

# Undervisning i förskolan

– Ett definitionsträsk

---

# Teaching in the Swedish Preschool

– a Jungle of Definitions

**Jelke Mollet**

**Tina W Stål**

Handledare: Tünde Puskás

## **Sammanfattning**

Syftet med studie är att undersöka hur pedagoger i förskolan, det vill säga barnskötare och förskollärare, resonerar kring begreppet undervisning. Studien ämnar svara på frågorna hur pedagoger reflekterar kring undervisningsbegreppet samt hur undervisning kan ske i förskolan enligt pedagogerna. Studien utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och vi har samlat in material genom kvalitativa intervjuer med tio förskolepedagoger som sedan analyserats genom en kvalitativ tematisk analys med hjälp av framework.

Resultatet av studien visar att pedagogerna är villiga att ta upp det nya begreppet med undervisning i förskolan och diskuterar vad det innebär i en förskolekontext. Våra informanter uppvisar ingen skolifieringsskräck som tidigare forskning visat på. Studien visar även på att det råder en viss begreppsförvirring mellan undervisning och lärande. Begreppen anses ibland synonyma och ibland ges begreppen olika definitioner. Vi kan genom studien dra slutsatser om vikten av begreppsdefinitioner så att begrepp inte urholkas. Genom pedagogernas resonemang framkommer att de ser sin utbildning och vidare kompetensutveckling som en viktig aspekt för att kunna bedriva undervisning i förskolan.

Framtida forskning kan fokusera på en begreppsdefinition av lärande och undervisning och hur begreppen kan särskiljas. Det är även möjligt att studera vad som kännetecknar spontan undervisning i förskolan och när den kan ske. Pedagoger har ett behov av att kunna identifiera när undervisning sker så att inte allt blir undervisning och begreppet därmed urholkas.

## Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	1
<b>2. Problemformulering</b> .....	1
<b>2.1 Syfte och frågeställningar</b> .....	3
<b>3. Teori och begrepp</b> .....	3
<b>3.1 Teori</b> .....	3
<b>3.2 Teoretiska begrepp</b> .....	4
<b>4. Tidigare forskning</b> .....	8
<b>4.1 Skolifiering i en internationell kontext</b> .....	8
<b>4.2 Undervisning och lärande i den skandinaviska förskolan</b> .....	10
<b>4.3 Undervisning i den svenska förskolan</b> .....	12
<b>5. Metod</b> .....	14
<b>5.1 Insamlingsmetod</b> .....	14
<b>5.1.1 Urval</b> .....	15
<b>5.2 Forskningsetiska principer</b> .....	16
<b>5.3 Analysmetod</b> .....	17
<b>5.4 Metoddiskussion</b> .....	18
<b>5.4.1 Om generaliserbarhet och reflexivitet</b> .....	19
<b>6. Analys</b> .....	19
<b>6.1 Undervisning har mål och syfte</b> .....	20
<b>6.2 Planerad kontra spontan undervisning</b> .....	21
<b>6.3 Holistiskt syn</b> .....	23
<b>6.4 Lärande med eller utan undervisning</b> .....	25
<b>6.5 Undervisningens förutsättningar</b> .....	27
<b>6.6 Tolkningsskifte</b> .....	29
<b>7. Diskussion</b> .....	30
<b>7.1 Pedagogernas reflektioner kring undervisningsbegreppet</b> .....	30
<b>7.2 Pedagogernas resonemang kring undervisningens förutsättningar</b> .....	34
<b>7.3 Slutsats och yrkesrelevans</b> .....	36
<b>8. Referenser</b> .....	37
<b>9. Bilagor</b> .....	41

## **1. Inledning**

Den svenska förskolan har en lång tradition som samhällsinstitution och kan spåra sina rötter i olika barnomsorgs- och utbildningstraditioner: som barnkrubbor, barnträdgårdar, småbarnsskolor och lekskolor. Eftersom förskolan är en samhällsinstitution har det inneburit att förskolan har förändrats utifrån samhällets krav. 1996 lämnade Socialdepartementet över ansvaret för förskolan till Utbildningsdepartementet. Därmed gick förskolan från att vara en familj- och socialpolitisk fråga till att bli en utbildningspolitisk fråga. Förskolan blev det första steget i utbildningsväsendet och började därmed lyda under Skollagen. Det innebar att daghem som institution försvann.

När den första läroplanen för förskolan kom 1998 bidrog det till att lärandet kom i fokus. LpFö98 (Utbildningsdepartementet, 1998) har reviderats flera gånger vilket till slut lett till att förändringarna i läroplanen kommit att stå långt ifrån förordningen från 1998. Regeringen beslutade 2017 att en ny förordning skulle fastställas. Den senaste strukturella förändringen var införandet av en ny läroplan under sommaren 2018. Ett av de nya begrepp som finns med i läroplanen är undervisning, så för första gången nämns undervisning både i Skollagen och i förskolans läroplan. Förskollärares yrkesroll förstärks eftersom det i läroplanen framhålls att det är de som är ansvariga för att undervisning i förskolan sker.

## **2. Problemformulering**

Eftersom begreppet undervisning starkt förknippas med skolans värld finns det en rädsla bland pedagogerna att använda sig av begreppet till den grad att vissa förskollärare vägrar använda begreppet för att motverka den upplevda skolifieringen av förskolan enligt Skolinspektionens rapport (2016). Eidevalds debattinlägg i tidningen Förskolan (2016) sammanfattar väl problematiken kring implementeringen av begreppet undervisning. Han betonar att begreppet är svårt att använda i förskolans värld eftersom det utgår ifrån att ha uppnående mål som skolans elev ska ställas emot. Utöver det så är det bara legitimerade lärare som har ansvar för undervisning, vilket krockar med förskolans verksamhet där olika yrkesroller är inblandade i barnets fostran. De olika ansvarområdena skapar oro och konflikter i arbetslaget påpekar Eidevald (2016). Vi som är framtida förskollärare ser dock att vi inte kan undvika att använda begreppet undervisning eftersom det uttrycks tydligt i LpFö18 (Skolverket, 2018).

Det är inte första gången begreppet undervisning dyker upp i förskolans värld. Redan 2011 infördes begreppet undervisning i förskolan i och med att den nya Skollagen trädde i kraft.

Förskollärarna fick därmed uppdraget att använda sig av undervisning i förskolan. Undervisning definieras i Skollagen som “sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800, § 3, s. 2). Däremot nämndes begreppet undervisning varken i LpFö98/10 (Skolverket, 2010) eller LpFö98/16 (Skolverket, 2016). Som nämnts tidigare införs begreppet undervisning i den nya läroplanen (Skolverket, 2018) med ett helt nytt kapitelavsnitt om förskollärarens ansvar för undervisning.

Bristande synkronisering mellan styrdokumenterna skapade förvirring vilket synliggjordes storskaligt i Skolinspektionens rapport kring förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2016. Rapportens resultat tydde på att en ansevärd del av förskolepersonalen inte alls använde sig av begreppet undervisning och att det fanns förskollärare som vände sig mot begreppet. Medan Skolinspektionens rapport (2016) kritiserade bristen av undervisning i förskolan, medgavs också att det var nödvändigt med ett förtydligande av begreppet i en förskolekontext. Detta har delvis skett genom införandet av begreppet undervisning i LpFö18 (Skolverket, 2018) och är en av anledningarna till varför vi vill få pedagogernas åsikter kring begreppet undervisning i förskolan.

Senaste decenniet har en hel del forskare inom det förskolepedagogiska fältet börjat öppna upp diskussionen kring ett undervisningsbegrepp anpassat till förskolans förutsättningar. I Sheridan och Williams kunskapsöversikt (2018) definieras vad undervisning i förskolan kan innebära. Med kunskapsöversikten vill författarna (2018) visa att det är möjligt att använda undervisning utan att behöva göra avkall på förskolans särart och där undervisning bildar en helhet med omsorg, lek och lärande. Eftersom det har kommit ny forskning kring begreppet undervisning som förändrat pedagogernas syn på vad undervisning innebär blir det relevant och intressant att intervjua pedagoger kring den ständigt föränderliga debatten om undervisning och hur de definierar begreppet.

Konsekvensen av det förändrade forskningsläget gör det intressant och nyttigt för såväl förskolans personal, förskollärarstudenter och vårdnadshavare att få mer information om vad undervisning i förskolan kan innebära. En studie av undervisningsbegreppet i förskolekontexten kan belysa begreppets mångfacettering och tillämpning, vilket vi ämnar göra.

## 2.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i förskolan, det vill säga barnskötare och förskollärare, resonerar kring begreppet undervisning.

Frågeställningar:

- Hur reflekterar pedagoger kring undervisningsbegreppet?
- Hur kan undervisning ske i förskolan enligt pedagoger?

## 3. Teori och begrepp

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för teoretiska utgångspunkter och redogöra för relevanta begrepp. Vi kommer utveckla vårt beslut att utgå från det socialkonstruktionistiska perspektivet i studien. Därutöver kommer vi redogöra för tre olika sätt att se på undervisning, samt summera våra kriterier på vad undervisning i förskolan kan innebära. Utöver undervisningsdefinitioner kommer vi att beskriva educare, lärande och omsorg.

### 3.1 Teori

Metoderna och teorin i detta arbete placeras i det interpretivistiska paradigmet. Interpretivism, som Mukherji och Albon (2018) beskriver, innebär att forskning intresserar sig för hur människor upplever sin omvärld, vilket leder till att alla har sin egna subjektiva sanning om hur världen är. Allt kan tolkas olika, beroende på ens egna erfarenheter, kunskap och förhållningssätt. En forskare som utgår från en interpretivistiskt forskningsansats tenderar att använda kvalitativa metodansatser. Fokuset i forskning blir inte att hitta den enda, objektiva sanningen, utan att beskriva hur de olika sanningarna samverkar och skapar tolkningar menar Mukherji och Albon (2018).

Inom det interpretivistiska paradigmet finns det socialkonstruktionistiska perspektivet (Mukherji & Albon, 2018). Burr (2003) sammanfattar socialkonstruktionism som ett perspektiv som ser på världen som en mellanmänsklig konstruktion, där kunskap och ens världsbild formas och förändras i och av mellanmänskliga möten. Vidare skriver Burr (2003) att själva världsbilden, språk och normer är kontext- och tidsbundna och därmed föränderliga. Språket är ett väsentligt verktyg för att kunna konstruera världsbilder poängterar Burr (2003) och anses vara ett socialt fenomen som man inte ska ta för givet och som kan tolkas på olika sätt. Hur människor använder ett språk påverkar våra handlingar hos såväl individ som samhälle.

Syftet med vårt examensarbete är att få en inblick i hur pedagoger reflekterar kring begreppet undervisning i en förskolekontext. Eftersom vi utgår ifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv innebär det att vi ser på begreppet undervisning som en föränderlig, tolkningsbar konstruktion som skapas mellan människor. Innebörden av ordet undervisning läggs till och försvinner med tiden och påverkas av hur människor uppfattar begreppet i olika kontexter. Perspektivet stödjer oss i hur vi kan få syn på vilka olika innebörder begreppet undervisning har för pedagoger och kunna se om det finns en norm för vad undervisning i förskolan innebär och om den har förändrats med tiden.

### **3.2 Teoretiska begrepp**

Vi kommer att ta stöd i våra tolkningar av det insamlade datamaterialet genom olika definitioner av undervisning. Att ta med alla olika sätt att beskriva undervisning är en för stor uppgift för vårt examensarbete, därav begränsar vi oss till två äldre men aktuella undervisnings-sätt som Dewey (2004) beskriver, samt ett nytt och dominerande sätt att beskriva undervisning i förskolan av Sheridan och Williams (2018). Utöver dessa tre olika sätt att se på undervisning kommer vi också att beskriva våra kriterier av undervisning och begreppen *educare*, *lärande* och *omsorg*, eftersom dessa är prominenta inom förskolans värld och hjälper att placera undervisning i förskolans kontext.

Dewey (2004) diskuterar två sätt att bedriva pedagogik: traditionellt och progressivt. Traditionell eller instrumentell pedagogik innebär att en kunnig person, läraren, lär ut den kunskapen som en läroplan kräver. Kunskaperna är uppdelade i teoretiska ämnen, läromedlet är boken och genom tester utvärderas elevernas förmåga. Det handlar om att förmedla kunskap vidare. Det är ett slags envägskommunikation där den teoretiska inläringen inte lämnar utrymme för kreativitet eller diskussion. Dewey (2004) kritiserar detta sätt att undervisa eftersom kopplingen mellan de teoretiska ämnena och barnens vardagsliv är obefintlig. Undervisningen blir för abstrakt om skolan undervisar endast instrumentellt och danar elever som inte har en fördjupad kunskap om världen menar Dewey (2004). Ring och O'Sullivan (2018) ser likheter mellan instrumentell pedagogik och ett ökande antal läroplaner för förskolan och skolan som är skolförberedande och ämnesbaserade. Det är den sorten av undervisning som förknippas med skolifiering av förskolan och där fokus ligger på att uppnå läroplansmål istället för barnens bästa och deras intressen (Ring & O'Sullivan, 2018).

