ines stora väska tycks askarna få en stämningshöjande funktion. Den tilltar eftersom Ines ögon är stadigt förankrade på askarna mellan de tillfällen då hon lyfter blicken för att bekräfta det barn vars tur det är. Sammantaget leder det till att ett gemensamt fokus upprättas kring undervisningsmaterialet.

GESTERNA

VARJE PERSONS FYSISKA närvaro påverkar undervisningssituationerna rumsligt. Förskollärarna håller i flertalet observationer kroppen i lugn, samlad position, sittandes på golvet eller marken, med händerna i knät. Valet av position bara en aning högre än barnen vittnar om vilja till handlett samspel där var och en är viktig, men en tar det yttersta ansvaret.

Underarmar och händer används i inkluderande gester mot gruppen eller för att peka mot materialet som undersöks. Axlarna vilar, vilket bidrar till ron. Samtalsordningen förstärks genom att förskolläraren vänder överkropp och ansikte mot samtalspartnern i stunden. Vi tolkar det som att förskollärarna medvetet visar fokus med kroppen och vilja att barnen ska se samma sak.

Som vid Fröplanteringen i egna kartonger ute:

Manne reser sig från gruppen som sitter på marken för att plantera frön. Han går runt förskollärare Åsas rygg och plockar ur en låda upp en likadan mjölkkartong som Ensio tidigare tagit. Åsa sitter kvar vänd mot gruppens centrum. Hon tar av locket på en glasburk med frön och visar runt i ringen: för Algot, för Ensio och för Mannes tomma plats. Det upptäcker Manne och är då snabbt tillbaka på platsen igen, försedd med två kartonger, och tittar med nyfikenhet ned i fröburken som Åsa lugnt håller fram till honom.

Åsa kunde här ha störts av uppbrottet, brutit sitt fokus med en tillsägelse eller fångat in Manne med sina armar. Istället behåller Åsa, rimligen medvetet, fokus på centrum/materialet, bekräftande de andra två bar-

nens koncentration. Genom att följa den etablerade turordningen med röst, arm och burk så väntar hon relationellt in Manne: Han vill se vad Åsa visar honom och återgår därför till sin plats.

Den vanligaste kroppsgesten, nickningen, förefaller rymma flera innebörder. Med en långsam nick samt ögonmöte fördelar förskollärarna turordningen. Nicken blir en uppmuntrande gest när barnet ska tala eller handla. Som svar på en fråga bejakar nicken. Andra gånger bekräftar de med nickning något utanför ämnet, som barnet signalerat.

I undervisningsstunden kring den stora väskan blir det inledningsvis trängsel. Turordningen utmanar, för några barn vill öppna ask med en gång. Förskolläraren lägger då en arm mellan väskan och barnet som har bråttom. På det sättet visar hon på varsamhet med materialet och på att hänsyn behöver tas till det barn vars tur det är

Ansiktsmimiken hos människan är komplex och personlig, liksom hela kroppsspråket. Men några drag förenar. Med miner som trutande mun eller stramande läppar, visar de vuxna på missnöje, ofta åtföljt av ett varmt bekräftande leende, som för att visa att missnöjet var tillfälligt. Leenden är de mest framträdande minerna i observationerna.

Här på samlingsmattan, ett samtal om djuren och miljön:

Förskollärare Anna frågar: Irma, fick du mycket mask? När Irma vänder sig om möts hon av ett leende och förväntansfullt höjda ögonbryn. Hon räknar högt

*alla fågelns fångade maskar, med blicken på pappret.
Anna följer räkneorden med sina nickningar och låter sin blick stanna på Irma.
Anna ler stort och nickar: Oj var det allihop, maten, alla maskarna?
Irma ler: Allihop! Hon rätar upp ryggen och huvudet.
Anna leende: Vad bra!*

Det framstår som om mimiken först bidrar till gemensam förväntan och sedan till delad överraskning.

Allteftersom tiden går blir det obekvämt att sitta stilla. Både vuxna och barn byter position, kliar sig. I en situation ser vi hur förskolläraren bibehåller

fokus med kroppen när barnen börjar röra sig. När förskolläraren stretchar sin kropp, samtidigt som hon samlar barnens blickar och lugnt nickande behåller samtalstråden; speglar barnen samma rörelse mot centrum: Kropparnas rörelseriktning tycks förenas med relationellt och mentalt fokus. Förskolläraren bekräftar det mänskliga behovet att röra på sig. Vi ser också förskollärare och barn spegla barns gester i exempelvis glädjeapplåder.

När förskollärarna i observationerna vänder sig bort, för att hämta material eller liknande, tycks det signalera till barngruppen att stunden för gemensamt fokus är över.

TALET

NÄR VI LYSSNAR till ljudupptagningen blir det märkbart att röst användningen; tempo, röstläge, klang och volym, ter sig lika viktig som samtalsstruktur och ordval. Genom rösten förmedlas känsloläge och stämning samtidigt som talet förtydligar ämnet och skeendet. Förskollärarna i observationerna använder sig generellt av ett lugnt rösttempo. Röstmoduleringen verkar bidra till barnets vilja att medagera.

Vid flera tillfällen hör vi hur förskollärarna håller kvar ett lågt tempo och lugn röst fast barnen uttrycker sig livligt. Förskollärarens lugn förefaller då bidra till att den röda tråden och tryggheten i aktiviteten bibehålls. Mörka röstnyanser och utdraget tempo tolkar vi som signaler till eftertänksamhet. Ibland nästan viskar förskollärarna för att inbjuda till ett spännande, gemensamt fokus. Andra gånger är det barnens röst som sätter tonen. De går upp i entusiastiskt tonläge varpå förskolläraren följer med.

Ett av de ord som förskollärarna använder mest frekvent i observationerna är "ja". Det bekräftar samklang med barnet och bidrar till en tillåtande atmosfär. Ordet "nej" tycks bromsa initiativen.

Det framstår som att personliga pronomen framhäver vilken typ av relation undervisningen präglas av i den aktuella situationen. Flera använder "du" frekvent, vilket både verkar framlyfta personen och dess bidrag till gruppen. Ordet "vi" inringar en gemenskap. "Nu måste vi tänka" säger förskolläraren Lisa, vilket både rymmer inbjudan och uppmaning att delta. Här behöver förskolläraren vara lyhörd och väga behovet att bilda en ge-

menskap, mot individens möjlighet att välja bort den.

I följande exempel används "ni" i betydelsen en klok och ansvarsfull grupp.

