

Undervisning i förskolan

**En kvalitativ studie om hur förskollärare,
förskolechefer och verksamhetschefer tolkar
begreppet undervisning i förskolekontext**

Av: Agneta Arnryd och Nael Essarraj

Handledare: Proscovia Svärd
Södertörns högskola
Förskolläraryrket med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad
Självständigt arbete 15hp
Höstterminen 2017



Title: Teaching in preschool - A qualitative study of how preschool teachers, preschool managers and head of operations interpret the concept of teaching

Author: Agneta Arnryd och Nael Essarraj

Mentor: Proscovia Svärd

Term: Autumn 2017

ABSTRACT

In 2011 pre-schools began reporting to the Education Department and were then subject to the school law. Pre-school's entry into the school system meant that the concept of education became part of the pre-school's activities. This is also to be implemented into the preschool curriculum.

This study has examined how pre-school teachers, pre-school managers and heads of operations interpret the concept of "teaching" in the pre-school context. Respondents that were interviewed were familiar with the subject, due to the fact that they are part of a nationwide teaching project and they themselves work on implementing the concept of teaching in their operations. The aim has been to establish how the three professions interpret the concept and work with it in practice.

The study is based on a social constructivist perspective where we chose to focus on how the concept of teaching is constructed and reconstructed using the social linguistic interaction and the interaction between respondents. As a research method, we have used qualitative group interviews. The empirical data has been analysed using the theoretical lens of social constructivism.

The results showed that the term "teaching" was unclear when it is referred to pre-schools and did not have a specific definition in the pre-school context. The concept was understood differently by the three professions. The respondents argued that the implementation of the concept in the pre-schools took place in diverse ways. They confirmed that it is a long-term process that will take time to fully implement. Another conclusion that the authors drew was

that there was a gap between practice and theory. This was because the heads of operations and pre-school managers had a theoretical view of "teaching" while the pre-school teachers had a practical view.

Keywords: Teaching, learning, pre-school, pre-school teachers, pre-school managers, head of operations, social constructivism

SAMMANFATTNING

2011 blev förskolan en egen skolform och befattas därigenom av skollagen. Förskolans inträde i skolväsendet kom att innebära att begreppet undervisning blev en del av förskolans verksamhet, vilket även är på väg att implementeras i förskolans läroplan.

Syftet med denna studie har varit att bidra med kunskap om hur förskollärare, förskolechefer och verksamhetschefer ser på begreppet undervisning samt hur de förhåller sig till det i förskolekontext. Respondenterna som intervjuades har varit insatta i ämnet utifrån att de ingår i ett rikstäckande undervisningsprojekt samt själva jobbar med att implementera begreppet undervisning i sina verksamheter. Målet har varit att fastställa hur de tre professionerna tolkar begreppet undervisning, hur det praktiska undervisningsarbetet kan gå till samt vilka förutsättningar som är nödvändiga för att bedriva undervisning i förskolan.

Studien grundar sig på ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där vi valt att lägga fokus på hur begreppet undervisning konstrueras och omkonstrueras med hjälp av det socialt språkliga samspelet och interaktionen mellan respondenterna. Som forskningsmetod har vi använt oss av kvalitativa gruppintervjuer. Empirin har analyserats utifrån studiens teoretiska perspektiv.

Resultaten visade att begreppet undervisning är relativt oklart i förskolesammanhang och att det inte har fått någon specifik definition i förskolekontext än. Respondenterna gav uttryck för olika tolkningar av begreppet samt att undervisning kunde ske på olika sätt i verksamheten. Något som de tre professionerna var överens om var att implementeringen av ordet undervisning i förskolan kräver en lång process och som måste få ta den tid det tar. En annan slutsats som framkom i studien var att det finns ett glapp mellan teori och praktik. Detta visade sig i verksamhetschefernas och förskolechefernas mer teoretiska resonemang om undervisning medan förskollärarna diskuterade utifrån hur görbart det var i praktiken.

Nyckelord: Undervisning, lärande, förskola, förskollärare, förskolechefer, verksamhetschefer, socialkonstruktivism

FÖRORD

Vi som genomfört denna studie vill tacka vår handledare Proscovia Svärd för hennes stöd och vägledning i arbetet med denna studie. Vidare vill vi rikta ett tack till AnnaCarin Arvidsson och Helén Oterdahl Baker som stöttat och trott på oss under arbetets gång.

Ett extra stort tack vill vi ge till de respondenter vi fick möjlighet att intervjua. Utan deras medverkan hade vi inte kunnat genomföra denna studie och fått de kunskaper som vi redovisat här.

Sist men inte minst vill vi tacka varandra för ett gott samarbete. Med våra olika kompetenser har vi kompletterat varandra och under processens gång har vi hejat på och stöttat varandra i både motgång och medgång.

TACK!

Agneta Arnryd och Nael Essarraj

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE.....	7
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
3. BEGREPPSDEFINITIONER.....	9
4. TIDIGARE FORSKNING.....	10
4.1 UNDERVISNING I FÖRHÅLLANDE TILL FÖRSKOLAN	10
4.2 UNDERVISNING	11
4.3 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ATT BEDRIVA UNDERVISNING	13
4.4 LÄRANDE	14
5. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT.....	16
5.1 SOCIALKONSTRUKTIVISM	16
6. METOD	17
6.1 METODVAL.....	18
6.2 DATAINSAMLINGSMETOD	19
6.3 URVAL.....	20
6.4 GENOMFÖRANDE.....	21
6.5 BEARBETNING OCH ANALYS AV DET INSAMLADE MATERIALET.....	22
6.6 VÅRT SAMARBETE	22
6.7 RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	23
6.8 ANALYS AV METOD UTIFRÅN TEORI	24
6.9 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	24
7. RESULTAT OCH ANALYS	25
7.1 BEGREPPET UNDERVISNING	26
7.1.1 <i>Analys av begreppet undervisning</i>	29
7.2 UNDERVISNING I PRAKTIKEN	30
7.2.1 <i>Analys av undervisning i praktiken</i>	33
7.3 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ATT BEDRIVA UNDERVISNING	36
7.3.1 <i>Analys av förutsättningar för att bedriva undervisning</i>	37
8. DISKUSSION.....	38
9. METODDISKUSSION.....	42
10. SLUTSATS.....	43
11. VIDARE FORSKNING.....	43
LITTERATURFÖRTECKNING.....	45
BILAGA 1 - INTERVJUGUIDE.....	48
BILAGA 2 - INFORMATIONSBREV	49

1. INLEDNING OCH PROBLEMMOMRÅDE

Under vår utbildning har lekens betydelse för barns utveckling och lärande haft en central plats i våra diskussioner och samtal då vi tycker att den är viktig. Men den senaste tiden har våra samtal mer och mer kretsat kring ordet och begreppet undervisning i förhållande till förskolans verksamhet utifrån Skolinspektionens kvalitetsgranskning som lades fram 2016. Det är en granskning över förskolans pedagogiska uppdrag. Där framkom det att begreppet undervisning var otydligt och att både förskolechefer, förskollärare och andra medarbetare i ett arbetslag inom förskolan inte riktigt vet hur det ska tolkas och bedrivas i en förskolekontext (Skolinspektionen 2016, s. 6). Kvalitetsgranskningen visade även att själva ordet undervisning hade en negativ innebörd för många som jobbade inom förskolan. Där uttrycktes det bland annat att begreppet kändes laddat, var för seriöst och inte tillhörde förskolan utan enbart skolan (Skolinspektionen 2016, s. 14). Det går dock inte att blunda för att undervisning tillhör förskolan. 2011 blev förskolan en egen skolform och befattas nu av skollagen. Skollagen visar på vilka bestämmelser som gäller för alla skolformer och där definieras begreppet undervisning på följande sätt: "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, kap. 1, 3§). Vidare står det att varje skolform ska ha en egen läroplan som utgår från skollagen (SFS 2010:800).