Att en lärare lär ut till barn är inte problemet med traditionell undervisning skriver Dewey (2004), problemet befinner sig snarare i undervisningsmetoden. Han föreslår ett alternativt sätt att undervisa, nämligen progressiv pedagogik som är barncentrerad och mer praktiskt inriktad. Undervisningen av ämnena sker på ett tvärvetenskapligt och holistiskt sätt, genom att göra saker, uppleva kunskap genom aktiviteter och lära sig om teoretiska fenomen baserad på praktiska erfarenheter. Denna metod blir senare känd som *learning by doing*. Vad som ytterligare kännetecknar den progressiva pedagogiken enligt Dewey (2004) är att undervisningen ska vara målinriktad och ta tillvara barnens intresse:

Det påstående som ofta görs, att *education* innebär att »leda fram«, det är utmärkt, om vi bara använder det som motsats till att slå i. Med det är ändå svårt att förena idén om att leda fram med en 3-, 4-, 7- eller 8-åring vanliga förehavanden. De håller redan på att rinna över, att spricka av aktiviteter av olika slag. .... Barnen är redan intensivt aktiva och frågan om undervisning blir frågan om att ta vara på dessa aktiviteter och ge dem en inriktning. Genom målinriktat och organiserat bruk leder aktiviteterna till värdefulla resultat i stället för att förslösas eller ta sig enbart impulsiva uttryck. (s. 76)

Att använda sig av målstyrda processer och barnens intressen i undervisning är välkänt inom den svenska förskolan (Sheridan & Williams, 2018), likaså det holistiska perspektivet som Dewey (2004) beskriver. Broström (2006) och Ring och O'Sullivan (2018) ser just Deweys progressiva pedagogik som ett önskvärt sätt att bedriva undervisning i förskolan.

Dewey (2004) pekar på dikotomin som har uppstått i pedagogiken och undervisningen: ”Människan tänker gärna i motspar. Hon är benägen att formulera sina trossatser i termerna antingen-eller, och däremellan kan hon inte föreställa sig några andra alternativ.” (s. 166). Han föreslår ett holistiskt perspektiv, där dessa två olika pedagogiska synsätt inte behöver utesluta varandra (Dewey, 2004). Anledningen till att använda oss av Deweys teoretiska ramverk är till för att kunna sätta ord på, och tolka vårt resultat. Utifrån tidigare forskning (Broström, 2006; Soler & Miller, 2003; Ring & O'Sullivan, 2018) verkar den nämnda uppdelningen finnas kvar även hundra år efter Dewey i form av de olika läroplanerna som har uppstått, i synnerlighet den skolförberedande och den progressiva pedagogiken. Genom våra forskningsfrågor vill vi få inblick i hur pedagoger beskriver undervisning och hur de uppfattar begreppet.

Sheridan och Williams (2018) redogör för en mer aktuell beskrivning av vad undervisning i förskolan innebär, som kallas för det utvecklingspedagogiska perspektivet. Den utgår



ifrån en sociokulturell syn och har en stor påverkan på undervisningsdebatten inom den svenska förskolan genom att den präglar definitionen i Skollagen och LpFö18 (Eidevald och Engdahl, 2018). På grund av dess dominans är den utvecklingspedagogiska beskrivningen av undervisning mycket relevant i tolkningen av pedagogers reflektioner kring undervisning. Att utgå ifrån ett sociokulturellt perspektiv innebär enligt Sheridan och Williams (2018) att "Undervisning beskrivs som relationell, interaktiv och kommunikativ och innebär att rikta någons uppmärksamhet mot något, där två eller flera personer delar uppmärksamhet och fokuserar på ett gemensamt innehåll (lärandeobjekt)." (s. 11). Det handlar om att peka ut något för någon, som kan ske planerat och spontant och därmed kan undervisning ske under barns hela förskolevistelse. De olika ämnen som beskrivs i läroplanen ska helst användas på ett holistiskt sätt, i till exempel ett temaarbete, och undervisningen ska integreras med omsorg, lärande och lek. Samtidigt så tar förskolläraren mer utrymme genom att hen ska använda sin didaktiska kunskap till att "planera, genomföra och utvärdera undervisning" (Sheridan & Williams, 2018, s. 16). Slutligen så menar författarna (2018) att det ska finnas ett tydligt demokratiskt förhållningsätt där barns delaktighet i undervisningen är grundläggande.

Utifrån dessa definitioner av undervisningsbegreppet vill vi formulera ett antal kriterier som vi vill använda som ryggrad när vi kommer att analysera informanternas utsagor kring undervisning. Vi anser att undervisning i förskolan kan identifieras utifrån följande kriterier:

- Undervisning är målstyrda processer vilket innebär att utgå ifrån aktuell läroplans strävansmål.
- Undervisning är pedagogstyrd vilket innebär att alla i arbetslaget bidrar och deltar i undervisningen. Däremot har förskolläraren ett ansvar för innehållet i och genomförandet av undervisningen.
- Undervisningen ska syfta till att barnen inhämtar kunskaper och utvecklas.
- Undervisning i förskolan kan ske planerat eller spontant genom att ta tillvara på barnens intressen och därifrån rikta uppmärksamhet mot målen.

Dessa kriterier baseras på dels Skollagens (SFS 2010:800) och den nya läroplanens definitioner av undervisning (Skolverket, 2018).

Utöver de ovannämnda tre sätten att se på undervisning och våra kriterier så kommer vi också att beskriva educare, lärande och omsorg, eftersom de är viktiga pelare inom den svenska förskolan. Begreppet educare utmärker den svenska förskolan på ett internationellt plan. Ordet är en sammanslagning av education och care, vilket alltså tyder på att lärande och undervisning

samt omsorg ska betraktas som en helhet (Bruce & Riddersporre, 2012). Meningen med att belysa educare-begreppet i samband med undervisningsbegreppet är för att se om det sistnämnda begreppet kommer att utgöra en stor skillnad bland de intervjuade förskollärarna, som redan följer en läroplan som förenar lärande med omsorg.

Ett annat begrepp som står i nära relation till undervisning är lärande. Det är dock ett begrepp som kan tolkas olika utifrån vilket perspektiv som används. Björklund och Pramling Samuelsson (2018) väljer att beskriva lärandet utifrån ett sociokulturellt perspektiv, eftersom det har satt sin prägel på förskolepedagogiken och LpFö18. Björklund och Pramling Samuelsson (2018) skriver att lärande är relationellt och sker genom barnens erfarenheter i samspel med lärare, kamrater och omgivning. I motsatsen till undervisning, behövs det inte någon lärare för att lärande ska kunna ske. Barns lärande sker genom socialisering, förändring av deltagandet, urskilja något och genom att kunna föreställa sig något (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018). Eftersom lärande och undervisning har en så pass nära relation i LpFö18 (Skolverket, 2018) samt att förskollärare lätt blandar ihop begreppen i praktiken (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017) vill vi se hur våra informanter kommer att beskriva undervisning i relation till lärande.

Till sist så redogör Josefson (2018) för omsorgsbegreppet, som är en viktig grundpelare i förskolans läroplan. Det engelska ordet care, som betyder omsorg, härstammar från det latinska caritas, som betyder ta hand om och hängivenhet skriver Josefson (2018). Omsorg som begrepp är svårfångat menar författaren (2018), och i hennes översikt tydliggörs det att det finns olika sätt att beskriva omsorg utifrån kontext och tid. Josefson (2018) lyfter att forskning visar på att omsorg är ett underordnat begrepp i förskolan och till och med omvandlas till att bli en del av lärande. Omsorgen har dessutom fått olika innebörder under åren skriver Josefson (2018), där i vissa perioder sågs omsorg som en handling, och därmed fanns fokuset på det kroppsliga och vårdande. Andra perioder sågs omsorg som ett tänk, alltså mer relationellt. Uppdelningen och omsorgens underordnade position gentemot lärande i förskolan hjälper oss att få en bättre förståelse av informanternas yttranden när de pratar om omsorg i relation till undervisning.

Begreppen educare, lärande och omsorg är viktiga eftersom de är centrala och välanvända begrepp i den svenska förskolan och vi kommer nu att sätta dessa i relation till undervisning. Att ha med begreppen kontextualiserar definitionsbildandet av begreppet undervisning i en svensk förskolekontext.

Syftet med att visa dessa olika definitioner för undervisning är inte för att vi ska välja en som vi förhåller oss till i analys- och diskussionsdelen. Just eftersom vi utgår ifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv vill vi synliggöra att begreppets innebörd är tids- och kontextbunden och därmed föränderlig. Pedagogernas reflektioner kommer kanske att visa upp olika tolkningar av definitionerna och därmed är det relevant att ha de olika definitionerna i åtanke.

#### **4. Tidigare forskning**

Vi har sökt artiklar utifrån sökord som education, teaching, curriculum och preschool, vilket gav en mängd artiklar att kontrollera för relevans till vår egen undersökning. Genom att läsa sammanfattningar och studiernas syften kunde vi gallra ut artiklar och koncentrera oss på noggrannare genomläsningar av ett mindre antal artiklar. De tio artiklar som slutligen valdes för att utgöra grund för tidigare forskning hjälpte oss att gå från ett bredare, internationellt perspektiv kring tolkning av begreppet undervisning till hur begreppet tolkas inom den svenska förskolan samt hur läroplaner kan utformas. I såväl svensk som internationell forskning har undervisning i förskolan under en längre period varit ett ämne för diskussion och undersökningar vilket visar sig i nio kvalitativa studier och en kvantitativ studie som genomförts mellan 2003 och 2018.

Ett dilemma som präglat vissa studier är att förskolan och skolan framställs som varandras motpoler och att det uppfattas som oförenligt att införa undervisning i förskolan eftersom undervisning ses som en motsägelse till förskolans lek- och omsorgstradition. Tre av tio artiklar belyser denna polarisering på både läroplans- och begrepps nivå. Ytterligare tre av tio artiklar behandlar undervisningsbegreppet kontra lärandebegreppet i de skandinaviska förskolornas tradition. De sista fyra artiklarna visar exempel på hur undervisning kan ske i den svenska förskolepraktiken. De olika artiklarna kommer nedan att sammanfattas under tre rubriker: skolifiering i en internationell kontext, undervisning och lärande i den skandinaviska förskolan och slutligen undervisning i den svenska förskolan.

##### **4.1 Skolifiering i en internationell kontext**

I de sista två decennierna har det skett stora förändringar inom institutioner för barnomsorg på internationell plan. Genom såväl statens beslut i form av ändrade läroplaner samt ändringar i förskolepersonalens yrkesprofession finns det tendenser till polarisering inom pedagogiken och mot en skolifiering, där skolförberedande aktiviteter krävs i allt lägre åldersgrupper.

Soler och Miller (2003) jämför läroplaner för förskolan i tre olika kontexter: England, Nya Zeeland och Reggio Emilia i Norra Italien. Genom en kvalitativ, komparativ textanalys undersöks vilken påverkan de skolförberande och instrumentella tendenserna inom förskolan har på de nuvarande sociokulturella, progressiva läroplanerna. Olika tolkningar av vad kunskap, lärande och pedagogik kan innebära förklaras utifrån de olika kontexterna. Resultaten visar tydligt på att det har uppstått två motpoler inom läroplanerna. Å ena sidan finns det de skolförberedande med betoning på ämnesundervisning, bland annat den engelska läroplanen, och å andra sidan den barncentrerade, progressiva pedagogiken, som Reggio Emilia är ett exempel på. Den tredje läroplanen, den nyzeeländska Te Whāriki, befinner sig mellan motpolerna (Soler & Miller, 2003).

Soler och Millers (2003) artikel ger ett internationellt perspektiv som ger mer information om var den nya svenska läroplanen (Skolverket, 2018) befinner sig och är på väg mot på ett mer generellt plan.

Precis som det som Soler och Miller (2003) beskriver som skolförberedande är den irländska läroplanen (Ring & O'Sullivan, 2018) ett exempel på. Irländska forskningsmyndigheten beställde en nationell studie för att undersöka föräldrar, lärare och barns syn kring skolmogenhet i förskola och lågstadiet. Utifrån resultaten diskuterar artikelförfattarna Ring och O'Sullivan (2018) hur skolifieringen av den irländska läroplanen för förskolan påverkar skolmogenheten och barns upplevelser av skolan. Forskningsresultaten bekräftar inflytandet av en global skolifieringstrend som rör sig bort från en barncentrerad läroplan och pedagogik mot ett fokus på förutbestämda mål och en traditionell undervisningsstrategi. Fokus på akademiska färdigheter och en förskriften studieplan i tidiga år ignorerar nyckelprinciper för barns utveckling och ökar faran med att skapa förväntningar på att alla barn ska uppnå samma mål vid samma ålder. Ring och O'Sullivan (2018) betonar problematiken med den dåliga påverkan skolförberedande läroplaner har på barns skolmogenhet och föreslår Deweys syn på pedagogik och undervisning av de yngre barnen som lösning på problematiken. Författarna (2018) framhåller Deweys barncentrerade och demokratiska pedagogik som grundläggande för en utmanande, rolig och motiverande förskola som ger bättre förutsättningar vid skolstarten.