I samtalet om matsvinn inne:

Knut: Pappa säger att de är ruttna.

Förskollärare Lisa: Ja bananer blir väldigt snabbt ruttna. Det har du rätt i.

Emmy: Ja det är därför man måste äta direkt! Jag har ätit tre på samma gång en gång!

Lisa: Ja...men min tanke...

Anna: Jag har ätit fyra på samma gång!

Lisa: Men min tanke med det här mötet är...att ni är ju så mycket kloka när ni säger att man kan bestämma hur mycket mat man ska ta.

Situationen visar att barnen initierar en tävling. Genom att säga "ni" lyfter Lisa istället fram barnens egen gemenskap som något att bygga på, relaterat till samlingens ämne.

Vi ser att förskollärarna vägleder barnen i grupptillhörighetens villkor. Med de yngsta barnen i förskolan stöds turtagningen av att pratet kopplas till något konkret, som askarna i samlingen med den stora väskan. Genom många liknande erfarenheter kan barnet få möjlighet att utveckla tillit till och förståelse för turtagning. De äldre barnen i observationerna visar att de i högre grad har utvecklat förmågan utan hjälpmedel.

Genom samtalsstruktur med öppna frågor som i exemplet nedan, bjuder förskolläraren in barnen att

fundera tillsammans, utan förutbestämda svar, om än med en förväntad riktning:

Vid pallkragarna på gården:

Förskolläraren Lotta: Vad tror ni händer om jag skulle slänga den [flaskan] såhär, istället för att gå och panta den.

Olle: Då kan den flyga iväg till havet.

Mira: Men Lotta när jag hade vindruvor, då kunde vi slänga det någonstans för då kunde det växa till en buske!

Lotta: Jaa! Men vad var vindruvor för någonting? Vindruvor är inte plast, va?

Mira: Nej dom är hård och dom kan växa som buskar och träd.

Lotta: Ja! Det blir nånting nytt av vindruvorna...

Lotta uppmuntrar barnens associationer. Hon bekräftar med egen tolkning det barnet har sagt. I fortsättningen ser vi hur hon genom att upprepa barnens tal visar att det som sägs och den som talar är av betydelse. Sådana upprepningar är återkommande hos förskollärarna. Hos Lotta ser vi även hur hon fångar upp barnets, som kan tyckas i sammanhanget, ovidkommande berättelse, för att sedan återföra gruppen till gemensamt fokus:

Lotta: ... Vad är kompost för nåt?

Alvin: Det blir till jord.

Mira: Och jag har en kompostbok och det är kompost i och då suger rötterna upp från sakerna.

Lotta: OK du har en egen kompostbok hemma som du läser.

Olle: Och jag får ha en tröja hela dan. För pappa sa att jag kunde ha den här hela dan. För pappa tog inte med den så nu ligger den hemma, jackan.

Lotta: Jaha ja, jackan ja, men det håller jag med om att det är varmt och skönt nu och idag så ska det bli strålande sol. Men sen har jag hittat den här

plastdinosaurien... jag tänkte att den ska få prova att bo här under jorden en stund och se vad som händer med den.

Miras kunskaper hemifrån bekräftas av Lotta. Genom att hon även bekräftar Olles berättelse om pappa, skapas ett sammanhang mellan den viktiga familjerelationen och den aktuella förskolesituationen. Olle är snabbt med på banan igen.

Särskilt utomhus behöver förskollärarna välja hur de hanterar distraktioner utifrån. Ofta löser de situationen genom att göra eller säga något som lockar tillbaka intresset. Men om koncentrationen bryts på ett påtagligt sätt ser vi hur förskollärarna inkluderar distraktionen i den gemensamma samtalsstunden.

Fröplantering i egna kartonger ute:

Förskollärare Åsa: Det här är ju såna där ringblommor som vi hade i lådorna där borta.

Manne (till några barn som dykt upp utanför grinden): Ska ni gå hem?!

Tystnad, alla tittar...

Åsa: Det var nog bara några som gick förbi här. Dom kanske bor där borta. Jag tror inte det är några barn från förskolan.

Tystnad.

Åsa: Är det, det?

Algot: (ohörbart)

Åsa: Det kanske är några barn som bor där borta.

Åsa: NU kollar vi fröna Manne. Dom här fröna tog vi från blommorna där som växte förra sommaren.

Nu har vi torkat dom:

Manne och de andra barnen: Mm...

Situationen visar på det omistliga i att förskolläraren tolkar ut det som händer för att gruppen ska kunna fortsätta väva den gemensamma bilden.

TYSTNADEN

UNDER PLANERADE UNDERVISNINGSSITUATIONER blir det ofta mycket prat. Men stunder av tystnad förekommer. I en observerad målaraktivitet ger förskollärare Hanna utrymme för småprat som åtföljer skapandet, men också för tystnaden. Resultatet blir arbetsro,

ett gemensamt varande i gruppen, som samtidigt ger individen plats för reflektion och skapande. Med tillräckligt stort utrymme tycks det lätt för barnen att visa hänsyn till varandra. Frånvaron av tidspress underlättar sannolikt. Den tysta undervisningen sker

dels genom noga utvalt och presenterat material, i en känd och tidigare använd miljö och dels genom kroppsspråkets handledning.

Flera förskollärare gör tysta mikropauser vilket tycks underlätta för barnen att komma ikapp det som förväntas i situationen. I samtalet om matsvinn nickar förskollärare Lisa under tystnad innan hon påbörjar sina svar. Därigenom verkar utrymme för egen reflektion uppstå.

Alla uppskattar inte tystnad. Avvägningen mellan ett barns betänketid och andra barns otålighet är en balans som blir tydlig:

Vid stora väskan med askar:

Förskollärare Ines: Nu är det Fias tur, vi ska se vad

Fia vill lyfta på för lock.

Fia tittar på lådorna under tystnad.

Lena pekar på lådorna.

Lena: Den där stora!

Ines: Fia funderar.

(Tystnad)

Lena: Stora! (Sträcker sig mot askarna)

Ines: Vi får se vad hon tar. Vänta, det är Fias tur hon tänker lite.

Lena: Den!

Sara: Hon funderar lite.

Ines: Man ser faktiskt på Fia att hon funderar.

Ines pekar på sitt huvud.

Ines till Fia: Vilken lock vill du lyfta på? Var vill du titta någonstans?

Ines pekar på en låda samtidigt som hon tittar på Fia.

Ines: Vill du lyfta på det locket?

Fia nickar.

Ines: Mm, pröva får du se.