Tidigare studier har visat att många i förskolan har likställt begreppet undervisning med lärande där förskollärare inte sett sig själva som undervisande lärare (Skolinspektionen 2016; Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017; Kroksmark 2014). Att förskollärare inte ser sig själva som undervisande lärare måste förändras då det i skollagen framgår att: "Endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen" (SFS 2010:800, kap. 2, 13§).

Efter Skolinspektionens granskning fick Skolverket i uppdrag från regeringen att förtydliga förskolans läroplan gällande den lagstadgade undervisningen som ska bedrivas i förskolan. Anledningen till det är att man sett en alldeles för stor variation på kvaliteten mellan förskolor som kan bero på att man tolkat läroplanen på olika sätt. Genom att implementera och förtydliga begreppet undervisning i läroplanen hoppas man att kvalitén mellan förskolorna ska bli jämnare

så att varje barn får likartade förutsättningar för utveckling och lärande (Utbildningsdepartementet 2017).

Om begreppet undervisning ska tolkas på ett likartat sätt, för att ge barnen i Sveriges förskolor likartade förutsättningar, behöver man studera de rådande strukturerna av undervisningsbegreppet i samhället. Dessa strukturer visar sig i de samhälleliga diskurserna genom språk, bilder, regler och sociala relationer. För att förändra rådande strukturer i samhället måste man studera hur de framställs i språk, handling och media. Om vi förstått Skolinspektionen rätt behöver man omvärdera, reflektera och belysa begreppet undervisning på nytt för att få en djupare förståelse för vad det kan innebära i förskolan. Det man upptäckte i Skolinspektionens undersökning var att just ordet undervisning tolkades på olika sätt och hade en negativ klang för många som jobbade där (Skolinspektionen 2016).

I likhet med de resultat som Skolinspektionens granskning visade, upplever vi uppsatsförfattare att begreppet undervisning väcker motstridiga känslor i oss. Vi saknar en tydlig definition kring vad undervisning i förskolan innebär och hur vi ska förhålla oss till det nu när vi snart är klara med vår utbildning. I den här uppsatsen vill vi därför undersöka en kommun, som aktivt jobbar med att implementera begreppet undervisning i sina verksamheter. Vi vill få syn på hur de förhåller sig till begreppet, hur de i praktiken bedriver undervisning samt vilka förutsättningar som är nödvändiga.

Vi ser vår studie som relevant då vi inte funnit någon tidigare forskning som behandlat konceptet undervisning utifrån vårt perspektiv med tre professioner som består av verksamhetschefer, förskolechefer och förskollärare. På så sätt menar vi att vår studie fyller en kunskapslucka.

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med vår studie är att undersöka hur tre olika professioner som består av verksamhetschefer, förskolechefer och förskollärare, tolkar och förhåller sig till begreppet undervisning i förskolekontext. För att göra detta har vi valt att undersöka en kommun i Sverige som påbörjat implementeringen av begreppet undervisning i sina förskolor. I den valda

kommunen har alla kommunala verksamhetschefer inom utbildning, förskolechefer och förskollärare ingått i ett rikstäckandeprojekt där begreppet undervisning bearbetats och fördjupats i förhållande till förskolans verksamhet. Undersökningen kommer granska den rådande diskursen i det svenska samhället kring begreppet undervisning. Detta med tanke på att begreppet är på remiss att implementeras och förtydligas i förskolans läroplan. Vi har valt att utgå från följande frågeställningar:

- Hur definierar de tre utvalda professionerna begreppet undervisning i förskolan?
- Hur resonerar professionerna kring det praktiska arbetet om undervisning i förskolan?
- Vilka förutsättningar behövs för att bedriva undervisning i förskolekontext?

3. BEGREPPSDEFINITIONER

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för centrala begrepp som är relevanta för att få en förståelse för vår studie.

Undervisning: Enligt nationalencyklopedin har begreppet undervisning definierats på följande sätt "meddelande av kunskap" (Nationalencyklopedin 1996, s. 38) vilket skiljer sig från skollagens definition som är " [...]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, kap. 1, 3§). Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013, s. 54) menar att grunden för undervisning i förskolekontext handlar om hur minst två personer riktar en gemensam uppmärksamhet mot något tredje.

Lärande: Enligt förskolans styrdokument handlar lärandet om de processer som ger bestående förändringar hos barnen där lärandet kan ske individuellt samt där lärandet är beroende av sociala sammanhang. På liknande sätt framhåller Pramling Samuelsson (2017) att lärandet handlar om den lärandeprocess som sker hos barnet.

Skollagen: I skollagen framgår grundläggande bestämmelser för förskola och skola. Där regleras bland annat skolans och förskolans rättigheter, skyldigheter och ansvar (Skolverket).

Läroplanen för förskolan: I läroplanen anges de mål och riktlinjer som förskolans verksamhet ska utgå ifrån.

Pedagoger: Med pedagoger menar vi i vår studie att det är de personer som arbetar med barnen i praktiken. Såsom förskollärare och barnskötare.

Lärstilar: Med lärstilar menar vi olika tillvägagångssätt för att bedriva undervisning. De lärstilar som tas upp i texten är Learning study, Lesson study, pragmatiskt perspektiv och poststrukturellt perspektiv. Learning study handlar om att man lägger fokus på ett lärandeobjekt som pedagogerna tänker att barnen ska få kunskap om. Lesson study handlar om att förskolläraren planerar, genomför och utvärderar aktiviteten utifrån det ämnesområde de valt att fördjupa sig i (Skolverket 2016). I ett pragmatiskt perspektiv är det förskollärarens uppgift att sälla bland intrycken och rikta barnens uppmärksamhet mot ett specifikt lärandemål och ge stöd i processen. I ett poststrukturellt perspektiv har materialet en viktig plats i undervisningen. Materialet används som ett aktivt redskap i barns lärande som kan väcka barns frågor och nyfikenhet.

4. TIDIGARE FORSKNING

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för tidigare forskning om begreppen undervisning och lärande i förhållande till förskolan. Vi kommer främst att utgå från Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) studie *Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare*, samt Skolinspektionens granskning *Förskolans pedagogiska uppdrag* (Skolinspektionen 2016).

4.1 UNDERVISNING I FÖRHÅLLANDE TILL FÖRSKOLAN

Den granskning av förskolor som Skolinspektionen fick i uppdrag att genomföra visade att den medvetna och målinriktade undervisningen sällan ägde rum i förskolan, dock kunde man se att förutsättningarna för barns utveckling och lärande fanns (Skolinspektionen 2016, s. 4). Utan medveten undervisning med sikte på förskolans strävansmål menar de som genomfört granskningen att risken finns att barn inte får de möjligheter som krävs för optimal utveckling. Granskningen visade även att begreppet undervisning var otydligt och att både förskolechefer, förskollärare och andra medarbetare i ett arbetslag inom förskolan inte riktigt visste hur det skulle tolkas och bedrivas i en förskolekontext. Många i förskolan har likställt begreppet

undervisning med lärande. Där förskollärare inte har sett sig själva som undervisande lärare trots att det framgår i skollagen (Skolinspektionen 2016, s. 6).