På samma sätt som Ring och O'Sullivan (2018) lyfter Broström (2006) Deweys syn på pedagogik för yngre barn som eftersträvansvärt. Broström (2006) menar att ett holistiskt perspektiv är behövligt i den danska förskolan, där begrepp som undervisning och lärande helst undviks av förskolans personal på grund av en rädsla för skolifiering. Syftet med artikeln är att

bevisa att uppdelningen mellan omsorg och undervisning är en falsk dikotomi. Broström (2006) öppnar upp debatten genom en teoretisk genomgång av de tre begreppen undervisning, lärande och omsorg och sätter dem i ett holistiskt perspektiv som är baserad på Deweys teorier om pedagogik. Lärande ska vara erfarenhetsbaserat menar Broström (2006), och ske i samspel med omgivningen genom kroppen och sinnena. När det gäller omsorg lyfter författaren begreppet till ett pedagogiskt plan och menar att omsorg kan ske mer professionellt, med kärlek för både barnet och lärandet.

Artikeln är från 2006, men förblir aktuell eftersom den svenska förskolan har ett behov av att diskutera och definiera begreppen lärande, undervisning och omsorg i relation till innebörden av LpFö18 (Skolverket, 2018).

#### **4.2 Undervisning och lärande i den skandinaviska förskolan**

Broström, Johansson, Sandberg och Frøjkær (2014) undersökte svenska och danska förskollärares uppfattningar om barns lärande i förskolan. Studiens resultat visar utifrån förskollärarnas perspektiv att barns lärande är knutet till sociala interaktioner och är i stor utsträckning resultatet av barnens aktiva deltagande. Slutsatserna i studien är slående lika vilket visar på att pedagogik och praktik är likartade i de båda länderna dock finns det några skillnader. I Sverige anser förskollärare att den vuxnes roll i barns lärande är mycket viktigt. Vuxna bör aktivt leda läroprocessen och uppmuntra till lärande. Svenska förskollärare betonar därmed en vertikal relation d.v.s. barn – vuxen relation medan danska förskollärare betonar en horisontell relation d.v.s. barn – barn relationer. Lärandebegreppet introducerades i dansk läroplan 2004 vilket först var starkt kritiserat både före och åren efter att läroplanen gavs ut. Broström (2006) noterar att lärandebegreppet i danskt språkbruk motsvarar instrumentell undervisning. Broström et al. (2014) drar slutsatsen att de flesta förskollärare numera ser positivt på lärandebegreppet. Studien visar även att svenska förskollärare betonar förskollärarens roll i barns läroprocesser och har en aktivt ledande roll.

Studien får relevans för oss eftersom vi kan tänka oss att en motsvarande förändring i attityd gentemot lärandebegreppet bland danska pedagoger även kan ske bland svenska pedagoger gällande undervisningsbegreppet.

Precis som i Danmark och Sverige förekommer en diskussion kring dessa begrepp i Norge. Sæbbe och Pramling Samuelsons (2017) studie syftar till att diskutera undervisningsbegreppet i den norska förskolan. I norska styrdokument förekommer inte begreppet under-

visning. Det talas om lärandesituationer som ska vara planerade och ledda av pedagoger. Studiens resulterar i att forskarna ser att samtliga förskollärare betraktar sig som ledare för vardagsaktiviteter och att de är betydelsefulla för barns lärprocesser. Förskolläraren styr aktiviteter samt vad och hur något ska synliggöras planeras för barnen. Förskollärarna är medvetna om att de besitter mer och djupare kunskaper än barnen men anpassar innehållet efter barnens nivå. De ser på sig själva som barnens lärare men är skeptiska till skolans undervisning. Slutsatsen är att i Norge nämns inte undervisning i styrdokumentet utan det verkar vara förbehållet skolans värld även om forskningen under lång tid fastslagit att undervisning även sker i förskolan. Sæbbe och Pramling Samuelson (2017) lyfter att även om undervisningsbegreppet finns i de svenska styrdokumentet för förskolan kan det vara kontroversiellt att använda det för att beskriva förskolans verksamhet.

Studiens relevans för vårt arbete blir att även om förskollärare inte vill använda begreppet undervisning så är de inte främmande för att betrakta sig som ledare och betydelsefulla i barns lärprocesser. Språkbruk genereras i sociala praktiker och förskollärarna måste förhålla sig till barns lärande. Därmed kan mycket väl en framtida förändring av undervisningsbegreppets innebörd ske och införlivas i förskolans kontext.

Rädslan för skolifiering och förskolepedagogers föreställningar om skolans undervisning visar sig ogrundad utifrån studien som Hedenfalk, Almqvist och Lundqvist (2015) har utfört. Författarna (2015) behandlar inkluderingen eller exkluderingen av undervisningsbegreppet i styrdokument rörande förskolan som en komplex fråga. Syftet med artikeln är att bidra till en vetenskaplig diskussion om undervisning i förskolan genom att undersöka hur lärare interagerar med barn. Författarna (2015) studerar interaktionsmönstren mellan barn och lärare såväl i förskolan som i årskurs 7 i Sverige. Genom en interaktionskedja studeras barnens lärprocess och meningsskapande, och huruvida dessa påverkats genom lärarens inflytande. De empiriska exemplen visar att läraren undervisar genom att premiera önskat beteende och svar. Så länge barnen håller sig till ämnet godtar även läraren fria fantasier. Genom att författarna (2015) även tittat på en naturvetenskaplig undervisning i årskurs 7 kan de visa på att läraren där lämnar eleverna fria till eget undersökande med hjälp av experiment och litteratur. Traditionell undervisning kan alltså även vara eget undersökande vilket anses vara förskolans undervisningsmetod menar författarna (2015). Studiens exempel visar att barn och elever är aktiva meningsskapare. Men läraren är viktig för att styra meningsskapandet i olika riktningar.

Resultatet blir att det är möjligt för förskollärare att tala om undervisning som något de gör genom att styra meningsskapandet och lärprocessen i en viss riktning.

Denna studie är relevant för vår undersökning eftersom den öppnar upp för andra sätt att se på undervisning i olika kontexter vilket är förenligt med vår socialkonstruktionistiska utgångspunkt.

### **4.3 Undervisning i den svenska förskolan**

Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen (2011) syftar i sin studie till att undersöka hur förskollärares kompetens tillskrivs mening av förskollärarna själva. Fokuset ligger på hur förskollärare beskriver sitt förhållningssätt, kommunikation och interaktion med barn i relation till förskolans läroplansmål. Studien bygger på ekologisk systemteori. Kvalitativ analys har använts och fokuserade på nyckelfrågorna som ställdes till samtliga informanter. Analysen syftade till att hitta likheter och skillnader och utkristallisera kompetenser lärarna sa att de har och kompetenser de önskar utveckla. Resultatet visar på att tre sammanflätade dimensioner av kompetenser utkristalliseras som enligt lärarna är lärarkompetens som en helhet, nämligen kompetensen att veta vad och varför, att veta hur samt interaktiv, relationell och överförande kompetens. Dessa tre dimensioner belyser att förskollärares kompetens är en komplex, mångfasetterad och relationell förmåga. Sheridan et al. (2011) drar slutsatsen att vara förskollärare i ett komplext ekologiskt system med ökade globala dimensioner gör att det är en yrkesroll i förändring. Förskollärarkompetensen konstitueras i en intersektionalitet med värden, kunskap och ideologier i olika systemnivåer. I linje med förändrad policy och läroplansintentioner skapar förskollärare en förståelse för meningen av lärarkompetens för idag och imorgon baserad på lärarens tro på att skapa förutsättningar för barns lärande i förskolepraktiken menar Sheridan et al. (2011).

Denna artikel har relevans för vår studie genom att den påvisar att samhällslig förändring påverkar förskolans inriktning och därmed ställs förändrade krav på förskollärares kompetens och uppdrag.

Förskollärarens kompetens villkorar hur de praktiskt kan genomföra planerade undervisningssekvenser, som visas i Melker, Mellgren och Pramling Samuelssons studie från 2018. Författarna (2018) visar hur undervisning i förskola, med barn i fyra- till femårsålder, kan ta sig uttryck. Data har genererats från en undervisningssituation som har videoobserverats och därefter analyserats med fokus på förskollärarens och barnens samspel och kommunikation

utifrån begreppen *sustained shared thinking* och *scaffolding*. Resultatet visar att barn förväntas ha kunskap och förmåga att samarbeta parvis mot ett förutbestämt mål när de ska bygga en hög och stabil konstruktion med lego. I slutsatsen argumenterar författarna (2018) för att ett ”ömsesidigt delat fokus”, är nödvändigt i undervisning med yngre barn i ett förskoleperspektiv som bygger på interaktion och kommunikation, och där barns erfarenhetsvärld är utgångspunkten för didaktiken. En annan utgångspunkt är att lek och lärande integreras i riktning mot undervisningens målstyrda processer skriver Melker et al. (2018).

Artikeln får relevans för vår studie eftersom vi menar att införande av undervisning som begrepp inte behöver skolifiera utbildningen som bedrivs i förskolan, vilket lärare ofta befarar ska bli konsekvensen av att vi börjar använda undervisningsbegreppet i förskolan enligt Skolinspektionens rapport (2016).

I motsats till Melkers et al. (2018) praktiska studie så utgår Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018) från en teoretisk diskussion kring undervisningsbegreppet i förskolans kontext. Artikelns syfte (2018) är att utifrån Skollagens definition av undervisning diskutera och problematisera begreppets innebörd i relation till förskolans verksamhet. Författarna (2018) omkonstruerar undervisningsbegreppet utifrån ett sociokulturellt perspektiv med stöd av CHAT, en situerad och kulturhistorisk verksamhetsteori. Nilsson et al. (2018) påvisar att användandet av ett begrepp med starka kopplingar till skolans kontext med dess förmedlingspedagogik uppfattas som problematiskt i förskolekontexten. Genom att undervisning tillskrivs en egen innebörd i förskolan, som utgår från den holistiska förskoledidaktiken med utforskande och lek, kan undervisningsbegreppet mer oförbehållsamt antas i förskolan.

Eftersom vi undersöker hur förskollärare reflekterar kring undervisningsbegreppet i förskolan blir denna artikel relevant eftersom författarna (2018) ger undervisningsbegreppet en möjlighet att tolkas utifrån en progressiv, holistisk pedagogik där läraren utgår från barnens intressen.

Slutligen riktar den sista artikeln in sig på vad svenska förskollärare själva tänker kring undervisningsbegreppet. Studien skriven av Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) påminner om vår undersökning, nämligen förskollärares reflektioner kring undervisningsbegreppet. Författarnas studie var inriktad mot undervisning av de yngsta barnen och vår studie slumpade sig till att innehålla pedagoger som jobbade med barn inte äldre än fyra år. Jonsson et al. (2017) gjorde sin datainsamling med en kvalitativ metod bestående av strukturerade fokusgruppssamtal. Materialet analyserades med Billigs diskursteoretiska termer för att tolka



vilka möjliga innebörder undervisningsbegreppet kan ha för förskolepedagogerna. Författarna (2017) drar slutsatser att argument som tidigare kopplats till att avstyra undervisningsbegreppet i förskolekontexten nu används för att argumentera för barns rätt till undervisning. Barn anses vara aktiva, utforskande och omvärldsorienterade och i förskolans läroplan pekas nationella intentioner ut gällande barns kunskapsinhämtning. Denna studie visar att förskolepedagoger har förlikat sig med undervisningsbegreppet och numera tolkas det utifrån en förskolekontext.

I och med vår undersökning liknar Jonssons et al. (2017) studie i en av forskningsfrågorna vill vi se om det har uppstått någon förändring eftersom den nya läroplanen har kommit ut.

## **5. Metod**

I detta avsnitt beskrivs vårt tillvägagångssätt för studien när det gäller insamling och analys av det empiriska materialet. Därutöver kommer även de forskningsetiska principerna att beskrivas och hur vi beaktat dessa. Metoddelen avslutas med en metoddiskussion.

### **5.1 Insamlingsmetod**

För att samla in material till denna studie har vi valt en kvalitativ metodansats med semistrukturerade intervjuer. Bryman (2011) och Mukherji och Albon (2018) lyfter intervjuer som en lämplig datainsamlingsmetod för att undersöka människors uppfattningar kring ett givet ämne. Eftersom vår studie syftade till att undersöka hur pedagoger reflekterar kring begreppet undervisning i förskolan ansåg vi att en intervjustudie var lämplig. Bryman (2011) skriver att en intervjuguide med förberedda frågor och teman som är lika för alla informanter är en bra utgångspunkt. Vi valde att använda oss av en dylik (se bilaga 2). Bryman (2011) påtalar att frågorna inte måste ställas i en given ordning utan beroende på de svar som ges kan följdfrågor som fördjupar resonemanget ställas, vilket leder till att varje intervju till viss del kan variera. Under intervjuerna formulerade informanterna sina tankar och reflektioner utifrån sina egna erfarenheter om hur de konstruerade begreppet undervisning i sina respektive förskolekontexter. Detta föranledde att vi anpassade frågeordningen med lämpliga följdfrågor i varje enskild intervju.