Fia lyfter på locket och Ines hjälper henne att få bort det helt.

Ines: Nämen!

Lena: Röd!

Fia håller upp den röda nallen mot Ines och ler.

När tystnaden blir påfrestande för kompisarna uttalar förskolläraren genom tal och gester situationens innebörd för barnen. Hon gör det så tydligt att barnet Sara imiterar hennes ord.

Tystnaden bidrar till förväntan hos några barn samtidigt som den kan skapa osäkerhet hos andra, som när barnen och förskollärare Josefin ritar kring Mias kroppskontur. Då innebär tystnaden att osäkerheten tycks väckas hos Mia. Josefin möter henne då med ögonkontakt och förklarande tal.

I slutet av några observationer tenderar förskollärarna att gå upp i tempo kanske för att "hinna med allt" och "hålla intresset uppe" men effekten blir den motsatta. Barnens fokus ter sig istället mer påtagligt i de lugnare sekvenserna.

ATMOSFÄREN

STÄMNINGEN I UNDERVISNINGSTUNDEN påverkas av hur individerna reagerar känslomässigt på det de möter; på människornas uttryck samt den omgivande miljön och materialet. Därigenom bildas atmosfären som präglar den specifika undervisningssituationen.

Barnen placerar sig spontant efter hur förskollärarna har iscensatt rummet. En tydliggjord plats verkar skapa gemensamma förväntningar på vad som ska utspelas. Undervisningen inringas genom avgränsningar; textilier, husväggar, möbler eller pallkragar. Platserna rymmer olika mängd material men det framstår inte som avgörande för fokus. De utvalda platserna är för-

hållandevis ostörda för distraherande ljud. Utomhus är detta svårare att garantera och det visar sig ställa högre krav på förskollärarens fokus och flexibilitet. Rummen vittnar om vad som brukar hända där, som i följande exempel:

Måla våren i ateljén:

De äldre barnen tar täten för de vet var förklädena hänger och går och tar på sig direkt. Det yngre barnet kryper upp på en stol intill bordet där ett täckande papper är utlagt. Förskollärare Hanna kommer med pensel och förkläde.

Situationen visar på hur rummet främjar individens möjlighet till självständigt handlande och gemenskap. Förskolläraren tycks ha valt materialet med omsorg och strukturerat det så att barnet ska få uppleva nyfikenhet, glädje och kreativitet. Det uppstår arbetsro där barnen kan vila ögonen på skapandet och se varandra. Förskolläraren rör sig lugnt och talar med mjuk röst, men utmanar med mer material när behov uppstår. Hon vänder sig bort för att sköta en trasslande lärplatta, utan att barnens skapande avstannar. En rimlig tolkning är att samspel sker mellan materialets dragningskraft, barnens självförtroende och gruppens relationer.

I observationer då undervisningen kretsar kring material, verkar detta bidra till fokus och förväntningar. Materialet placeras centralt och får gruppens gemensamma uppmärksamhet; till exempel väskan med spännande askar.

När förskollärarna vill poängtera något ser vi att de rör vid materialet. Som när förskollärare Åsa flyttar ringblomsfröna från hand till hand samtidigt som hon talar. Handhavandet understryker att omsorgen även gäller vår miljö.

Atmosfären påverkas av ljud i omgivningen. De närvarandes röster blir, som vi visat, en del av atmosfären. Även plötsliga ljud och röster utifrån påverkar och föranleder pauser. Det märktes i exemplet med fröplanteringen där Manne distraherades av barnen utanför grinden. Ljud som musik, kan inringa det gemensamma handlandet, men olika människor påverkas känslomässigt olika av ljud.

Ljuset är med och skapar atmosfär. Ett dunkelt ljus i samtalet om matsvinn ringar in gruppen och bidrar till ro och koncentration. Ett starkt solsken under fröplanteringen ger upphov till rörelse, då deltagarna omplaceras sig för att inte bli bländade.

Om vi fryser eller svettas, tar kroppen fokus från det gemensamma. Vid pallkragarna på gården blir temperaturen ett samtalsämne.

Vi ser hur entusiasm föds och smittas i samspelet. Förskolläraren möter barnens förslag med följdfrågor, initierar en spänning och delar upptäckarlusten. Exempelvis när förskollärare Ines och barnen öppnar hemliga askar tillsammans och hon med mimik, gest och språk ger uttryck för glad förvåning. Gruppens entusiasm och gemenskap stärks. Förskollärarnas användning av begreppen "vi" och "kompisar" understryker samhörighet. I flera exempel blir också själva samhandlandet något som ringar in tillhörigheten. Som vid fröplanteringen och målaraktiviteten.

Humorn kan både vara en källa till gemenskap och uteslutning men vi ser flera exempel på hur humorfylld lek får kontakten mellan förskollärare och barn att glimma till. Som när förskollärare Anna i samtalet om djuren och miljön nappar på barnets lek med fågeldockan och båda utbrister "Nam nam!" "Nam nam!" och skrattande låter fågeln picka mat.

Ibland behöver förskolläraren skydda barnen som i följande exempel:

I fröplanteringen i egna lådor på gården:

*Manne plockar upp en vass kniv ur backen, säger:
En sån här?! (visar kniven).*

Åsa: Nej, vet du va, vänta med den, vi kan vänta med dom här sakerna så tar vi dom här fröna först. Samtidigt som Åsa pratar tar hon stilla kniven och lägger nära sig själv. Hon säger: Om du sätter dig här Manne, de här fröna blir ju såna där ringblommor som vi hade i lådorna där borta förra sommaren.

Kniven utgör en uppkommen risk: Åsa sätter en omsorgsfull gräns för Mannes undersökande men väver snabbt in honom i sammanhanget igen.

Barn och vuxna kan uppleva stress vilket påverkar undervisningens atmosfär. I situationen där ett barn får sin kropps kontur avritad är anspänningen först tydlig. Det oväntade kan också bidra till stress, även hos den vuxne. Men förskollärarna visar flexibilitet och stöttar, som vi beskrivit, barnens känslöshandling.

Atmosfären byggs även av tidsaspekter. De planerade undervisningsstunderna är förlagda vid tidpunkter då omsorgsarbetet med barnens fysiska behov är utfört: exempelvis efter fruktstunden eller lunchvilan. Förutsättningarna för att kunna mötas är då gynnsamma. I målaraktiviteten sker skapandet i egen takt. Mot slutet av flera situationer ser vi hur barnen tenderar halka ur sammanhanget. Tiden för gemensamt fokus tycks utmätt och tid för återhämtning är nödvändig.