En förståelse för att förskolan skulle tillhöra skolväsendet och omfattas av skollagen kan man få när man läser Säljö (2000, s. 11). Där belyser han att lärandet ses som en viktig del av vårt samhälle för att förbättra levnadsvillkoren. Politiker och andra beslutsfattare menar också att en välutbildad befolkning är den viktigaste pusselbiten för att förbättra och öka välbefindandet. Utifrån Säljö tolkar vi förskolans inträde i skolväsendet som ett led i att utbilda befolkningen. På liknande sätt konstaterar Kroksmark (2014, s. 13) att förskola och skola är det viktigaste organet för det svenska samhället. I och med att förskolan blev en del av skolväsendet kan Sverige erbjuda en 19-årig utbildning; från att man som 1-åring börjar i förskolan till att man slutar gymnasiet (ibid). Det innebär att förskolan nu ska vara delaktig i det som kallas kunskapsutveckling där barnen förväntas lära sig klassiska skolkunskaper, som att läsa, skriva och räkna. Därför blir det nödvändigt att tala om den undervisning som ska ske i förskolans verksamhet. Ordet och begreppet undervisning har dock visat sig vara besvärligt i en förskolekontext där lekpedagogiken varit dominerande (Kroksmark 2014, s. 22).

4.2 UNDERVISNING SOM BEGREPP

Som vi nämnt tidigare är undervisning ett ord som sällan används i förskolan. Begreppet har bara varit ett ämne för diskussion menar Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017). Vidare betonar de att efter förskolans inträde i skollagen 2011 har begreppet undervisning blivit ett aktuellt begrepp att reflektera över och diskutera i förskolan. Många tycks anse att det är ett begrepp som tillhör skolan (Skolinspektionen 2016).

Ola Helenius (2017) som är forskare i matematikdidaktik kritiserar dock Skolinspektionens granskning. Han menar att myndigheten själv har valt att tolka vad som är och inte är lämplig undervisning samt hur man förhåller sig till det i förskolan. Vidare påpekar han att förskolan inte är mätbar på det sätt som Skolinspektionen valt att göra sin undersökning på. Han menar att de har utgått från sin egen tolkning av skollagens definition på undervisning som målstyrda processer. Där pedagogernas samtal med barnen blir det centrala i dessa processer. Helenius framhåller även att Skolinspektionen har tolkat att man som förskollärare ska rikta samtalen åt de lärandemål som finns i läroplanen, vilket leder till att undervisningen blir begränsad om det

bara rör sig om dialoger. Han kritiserar detta och menar att undervisning borde vara så mycket mer och ske på flera olika plan. Vidare belyser han att de förskollärare som blev intervjuade i Skolinspektionens granskning betonade att undervisning är ett komplext begrepp och kan ske på olika sätt. Det kan bland annat handla om att miljön arrangeras på ett sätt som främjar barns utveckling och lärande, där det centrala blir interaktionen mellan barn, pedagoger och miljön.

En anledning till att begreppet är så starkt förknippad med skolan kan bero på att ordet undervisning kopplats ihop med en viss form, där läraren lär ut och eleverna lär in (Lindström och Pennlert 2016, s. 17). Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013, s. 10) benämner denna form som katederundervisning. Men vad betyder undervisning egentligen?

Krokmark (2014, s. 23) skriver att undervisning handlar om målstyrda processer där lärandet äger rum genom att barnet inhämtar nya kunskaper och värden under ledning av förskollärare. Han belyser även att det inte finns någon specifik definition på begreppet i skollagen eller andra dokument inom förskolan men att det är ett begrepp som håller på att finna sin plats i förskolekontext. Persson (2015, s. 134) som är professor i pedagogik menar att undervisning i förskolan kan ses som en process där pedagogerna utgår från barnens intressen och tidigare kunskaper, där man genom dialog med barnen vidgar deras lärande utifrån en asymmetrisk interaktion där pedagogerna styr. Trots en asymmetrisk interaktion mellan pedagog och barn betonar Persson vikten av att försöka förstå varandras handlingar och avsikter.

Lindström och Pennlert (2016, ss. 15-16) tar upp tre definitioner på undervisning. Den första benämns som *intentionell undervisning*, där lärandet ska ske utifrån ett riktat, planerat och målbestämt innehåll. I denna definition riktas lärarens uppmärksamhet mot hur den lärande utvecklar sitt kunskapande. Den andra definitionen av undervisning kallar de för *intersubjektiv*. Här menar man att undervisning är något som byggs tillsammans i ett socialt sammanhang där två eller fler subjekt integrerar med varandra. Den tredje definitionen benämns som *interaktiv*. Det är en undervisning som bygger på handlingar där olika former av aktiviteter bearbetar ett innehåll. Här pågår det ett växelspel mellan bland annat den som undervisar, den lärande, lärandemålen och olika läromedel. Utifrån dessa definitioner kan man se att undervisning är så mycket mer än den traditionella katederundervisningsformen.

Undervisning i en förskolekontext lyfter Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) fram i sin studie *Undervisning begreppets innebörd uttryckta av förskolans lärare*. Där

undersöker de hur personalen på förskolan resonerar kring att undervisa yngre barn. De menar att undervisning handlar om att lyfta eller uppmärksamma det barnen är intresserade av eller visar intresse för samt att den bör utgå ifrån en interaktion mellan deltagarna. Det vill säga en tvåsidig interaktion mellan lärare och barn (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017, ss. 92-95). Det handlar om att den som undervisar medvetet bidrar till barnets utveckling. Ett annat perspektiv som lyfts fram är att undervisning är en mänsklig egenskap där man medvetet går in för att påverka utvecklingen hos någon. Med andra ord bearbetar och upprepar man lärandeprocessen tills den som ska lära sig visar prov på att de lärt sig det man förutsagt. Vidare presenterar Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017, s. 96) i sin studie två olika diskurser i personalens resonemang: kravdiskursen och rättighetsdiskursen. I kravdiskursen lyfter författarna fram förskollärares beskrivningar av undervisning som mer kravfyllda. Där kravfylld i det här sammanhanget handlar om att undervisning tolkas som någonting mer eller någonting annat än det som bedrivs i verksamheten idag. Vilket innebär att man idag har ett mer medvetet syfte med de aktiviteter man bedriver. I studien framkom det att när begreppet undervisning för med sig mer krav i den verksamhet som bedrivs kan det leda till att kvalitén i förskolan förbättras. Men det motsägelsefulla i de kravfyllda processerna i undervisningen menar författarna kan medföra att man lägger mer fokus på det medvetna och tappar det spontana i aktiviteterna. De målinriktade aktiviteterna tar över och de kan leda till en tråkig tillvaro för barnen samt ökad press på en ständig medveten pedagogik menar de. Det framkommer även att förr skedde undervisningen spontant men omedvetet medan nu sker undervisning spontant med ett medvetet syfte utifrån läroplanens uppdrag.