Hur semistrukturerade intervjuer är upplagda beskrivs i Bryman (2011). Genom att intervjuaren gör en lista på teman som ska beröras under intervjun ges informanten frihet att på sitt eget sätt utforma svaren vilket ger varje intervju en egen struktur men är ändå jämförbar med andra intervjuer eftersom de alla berör samma teman och grundfrågor. För att fördjupa och följa

upp informantens svar och resonemang kan intervjuaren ställa följdfrågor. Även Mukherji och Albon (2018) beskriver semistrukturerade intervjuer på detta sätt. Dessutom poängterar de att intervjufrågor kan formuleras både som slutna och öppna frågor. De påtalar att det vanligaste vid semistrukturerade intervjuer är att öppna frågor ställs och eftersom samma frågor ställs till samtliga informanter får intervjun en någorlunda standardiserad form som gör intervjuerna jämförbara.

Intervjuerna genomfördes ute i förskolorna vilket Stukát (2005) benämner som uppsökande intervju eller fältintervju eftersom informanten och intervjuaren träffas på informantens hemarena i någon form. Stukát (2005) lyfter att miljön som intervjuerna sker i ska vara så ostörd som möjligt och upplevas som trygg både av informanten och intervjuaren. Eftersom vi träffades på informantens arbetsplats kunde vi ha uppnått en trygghetskänsla för informanten. Vi satt i samtalsrum så att vi kunde sitta ostört under den tid som intervjun pågick. Trost (2005) lyfter också frågan om var intervjun ska ske utifrån trygghetssynpunkt och påpekar att de flesta platser har för- och nackdelar. Vi noterade detta eftersom även om vi satt i samtalsrum på informanternas arbetsplatser hände det att vi blev avbrutna eller störda, framförallt av barn. Vi valde att genomföra intervjuerna enskilt eftersom vi avsåg att skapa en maktbalans i intervjun. Trost (2005) påtalar maktbalanser i intervjuer och att det är möjligt att informanten känner sig utsatt för ett maktövertagande om hen blir intervjuad av två personer.

Vi valde även enskilda intervjuer istället för gruppintervjuer ur det perspektivet att vi avsåg att få information om informantens yrkesuppfattning kring forskningsfrågorna. Trost (2005) tar upp att gruppintervjuer kan vara komplicerade. Alla kanske inte får komma till tals, det som framkommer i intervjun kan vara en majoritetssynpunkt. Den aspekt som kan få allvarligast konsekvenser för deltagarna är att intervjuaren har tystnadsplikt men inte gruppdeltagarna vilket kan leda till att de avslöjar åsikter som övriga deltagare uttryckt. Även dessa synpunkter fick oss att välja enskilda intervjuer.

Samtliga intervjuer spelades in som ljudfiler på mobil respektive surfplatta. Innan själva intervjun påbörjades spelade vi in ett stycke där vi informerade om de forskningsetiska principerna vi tog hänsyn till i studien så att vi dokumenterade informanternas godkännande.

### **5.1.1 Urval**

I första hand använde vi det som benämns bekvämlighetsurval (Bryman, 2011) eftersom vi valde ut förskolor och informanter som vi tidigare haft kontakter med. Förutom bekvämlig-

hetsurval kan vårt urval även beskrivas som målinriktat (Bryman, 2011), vilket innebär att forskaren väljer informanter utifrån deras förmodade kompetens att besvara forskningsfrågan. Av den anledningen valde vi att intervjua personer som utifrån vår studies syfte och frågeställningar kunde ge relevanta svar. Utöver det uppstod ett snöbollsurval (Bryman, 2011) eftersom en pedagog hade frågat en kollega som blev väldigt intresserad och valde att ställa upp i studien.

I kommun Öst mejlade vi missivbrev (se bilaga 1) och förfrågan om att få informanter för studien till tre förskolechefer av vilka två svarade samma dag och den tredje inte svarade alls. De två chefer som gav respons satte oss i kontakt med två pedagoger var. Därutöver ringde vi direkt till två pedagoger som ställde upp på intervjuer, så i kommun Öst genomfördes totalt sex intervjuer på fyra olika förskolor.

I kommun Söder mejlades missivbrev och förfrågan om att få informanter för studien till två förskolechefer som vidarebefordrade dessa till pedagogerna. Detta renderade i ett svar från en pedagog som ställde upp och som bjöd in en kollega. Eftersom svarsfrekvensen var låg gick vi vidare med att ringa direkt till avdelningarna på olika förskolor såväl i kommun Söder samt ytterligare en kommun till (Norr). Detta resulterade i att ytterligare två pedagoger ställde upp. I kommun Söder genomfördes totalt tre intervjuer på två olika förskolor och i kommun Norr en. Sammantaget genomfördes tio intervjuer på 20 till 45 minuter i tre kommuner.

Vi intervjuade såväl förskollärare som barnskötare. Även om undervisning endast är förskollärarens ansvar, så utgör barnskötare en stor del av personalstyrkan i förskolan och är delaktig i undervisningen. Att få barnskötarnas perspektiv berikar förhoppningsvis vårt material och ger oss en mer komplex och realistisk bild av hur undervisning i förskolan uppfattas. Även om urvalet inom förskolans personal var relativt brett så har det skett en del bortfall, dels genom att använda mejl som förstahandskommunikation och dels genom att pedagogerna på vissa ställen meddelade att de inte hann med att bli intervjuade på grund av det korta varslat i kombination med att andra studenter också bad om deltagare i samma områden.

## **5.2 Forskningsetiska principer**

Vi tog hänsyn till de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2017) när vi samlade in vårt datamaterial. Där beskrivs det att informanten behöver få information om studiens syfte så att de kan ge sitt samtycke till att delta. Detta benämns som informerat samtycke. Vidare nämner författaren att det är av vikt att informanten görs medveten om att

samtycket när som helst kan dras tillbaka utan att det medför några påföljder. Via missivbrevet fick intervjudeltagarna kännedom om studiens syfte och vi informerade muntligt vid intervjuens början om de olika forskningsetiska principerna som beaktats. Eftersom vi använde oss av informanter på förskolor vi tidigare varit i kontakt med kunde vi inte utlova fullständig anonymitet för informanterna. Däremot kunde vi hantera informationen konfidentiellt vilket enligt Vetenskapsrådet (2017) innebar att vi gav informanter, förskolor och kommuner fingerade namn, samt att vi hanterade det insamlade materialet nogsamt så det inte hamnade i orätta händer. Vi spelade in intervjuerna på en surfplatta eller mobil. Ljudfilerna förvarades på surfplattan som enbart användes av studenten i hemmet. Ljudfilerna som spelades in på mobil överfördes till datorn efter intervjun och raderades direkt efter det på mobilen. Slutligen finns det som Vetenskapsrådet (2017) benämner som nyttjandekravet. Det insamlade materialet ska enbart användas till det som informanterna fått information om och godkänt. I detta fall innebar det att materialet användes i denna uppsats samt till den populärvetenskapliga presentationen i samband med minikonferensen.

### 5.3 Analysmetod

Intervjuerna transkriberades ordagrant med fokus på innehållet, vilket innebar att vi hoppade över upprepningar och hummanden, samt att vi sammanfattade vissa delar som var irrelevanta för ämnet. Datamaterialet bearbetades sedan gemensamt genom en kvalitativ tematisk analys, som skedde i flera steg (Bryman, 2011). Vi valde att använda oss av *framework*, som är ett analytiskt verktyg som följer de typiska stegen av tematisk analys med tillägg av det extra steget datasummering i ett matrisliknande dokument (Spencer, Ritchie, Ormston, O'Connor & Barnard, 2014). Först bekantade vi oss med materialet, det vill säga läste genom och fick förståelse för vad informanterna sade och hur det var relevant till forskningsfrågorna. Därefter började vi kategorisera materialet utifrån forskningsfrågorna och andra teman som dök upp i materialet, vilket kallades för ett tematiskt ramverk. Detta ramverk användes för att kunna urskilja likheter och skillnader i datamaterialet och därefter kodades materialet med hjälp av olika kodfärger för att få en överblick av materialets innehåll. Till sist försökte vi att se andra sätt att sortera datamaterialet för att kunna upptäcka andra teman. Med detta steg avslutades en vanlig tematisk analys (Bryman, 2011).

Det som särskiljer *framework* från en generell tematisk analys är att steget datasummering läggs till (Spencer et al., 2014), vilket innebär att det kodade och sorterade data-

materialet visas i temamatriser. Författarna (2014) nämner att det finns olika sätt att utföra matrissteget och vi valde att skapa matriser i excel. I excel-dokumentet redovisade vi det sorterade materialet utifrån informant och tema i matrisen. Vi kunde därmed enkelt placera in relevanta citat under informant och tema. Det hjälpte oss att hitta relevanta sekvenser till varje tema och upptäcka skillnader och likheter.

Det bearbetade datamaterialet som har framkommit genom den tematiska analysen har slutligen analyserats med hjälp vårt teoretiska perspektiv, socialkonstruktionism, de teoretiska begreppen samt våra kriterier för att tolka informanternas uttalanden.

#### **5.4 Metoddiskussion**

I metoddiskussionen kommer vi redogöra för våra val av insamlings- och analysmetod, samt förklara urval och bortfall under insamlingen. Avslutningsvis skriver vi om examensarbetets generaliserbarhet och reflexivitet.

I delen insamlingsmetod förklarade vi våra motiveringar till vårt val av en semi-strukturerad intervju. Att vi intervjuade våra informanter enskilt var som sagt ett beslut baserat på vår medvetenhet om maktbalans. Nackdelen kunde vara att vi har olika intervjustilar som kunde påverka intervjuens innehåll. Eftersom intervjuerna skedde enskilt fick vi också en inblick i hur enskilda individer tänkte kring begreppet undervisning utan påverkan av kollegor. Utöver det bestämde vi att ge våra informanter intervjufrågorna i förväg. Beslutet togs eftersom några informanter bad om det och eftersom ämnet undervisning i förskolan utifrån LpFö18 redan diskuteras på förskolorna ansåg vi att det inte kommer att ha för stor påverkan på vårt resultat. Fördelen kunde vara att informanten kände sig tryggare om vad som togs upp i intervjun. Å andra sidan kunde det leda till att informanten var väl förberedd och pratade ihop sig med arbetslaget inför intervjun och genererar en tillrättalagd bild av ämnet.

Valet att använda framework som analysmetod (Spencer et al., 2014) vilade på att det sista steget, datasamling i matriser, kunde underlätta för oss att hitta relevant material. Genom att förvara denna information på en gemensam samarbetsyta blev den överskådlig. På detta sätt var vi inte lika beroende av att ha utskrivet material efter kodningen och vi kunde jobba mer flexibelt. Nackdelen med att ha ett ytterligare steg i den tematiska analysen var att det kunde vara mer tidskrävande under kodningen, men vi hoppades att det lönade sig i den senare skrivprocessen.

### **5.4.1 Om generaliserbarhet och reflexivitet**

Att generalisera en studie innebär att kunna dra slutsatser från studiens resultat och använda dem i en annan eller större kontext, dock är forskare överens om att detta är problematiskt inom kvalitativa studier (Arhne & Svensson, 2015; Bryman, 2011; Mukherji & Albon, 2018). I vår studie, som endast har tio deltagare, blir det problematiskt att kunna dra generella slutsatser om vad pedagoger i hela Sverige säger kring undervisning, eftersom synpunkter är kontextberoende. Däremot kan vi dra slutsatser från materialet gällande vår studie.

Att vara medveten om din egen roll som forskare i din forskning kallas för reflexivitet (Jepson Wigg, 2015; Mukherji & Albon, 2018). Just inom socialkonstruktivistiska, kvalitativa studier är det viktigt att uppmärksamma att materialet är endast en tolkning av forskaren, samt att forskaren och deltagarna har samma status (Burr, 2003). Vi är medvetna om att resultaten är en tolkning av deltagarens åsikter, som dessutom färgas av det teoretiska perspektivet vi anmanar. Vi ser våra informanter som deltagare i detta arbete och kommer senare att återkoppla vårt arbete till dem. Enligt Jepson Wigg (2015) behöver inte en studie förlora i värde även om besluten forskaren gör kan inverka på studiens resultat så länge forskaren medvetet klargör på vilket sätt inverkan kan ha skett och kan motivera för de tagna besluten. Vi är medvetna om att de tidigare relationerna vi har med deltagarna kan påverka insamlingsmetoden och att tolkningar kommer att ske. Till sist är vi också medvetna om att beslutet att inte intervjua tillsammans kan leda till olika intervjustilar, där till exempel en av författarna inte ställer följdfrågor i samma utsträckning som den andra gör. Detta kan i sin tur påverka materialet eftersom intervjuerna kan bli olika djupgående. Efter genomförandet anser vi att samtliga intervjuer är jämförbara oavsett intervjuare.