VI KAN SE hur förskollärarna i genomförandet av planerad undervisning agerar förebilder i etisk omsorg. De är själv närvarande deltagare i gruppen. Genom sitt agerande utgör de exempel på hur man kan visa på intresse och närma sig gemensamt fokus i en grupp där alla ges plats.

Förskollärarna blir förebilder som talare. De använder sina röster med intensitet vare sig de är glatt engagerade eller lugna och eftertänksamma. Talet präglas av lugnt tempo och språket av omsorg om varandra. I observationerna märks också att barnen snappar upp kroppsspråk och uttrycksätt och provar dem: Som när förskollärare Ines sa "hon funderar lite" och Sara upprepade uttrycket. Hon speglade förskollärarens taluttryck och hela gruppen fick möjlighet att observera hur man kunde se att någon "funderar".

Förskollärarna utgör demokratiska mötesledare och engagerade lyssnare, som modererar samtalet i gruppen så att alla får utrymme. Det är signifikant att alla får tala till punkt. Förskollärarna visar på förmågan att fånga upp gruppmedlemmarna där de är just nu och knyta ihop bidragen för att kunna gå vidare gemensamt. Så lyssnar Lotta, med relationell medvetenhet, på Olles berättelse om jackan och erbjuder sedan återgång tillbaka till gruppens frågeställning. I dialogen visar förskollärarna på intresse för vad det enskilda barnet och gruppen tillsammans har att komma med. Lotta ger exempelvis varje barn möjlighet att leda gruppens fokus för en stund.

Förskollärarna blir även förebilder i att vara hänsynstagande och uppmuntrande vänner som ger den andre utrymme. Gruppsamlingarna ställer krav på människans självreglering och även på att vänta in den som ännu inte har förstått. Alla är kanske inte känslomässigt i fatt med situationen eller saknar erfarenhet att koppla ihop med undervisningen. Så låter förskolläraren gruppen med fröplanteringen på gården pausa sitt gemensamma fokus för att vänta in Manne som fått syn på barnen utanför staketet. Pausen är oplanerad och likväl nödvändig för att Manne ska få ro att fokusera efteråt. Disciplinen är inte det viktiga i förskollärarens undervisning, men övning i former för gemenskap, tålamod och förståelse för olikheter.

Förskollärarna visar vidare hur man kan ha handlingsberedskap att hjälpa när en vän behöver det. I

målarstunden i ateljén ser vi hur förskolläraren förklarar att den yngsta deltagaren "är liten och lite otålig så han får börja nu..." De äldre barnen blir uppmuntrade att hjälpa varandra med förklädena. Likaså ser vi i situationen där ett barn får sin kroppskontur avritad hur förskolläraren fredar Mia i den potentiellt utsatta situationen genom att stå i dialog med att barnet är bekvämt och ger sitt samtycke. Den kommunikationen är ovärderlig inför framtiden.

Förskolläraren är även förebildlig som handledare: I en planerad undervisningsaktivitet där barnet förväntas agera och samspela med andra barn, visar våra observationer på hur förskolläraren iscensätter och leder barnen in i ett självständigt samhandlande. Handledningen sker genom miljön, materialpresentationen och ett uppmuntrande lugnt sätt. När förskolläraren utstrålar tillit till barnen utifrån deras olika förutsättningar väljer dessa att gå in i en aktivitet.

Förskollärarna visar sig även som förebilder i hållbara förhållningssätt till materialet. Förskollärare Åsa visar exempelvis hur hon med noggrannhet och lugn hanterar kniven som Malte hittat. Tingen får ett värde, vi tar hand om vår gemensamma värld.

UTIFRÅN RESULTATET AV de observerade situationerna diskuterar vi här våra frågeställningar i anknytning till *Lpfö18* (2018) samt angiven forskning.

HUR KOMMER OMSORGEN TILL UTTRYCK I PLANERADE UNDERVISNINGSSITUATIONER?

De observerade omsorgsfulla undervisningssituationerna ger hopp för barnens möjlighet att utveckla hållbara förmågor att ta hand om sig själva, omvärlden och varandra i linje med *Lpfö18* (2018). Resultatet tydliggör även att undervisandets komplexitet kräver förskollära-rens reflektion före, under och efter undervisningsstun- den. Omsorgen visar sig som Josefsson (2018) uttrycker det, vara svår att fånga i ord och det är förståeligt att den bevisligen ofta utelämnats i förskolans dokumen- tation (Löfdahl & Folke-Fichtelius 2014). För att be- skriva och tolka det vi upplevde i observationerna gav Van Manens (1991) komponenter för omsorgsfull undervisning ett stöd. Omsorgsfull undervisning är ett relationellt komplicerat arbete. Det blev märkbart att situationerna involverade känslor och baserades på för- skollärarnas tidigare erfarenhet, förkänedom om bar- net och gruppen samt närvaro i nuet.

Med ögonkontakt tycktes förskollärarna arbeta relationellt och samla in mycket av den information som behövdes för att kunna undervisa. Det framstod som att förskollärarna hade känsla för när barnet öns- kade eget utrymme.

Förskollärarna framträdde som handledare och medutforskare som behöll lugnt kroppsspråk med in- kluderande gester för att framhäva materialet. Arbets- sättet signalerade varsamhet med varandra och miljön. Genom speglade rörelser mellan barn och förskol- lärare anades pågående relationsbyggen. Nickning- ar bejakade och stod för turtagning medan mimik kommunicerade förväntan och glädje, uppmuntran men också balansering av beteenden. När förskollära- ren vände sig bort frivilligt eller ofrivilligt bröts ofta gruppens gemensamma fokus.

Vi märkte hur röstnyanserna och tempot satte tonen för undervisningsstunderna. Förskollärarna an- vände ord som förtydligade situationen och innehål- let. Med röstmodulering kunde förskollärarna bidra till att en spänd situation lättades upp. Positiva ord tycktes uppmuntra barnen vidare i handlande och re- flektion, liksom pronomen som "du" och "vi" samt

även ordet "ni" när det användes om kamratgemen- skapen. Undervisningen skedde utifrån öppna frågor. Förskollärarna svarade upp på barnens uttalanden, ge- nom att tona in deras känslolägen och bekräfta samt tolka reflektionerna med egna ord, arbetssätt som ti- digare har framhållits av Bredmar (2015). Barnen fick möjlighet att uppleva att livet hemma och i försko- lan hör ihop. Det skedde genom att reflektioner som tycktes utanför fokus exempelvis om familjen, väv- des in i sammanhanget av förskolläraren. Detta kallar Bruce (2016) för varmprat, essentiellt för barns kom- munikationsutveckling.