I rättighetsdiskursen utgår man från det kompetenta barnet där man betonar barnets rätt till undervisning precis som i skolan (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017, s. 101). Utifrån denna diskurs har barnen rätt till undervisning samtidigt som det kan medföra en större press på dem, där risken finns att barns lärande kan förbindas med att de ska leverera.

4.3 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ATT BEDRIVA UNDERVISNING

I Robertsons (2010) studie *Vetenskap och beprövad erfarenhet - Vad innebär det för förskola och skola!* menar hon att forskning inom förskola och skola inte enbart ska handla om att öka spridningen av forskningsresultat utan det bör snarare handla om att skapa förutsättningar för att använda sig av vetenskapliga verktyg (Robertson 2010, s. 77). Hon framhåller att dessa

verktyg exempelvis kan vara ett gemensamt språk för att kunna tala om och delge andra sina kunskaper och erfarenheter samt analys och utvärderingsmodeller.

Enligt skollagen är det förskolecheferna som ansvarar för förskolans inre organisation och att utbildningen utvecklas (SFS 2010:800 kap. 2, 9§-10§). I Skolinspektionens granskning framgår det däremot att förskolecheferna inte ger förskollärarna tillräckligt med förutsättningar för att bedriva den undervisning som läroplanen ger riktlinjer för. Vidare framgår det att förskollärarens uppdrag inte är tillräckligt tydligt i praktiken (Skolinspektionen 2016, s. 4).

4.4 LÄRANDE

I och med revideringen som gjordes i läroplanen 2010 fick lärandet en tyngre plats i dokumentet. Det har visat sig att pedagoger i förskolan har tolkat begreppen lärande och undervisning som synonyma med varandra. Även den danske professorn Illeris Knud (2015, ss. 17-18) noterar att undervisning är starkt förknippat med lärande eftersom undervisning syftar till lärande. Han belyser dock att det finns en skillnad mellan dem, där han menar att man bör skilja på det man undervisar och det man lär sig. Lindström och Pennlert (2016, s. 16) tar också upp förhållandet mellan undervisning och lärande där de menar att man inte kan definiera begreppet undervisning utan att identifiera vad lärande är. De menar att undervisning alltid handlar om att lära ut något till någon annan, medan lärandet däremot kan ske utan undervisning. Även Pramling Samuelsson (2017) tar upp sambandet mellan undervisning och lärande. I likhet med Lindström och Pennlert ser hon att lärandet handlar om den lärandeprocess som sker hos barnet, medan undervisning handlar om lärarens interaktion med barnen utifrån ett specifikt innehåll. Det är i interaktionen människor emellan och mellan människan och den omgivande miljön som lärandet sker. Det är en ständig pågående process som medför att vår världsbild ständigt utvecklas och förändras (Johansson och Sandberg 2010, s. 231).

Säljö (2015, ss. 23-24) menar att lärandet är ett komplext fenomen som inte går att ge en entydig definition på. Det som gör det hela mer komplicerat är att lärandet är osynligt, det är inget fysiskt man kan ta på. Att lärande sker och har skett kan man dra som slutsats från observationer man gör. Vidare tar han upp ett exempel på en treåring som helt själv tar sig ut på internet och menar att detta barn har lärt sig något komplicerat, men hur och när det lärandet skedde är svårt att säga. Till skillnad mot pedagogernas syn på undervisning och lärande som synonyma med

varandra menar Säljö att dessa begrepp inte är samma sak. Han hävdar att undervisning planeras utifrån bestämda mål. Där undervisningen kan organiseras och genomföras på mer eller mindre bra sätt som skapar förutsättningar för lärande, men att lärandet är något personligt som baseras på situationsbundna erfarenheter. I likhet med Säljö tar även Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017, ss. 92-93) upp att barns lärande oftast styrs utifrån barns intressen och att det kan ske på olika sätt. De framhåller också att det lärande som ska ske i förskolan inte enbart kan grunda sig på barns intresse och förutsättningar utan, även kopplas ihop med förskolans lärandemål och riktlinjer. Denna balans mellan mål och intressen menar de kräver hög kompetens av förskollärarna.

Greve (2013) uttrycker, i sin forskning *Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group*, en oro kring hur förskolan håller på att skolifieras och där risken finns att leken hamnar i skymundan vilket kan påverka barns rätt att leka. Vidare riktar hon kritik mot regeringen som framhåller att lärandet är ett resultat av den planerade undervisningen som ska bygga på de uppställda lärandemålen i läroplanen. Greve menar att man bör ha ett bredare perspektiv på hur man ser på lärande och undervisning där leken ska inkluderas och ses som en tillgång. En annan viktig aspekt i barns lärande som hon lyfter fram är pedagogernas interaktion i leken. Istället för att förskolans verksamhet blir mer lik skolans menar hon att man istället bör lägga fokus på att minska barngrupperna samt öka kompetensen hos pedagogerna. Detta för att möjliggöra det lärande som Greve uppmärksammade i sin studie gällande pedagogernas interagerande i barnens lekar. Pedagogernas roll och delaktighet i leken blir med andra ord viktigare att diskutera än att kartlägga det skolförberedande lärandet som sker i förskolan. Pramling Samuelsson och Sheridan (2016, ss. 91-96) belyser också vikten av leken i barns lärande. De menar att lek och lärande hör ihop och inte går att skiljas åt. Leken bör med andra ord ses som ett viktigt verktyg i den undervisning som ska bedrivas i förskolan.

Som det framgått ovan har begreppet undervisning i förskolekontext främst utgått från förskollärares förhållningssätt och syn på begreppet. Den tidigare forskningen visar på att det är ett otydligt och svårtolkat begrepp som förskollärare likställer med lärande. Vidare framgår det att begreppet är starkt förknippat med skolan och att det finns en oro över att det spontana och lekfulla lärandet försvinner i förskolans verksamhet.

Vi har inte funnit någon tidigare forskning där vår kombination av verksamhetschefer, förskolechefer och förskollärare behandlat begreppet undervisning. Därför ser vi vår forskning

som relevant för att fylla en kunskapslucka som för närvarande finns när det gäller begreppet undervisning i förskolekontext.

5. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för den teoretiska utgångspunkt som vi valt att utgå ifrån i vår studie.

5.1 SOCIALKONSTRUKTIVISM

Socialkonstruktivism ingår i det humaniora och samhällsvetenskapliga spektrat och har vunnit stort gehör hos många personer inom akademien från 90-talet och framåt (Wenneberg 2011, s. 10). Orsakerna till det är framför allt de två drag som finns inom socialkonstruktivismen. Det första handlar om att man började göra upp med traditionella föreställningar som levat kvar under flera hundra år. För det andra besitter socialkonstruktivismen en kritisk kraft då den inte tar något för givet, utan vill gå till botten med bakomliggande orsaker som gjort att man uppfattat verkligheten och sanningen på ett visst sätt (Wenneberg 2011, s. 11). Inom socialkonstruktivismen anser man att den kunskap vi som människor besitter är konstruerad inom sociala sammanhang och genom sociala faktorer såsom det språk och kultur vi tillägnat oss under uppväxten (Wennerberg 2011, s. 12). Språket är en viktig del för utvecklingen av den tänkande människan då det är genom språket vi lärt oss att strukturera upp verkligheten och vi kan till exempel för vårt inre se en stol utifrån att vi lärt oss vad det begreppet innebär (ibid).