## **6. Analys**

Efter bearbetningen av datamaterialet tematiserade vi med fokus på våra forskningsfrågor; hur reflekterar pedagoger kring undervisningsbegreppet och hur kan undervisning ske i förskolan enligt pedagoger. Vid sammanställning av materialet synliggjordes sex olika teman som kännetecknar pedagogernas reflektioner kring undervisning: undervisning har mål och syfte, planerad kontra spontan undervisning, holistisk syn, lärande med eller utan undervisning, undervisningens förutsättningar samt tolkningsskifte. När vi citerar från informanterna väljer vi att rätta till eventuella stavfel som gjorts i transkriberingen samt att vi förtydligar talspråk för att underlätta läsningen och förståelsen av texten. Vid genomgången av materialet analyserar vi

undervisningsbegreppet som en social konstruktion utifrån informanternas tolkningar i relation till educare, lärande och omsorg samt våra kriterier för hur vi konstruerar undervisning.

### **6.1 Undervisning har mål och syfte**

Att undervisning i förskolan ska ha ett syfte nämner nio av tio informanter. Av de som kopplar undervisning till syfte nämner åtta informanter själva ordet syfte medan den nionde pratar om lärandeobjekt. Vi tolkar det som att undervisning enligt informanterna bör ha ett syfte eftersom det finns ett specifikt lärandeobjekt som barnen ska bekanta sig med. "Men undervisning, det är för mig mer att det är ett mål och ett syfte med det man vill lära ut eller undervisa i" säger Petra och visar här att hon ser undervisning som någonting som har mål och syfte, att undervisning har lärandeobjekt som svarar mot mål i förskolans läroplan. På samma sätt anger Kiki att "undervisning är väl i sådana fall en mer genomtänkt aktivitet. Där har man planerat vilket lärande som ska ske, så där finns ett mer tydligt syfte". Sofi visar på en progressiv tolkning av undervisning när hon säger: "lyfter ett läroplansmål och sen utgå ifrån det beroende på ålder på barnen och intressen och behov och såna saker". Enligt Sofi är undervisning målstyrd men ska utgå från barnens ålder och intressen, det är även möjligt att undervisningen ska anpassas efter varje barns förutsättningar och behov. Elsa uttrycker detta med syfte på följande sätt.

Vi måste alltid ha ett syfte med, så att man hela tiden ligger steget före i huvudet. Jag har ett syfte med det jag tänker göra idag. Vad tänker jag i min undervisning, vad är det jag ska titta på. Sen att jag också förhåller mig till vilka frågor jag ställer till barnen i min undervisning.

De fyra informanterna i exemplen visar att de anser att en undervisning ska ske med ett syfte och ha mål som kan kopplas till något av de strävansmål som finns i förskolans läroplan. Elsa utvecklar syftet till att gälla inte bara utgångspunkten för undervisning utan även genomförandet av undervisningsmomentet eftersom hon även vill ha ett syfte med de frågor som hon ställer till barnen i undervisningssituationen för att förtydliga och fördjupa barnens kunskapsinhämtning. Elsas reflektioner kring undervisning visar mer på en utvecklingspedagogisk tolkning av begreppet eftersom hon uttrycker att syftet även är att tänka på interaktionen i samband med undervisningen. Hur och vilka frågor som ställs i undervisningssituationen inverkar på hur barnen kan bearbeta lärandeobjektet som är målet för undervisningen. Hur Petra och Kiki vill placera in undervisning i ett tolkningsperspektiv är mer svårdefinierat eftersom de enbart pratar om vad som utgör ett krav för att de ska se situationen som undervisning.

Ett ytterligare sätt att beskriva att undervisning ska ha ett syfte är att pedagogen ska vara medveten eller ha en tanke med det hen gör. Tre pedagoger är väldigt tydliga med det när de yttrar sig, till exempel säger San “sedan måste man som pedagog ha med sig ett tänk. Du får aldrig släppa din medvetenhet om vad du ger barnen och vad du har för förhållningssätt och vad du är”. Den pedagogiska tanken grundar sig i att ha en pedagogisk utbildning säger San vidare. Johanna menar att tanken grundar sig på förskolans läroplan “du måste ha, som det här du sa, läroplanen i huvudet”. Det framkommer tydligt att undervisning här ses som något som är relationellt och kan ske när som helst, precis som i det utvecklingspedagogiska perspektivet på undervisning.

För att avrunda informanternas uttalande kan vi konstatera att det som utmärker undervisning är att den ska ha ett syfte och vara målstyrd utifrån förskolans läroplan. Utöver det talar en del informanter om att vara medveten som pedagog.

## **6.2 Planerad kontra spontan undervisning**

Enligt LpFö18 (Skolverket, 2018) kan undervisning ske såväl planerad som spontan, men det råder en del otydligheter kring när och hur undervisning kan ske enligt informanterna. Ungefär hälften uttrycker tydligt att undervisning kan ske såväl spontant som planerat, medan de ger exempel på hur undervisning kan se ut i förskolan.

Det finns två pedagoger som tycker att en planering av något slag utmärker undervisning och därmed inte kan ske spontant. Bland annat uttrycker Petra sig så och tycker att det som sker i det spontana benämns som lärsituationer.

Vi jobbar med fokusområden, där vi tar ut en riktning som vi vill jobba mot, där vi sätter upp mål. Där vi den planerar hur vi ska nå de målen, vilka aktiviteter och lärtillfällen. För mig blir de planerade aktiviteterna undervisningsmoment som vi har ett mål och ett syfte med, varför vi erbjuder dem.

Petra talar om fokusområden och vi tolkar det som att detta väljs utifrån barnens behov och intressen. Därmed placeras Petras uppfattning av undervisning som progressiv. Undervisningen är målstyrd och aktiviteter och tillfällen ska vara noggrant planerade för att tillgodose barnens behov och skapa möjligheter för barnens utveckling.

Det finns en tendens att våra informanter till en början verkar ha en definition av hur undervisning ser ut, särskilt när de beskriver planerad undervisning. Dock verkar de ha svårt att ge exempel på spontan undervisning och börjar under intervjuens gång säga att undervisning sker



hela tiden eller att allt kan bli undervisning. Ett exempel är Nora, som tolkar in undervisning som planerad och spontan när hon omtolkar undervisning från skolkontext till förskolekontext.

Först försöker jag koppla om det. Ok jag ska anamma det här till min vardag, till mitt arbetsliv. Då tänker man på de här större situationerna som samlingar och så vidare. Sen kan man tänka att man ska skala av det här. En undervisningssituation kan vara att jag förklarar någonting i en påklädningsituation, att jag förklarar hur det går till. När man sitter vid maten kan man till exempel uppmuntra. Man för över en kunskap till någon annan. Det kan vara nästan vad som helst som har ett syfte.

Nora visar här på att undervisning enligt henne kan vara planerade situationer som undervisning vid samlingar men även att undervisning sker spontant i mindre konstellationer som påklädnings eller vid en måltidssituation. Samtidigt påpekar Nora att undervisning är något som sker med ett syfte oavsett om det är planerat eller spontant. Enligt Nora är de större undervisningssituationerna planerade. Huruvida hon tänker sig situationen som en ren förmedling av kunskap eller om det ska ske utifrån barnens intresseområden framkommer inte explicit i citatet. Däremot så har hon uttryckt att hon anammat undervisningsbegreppet till sin vardag och sitt yrkesliv vilket indikerar att barnen ska finnas med i sammanhanget och att någon form av dialog med barnen ska finnas. Det relationella och dialogiska tänkandet framkommer tydligare när Nora tar upp undervisning i den mindre konstellationen.

Vad som ses som undervisning i förskolan är beroende av vem som definierar begreppet och i vilket sammanhang det görs. Detta märks när bland annat San och Johanna pratar om undervisning. Till en början säger San att "det är en lärarledd aktivitet som är genomtänkt och planerad" samt att "du har en planering och att du har förankrat dig i läroplanen". Hon definierar undervisning som något som är planerat och ger exempel på vad som inte kan ses som undervisning: "Men jag har inte gjort en planering där jag tänker nu ska barnet lära sig det här under tiden jag byter blöja". Senare i intervjun ändrar San på sin definition av undervisning. Det handlar inte längre enbart om planerade stunder utan hon menar att även i spontant uppkomna situationer kan undervisning ske, och att det handlar om att "ta tillvara på alla stunder som finns", även under blöjbytet. San verkar ha olika uppfattningar om vad undervisning är och växlar mellan en progressiv pedagogik där undervisning sker målstyrd och planerad samt med det nyare utvecklingspedagogiska perspektivet där undervisning kan ske spontant och när som helst så länge förskolläraren delar ett lärandeobjekt med barnet.

Samma tvetydighet uppstår hos Johanna när hon först säger: ”Men att undervisning borde vara, dels ska den vara spontan men även att det finns en liten planering inför hur du arbetar med undervisningen, om du ska få in alla mål”, för att senare beskriva undervisning med småbarn som: ”så blir det väl automatiskt en undervisning i allting, i det dagliga”. Johanna och San är några av pedagogerna som uttrycker sig som att undervisning sker när som helst och kan vara vilken situation som helst.

Sammanfattningsvis uttrycker två informanter att undervisning enbart kan ske planerad och inte spontan. Majoriteten av informanter har dock svårt att avgränsa vad spontan undervisning innebär medan de resonerar kring begreppen.

### 6.3 Holistiskt syn

I datamaterialet framträder även att informanterna har en holistisk syn genom att de talar om att undervisning, lärande och omsorg är tätt förbundna med varandra. Det finns informanter som talar om att omsorg är en förutsättning för att undervisning ska kunna ske. Andra talar om att de även undervisar i omsorg i och med att de ser empati och demokratiska värden som en del av omsorgen. De som talar om att de undervisar i omsorg kan se omsorg som bestående av både kroppslig och social omsorg. Educare blir ett begrepp som beskriver det informanterna lyfter under detta tema när undervisning, lärande och omsorg utgör en helhet.

Nora är en av pedagogerna som talar om att hon ser omsorg som en förutsättning för att undervisning ska kunna ske.

Jag tänker att omsorg är otroligt viktigt. Det är en så viktig, en så grundlig del i förskolan. För utan omsorg tänker jag att undervisning blir svårare att utföra eftersom det krävs en omsorgsfullhet och trygghet först. Man ska ha en relation innan barnen känner sig trygga att erövra kunskap från en annan vuxen.

Här visar Nora på att det finns en koppling mellan omsorg och lärandet i undervisningssituationer. Barnen behöver enligt henne ha en grundtrygghet för att kunna tillgodogöra sig undervisningens mål. Även Kiki uttrycker samma tanke.

Jag tycker omsorgen är superviktig i förskolan. Tryggheten, att barnet är tryggt och känner att den får anknytning till de här personerna nära omkring sig. Hela den biten är basic. Det är det viktigaste, har

de inte det, omsorgsbiten, så kommer de inte kunna ta till sig kunskap, undervisningen, vad man tänker, vad man vill lära barnen.

Omsorg anses av informanterna vara en viktig komponent i förskolans verksamhet. Anna uttrycker detta så här: ”Sen är det ju inte samma som i skolan, här är ju barnen så små. Så det blir mer omsorg också i det hela”. Vidare talar Anna om att förskolans läroplan lyfter omsorgsbiten genom att säga: ”Det gäller att hitta en balansgång. Det är jätteviktigt att förskolan har en egen läroplan för skolans läroplan har ju inte den här omsorgen på samma sätt och kanske inte det här med leken heller”. De tre informanterna uppfattar omsorg som överordnat lärande och undervisning. Omsorgen är en förutsättning för att undervisning ska kunna ske.

San har en holistisk syn på omsorg och lärande som hon beskriver så här:

Ja, men det går ihop. Omsorg har vi när barnen är här, vi ska ju ta hand om dem, att de är trygga, har en bra vistelse. Har du en bra omsorg så skapar du ett bra lärande. Omsorg har man ju hela tiden och lärande sker hela tiden. Medan undervisning ser jag som vid vissa tillfällen.

Här blir det tydligt att omsorg och lärande sitter ihop i begreppet *educare*, medan San påpekar att undervisning är något annat. Lärande och omsorg sker hela tiden under dagen och kan även benämnas som *educare*.

Margareta beskriver omsorgssituationer som möjliga undervisningssituationer om hon har ett syfte, en medvetenhet med omsorgsaktiviteten.

Omsorg för mig innebär att man undervisar också det beror på vad jag har för syfte. .... Det kan vara att man bara byter blöja och pratar med barnet så eller så kan jag återigen ha ett syfte med att, vi ska göra en medvetenhet. Jag gör en språkträning eller en motorisk så med barnet på skötbordet. Likadant när det gäller påklädnad så kan det vara så att jag har, vi ska lära barnen att bli lite mer medvetna om väder och vind och då kan det handla om att man sätter upp scheman och man pratar med barnen.