Tystnadens roll i de observerade stunderna tycktes kunna stå för gemensam arbetsro, när materialet var tillräckligt engagerande. Även förskollärarnas mikro- pauser innan de kommenterade barnens reflektio- ner, visade på omsorgsfull dialog. Van Manen (1991) beskriver detta som att ta ett steg tillbaka och skapa utrymme för vad personen behöver här och nu. Viss tystnad uppfattade vi som besvärande för några barn, särskilt förenat med väntan. Även här visade förskol- lärare tecken på att känna in oron, förklara tystnaden för barnen och handleda dem vidare.

Liksom omsorgen genomsyrar texten i läropla- nen (*Lpfö18* 2018) så genomsyrar omsorgen förskol- lärarnas undervisning med barnen i observationerna. Omsorgsfulla atmosfärer bildas. Förskolläraren kan som observationerna visat duka upp en omsorgsfullt planerad, inkluderande miljö för undervisningen. Ma- terialet spelade i flera fall en stor roll som fokus och spänningshöjare. När det inkluderades i undervisning- en blev barnen medaktiva i högre grad, samtidigt som rättvisa och fördelning blev del av undervisningsin- nehållet. Miljöplaneringen förutsätter kännedom om vad gruppkonstellationen har för behov och intressen. Därför anser vi att Persson & Gustafsson (2016) bara delvis har rätt när de skriver att "kärlek och omsorg kan inte planeras" (§.2.2). Oplanerade och oförutsäg- bara inslag som plötsliga ljud, bländande ljus och re- lationsobalans påverkade dock undervisningsstunder- na. De improvisationer som förskollärarna behövde göra längs vägen var, som även Persson & Gustafsson (ibid.) framhållit, inte tagna ur luften även om de inte kunde förutses. Istället vittnade de om beprövad erfa- renhet och uppbyggda relationer till barnen.

I resultatet ser vi hur förskollärarna skapade at- mosfärer av nyfikenhet och entusiasm genom lyhörd

handledning. Känslornas kommunikation visar sig vara lika viktig som tankeutbytet i undervisningen, vilket även Bredmar (2015) understrukt. Sannolikt upptog känslospellet en del av förskollärares medvetande i stunden. Genom att tona in varandra kunde stunderna bli gemensamma berättelser att återkomma till vilket kan gynna barnens relationella utveckling.

Förskollärarna i undersökningen visade sig som närvarande deltagare. De gav prov på demokratiskt handlett ledarskap där engagerat lyssnande och turordning spelade stor roll. Barnen fick genom den vuxnas förhållningssätt erfa hur man kan vara en god vän; lyhörd, hänsynstagande och solidarisk. Vi såg tecken på att barnen anammade ett liknande förhållningssätt till situationen och varandra. Det bekräftar att förskollärares främsta arbetsredskap är att använda sig själv som förebild, något även Van Manen (1991) betonar. Oavsett om barnen deltog för att de upplevde sig sedda eller om undervisningsobjektet verkade spännande, så anar vi genom resultatet att barnet kan utveckla lyhördhet och respekt om de möts av ett sådant förhållningssätt.

Vi har uppmärksammat i flera observationer hur förskollärarna justerade sitt handlingsmönster när de uppfattade att relationerna blev obalanserade. De lät med Van Manens (1991) resonemang barnet komma fram i situationen och visade respekt för barnets integritet. Relationen mellan förskollärare och respektive barn är unik och även barnens inbördes relationer. På de korta minuter vi filmade ställdes förskollärarna inför flera etiska val som de snabbt tog ställning till för att gruppens stund skulle fungera. Som när förskollärare Åsa beslutade sig för att lyssna in Mannes fundering kring barnen vid grinden för att kunna samla gruppen i förnyat fokus.

Av erfarenhet vet vi att större etiska utmaningar än de observerade kan möta förskolläraren när planerade undervisningssituationer äger rum. Att exempelvis undervisa barn som agerar utåt i känsloeffekt, där det upprörda barnet men kanske även omgivande barn sätts i ett sårbart och utsatt läge, kräver mer av förskollärares professionella utövande av etisk omsorg, en slutsats som stöds av Henriksen & Vetlesen (2013).

Vi såg i observationerna hur mångdimensionaliteten var påtaglig. Trots att fokus för undervisningen var enskilda ämnesområden, rymde stunderna mer. Ett relationellt omsorgsarbete var igång enligt läroplanens framskrivna mål om normer och värden. Förskollärarna i observationerna gjorde vägval som vittnade

om beprövade erfarenheter. Detta arbetsätt är det Noddings (2013) kallar etisk omsorg, en omsorg som tar ansvar för den asymmetriska relationen.

Vilka konsekvenser har omsorgens värde för förskolans planerade undervisning, utifrån förskollärares respektive rektors pedagogiska ansvar?

Här diskuteras först förskollärares ansvar för hur sammanvävningen mellan omsorg och undervisning kan ske i förskolans planerade undervisning. Därefter följer diskussionen kring rektors ansvar för att den omsorgsfulla undervisningen ska kunna bli möjlig i förskolans utbildning.

I analysen av observationerna ser vi exempel på hur förskollärarna navigerar mellan barnens olika behov och intressefokus och därmed samtidigt undervisar och utövar etisk omsorgskompetens. I professionen behöver förskolläraren använda sig av såväl den naturliga omtänksamheten som medveten etisk omsorg (Noddings 2013). Detta tar förskollärares person i anspråk och kräver öppenhet för utveckling över tid. Det är orimligt att förvänta sig att en nyutbildad förskollärare har haft möjlighet att utveckla etisk omsorg. En sådan baseras enligt Juul & Jensen (2003) på erfarenhet, vetenskaplig förankring och fördjupad kollegial reflektion.

Förskolläraren är ansvarig för kvalitén i relationen till barnen. Vi ser i resultatet flera exempel på hur förskolläraren är förebildlig i ansvarstagande och hur barnen imiterar förskollärares sätt att ta ansvar. Vi menar med Josefsson (2018) att guidning i ansvarstagande är omsorgens kärna. Utan etisk omsorgskompetens kan förskolläraren stanna vid ett basalt mönster av frustrationer och självtvivel. Liknande tecken kan tyda på att en pedagog under alltför lång tid pressat sin egen kapacitet utan återhämtning (Juul & Jensen 2003).