Socialkonstruktivism handlar med andra ord om hur kunskap konstrueras genom den språkliga sociala interaktionen människor emellan. Thomassen (2007, ss. 205-207) skriver att det centrala i socialkonstruktivismen är att kunskapsprocessen inte sker individuellt utan den sker i språklig social växelverkan tillsammans med ett eller flera subjekt. Vidare lyfter hon att socialkonstruktivism går ut på att vi människor har olika tolkningar av ett och samma fenomen och genom interaktionen med andra förstår vi hur ett och samma fenomen kan tolkas olika utifrån den synvinkel man intar. Det är utifrån vårt sätt att samtala kring begrepp och händelser som vi skapar en bild eller ett förhållningssätt att se på själva fenomenet. Det centrala i socialkonstruktivism är att det är vi människor som konstruerar verkligheten, vilket i sin tur

leder till att den är föränderlig och att det är människan som kan påverka förändringsprocessen. Faktorer som påverkar processen är sociala, historiska samt kulturella. Vidare handlar socialkonstruktivism om att öka medvetandet, där man vill skala bort tidigare tolkningar för att visa på att det man tagit för givet inte behöver förhålla sig på det sätt man tidigare trott. Man vill med andra ord påverka och omförhandla allmänt erkända sanningar och värderingar (Thomassen 2007, s. 207).

För att kunna förstå begreppet undervisning har vi valt socialkonstruktivism som teoretisk utgångspunkt. Med hjälp av det perspektivet kan vi uppmärksamma och belysa begreppet utifrån olika synvinklar och tolkningar. Syftet med att använda socialkonstruktivism som teoretisk utgångspunkt i vår studie är att den lyfter fram språket, samspelet och interaktionen som viktiga verktyg. Dessa verktyg används för att omkonstruera förgivettagna fenomen i samhället vilket i vårt fall handlar om begreppet undervisning. Dessa viktiga delar behövs för att man i förskolan ska kunna skapa en gemensam uppfattning om begreppet. Detta med tanke på förskolans inträde i skolväsendet då man även blev skyldig att följa skollagen. Som vi nämnt tidigare står det i skollagen att undervisning ska bedrivas i alla skolformer. Då detta är ett relativt nytt begrepp i förskolekontext har det inte fått sin naturliga plats i verksamheten än. I skollagen står det att undervisning handlar om målstyrda processer däremot står det inget om vad det innebär. Genom att utgå från denna teori i vår studie kan vi få syn på hur de olika professionerna resonerar och talar om begreppet samt hur de i interaktion med varandra konstruerar fram en definition av begreppet.

6. METOD

Under detta avsnitt redogör vi för studiens metodval, genomförande, urval samt vårt samarbete. Vi kommer även beskriva hur vår empiri har bearbetats och hur vi förhållit oss till de etiska övervägandena.

6.1 METODVAL

Inom forskning använder man sig av kvalitativ och/eller kvantitativ ansats för att kunna analysera, bearbeta och utveckla den data man samlat in (Patel och Davidsson 2011, s. 13). Den kvantitativa ansatsen handlar om att kunna uttrycka och förstå datainsamlingen i siffror, medan kvalitativ ansats handlar om data som inte går att göra om till siffror utan är beroende av meningsinnehåll och tolkningar (Thomassen 2007, s. 78). Det är undersökningsproblemen som avgör om man kommer att bedriva kvalitativ eller kvantitativ forskning (Patel och Davidsson 2011 s. 14) Eftersom vi i vår studie är intresserade av att få veta mer om hur förskollärare, förskolechefer och verksamhetschefer förstår, tolkar och förhåller sig till undervisningen i förskolans kontext kommer vår studie grunda sig på en kvalitativ forskningsmetod.

Vår undersökning är upplagd som en fallstudie i form av gruppintervjuer. Det innebär att vi valt att genomföra den i en mindre, avgränsad grupp. Patel och Davidson (2011, ss. 56-57) menar att ett "fall" kan vara en person, en situation, en grupp av människor eller, som i vårt fall, delar av en organisation. Utifrån fallstudier försöker man få så täckande information som möjligt genom att utgå från ett helhetsperspektiv. Det är även en metod som är bra att använda sig av för att studera processer och förändringar. Med fallstudier har man möjlighet att upptäcka fenomen som inte är märkbara vid större och ytliga undersökningar. Denna metod är mest lämpad ifall man vill undersöka en viss fråga på djupet vilket vi har valt att göra då vi vill undersöka hur några verksamhetschefer, förskolechefer och förskollärare från ett specifikt geografiskt område förhåller sig till begreppet undervisning i förskolans kontext (Denscombe 2016, ss. 61-64).

I vårt fall valde vi att utgå från en kommun i mellersta Sverige där vi genomförde intervjuerna. Istället för sex enskilda intervjuer valde vi att ha tre gruppintervjuer med två respondenter i varje grupp, detta med tanke på vår teoretiska utgångspunkt som belyser språket och interaktionen mellan människorna. Genom dessa gruppintervjuer kunde vi få syn på hur professionerna i interaktion med varandra konstruerade fram begreppet genom både kropps- och talspråket.

6.2 DATAINSAMLINGSMETOD

Vår data har samlats in med hjälp av kvalitativa intervjuer där man kan få reda på och upptäcka hur de man intervjuar uppfattar ett visst fenomen (Patel och Davidsson 2011, s. 82). Den kvalitativa intervjun bygger på vissa förberedelser hos forskaren. Detta kan bland annat handla om att man läser på och sätter sig in i tidigare forskning. Vidare kan det innebära att man söker upp lämpliga respondenter som är insatta i området. I likhet med Patel och Davidssons förberedelser inför intervjuerna läste vi på om ämnet samt sökte upp insatta respondenter. Den kvalitativa intervjumetoden är upplagd på ett sätt där både de som intervjuar och de som blir intervjuade deltar i ett gemensamt samtal (Patel och Davidsson 2011, s. 82). Denscombe (2016, s. 268) skriver att gruppintervjuer kan genomföras på samma sätt som enskilda intervjuer där skillnaden blir att man inte enbart får ett svar på varje fråga utan flera. Genom gruppintervjuer ges utrymme för interaktion mellan respondenterna vilket kan leda till att svaren blir mer utvecklade (Trost 2010, ss. 46-48). Därför tror vi att gruppintervjuer kan bidra till ett mer öppet klimat för diskussion med mer djupgående svar. fördelarna med kvalitativa intervjuer är att man kan bygga upp ett gemensamt språk med liknelser, skämt och referenser för att öka förståelsen. Nackdelarna kan vara att intervjuaren lägger in egna värderingar som påverkar respondentens svar. Det krävs alltså en medvetenhet hos intervjuaren så att inte svaren konstrueras efter dennes egna värderingar (Patel och Davidsson 2011, s. 82). Med tanke på vår långa erfarenhet inom förskolan var vi extra uppmärksamma så att våra egna värderingar inte speglades i respondenternas svar.