Här får rutinmässiga omsorgssituationer bli till möjlig undervisning enligt Margareta. Utifrån våra kriterier kan det bli svårt att kategorisera situationen som Margareta beskriver som undervisning även om det finns en tanke bakom att prata med barnet som ligger på skötbordet för att barnet ska få en språkträning. Vi kan inte se att det finns ett specifikt läroplansmål som pedagogen arbetar mot i en sådan här rutinmässig omsorgssituation. Snarare att det kan kallas *educare*, barnet får sitt kroppsliga behov tillgodosett samtidigt som pedagogen pratar med barnet

och sätter ord på det som sker. Enligt våra kriterier är detta inte undervisning, men däremot kan en lärandesituation uppstå. Utöver det underordnar Margareta omsorgsbegreppet och gör det till en del av undervisningen.

Petra ser omsorg som något bestående av två delar, en kroppslig och en social omsorg. Den förstnämnda består av att se till att barnen är utvilade, mätta och liknande och den senare handlar om empati och demokratiska värden. Hon anser att det är möjligt att undervisa i social omsorg.

Det ska vara omsorg och det ska ta hand om barnen. Det är en bit av det hela. Men omsorg handlar om så mycket mer också, det handlar om empati, demokratiska värden och vara en förebild. Samtidig som man ska möta deras omsorgsbehov.

Petra uttrycker att hon ser omsorg och lärande som en helhet, educare, men hon uttrycker även en tanke om att det är möjligt att undervisa i social omsorg: "För mig är det omsorg, allting. Kopplat till undervisning så handlar det ju om. Jag tror att man på ett vis kan undervisa i omsorg. För det är klart, man har mål". Petra uttrycker två av de olika innebörderna av omsorgsbegreppet, där omsorg som handling beskrivs som kroppslig omsorg samt omsorg som tänk beskrivs som social omsorg, med fokus på demokrati och empati.

Sammanfattningsvis är det inte förvånande att informanterna har en holistisk syn eftersom LpFö18 (Skolverket, 2018) har skrivningar som lyfter att omsorg, undervisning och lärande ska utgöra en helhet och att utbildningen ska utgå från barnen och deras behov. Educare är typiskt för den svenska förskolan och är en väletablerad syn. Educare-tänket och den holistiska synen kan vara en förklaring till varför en del informanter pratar om att undervisa i omsorg.

#### **6.4 Lärande med eller utan undervisning**

Informanterna resonerar kring lärande och undervisning vilket framkommer i data-materialet. Hos informanterna uppkommer olika konstruktioner kring begreppens innebörder och om de anses likvärdiga och utbytbara med varandra eller om begreppen har något som skiljer dem åt.

Å ena sidan gör inte Anna någon distinktion mellan undervisning och lärande eftersom hon ser orden som direkt utbytbara. "Jag tycker att det borde vara inom samma kategori. Det är ju samma, det är ingen skillnad. Det är ju bara att byta ut orden så att säga". Vid en genom-läsning av den gamla och den nya läroplanen kan det tyckas som att verksamhet är utbytt till utbildning

och lärande är utbytt till undervisning. Om inte en personalgrupp arbetar med begreppsdefinition kan olika uppfattningar av ords innebörder uttryckas olika av personer. Elsa däremot vet att det finns en skillnad mellan undervisning och lärande, men att den är subtil och hon uttrycker detta på följande sätt "men lärande, ja det är klart att barn lär sig hela tiden. Det är skillnad men det kan också vara hårfint". Här kan vi se att det finns en viss begreppsförvirring och att informanterna har svårt att definiera begreppens innebörder.

Å andra sidan finns det pedagoger som resonerar kring hur lärande sker och på vilket sätt det är knutet till undervisning. Petra uttrycker det så här:

Man kan lära utan att bli undervisad. Jag jobbar ju med småbarn och även att andra barn och alla, hela livet, man lär av situationer, av folk man möter, man lär utan att det sker en planerad undervisning eller ett undervisningsmoment som har tänkts ut i förväg med ett mål och syfte. Ett lärande sker ju genom hela livet för mig. Och i olika konstellationer. Det kan ju ske ett lärande med ett material eller en speciell miljö eller tillsammans med ett annat barn. Men undervisning, det är det ju för mig mer att det är ett mål och ett syfte med det man vill lära ut eller undervisa i.

Här reflekterar Petra om lärande som sker utan undervisning. Hennes definition av undervisning stämmer överens med definitionen vi använder utifrån våra kriterier. Undervisningen ska enligt Petra vara målstyrd, planerad och lärarledd, annars handlar det om lärande och Petra beskriver hur du kan lära med andra människor, material och att lärande är något som pågår hela livet för alla människor. Fio talar om att "medans lärande det är ju vad barnen lär sig, det ligger hos barnet själv. Eller hos mig, för jag lär mig också". Lärande är därmed enligt informanterna något som händer när människor i samspel med varandra och miljöer upptäcker något och bearbetar denna information. Sofi uttrycker lärande som "lärande är nåt inom sig så som en bearbetning". Precis som Petra uttrycker Sofi och Fio att lärande är något som sker utan ett planerat syfte och mål, och därmed kan det frigöras från undervisning.

Ett annat sätt som pedagogerna använder för att definiera lärande och undervisning ifrån varandra är att beskriva när undervisning inte sker. I undervisningssituationer kan det ske lärande även om det inte alltid är det planerade lärandet som sker. Att undervisning ibland inte når det tänkta målet beskriver Petra på följande sätt:

Ja det är klart att det gör. Det händer ganska ofta, men man kanske har en tanke och man har planerat nånting med ett syfte och ett mål men att det inte alltid blir som man har tänkt sig och man får tänka om. Då får man visa sin andra sida som förskollärare eller pedagog. Det här med flexibilitet och vara

kreativ och kunna läsa av barnens signaler och förhoppningsvis snappar man upp det och kan styra upp det och då kanske ett lärande sker.

Här utgår Petra från en planerad, pedagogstyrd undervisningssituation som inte går som planerat. Barnen har i situationen fått ett annat fokus än det planerade och pedagogen måste på stående fot tänka om. Petra talar om att ett lärande kan ske i sådana situationer även om det barnen lär sig inte är det planerade lärandeobjektet. Vidare säger Sofi att “för i en undervisning behöver ju inte ske ett lärande” och beskriver lärande som intern process “lärande är en process som uppstår i, när det gäller barn, i dem själva”. Så bara för att pedagoger undervisar behöver inte barnen lära sig något om det tänkta lärandeobjektet utan barnen kan fokusera på något helt annat som de kan tillgodogöra sig i ett lärande istället enligt Sofi och Petra.

Sammanfattningsvis ser vi att någon informant direkt byter ut begreppen lärande för undervisning utan en egentlig definition av begreppen. De flesta informanter definierar däremot begreppen som skilda företeelser där det ena inte förutsätter det andra. De talar om att lärande kan ske utan undervisning och att det inte alltid är det tänkta lärande som sker i undervisningen.

## **6.5 Undervisningens förutsättningar**

Informanterna resonerar kring hur undervisning kan ske i förskolekontexten och vilka förutsättningar som behövs för att det ska bli undervisning. Våra kriterier för vad som krävs för att en situation i förskolan ska kunna kallas undervisning får här ställas i relation till informanternas tankar om vad de anser sig behöva för att kunna bedriva undervisning.

En förutsättning för att undervisning ska kunna ske är enligt informanterna en närvarande och engagerad pedagog. Anna säger: “en engagerad pedagog och en närvarande och en lyssnande. En som känner in barnen och vad de är intresserade av. Det krävs också såklart”. Det är fyra av tio informanter som nämner pedagogens engagemang som en förutsättning för undervisning. Att inte samtliga nämner just ordet engagemang tolkar vi som att vara en närvarande och engagerad pedagog är en sådan självklarhet, precis som Anna uttrycker det, att det inte behöver nämnas som en förutsättning.

En annan förutsättning som informanterna lyfter är pedagogens kompetens. Kiki nämner den pedagogiska utbildningen som en kunskapskälla men även att fortsatt kompetensutveckling är av vikt. “Dels genom din utbildning” och senare säger hon “det kräver ett stort arbete att hålla sig uppdaterad också. Det är ett stort ansvar man har”. Johanna nämner att hon upplever en skillnad mellan att arbeta med nyexaminerade förskollärare och de som tog sin examen på 70-

eller 80-talen. "Då såg inte utbildningen ut som den gör idag .... det är att de nya förskollärarna som jag arbetat med nu .... har ett helt annat tänk, begrepp". Informanter uttrycker att det förutom engagemang krävs en utbildning och kompetensutveckling för att bli en undervisande förskollärare.

Samtliga informanter talar om vikten av reflektionstid och tid för att inhämta ny kunskap även om detta är olika organiserat för olika informanter. En del pedagoger berättar att de får möjlighet att hålla sig à jour till viss del i den planerade reflektionstiden. Till exempel säger Petra: "Sen blir det ju upp till var och en, vi har ju viss tid till litteraturläsning genom läslyftet och sen är det också eget intresse hur mycket man vill fördjupa sig för arbetstiden räcker ju inte till". Det visar sig dock att reflektionstiden inte räcker till allt, särskilt när pedagoger har för lite reflektionstid. San uttrycker detta på följande sätt: "inte så mycket reflektionstid, det gör man ju jämt så att säga hemma [i] sängen. Böcker som vi får tag på. Sedan går jag in på Förskoleforum, den är riktigt bra". Förskoleforum, som San nämner, är en webbsida där förskolepersonalen har tillgång till vetenskapliga artiklar. Vi kan i materialet utläsa att reflektionstiden är olika utformad på informanternas arbetsplatser, och det finns ett önskemål att möjligheten till reflektion skulle inrymmas i den ordinarie arbetstiden, som Sofi uttrycker: "ja det är det absolut att man får den här pedagogiska utvecklingstiden". Informanter har uttryckt att det är av vikt att hålla sig à jour med aktuell forskning, men att reflektionstiden inte räcker till.

Våra kriterier för undervisning är målstyrda processer, pedagogstyrda, syftande till att barn inhämtar kunskaper och värden. Det här skulle kunna indikera att pålästa och kunniga pedagoger är vad som behövs för att efterleva dessa kriterier. Informanterna ser att kompetenta och engagerade pedagoger är en av undervisningens förutsättningar. Därutöver lyfts vikten av att undervisa barnen i mindre konstellationer av informanter som till exempel Elsa som säger: "dela in dem i mindre grupper och se till att barnen blir sina bästa jag. Så man inte hamnar i en grupp, en konstellation där man kanske inte blir lyssnad på". Margareta talar också om att undervisa barnen i mindre grupper men säger också att det är viktigt att mötas hela barngruppen vid tillfällen. "Där barnen ändå får känna av att de ändå är en helhet, en grupp". Är dessa kriterierna uppfyllda kan det underlätta förskollärarens och arbetslagets arbete att bedriva undervisning i förskolan.

För att avrunda hur informanterna uttrycker sig kring förutsättningar för att lyckas med undervisning i förskolan så talar de om engagemang och kompetens. De reflekterar kring att en pedagog behöver vara närvarande och engagerad, med en vilja att vidareutveckla sig själv. Rent

praktiskt spelar barngruppens storlek och sammansättning roll enligt informanter, tillsammans med brist på reflektionstid.

## 6.6 Tolkningskifte

Sist men inte minst verkar det ha skett ett slags skifte bland våra informanter när det gäller användning av ordet undervisning i förskolan och dess associationer med skolan och skolifieringen. När vi först frågar informanterna om vad de tänker spontant när de hör undervisning är svaren bland sex av tio att det har en koppling med skolan i olika grader. Nora, Johanna och Kiki tänker spontant på instrumentell undervisning, eller som Nora säger: "När jag hör ordet undervisning så kopplar man såklart direkt till en skola, en skolform. Man tänker tillbaka på sin egen skolgång. Man tänker att det är en lärandesituation där en auktoritär vuxen lär ut till ett antal barn". Undervisning ses som ett sätt att förmedla teoretiska kunskaper utan en direkt koppling till barnen och utan en möjlighet till diskussion. Samtidigt problematiserar alla tre informanter implementerade av begreppet i en förskolekontext till en viss del. Johanna beskriver att "man använder det uttrycket i förskolan fast det är lite svårt att få in det eftersom vi har pratat om lärande". Johanna uttrycker att begreppet undervisning blir kastat in i en förskole-kontext och kan tolkas fel. Kiki går vidare i det resonemanget:

...där tycker jag att det blir lite problematiskt. Då får man kanske med att definiera begreppet undervisning. För om det är undervisning som man definierar det att pedagogerna som ska lära barnen saker då blir inte det begreppet passande för förskolan för där handlar det inte om att vi ska stå här och berätta saker för barnen .... Undervisning är ett väldigt nytt begrepp i förskolan så det gör ju att det blir "jaha och vad menas men det liksom" "Hur definierar vi det begreppet?" För det är väldigt viktigt, att det inte blir fel. Och så att man väljer just det begreppet. Jag förstår ju, det har sina fördelar för det höjer väl det här – nu ska vi faktiskt undervisa, nu är det inte ditten och datten. Nej, det är nånting som tåls att tänka på!