Vårt resultat vittnar om förskollärare som har läroplanens mångsidighet inkluderad i sin undervisning. De modulerar relationer samtidigt som de agerar medutforskare av olika innehåll tillsammans med barnen. Förskollärare behöver alltså ha en integrerad kunskap om förskolans mål och riktlinjer uttryckt genom ett professionellt förhållningssätt. För att uppfylla skollagen ska dessa kunskaper dessutom vila på medvetet vetenskaplig grund (1 kap 5§ i Skollagen SFS 2010: 800).

Läroplanen anbefaller att förskolan erbjuder trygghet, välbefinnande och plats för vars och ens integritet (*Lpfö18* 2018). Vi märker i resultatet hur de undervisande förskollärarna stannar upp och väntar in barnen. Bredmar (2015) understryker vikten av att den

vuxne kan ta emot barnets känslor och öppna möjligheter för barnet. Vi har i materialet sett exempel på hur respekt för barnets upplevelsevärld har vägts mot gruppens behov och undervisningsinnehållet. Som när Olles behov av att prata om sin och pappas relation får ta utrymme i samtalet om kompostering. I de observerade undervisningssituationerna var en handfull barn närvarande. Den omsorgsfulla undervisningens komplexitet ökar med antalet personer i situationen, vilket Henriksen & Vetlesen (2013) menar gäller för all omsorgsprofession. Stora grupper ställer högre krav på förskollärares förmåga att hantera relationerna i gruppen samtidigt som något utforskas tillsammans.

Förskolläraren behöver upprätthålla en hög kunskapsnivå. Som observationsmaterialet har visat behöver en professionell förskollärare i sin undervisning använda sig av flera olika kunskapsformer; mätbar kunskap, färdighet, gott omdöme, visdom och intuition. Det är vad Svenaeus (2018) definierar som levd kunskap. Vi menar att det är av vikt att förskollärarna inte tappar det tvärvetenskapliga perspektivet med psykologi, sociologi och etik, som ingår i utbildningen. Vallberg Roth (2020) framhåller vikten av att förskolläraren kan "identifiera, utföra och kritiskt reflektera över egna och andras undervisning..." (s 384) med didaktikteoretiska redskap för att göra stabila vägval och bedömningar. Till dessa redskap bör förskollärare, anser vi med stöd hos Svenaeus (2018) utveckla sin reflektion byggd på tvärvetenskaplig grund.

Efter genomförd undersökning kan vi konstatera att förskolläraren bör reflektera över undervisningens etiska omsorgskvalitet. Den etiska analysen behöver som Van Manen (1991) framhållit aktiveras såväl i förskollärares planering som under genomförande och utvärdering av undervisningen (1991). Vi arbetar i täta arbetslag med olika utbildningsbakgrund och inte som enskilda lärare i klassrum. En god förutsättning för etisk omsorg och omsorgsfull undervisning i förskolan är det Vallberg Roth (2018) kallar samplanering och samvärdering av undervisningen. Arbetslagen ska därför ha förutsättningar att mötas utanför barngruppen för att föra konstruktiva kollegiala samtal kring utbildningens etiska dilemman. Josefsson (2018) visar att förskollärare ofta skiljer på omsorg och undervisning i sina diskussioner och dokumentationer fastän de helt integrerar dem i sitt yrkesutövande. Läroplanen ger inte stöd för en uppdelning. Vi har i genomgången av läroplanen visat att det i förskollärares ansvar ingår att sammanvävningen mellan omsorg och

undervisning verkligen sker. När det inte sker är det förskollärares ansvar att handleda arbetslaget och tydliggöra utbildningens mål. Utmaningen i läroplanen att barnen ska få möjlighet att utveckla "öppenhet, respekt, empati, solidaritet, hänsyn, delaktighet, ansvar och vilja att hjälpa andra" (Lpfö18 2018 s.12) förutsätter professionella arbetslag.

Vi ser rektor som en möjliggörare för omsorgsfull undervisning i förskolan. Rektor kan formulera övergripande mål för undervisningen där etiska omsorgsaspekter är inkluderade. Om helheten mellan omsorg, utveckling och lärande som anbefalls enligt skollagen inte uppfylls blir förskolans utbildning lagstridig (8 kap 2§ i Skollag SFS 2010: 800). Rektorn står därmed som garant för sammanvävningen. För att kunna driva ett medvetet etiskt omsorgsarbete i förskolan bör rektor själv ha en djupare kunskap och beprövad erfarenhet av detta, det Skollagen kallar "pedagogisk insikt" (11§ SFS 2018:1303 *Ändring i Skollagen* 2010:800).

Rektors uppgift för den omsorgsfulla undervisningen är även att erbjuda rimliga förutsättningar och organisatoriska ramar för förskollärare och arbetslag utifrån rådande villkor. Detta ger möjlighet för personalen att bemöta de enskilda barnen och gruppen med omsorgsfull undervisning. Läroplanens mål saknar borte gräns. Därför behöver rektor i dialog med huvudman handleda förskollärarna och arbetslagen i vad som är möjligt under rådande förutsättningar. Organisatoriska faktorer som kan komma att påverka den etiska omsorgen bör uppmärksammas, som exempelvis politiska ställningstaganden.

Vidare bör rektor avväga hur och i vilken omfattning omsorgen ska ingå i det systematiska kvalitetsarbetet. Vi har tidigare beskrivit att dokumentationen tar utrymme från den pedagogiska tiden med barnen (Henriksen & Vetlesen 2013). Det är tiden och utrymmet för den avgörande etiska omsorgen och reflektionen över denna som ger förskolan dess unika kvalitet. Skriftlig dokumentation ska vara ett stöd för reflektionen men utgör inte i sig utbildningens kvalitet. I denna avvägning bör rektor erbjuda tydliga analysverktyg och handledning för förskollärarna.

Lpfö18 (2018) uttrycker att rektor är ansvarig för den kompetensutveckling som krävs för ett professionellt utfört arbete (s. 20). Vi ser med Juul och Jensen (2003) handledning i relationskompetens som en del i detta. Rektor behöver erbjuda adekvat fortbildning och handledning i etisk omsorg för att förhindra att relationskompetensen sviktar.