Dalen (2007, ss. 30-31) menar att när man använder sig av intervju som metod behöver man arbeta fram en intervjuguide. Denna guide kan antingen vara mer öppen eller mer strukturerad. Målsättningen med öppen intervju är att respondenterna ska få möjlighet att på ett fritt sätt tala om sina egna erfarenheter om det tema forskningsstudien behandlar. I vår studie har vi använt oss av en mer öppen struktur på intervjuguiden (se bilaga 1), där det varit möjligt att ställa följdfrågor utifrån respondenternas egna utsagor. Vid utformningen av dessa frågor följde vi Patel och Davidssons (2011, ss. 81-83) rekommendationer om att noga studera hur relevanta intervjufrågorna är i förhållande till studiens forskningsfrågor. Likaså gjorde vi ett par testintervjuer för att se om frågorna kunde ge svar på det vi sökte. Med hjälp av dessa testintervjuer fick vi syn på vilka frågor i guiden som var överflödiga, men även vilka vi behövde lägga till eller justera.

6.3 URVAL

Till att börja med hade vi planerat att använda oss av slumpmässigt valda förskollärare i vår undersökning. Men vid vårt första handledningstillfälle blev vi rekommenderade att finna respondenter som var insatta i begreppet undervisning i en förskolekontext för att kunna få svar på våra forskningsfrågor. Därför valde vi att kontakta en kommun som, utifrån ett rikstäckande projekt, fördjupat sig i begreppet undervisning och börjat implementera det på sina förskolor. Kontakten som skapades via email gav oss möjlighet att intervjua två verksamhetschefer, två förskolechefer och två förskollärare. De verksamhetschefer vi intervjuade hade både ett kontinuerligt samarbete och samma arbetsplats. Förskolecheferna hade träffat varandra tidigare, men arbetade åtskilt från varandra på olika förskolor. Förskollärarna däremot kände inte varandra mer än till utseendet då de enbart vid något tidigare tillfälle sett varandra. Denna information anser vi vara relevant för studien då inbördes relationer kan ha betydelse i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Genom förskollärarnas och förskolechefernas deltagande blev fem av kommunens 18 förskolor representerade i vår studie. Utifrån den forskningsfrågan som berör eventuella förutsättningar för att bedriva undervisning valde vi att även intervjua verksamhetscheferna. Med ett urval som består av olika professioner tror vi att svaren på våra frågor både kan bli bredare och djupare.

Strategin bakom urvalet var att hitta respondenter som hade ledande roller relaterade till förskolan och som var insatta i begreppet undervisning. Vi vill dock klargöra att denna studie inte ger en rättvis eller övergripande bild kring hur professionerna tolkar begreppet generellt utan mer hur de förhåller sig till begreppet med tanke på den ledande roll de har och hur dessa roller hänger ihop.

Tabell1: Presentation av respondenter

Deltagarna	Yrkesprofession nu	Yrkesbakgrund
V1	Verksamhetschef 1	Barnskötare Förskollärarexamen 1987 Förskolechef Rektorsutbildning och rektor i grundskolan
V2	Verksamhetschef 2	Mellanstadielärare, examen 1982 Förskolechef

Fc1	Förskolechef 1 Nuvarande chef på en förskola	Förskollärarexamen 1973 Förskolechef sedan 1987
Fc2	Förskolechef 2 Nuvarande chef på två förskolor	Förskollärarexamen 1989 Förskolechef sedan 2007
F1	Förskollärare	Barnskötarutbildning på 70-talet. Förskollärarexamen 2010
F2	Förskollärare	Jobbat i förskolan sedan 1999 Förskollärarexamen 2012

6.4 GENOMFÖRANDE

Intervjuerna ägde rum på kommunhuset som även är verksamhetschefernas arbetsplats. Rummet vi satt i var väl avgränsat och vi kunde genomföra intervjuerna i lugn och ro. Varje respondent fick innan intervjun ta del av vårt informationsbrev via email (se bilaga 2). I brevet informerade vi om studiens syfte, de etiska riktlinjerna rörande tystnadsplikt och anonymitet samt respondenternas frivilliga deltagande i studien. Under en vecka genomförde vi våra tre gruppintervjuer med två respondenter och två intervjuare i varje grupp. Vid uppstarten av varje intervju informerade vi ytterligare en gång om informationsbrevet och försäkrade oss på så sätt att alla respondenter läst och godkänt villkoren för sitt deltagande i studien. Intervjun med verksamhetscheferna varade i 46 minuter, med förskollärarna i 49 minuter och med förskolecheferna i 52 minuter. Efter överenskommelse med respondenterna använde vi mobiltelefon och diktafon för att spela in intervjuerna. Under intervjuens gång växlade vi som intervjuare mellan att ställa frågor och följdfrågor på ett sätt som kändes naturligt, vilket var till hjälp för att genomföra det som ett samtal.

6.5 BEARBETNING OCH ANALYS AV DET INSAMLADE MATERIALET

Som vi nämnt tidigare valde vi att använda oss av ljudinspelning när vi samlade in vår data. Under transkriberingsprocessen började vi med att transkribera varje mening ordagrant vilket var väldigt tidskrävande. Med tanke på den korta tidsperiod vi hade för att utföra undersökningen beslutade vi därför att bara transkribera de delar som var relevanta för studien. För att finna mönster i det transkriberade materialet valde vi att gemensamt gå igenom det och markera med olika färger vart vi hittade relevanta svar till våra forskningsfrågor. Vi använde en färg för svar som berörde förutsättningar för undervisning, en annan färg för hur man tolkade begreppet undervisning, ytterligare en för vilka förutsättningar som ansågs nödvändiga och en sista färg om det var något annat relevant. De svar vi fann genom att i transkriberingen markera med olika färger sammanställde vi i tre *Simple mind* dokument (tankekartor). På så sätt blev det lättare att jämföra svaren och hitta mönster utifrån likheter och olikheter i respondenternas svar. I varje tankekarta utgick vi ifrån relevanta rubriker kopplade till våra frågeställningar. På så sätt fick vi syn på hur respondenternas svar ändrades och omkonstruerades under samtalets gång. Vi har även vid upprepade tillfällen lyssnat igenom alla intervjuer vilket har hjälpt oss att förstå den insamlade data och dess presentation. Utifrån denna struktur kunde vi få syn på de mönster som växt ur bearbetningen av den data vi samlat in och som vi kommer att använda oss av i redovisningen av vår empiri.

6.6 VÅRT SAMARBETE

Under processens gång har vi haft ett nära samarbete kring examensarbetets alla delar. Till att börja med startade vi en delbar mapp på *Google drive* där vi kunde dela alla nödvändiga dokument såsom förslag på intervjufrågor, tidigare forskning, informationsbrev och själva uppsatsen. Dessa dokument kunde vi sedan var och en på varsitt håll komma åt för att redigera och vidareutveckla. Det har bidragit till att vi varit lika mycket delaktiga under uppsatsprocessens gång. Vi har även träffats regelbundet samt haft kontakt via telefon. När det var dags för intervjuerna valde vi att genomföra dem tillsammans och delade på ansvaret för att ställa frågor, driva på samtalet och anteckna. Vi valde även att spela in intervjuerna med mobiltelefon och diktafon. Transkriberingen av ljudinspelningarna delade vi däremot upp mellan oss så att vi gjorde en och en halv gruppintervju var.