Kiki uttrycker vikten av att tydligt definiera vad undervisning i förskolan innebär om begreppet nu måste användas. Det är enligt henne dels för att undvika en skolifiering av förskolan och dels för att pedagogerna ska ha klart för sig vad begreppet innebär i en förskolekontext. Vi ser tydligt att associationen med skolan och traditionell undervisning fortfarande är rådande, men att informanterna redan har börjat med att definiera om begreppet undervisning till en mer progressiv och till och med utvecklingspedagogisk innebörd.



Tvärtemot står San, Fio och Margareta som spontant uttrycker definitioner som är skapade efter en förskolekontext. Fio definierar undervisning som ”att peka ut något åt någon”, vilket är ett tydligt kännetecken på det utvecklingspedagogiska perspektivet som Fio uttrycker. Att använda sig av undervisning verkar ha blivit självklart för de nämnda tre informanterna utan att de ser en risk för skolifiering av förskolan. De har omfamnat undervisning och hunnit konstruera begreppets innebörder utifrån förskolan förutsättningar.

Sammanfattningsvis synliggörs ett tolkningsskifte bland informanterna kring undervisningens innebörder. Även om de flesta fortfarande spontant tänker på skolan och instrumentell undervisning verkar informanterna inte rätta för att implementera begreppet. De är snabba på att fundera kring vad undervisning innebär i förskolan utan att nämna möjliga risker för skolifiering. Reflektionerna är även ett tydligt exempel på att ett begrepp inte behöver ha en definition, men att det snarare är socialt konstruerat och kan ha olika definitioner beroende på kontext och att begrepp är föränderliga över tid.

## **7. Diskussion**

Det tycks vara självklart för våra informanter att använda sig av undervisningsbegreppet i förskolan. En aspekt av implementeringen av undervisningsbegreppet är behovet av definitioner av det och även av andra begrepp som förekommer i en pedagogs vokabulär. I vår studie har vi undersökt pedagogers reflektioner kring undervisningsbegreppet samt hur pedagoger resonerar kring undervisningens förutsättningar i en förskolekontext. Nu ställer vi informanternas uppfattningar mot vad som framkommit i tidigare studier av ämnet.

### **7.1 Pedagogernas reflektioner kring undervisningsbegreppet**

Första forskningsfrågan handlar om hur pedagogerna reflekterar kring undervisningsbegreppet. Tre distinkta ämnen träder fram när pedagogerna resonerar. För det första så är en rädsla för skolifiering inte aktuell för våra informanter, vilket är motsatsen till vad tidigare forskning, bland annat Hedefalk et al. (2013), Ring och O’Sullivan (2018) och Sæbbe och Pramling Samuelsson (2017), har pekat på. För det andra uttrycker pedagogerna i vår studie en tydlig holistisk syn och till sist kommer frågan om när undervisning kan ske.

I vårt datamaterial kan vi se att några av informanterna uttrycker en skolifierad definition av begreppet undervisning när vi först ställer frågan om vad de tänker spontant på när de hör ordet undervisning. Dock definierar de snabbt om undervisningsbegreppet till en förskolekontext

där undervisning sker utifrån de mål som finns i den svenska läroplanen. Ytterligare några informanter är så pålästa att de direkt har en anpassning av undervisningsbegreppet till en förskolekontext. Vi kan se att hur LpFö18 (Skolverket, 2018) är utformad inverkar på informanternas resonemang. En läroplan kan ha olika perspektiv vilket Soler och Miller (2003) beskriver som att det finns skolförberedande läroplaner och läroplaner som är barncentrerade samt det progressiva relationella lärandet. De svenska läroplanerna (Utbildningsdepartement, 1998; Skolverket, 2018) kan placeras in som barncentrerade med inspiration av progressivt relationellt lärande och våra informanter resonerar kring undervisning i samspel med barn och utifrån barns intressen.

Informanterna känner sig inte rädda för att undervisa i förskolan så länge begreppet undervisning definieras i relation till deras vardag i en förskolekontext. Den rädsla för skolifiering som följer med skolförberedande läroplaner lyfts av Ring och O'Sullivan (2018). De anser att skolifiering av den tidiga barndomens utbildning skadar barnens erfarenheter. Sökandet efter skolmognad hindrar snarare barnen medan barnens utveckling gynnas genom att bygga tidig barndoms utbildning på progressiv pedagogik.

I tidigare svenska läroplaner har inte begreppet undervisning förekommit i skrivningarna utan först nu i LpFö18 (Skolverket, 2018) finns undervisning och utbildning med som begrepp för att beskriva vad som ska ske i förskolan. Våra informanter uppvisar inte den motvilja mot undervisningsbegreppet som Hedefalk et al. (2013) beskriver som vanligt förekommande bland förskolepedagoger. Tvärtom kan våra informanter mycket väl tänka sig att använda sig av begreppet för att beskriva sitt arbete med barnen i förskolan. Våra informanternas inställning till undervisning i förskolan kan förklaras med att de inte ser en skolifiering av den svenska förskolan eftersom läroplanen är skriven i en barncentrerad, progressivt pedagogisk anda som beskrivs av Soler och Miller (2003). Ring och O'Sullivan (2018) tar upp att det globalt finns en skolifieringsepidemi som leder till alltmer skolförberedande läroplaner för förskolan. De anser att Deweys progressiva pedagogiska syn kan motverka skolifieringsprocessen. Implementeringen av ett begrepp som undervisning, vilket är starkt kopplat till skolan, i förskolan skulle kunna leda till skolifiering av förskolan. Vi anser att så inte blir fallet med den svenska förskolan eftersom läroplanen är skriven med ett barnfokus där undervisning, omsorg och lärande utgör en helhet, vilket är en pedagogisk syn som är väldigt likt Deweys pedagogiska idéer. Genom att våra informanter är öppna för att definiera undervisning utifrån förskolans verksamhet behöver inte

undervisning innebära en skolifiering utan undervisningen kan baseras på barnens intressen och leken kan vara ett medel.

Enligt våra resultat utgår informanterna ifrån en holistisk syn i förskolan där omsorg, utveckling, lärande och nu undervisning utgör en helhet, vilket Broström (2006) och Nilsson et al. (2018) förespråkar. Vi har dock märkt att det finns två risker vid implementeringen av begreppet undervisning i den svenska förskolan där *educare* redan är invant. Den första är när pedagoger pratar om att undervisa i omsorg och den andra är att begreppen lärande och undervisning tolkas som utbytbara synonymer.

Några av informanterna menar att barn till och med kan undervisas i omsorg och nämner bland annat demokrati och värden som lärandeobjekt. Detta beskrivs på samma sätt av Broström (2006) medan han utvecklar omsorgsbegreppet med ett professionellt perspektiv. I första hand anser vi att det kan verka som att undervisning används till allt, men förklaringen att undervisa i demokrati och värden och se dessa som lärandeobjekt är rimligt utifrån vår syn på undervisning och när omsorg ses som tanke och inte bara en handling. Det finns i sådana fall ett syfte med undervisningen, för den är målstyrd, pedagogledd och barn inhämtar kunskaper om demokrati och värden.

Den andra risken, och det som vi märker kommer ställa till besvär i yrket, är att begreppen lärande och undervisning används som synonymer. Vi upptäckte att våra informanter antingen inte ser skillnaden eller att de definierar dem olika men ändå byter ut begreppen omedvetet. Vi har även noterat att våra informanter reflekterar om att lärande sker med eller utan undervisning. Forskare (Broström, 2006; Broström et al., 2014; Jonsson et al. 2017; Nilsson et al., 2018; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017) är eniga om att det finns ett stort behov av att ha en tydlig definition av vad lärande och undervisning i förskolan är och särskilt hur begreppen skiljer sig från varandra. Vi märker att skillnaden däremellan är att undervisning är pedagogstyrd, medan lärande inte behöver vara det. De flesta av våra informanter uttrycker i enlighet med Jonssons et al. (2017) att undervisning har krav på att vara målstyrd, planerad och medveten. Även om pedagoger särskiljer begreppen, så vill vi uppmärksamma en konsekvens av att införa undervisningsbegreppet, just eftersom pedagoger kan uppfatta det som att de ska byta ut lärande mot undervisning när den nya läroplanen träder i kraft. Eftersom andra ord i LpFö18 byts ut, bland annat verksamhet mot utbildning, kan det vara förståeligt att samma sker med lärande och undervisning.

Förvirring om vad, när och hur undervisning är och sker uppstår bland informanterna när de reflekterar om spontan och planerad undervisning. Att se undervisning som en målstyrd och pedagogledd situation som ska vara planerad i förväg har informanterna lättare för. Pedagogerna blir däremot osäkra när de pratar om spontan undervisning. I huvudsak så är de flesta eniga om att undervisning är pedagogledd och målstyrd, men att förklara när den sker kan bli problematiskt. Eftersom diskussionen kring undervisning i förskolan är pågående verkar det fattas ett slags konsensus kring när undervisning sker i förskolan. Hedenfalk et al. (2013) visar på skillnaden mellan skolan och förskolan, där undervisning i skolan är tidsbunden till lektionen och att den är planerad. Detta ger stabila ramar för läraren för när och hur undervisningen sker, i motsats till förskollärarens förutsättningar.

I förskolan är forskarna (Hedenfalk et al., 2013; Melker et al. 2018; Nilsson et al., 2018; Jonsson et al., 2017) eniga om att undervisning ska ske spontant och ger snarlika beskrivningar kring vad det kan innebära. Hedenfalk et al. (2013) skriver att spontan undervisning sker när en pedagog ska rikta barnets uppmärksamhet mot något i enlighet med läroplansmålen. Nilsson et al. (2018) har en snävare beskrivning: ”samtal där erfarenheter utbyts i meningsfulla sammanhang för att till exempel förstå eller utföra något eller lösa ett problem” (s. 23). Här ligger fokuset mer på att se samtal som grunden till den spontana undervisningen, men vi menar att denna beskrivning lätt kan övertolkas med resultatet att allt ses som undervisning, eftersom nästan allt i förskolan kan bli meningsfullt för barnen. Melker et al. (2018) kommer fram i sin analys av undervisningssituationer i förskolan att ömsesidigt delat fokus är avgörande för att undervisningens innehåll ska nå till barnen. De lyfter också vikten av att ta del av barnens intressen och idéer till och under undervisningen.

Likaledes med hur informanterna uttrycker sig finns det i forskningsdebatten en risk i att just den spontana undervisningen kan tolkas så pass brett att det blir omöjligt att avgöra när undervisningen sker. Riktat vi oss till definitionen av LpFö18 (Skolverket, 2018) och Skollagen (SFS2010:800) nämns spontan undervisning explicit i förstnämnda, och endast implicit i Skollagen, eftersom orden planerad och spontan inte används. Vi vill uppmärksamma faran av konstruktionen av vad som innebär spontan undervisning eftersom informanterna till slut börjar prata om att allt blir undervisning i förskolan, beroende på hur man tolkar situationen och undervisningsbegreppet. I likhet med bland annat Hedenfalk et al. (2013) när författarna lyfte upp kritiken mot Skolverkets brist på tydlig vägledning vid tolkning av undervisningsbegreppet i en

förskolekontext, beaktar vi att samma frågor uppstår kring när undervisning kan ske och att det finns en avsaknad i hur begreppet tolkas och brukas i den dagliga praktiken.

Summa summarum kan vi se i vår studie att pedagogerna inte längre är rädda för att använda begreppet undervisning för att beskriva sitt uppdrag i förskolan. Några är lite kritiska, men alla är överens om att undervisningsbegreppet kan höra hemma i förskolan så länge det har diskuterats och anpassats efter förskolans särart. Däremot kan vi notera en begreppsförvirring kring lärande och undervisning. Begreppen kan av pedagogerna användas synonymt eller så gör de ingen distinkt skillnad dem emellan. Risker finns att pedagoger börjar byta ut lärande mot undervisning och därmed går emot förskolans uppdrag beskrivet i LpFö18 (Skolverket, 2018). Till sist ser vi också att just bestämma sig när undervisning kan ske kan bli problematiskt, i och med att en del informanter uttrycker att undervisning sker hela tiden och att allt kan bli undervisning.

## **7.2 Pedagogernas resonemang kring undervisningens förutsättningar**

Vår andra forskningsfrågan handlar om vilka förutsättningar informanterna anser vara av betydelse för att de ska kunna genomföra undervisning i förskolan. Deras resonemang berör så väl mer övergripande förutsättningar och organisatoriska förutsättningar samt förhållningssätt.