VI HAR UPPMÄRKSAMMAT några av förskolans särskilda villkor för undervisning. En omsorgsfull undervisning är omistlig för förskolan, liksom medveten etisk omsorgskompetens är oumbärlig för all förskolepersonal. Med hänvisning till Sommer (2008) menar vi att en omsorgsfull undervisning utgör en förutsättning för barnets utveckling av hållbara resilienta strategier för att hantera sin fortsatta utbildning och livet. Som Lagerkrantz och Bruce (2016) visar påverkas barns hjärnor av det de upplever, särskilt i de yngre åldrarna. De lyfter just omsorgskvaliteten som avgörande för en god utveckling. I våra observationer har vi sett exempel på hur skickligt förskollärare undervisar flerstämigt utifrån planering och med hantering av etiska vägval i stunden.

Förskolan utgör den sociala plats där barn och vuxna från olika sammanhang möts. Om förskolan brister i omsorgsfull undervisning innebär det en risk för att vi begränsar barnets möjlighet att utveckla förmåga att hantera framtida utmaningar och svårigheter (Sommer 2008). Utifrån de planerade undervisningssituationer som vi observerat kan vi se hur barnen från tidig ålder får uppleva värdet av att samlas i en grupp och utforska något tillsammans. Kopplingen till framtida studie- och arbetsliv kan anas. Deltagarna utmanas att hejda en del impulser och ha tålamod med varandra. Samtidigt är barnen med och skapar ett mönster där de både vågar bidra och ifrågasätta. De ges möjlighet att utveckla förmågan att förklara hur de tänker och känner och möta nya perspektiv. Barnens erfarenheter av ett omsorgsfullt bemötande och eget övande i omsorgsfulla handlingar kan bidra till att de är rustade för att hantera relationer och göra goda etiska vägval i framtiden (Juul & Jensen 2003). Särskilt brännande blir detta när barnets vårdnadshavare eller ordinarie omsorgspersoner av olika anledningar inte kan erbjuda motsvarande omsorg (Van Manen 1991).

Vi har fått följa korta, planerade undervisningssituationer i liten grupp. I förskolan undervisar och handleder förskolläraren dagligen betydligt större grupper. Det ställer höga krav på omsorgsgivarens överväganden för att bemöta varje barn med det mått av omsorg som just det behöver. Det är viktigt att hitta balans mellan omsorgsfullt undervisande, reflektion och dokumentation så den professionella yrkeskåren håller.

För framtida studier vore det intressant utifrån ett metateoretiskt perspektiv att analysera om och i så fall vilka skillnader det finns i pedagogers omsorgsfulla undervisning, utifrån deras val av teoretisk ingång. Påverkar det omsorgens karaktär i undervisningen om förskolläraren lutar sig mot exempelvis variationsteoretisk, poststrukturell eller pragmatisk teori?

Omsorgen och undervisningen är som vi ser i våra observationer ofta oskiljaktiga i förskolan. Låt oss likna förskolans utbildning vid en vävram. Förskollärarens uppgift är att genom väven av undervisning och omsorg öppna möjligheter för barnens utveckling och lärande för en hållbar framtid. Omsorgen utgör den relationella varpen; bärande, starka relationssnören som spänns upp i ramen för att ge väven bärighet. Men det är ännu i sig ingen väv. I ett oskiljaktigt *samspel* med omsorgsvarpen vävs inslagen i form av undervisningen in. Tygremsor i olika struktur och garner med varierande lyster utgörs av intressen, ämnesinnehåll och lek. Dessa träs genom varpen och *tillsammans* bildas både återkommande och unika vävmönster som relationer, faktakunskaper, färdigheter, omdömesförmåga, kritiskt tänkande, visdom och empati. Utan omsorgens varp i den omsorgsfulla undervisningsväven har vi förvisso lösa garner och tyger i mängd, men ingen väv. Förskolläraren har enligt läroplanen uttalat ansvar för att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet även i undervisningen. Utan varpen brister väven.

REFERENSLISTA

- ★ Bredmar, A-C. (2015). Emotionell lyhördhet i lärares arbete. I Bengtsson, J. & Berndtsson, I. (red.) *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. 1. uppl. Malmö: Gleerups, ss. 55-76.
- ★ Bruce, B. (2016). Omsorgsfullt samspråkande. I Riddersporre, B. & Bruce, B. (red.) *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 145-162.
- ★ Edfelt, D., Sjölund, A., Jahn, C. & Reuterswärd, M. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Första utgåvan [Stockholm]: Natur & kultur
- ★ Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber, ss. 114-127
- ★ *Flerstämmig undervisning i förskolan* (<https://www.ifous.se/flerstammig-undervisning-i-forskolan/>) (2020-12-13)
- ★ Halldén, G. (2016). Omsorg i förskolan och omsorg om förskolan. I Riddersporre, B. & Bruce, B. (red.) *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 35-48.
- ★ Henriksen, J-O. & Vetlesen, A. J. (2013). *Etik i arbete med människor*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- ★ Josefson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet [Elektronisk resurs] En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-149709>
- ★ Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. 1. uppl. Stockholm: Runa
- ★ Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- ★ Lagercrantz, H. & Bruce, B. (2016). Barnhjärnan formas av gener och vad den är med om. I Riddersporre, B. & Bruce, B. (red.) *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 87-102
- ★ Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber, ss. 93-113
- ★ Linnéuniversitetet Kalmar Växjö (2019). *Utbildningsplan. Nämnden för lärarutbildning. Förskolläraryrket 210 högskolepoäng*. <https://kursplan.lnu.se/utbildningsplaner/utbildningsplan-LGFOR-8.pdf> (2020-12-13)
- ★ Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan* (2018). [Stockholm]: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>

- ★ Löfdahl, A. & Folke-Fichtelius, M. (2014). Förskolans nya kostym: omsorg i termer av lärande och kunskap. I *Kapet* [Elektronisk resurs] *Karlstads universitets pedagogiska tidskrift* (1): 1-12. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet, ss. 1-12. <https://www.kau.se/files/2016-11/Kapet%202014%20.pdf>
- ★ Noddings, N. (2013). *Caring: a relational approach to ethics & moral education*. 2nd edition. Berkeley, California: University of California Press
- ★ Persson, S. & Gustafsson, L. H. (2016). Omsorg-kärlek, medkänsla och noggrannhet. I *Riddersporre*, B. & Bruce, B. (red.) (2016). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 15-34.
- ★ SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- ★ SFS 2018:1303 *Ändring i Skollagen 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- ★ Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. 3. uppl. Malmö: Liber
- ★ Svenaeus, F. (2018). Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I Bornemark, J. & Svenaeus, F. (red.) (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola. <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:303147/FULLTEXT01.pdf>
- ★ Vallberg Roth, A-C. (2018). *Flerstämmig undervisning i förskolan: flerstämmig didaktisk modellering?* referensmaterial för deltagare i FOU-programmet. Stockholm: Ifous
- ★ Vallberg Roth, A-C. & Holmberg, Y. (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(2), ss. 29-56.
- ★ Vallberg Roth, A-C. (2020). Didaktiska nivåer - avslutande didaktisk modell. I Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Löf, C. & Stensson, C. *Didaktik: flerstämmig undervisning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 379-402
- ★ Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ont.: Althouse Press
- ★ Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2020-12-13)