6.7 RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET

För att kunna belysa trovärdigheten i kvalitativa studier måste man enligt Dalen (2007, s. 111) ta två saker i beaktning. För det första handlar det om att kvalitativ forskning grundar sig på hur människor utifrån sina egna sociala sammanhang konstruerar och ger mening till sina erfarenheter. På så sätt kan man säga att det inte direkt finns någon "sann" verklighet. Det som respondenterna skapar och påvisar i ett specifikt sammanhang blir med andra ord individsbundet. För det andra måste man ta den enskilt konstruerade meningen som skapats i ett speciellt sammanhang och se den i relation till samhället i stort. Där handlar det om att man måste förhålla sig till den rådande debatten om forskningsämnet i samhället (ibid). I kvalitativa studier kan man se forskaren som en medaktör vilken har en viktig faktor i samspelet med respondenterna. I dessa fall konstrueras fenomenet fram genom både respondenter och intervjuare vilket kan göra det svårt att avgöra reliabiliteten i resultaten (Dalen 2007, s. 114). Ett sätt att lösa detta problem är att man så noggrant som möjligt redogör för alla steg i forskningsprocessen (ibid). Kvaliteten i kvalitativ forskning omfattar med andra ord hela forskningsarbetet och hur tydligt det beskrivs (Patel och Davidsson 2011, ss. 105-106). Genom att redogöra noggrant för vårt tillvägagångssätt i metoddelen anser vi att reliabiliteten ökar i vår studie.

Validitet handlar om ifall den studie som genomförts samt de frågor som man utgått ifrån i intervjun är kopplade så att de ger svar på de frågeställningar man valt att undersöka (Hartman, 2003, s. 44). Vi anser att tillförlitligheten i vår studie ökar med tanke på vi använt oss av ljudinspelning under insamlandet av vår data. På så sätt menar vi att vi kan få syn på hur våra egna värderingar samt åsikter påverkat respondenternas svar samt att andra har möjlighet att granska vårt insamlade material.

Generaliserbarhet avser en redogörelse för den omfattning som studien berör, det vill säga hur representativ studien är samt om det går att göra en generalisering på själva resultatet utifrån det urval man gjort (Patel och Davidsson 2011, ss. 56-57, ss. 108-109). Detta kan liknas vid det Bryman (2011, ss. 52, 355) kallar för "transferability", överförbarhet. I vårt fall skulle vi säga att generaliserbarheten är varken hög eller låg med tanke på att vi valt att utgå från ett specifikt område med specifikt insatta respondenter i ämnet. På så sätt kan det resultat vi fått inte representera majoriteten bland förskolor i Sverige. Däremot skulle den kunna representera förskolor i andra kommuner som valt att fördjupa sig i begreppet undervisning i förskolan. Det

som ytterligare kan höja generaliserbarheten i vår studie är att de förskolechefer och förskollärare vi intervjuat slumpmässigt valts ut bland deltagarna i projektet utifrån den aktuella kommunen.

6.8 ANALYS AV METOD UTIFRÅN TEORI

När vi analyserat vår data utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv har vi valt att fokusera på hur samtalen samt språket förändrats under intervjuernas gång. Genom att vi vid upprepade tillfällen lyssnat igenom intervjuerna samt läst det transkriberade materialet ett flertal gånger har vi uppmärksammat de mönster som trätt fram och som gått att koppla till våra frågeställningar. På så sätt har vi fått syn på hur respondenterna i samspel med varandra konstruerat och vidgat begreppets innebörd. Utifrån denna noggranna dataanalys har vi kunnat se hur de frågor vi ställt växt fram i interaktion mellan respondenterna samt hur de tillsammans konstruerat fram svaren och deras tolkningar av begreppet med hjälp av varandra.

Genom att utgå från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv när vi tolkat empirin, har vi kunnat se hur begreppet undervisning konstruerats och fått en innebörd utifrån olika synvinklar. Med det här perspektivet menar vi att man kan upptäcka, medvetandegöra och påverka för givande tagande uppfattningar om begreppet undervisning.

6.9 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

I detta avsnitt kommer vi redogöra för de etiska överväganden som vi förhållit oss till i vår studie. När man ska göra en undersökning är det viktigt att man som forskare har kunskap om att det finns etiska överväganden som man bör förhålla sig till. Vi har valt att använda oss av de fyra kraven som vetenskapsrådet presenterar i Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet u.å). Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet handlar om att informera respondenterna om studiens syfte samt hur undersökningsprocessen ska genomföras. Detta kan göras genom ett informationsbrev om själva studien där det även framgår tydligt att deltagandet är frivilligt och att man när som helst och utan förklaring kan avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet u.å, s. 7). Informationen om

respondenternas frivilliga medverkan skickades först ut via email. Men innan intervjuerna startade fick deltagarna även möjlighet att läsa och ta ställning till det ytterligare en gång då vi skrivit ut informationsbrevet till varje deltagare och bad dem läsa det igen (se bilaga 2).

Samtyckeskravet handlar om att deltagarna måste godkänna sitt deltagande i studien innan undersökningen kan genomföras. Skulle en deltagare vilja avbryta sin medverkan i studien trots sitt tidigare godkännande har de rätt att göra det oberoende hur långt in i forskningsprocessen man kommit. De har även rätt att påverka villkoren för sitt deltagande (Vetenskapsrådet u.å, ss. 9-11). Innan intervjun startades fick respondenterna muntligt godkänna sin medverkan i studien. En av respondenterna uttryckte att de efter studiens genomförande ville ta del av den färdiga uppsatsen när den var godkänd och klar, vilket vi tyckte var en självklarhet.

Konfidentialitetskravet handlar om att den information som samlas in garanteras att inga obehöriga får tillgång till. Deltagarna ska även vara avidentifierade så att inga andra än vi som forskar vet vilka de är. Inga utomstående ska kunna identifiera personerna i fråga. (Vetenskapsrådet u.å, ss.12-13). Denna information fick respondenterna ta del av muntligt innan intervjun påbörjades. För att säkerställa detta var avidentifieringen något av det första vi gjorde när vi transkriberade intervjuerna. Transkriberingen och ljudupptagningarna kommer även att slängas när studien är färdig och godkänd. Detta för att den data vi samlat in inte ska riskeras att hamna i fel händer.

Nyttjandekravet handlar om att den data vi samlar in endast får användas till den forskning som forskaren angett att den ska ingå i. Det vill säga att den inte får användas till något annat än vad som informerats om (Vetenskapsrådet u.å, s.14). För att säkerställa detta kommer all data vi samlat in under studiens gång att raderas så att det inte går att använda i någon annan studie.

7. RESULTAT OCH ANALYS

I detta avsnitt kommer vi redogöra samt analysera det resultatet vi fått genom intervjuerna med våra sex respondenter. Den data vi samlat in från intervjuerna har vi valt att dela upp i olika kategorier som är kopplade till våra följande frågeställningar:

Hur definierar professionerna begreppet undervisning i förskolan?

Hur sker det praktiska arbetet kring undervisning i förskolan?

Vilka förutsättningar är nödvändiga för att bedriva undervisningen?

I slutet av varje delavsnitt analyserar vi resultatet utifrån den teoretiska utgångspunkten samt i förhållande till den tidigare forskning vi valt att utgå ifrån i vår studie.

7.1 BEGREPPET UNDERVISNING

Vi frågade respondenterna om deras erfarenheter av begreppet undervisning samt hur de tolkar och resonerar kring det i förskolekontext. Det framkom både likheter och skillnader i deras tolkningar som vi kommer redogöra för här.