En aspekt som de lyfter är utbildning och kompetens. Dels talar en informant om att hennes utbildning är en förutsättning för att kunna bedriva undervisning. En annan informant beskriver att hon upplever en skillnad mellan att arbeta tillsammans med förskollärare som utbildade sig på 70- och 80-talen och de som utbildar sig idag. Sheridan et al. (2011) påtalar att förskolläraryrket är ett resultat av samhällets förändrade krav. Förutom sin grundläggande utbildning anser informanterna att det behövs fortlöpande kompetensutveckling. En form av kompetensutveckling som informanterna omnämner är inläsning av ny forskning för att hålla sig à jour och reflektionstid för att bearbeta informationen. Vi kan även se att reflektionstiden, som är helt olika organiserad för de olika pedagogerna, kan behövas för att utvärdera genomförda aktiviteter och se till pedagogernas agerande och hur det kan förändras för att stärka undervisningen. Sheridan et al. (2011) tar upp hur lärare ser på sin egen kompetens för att kunna bedriva undervisning. Eftersom undervisning nu implementerats i förskolan ställer det krav på förskolläraren att se till att det genomförs. Jonsson et al. (2017) beskriver hur de kan se att förskolepersonalen utformar en kravdiskurs för sig själva och en rättighetsdiskurs för barn och föräldrar. Dessa diskurser skapar spänningar både inom och mellan sig. Sheridan et al. (2011)

påtar att hur och vad förskollärarna själva tillskriver sin egen kompetens sker utifrån samhällets förändrade krav. Vi kan därmed även se kompetens som en social konstruktion som är beroende och definieras utifrån kulturella och samhällsliga krav och idéer om hur och vad en kompetent förskollärare är. Dagens förskollärare är medveten, engagerad och med en mångfacetterad ämneskunskap och har didaktiska förmågor för att utforma undervisningssituationer utifrån de mål som präglar verksamheten.

Informanterna lyfter även frågan om pedagogens närvaro, engagemang och medvetenhet kring målen för undervisningen. Det behövs alltså en närvarande och målmedveten pedagog för att undervisning ska kunna genomföras. Detta är överensstämmande med vårt kriterium att undervisning är pedagogstyrd. Knappt hälften av informanterna nämner engagemang som krav för att undervisning ska ske och vi har tolkat det som att det kan vara en sådan självklar förutsättning att många inte ens nämner det. Jonsson et al. (2017) beskriver att det är pedagogens grad av medvetenhet om målen som avgör om det blir undervisning eller om det är omedvetna handlingar som styr situationen och att det därmed inte blir undervisning. Utifrån våra kriterier för undervisning är målstyrning ett av kraven för att aktiviteten ska karaktäriseras som undervisning.

En annan förutsättning för undervisningen som informanterna lyfter är barngruppernas storlek och sammansättning. En av informanterna nämner att gruppens sammansättning behöver skapas utifrån de olika barnens personligheter så att varje barn kan bli sitt bästa jag. Informanten menar att människor lockar fram olika egenskaper hos varandra och att vissa konstellationer är mer lyckade än andra. Samma informant talar även om att i en undervisningssituation behöver medvetna frågor ställas till barnen för att stötta dem i deras resonemang kring lärandeobjektet. Melker et al. (2018) beskriver i sin studie en undervisningssituation med sex barn och en pedagog där undervisningsmomentet går ut på att i par samarbeta för att bygga stabila konstruktioner. Här blir det klart att undervisningsmomentet sker med en del av barngruppen för att ge pedagogen möjlighet att i samspel med barnen kunna stötta dem med hjälp av frågor och diskussioner kring barnens agerande för att på så sätt nå lärandeobjekten. Aktiviteten är pedagogstyrd och målstyrd samt har syftet att barnen ska lära sig att genom samarbete bygga stabila konstruktioner.

Informanterna har i sitt resonemang kring undervisning i förskolan lyft saker som att den ska ha mål och syfte, att det behövs en engagerad pedagog men även att det är av vikt att tänka utifrån barns ålder och intressen när en undervisningssituation sker. Melker et al. (2018) lyfter att i en förskolekontext är en av förutsättningarna för undervisning att barn och pedagoger har ett

ömsesidigt delat fokus och att undervisningen bygger på interaktion, kommunikation och barnens erfarenhetsvärld.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att informanterna har resonerat kring sin utbildning och kompetensutveckling som en förutsättning för att kunna bedriva undervisning i förskolan. Undervisning beskrivs som en målstyrd process och de resonerar att de som pedagoger behöver ha en medvetenhet om de mål som undervisning syftar till. De har lyft frågan om hur reflektions-tiden fördelas och används vilket ser olika ut för informanterna. Pedagogers förhållningssätt anses även vara en viktig förutsättning för arbetet i förskolan. Därutöver nämns gruppstorlek och sammansättning som en förutsättning att bedriva undervisning.

### **7.3 Slutsats och yrkesrelevans**

I vår studie kan vi dra slutsatsen att undervisningsbegreppet enligt våra informanter är ett givet inslag i förskolan och att de anser att de bedriver undervisning. De har tagit emot undervisningsbegreppet direkt och diskuterar kring det och tillämpar det i förskolans praktik. Detta visar på en central yrkeskompetens att kunna ta emot filosofiska begrepp och omsätta dem till en vardaglig verksamhet. Vi kan trots detta konstatera att det fortfarande råder en viss begrepps-förvirring mellan undervisning och lärande. Enligt Skollagen (SFS2010:800) är undervisning målstyrda processer som leds av en förskollärare och syftar till att barnen inhämtar kunskaper och värden. I LpFö18 (Skolverket, 2018) görs ett tillägg att undervisningen kan vara såväl planerad som spontan. En del pedagoger växlar mellan att se undervisning som målstyrda processer för att i senare beskrivning nästan kunna se allt som sker i förskolan som undervisning. Det som utgör det största definitionsproblemet är vad som är spontan undervisning. Genom att se alla moment i förskolan som potentiella undervisningssituationer finns det en risk för att undervisningsbegreppet urholkas.

En framtida studie skulle kunna fokusera på begreppsdefinitionen av lärande och undervisning och hur dessa begrepp förhåller sig i förskolan. Det finns ett behov av att gå vidare med vad det är som kännetecknar spontan undervisning och när det sker i förskolan. Forskningen behöver komma fram till praktiska exempel på undervisning i förskolekontexten för att kunna ge förskolepedagogerna stöttning i att skapa en förskola som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ett annat möjligt sätt att gå vidare i studien av undervisningsbegreppet är att undersöka hur vårdnadshavare förhåller sig till undervisning i förskolan. Vad har vårdnadshavare för föreställningar om förskolans uppdrag och hur tar detta sig uttryck? Det är även

möjligt att undersöka hur pedagoger kommunicerar med vårdnadshavare om det uppdrag som förskolan har.

Den här studien visar för oss som framtida förskollärare vikten av att noggrant definiera de begrepp som vi rör oss med och som har relevans för vårt uppdrag. Eftersom vi i den nya läroplanen, LpFö18 (Skolverket, 2018), skrivs fram som ansvariga för att undervisningen ska ske i förskolan är det av vikt att vara medveten och inläst på de definitioner som finns i förskolans styrdokument och i dessa fall tänker vi inte bara på förskolans läroplan men även på Skollagen. Vi ska undervisa i förskolan och den nya stora frågan är när undervisningen sker och vad är det som är undervisning. Det finns en risk att begreppen, om de inte tydligt definieras, urholkas och vi kan hamna i ett träsck av godtyckliga definitionstolkningar där allt blir allt och ingenting.



## 8. Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Arhne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17-31). Stockholm: Liber.
- Björklund, C. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg - förskolans hörnstenar. I S. Sheridan, & P. Williams, (Red.). *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (s. 100-112). Stockholm: Skolverket.
- Från [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3932.pdf?k=3932](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3932.pdf?k=3932)
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child Youth Care Forum*, 35, 391–409. doi 10.1007/s10566-006-9024-9
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. & Frøjæker, T. (2014). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 590-603. Doi. [10.1080/1350293X.2012.746199](https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.746199)
- Bruce, B. & Riddersporre, B. (2012). *Kärnämnen i förskolan: nycklar till livslångt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eidevald, C. (2016, 14 september). Vem ska utbilda vem? *Förskolan*, 2016(7), 42. Hämtad från <https://forskolan.se/vem-ska-utbilda-vem/>
- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber.
- Hedenfalk, M., Almqvist, J., & Lundqvist, E. (2015). Teaching in Preschool. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 20–36.

Jepson Wigg, U. (2015). Att analysera livsberättelser. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 238-255). Stockholm: Liber.

Josefson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet: En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen). Från [http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1164117&dswid=\\_new](http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1164117&dswid=_new)

Jonsson, A., Williams, P., Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90-109.

Melker, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(6), 64-86.

Mukherji, P. & Albon, D. (2018). *Research Methods in Early Childhood: an Introductory Guide*. Los Angeles: SAGE.

Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och Demokrati*, 27(1), 9-32.

Ring, E. & O'Sullivan, L. (2018). Dewey: a Panacea for the 'Schoolification' Epidemic. *Education* 46(4), 402-410. doi: 10.1080/03004279.2018.1445474

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Wolters Kluwer.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool Teaching in Sweden – a Profession in Change. *Educational Research*. 53(4), 415-437.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>

Sheridan, S. & Williams, P. (Red.). (2018). *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Från [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3932.pdf?k=3932](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3932.pdf?k=3932)

- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtat från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, LpFö98*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan, LpFö98*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, LpFö18*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Soler, J. & Miller, L. (2003). The Struggle for Early Childhood Curricula: A Comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 57-68. doi: 10.1080/0966976032000066091
- Spencer, J., Ritchie, J., Ormston, R., O'Connor, W. & Barnard, M. (2014). Analysis: Principles and Processes. I J. Richie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls & R. Ormston (Red.). *Qualitative Research Practice* (s. 269-294). Los Angeles: SAGE.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sæbbe, P.-E., & Pramling Samuelson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen? *Tidskrift for nordisk barnehageforskning*, 14(7), 1–15.
- Trost, J. (2005). *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan, LpFö98*. Stockholm: Fritzes Förlag.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Från <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>

## 9. Bilagor

### Bilaga 1 - Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter från Förskolläraryrket på Linköpings universitet som nu är inne på sista terminen och i full gång med att skriva vårt examensarbete i förskolepedagogik.

Vårt ämne är undervisning i förskolan. Syftet med detta arbete är att få kunskap om hur den pedagogiska personalen uppfattar begreppet undervisning och hur detta sker i en förskolekontext.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring det aktuella ämnet, och har också för avsikt att ta hjälp av er verksamma pedagoger genom intervjuer. Vi söker pedagoger, alltså både barnskötare och förskollärare, som vill prata om undervisning i förskolan. Därmed vill vi intervjua dig som arbetar i förskolan och har en daglig erfarenhet. Intervjun kommer att bestå av ett antal frågor. Intervjun kommer att ta omkring 45 minuter och vi hoppas att du på något sätt har möjlighet att delta. Vi tänkte att vi kommer ut till din arbetsplats när det passar dig bäst och håller intervjun där under v. 45 eller v. 46. Om det finns ett avskilt rum där vi kan vara är det att föredra.

Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och om du så skulle vilja så kan du när som avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss via mobil eller mail för mer information. Vill du delta, vänlig hör av dig senast tisdag 6/11/2018 kl. 16.

Hoppas vi ses!

Med Vänliga Hälsningar

Jelke Mollet, [jelmo049@student.liu.se](mailto:jelmo049@student.liu.se), 0765803079

Tina Stål, [chrst608@student.liu.se](mailto:chrst608@student.liu.se), 0730313343

## Bilaga 2 - intervjuguide

### Intervjuguide

- Vad har du för bakgrund?
- Hur länge har du arbetat inom förskolan?
  
- Vad tänker du när du hör begreppet undervisning?
- Vad tänker du när du hör begreppet undervisning i förskolan?
- Tycker du att det finns en skillnad mellan lärande och undervisning?
- Hur förhåller du dig till begreppet undervisning och omsorg?
  
- Hur tänker du att undervisning i förskolan ska fungera för den åldersgrupp du arbetar med? Ge gärna exempel.
- Upplever du att det finns en skillnad i att undervisa inomhus eller utomhus? På vilket sätt?
- Finns det tillfällen när du leder situationer utan att undervisning sker? Ge gärna exempel.
  
- Vad anser du krävs för att undervisning ska ske? När och Hur lär sig barn?
- Hur görs barnen delaktiga i undervisningen? Tas barnens röster tillvara?
  
- Tar du del av vetenskaplig litteratur i förskolans utbildning?
- Reflekterar ni kring forskning och vetenskaplig litteratur på reflektionstid?
- Hur känner du inför den tydliga ansvarsfördelningen som framkommer enligt skollag och den nya läroplanen?
- Hur tror du olika personalkategorier kan delta i undervisningen?

OBS! Ta med Lpfö18, Skollagen

Utdrag från Skollagen (SFS 2010:800)

“– undervisning: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden,”

### **Lärare och förskollärare**

Vilka som huvudmännen får använda för undervisning i skolväsendet

13 § Huvudmännen ska för undervisning använda lärare eller förskollärare som har en utbildning som är avsedd för den undervisning som läraren eller förskolläraren ska bedriva. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om vilken utbildning som krävs för att få bedriva viss undervisning i skolväsendet.

14 § Utöver lärare eller förskollärare som avses i 13 § får det i undervisningen i fritidshemmet och förskolan finnas annan personal med sådan utbildning eller erfarenhet att elevernas eller barnens utveckling och lärande främjas.