APPENDIX

BILAGA 1: SAMTYCKE FÖRSKOLLÄRARE

Hur tar omsorgen gestalt när Förskollärare undervisar? - observation av undervisning

Vår förskola ingår som ni vet i forskningsprojektet FUNDIF (Flerstämmig Undervisning i Förskolan). Nu har två av oss som arbetar i [REDACTED] förskollärare *Helena Bergman* och vår rektor *Christina Jarvis* fått möjlighet att inom projektet skriva en utvecklingsartikel till en pedagogisk webbtidskrift *Skolporten.se*. Den kommer även att kunna användas i pedagogiska seminarier/diskussioner.

Utifrån läroplanens framskrivna helhetssyn på omsorg, lärande och utveckling vill vi undersöka på vilket sätt omsorgen tar gestalt i den planerade undervisningssituationen i förskolan. För att få syn på detta vill vi göra en kort observation vid ett tillfälle (max 5 minuter) av förskollärarens samspel med sin barngrupp. Totalt observerar vi 6-8 förskollärare. I artikeln kommer vi att analysera hur omsorgen gestaltar sig och vilken roll den har i förskollärarens planerade undervisningssituation samt vilka konsekvenser det kan innebära för förskolans pedagogiska ledarskap.

För att kunna reflektera efteråt filmar vi med en ouppkopplad i-pad säkrad med lösenord. Filmerna förvaras i ett låst skåp som bara vi har tillgång till och raderas när artikeln är färdigskriven (nov 2020). Inga foton ingår i artikeln. Namn och plats avidentifieras genast genom påhittade namn.

Självklart frågar vi även barnen om vi får filma deras lärtund och avbryter om barnen visar sig obekväma. Det grundar sig i Barnkonventionens mening att barn ska få uttrycka sin åsikt och att vi vuxna ska respektera den (Vetenskapsrådet 2019).

Genom denna information vill vi nu be dig som förskollärare om samtycke till undersökningen.

Samtycke:

Ja jag ger mitt tillstånd till att vara med i en videofilmad observation av min planerade undervisningsstund. Jag kan när jag vill dra tillbaka mitt tillstånd.

Nej jag ger inte mitt tillstånd

Förskollärares underskrift, datum

Vid frågor kontakta rektor Christina Jarvis [REDACTED] christina.jarvis@orebro.se
eller förskollärare Helena Bergman, [REDACTED]
[REDACTED] helena.bergman@orebro.se

Hur tar omsorgen gestalt när Förskollärare undervisar? - observation av undervisning

Vår förskola ingår som ni vet i forskningsprojektet FUNDIF (Flerstämmig Undervisning i Förskolan). Nu har två av oss som arbetar i [REDACTED] förskollärare *Helena Bergman* och vår rektor *Christina Jarvis* fått möjlighet att inom projektet skriva en utvecklingsartikel till en pedagogisk webbtidskrift *Skolporten.se*. Den kommer även att kunna användas i pedagogiska seminarier/diskussioner.

Utifrån läroplanens framskrivna helhetssyn på omsorg, lärande och utveckling vill vi undersöka på vilket sätt omsorgen tar gestalt i den planerade undervisningssituationen i förskolan. För att få syn på detta vill vi göra en kort observation vid ett tillfälle (max 5 minuter) av förskollärarens samspel med sin barngrupp. Totalt observerar vi 6-8 förskollärare. Vi kommer sedan att analysera hur omsorgen kommer fram och har för roll i förskollärarens planerade undervisningssituation samt vilka konsekvenser det kan innebära för förskolans pedagogiska ledarskap.

För att kunna reflektera efteråt filmar vi med ouppkopplad I-pad säkrad med lösenord. 📹Filmerna förvaras i ett låst skåp som bara vi har tillgång till och raderas när artikeln är färdigskriven (nov 2020). Inga foton ingår i artikeln. Namn och plats avidentifieras genast genom påhittade namn.

Självklart frågar vi även barnen om vi får filma deras lärtund och avbryter om barnen visar sig obekväma. Det grundar sig i Barnkonventionens mening att barn ska få uttrycka sin åsikt och att vi vuxna ska respektera den (Vetenskapsrådet 2019).

Genom denna information vill vi nu be er vårdnadshavare (båda om ni är två) om samtycke till undersökningen.

Samtycke:

Ja jag ger mitt tillstånd till att mitt barn är med i en videofilmad observation av sin förskollärares undervisning. Jag kan när jag vill dra tillbaka mitt tillstånd.

Nej jag ger inte mitt tillstånd

Vårdnadshavares underskrift, datum

Vårdnadshavares underskrift, datum

Vid frågor kontakta rektor Christina Jarvis [REDACTED] christina.jarvis@orebro.se
eller förskollärare Helena Bergman, [REDACTED]
[REDACTED] helena.bergman@orebro.se

Observation

Datum:		Observatör		Förskollärares kodnamn:	
Avdeln. Kodnamn:				Barnens kodnamn/ålder:	

Första tankar efter observationen:

Transkribering av film:

Rum och material	Handlingar	Ord/ljud

Tolkning A: Det konkreta planet:

Tolkning B: Det tolkande och sorterande planet...kategorisera i teman: van Manen, fler? (före eller efterhand?):

Talet –

Tystnaden –

Ögonen –

Gesterna –

Stämningen/Atmosfären, inkl. Rum och material –

Förebildlighet –

Ytterligare kategorier som tillkommit?

Tolkning C: Det mer teoretiskt och abstrakta planet, relatera det etnografiska till ett makroplan.” (Lalander 2015: 112)

omsorgen som fenomen och den omsorgsfulla undervisningens uttryck:

The background is a light teal color with a pattern of white, hand-drawn icons representing various school subjects and items. These include books, a pencil holder with pens, a globe, a soccer ball, a lightbulb, a microscope, musical notes, a paperclip, a backpack, a briefcase, a pushpin, a notebook, a globe, a soccer ball, a leaf, a paperclip, a book, a microscope, a lightbulb, and a paperclip.


SKOLPORTEN