I gruppintervjun med förskolecheferna uttryckte de att deras syn på undervisning förändrats efter att de fått möjlighet att fördjupa sig i begreppet. Tidigare hade de tolkat undervisning utifrån sina egna erfarenheter från skolan där läraren förmedlade fakta och eleverna lyssnade, det vill säga en envägskommunikation mellan lärare och elever. Efter att ha blivit mer insatta i ämnet beskriver de undervisning som målstyrda processer där de betonar vikten av medvetenhet, planering, genomförande och samvärdering vilket framgår i följande citat:

Jag ser att undervisning är målstyrda processer, att man har en medveten tanke med det man gör med barnen. Att man vill någonting och att man har/gör en plan utifrån det. Alltså en målstyrd, medveten process tänker jag. (Fc1)

Det är en situation, precis som du säger målstyrd process, men en situation som man tittar på närmare, djupare, med tydlig start och tydligt mål, som blir en målstyrd process. Man pekar på någonting [...] medan då undervisning blir mer förplanering, genomförande, efterplanering eller samvärdering då. Där man får ett kollegialt lärande[...] (Fc2)

Utifrån citaten ovan tolkar vi att förskolecheferna ser på undervisning som målstyrda processer, men där de betonar tillvägagångssättet på olika sätt. Den ena poängterar ett medvetet förhållningssätt som en central del, vilket hen regelbundet återkommer till i intervjun. Med en medvetenhet kan undervisning bedrivas i stort sett hela tiden framhåller hen. Den andra förskolechefen fokuserar mer på undervisningens upplägg och hur den arrangeras i verksamheten, där hen betonar vikten av förplanering och den efterföljande samvärderingen. Citatet nedan visar att när kommunen valde att ingå i projektet om undervisning i förskolan

vittnar båda förskolecheferna att det väckte starka känslor hos pedagogerna i deras verksamheter. Många gav uttryck för att det var något läskigt och svårt att greppa. De säger dock att denna syn försvann ganska snabbt, men att det fortfarande råder en viss osäkerhet om de förstått rätt. Att det råder osäkerhet är däremot något som de ser som naturligt. Man håller på att fördjupa sig i begreppet och att det handlar om en utvecklingsprocess där man reflekterar och testat sig fram.

När vi starta då vart det ju först en diskussion: Öh, undervisning, då var begreppet läskigt. Men det gick ganska fort över tycker jag. [...] Många tycker fortfarande att det är lite: hjälp förstår jag det? Men jag sa det, vi behöver inte förstå det, för mig är det en utveckling och att vi får reflektera kring det. (Fc2)

I likhet med förskolecheferna resonerar förskollärarna om undervisning som medvetna situationer, men istället för målstyrda processer kallar de dessa för målinriktat lärande. Detta tolkar vi som att de talar om samma sak men att de använder sig av olika uttryck. De betonar även att undervisningen är precis det de gjort tidigare men att det nu handlar om att använda sig av begreppet och att synliggöra de lärandeprocesser som sker. Vidare ger de uttryck för att ordet undervisning bör omvärderas för att platsa i förskolekontext. Resonemanget ovan styrks av följande citat:

[...], jag det handlar ju om att ha ett målinriktat lärande, alltså att man vet syftet med det man gör och hur man styr upp verksamheten med barnen och planerar det man gör. (F2)

[...] jag uppfattar lite som att jag kanske inte heller tycker att själva ordet passar så bra i förskola, Man kommer vänja sig vid det men [...] att man inte behöver fastna så mycket vid just det ordet. Man kan ju använda det men man måste liksom omvärdera det lite. (F1)

Verksamhetscheferna beskriver undervisning som olika sätt att skapa förutsättningar för lärande. Där undervisning inte bara handlar om den planerade utan även om den spontana undervisningen som kan ske i stunden. Vilket framgår av citatet nedan:

Men det finns ju så många delar i undervisning, det är lätt att man gör sig en bild av att jag som förskollärare planerar, genomför, bedömer, styr upp. Men det finns ju även en annan undervisning som man måste fånga i stunden, som man måste fånga precis här och nu så egentligen ställer det väldigt höga krav på förskollärares allmänbildning, tänker jag. (V1)

Vidare lyfter de fram olika undervisningsstilar som till exempel learning study, poststrukturellt perspektiv och pragmatiskt perspektiv. Dessa stilar framhåller de är viktiga att kunna tillämpa i praktiken och kunna avgöra vilken stil som passar i en specifik situation. Under intervjun betonade båda att det inte finns ett specifikt sätt att se på undervisning utan det är ett brett begrepp som rymmer flera infallsvinklar. Däremot har de fått fler goda exempel på vad adekvat undervisning kan vara i och med det undervisningsprogram kommunen inlett.

Verksamhetscheferna lyfter även kompetensens betydelse där de framhåller att förskollärarna behöver ett bredare spektrum för att undervisa så att de kan möta olika behov hos barn. Vidare säger de att det finns bra och mindre bra undervisning, vilket kan bero på dåliga förutsättningar men även kunskapsbrist.

[...] Så, så tänker jag att, att det är därför jag vill gå med för att starta process hos våra förskollärare att ha det här breda spektrat att undervisa, men hur ska jag göra det? Och i vilka situationer väljer jag dom olika modellerna [...](V1)

Som vi tolkar respondenternas utsagor om undervisning betonar alla professioner vikten av ett medvetet förhållningssätt för att lärandet ska ske. Å andra sidan ger verksamhetscheferna uttryck för att det inte finns någon direkt definition på begreppet undervisning, utan att det snarare handlar om att bemästra olika undervisningsstilar. Vi tolkar det som att verksamhetscheferna har en bredare syn och förhållningssätt kring vad undervisning är samt att de skiljer på undervisning och lärande. Där undervisning handlar om hur man förmedlar kunskap, medan lärande handlar om vilken kunskap individerna tillägnar sig. Denna breda syn på undervisning vill de förmedla till förskolechefer och förskollärare. Vilket också var deras syfte med att ingå i ett utvecklingsprogram där det gavs möjlighet att fördjupa sig i, diskutera om och analysera vad undervisning i förskolan skulle kunna vara.

Förskolecheferna betonar undervisning som målstyrda processer där de framhåller vikten av planering, reflektion och utvärdering. Däremot framkom det skillnader på hur den praktiserades i verksamheterna. Förskollärarna framhåller att undervisning handlar om det medvetna lärandet, vilket de betonar att de jobbat med hela tiden men att de inte synliggjort det tidigare. Förskollärarna benämner undervisning främst som medvetna lärandesituationer. En av förskollärarna uttrycker att undervisning är något som man gjort tidigare men att det ordet inte passar in i förskolan. De tycker även att det är svårt att skilja mellan undervisning och lärande. Förskollärarna tar flera gånger upp att man bör diskutera och reflektera tillsammans i

arbetslaget om vad begreppet undervisning är, hur det tolkas, vad det kan vara och hur man i verksamheten kan bedriva det.

7.1.1 ANALYS AV BEGREPPET UNDERVISNING

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan vi med hjälp av den data vi samlat in se att alla professioner poängterar vikten av att analysera och omvärdera begreppet undervisning i förskolekontext. Flertalet konstaterar att de tidigare utgått från sina egna erfarenheter från skolan och att de inte förrän de börjat fördjupa sig i ämnet har förändrat och vidgat sin förståelse och tolkning av begreppet.

I likhet med den tidigare forskningen (Skolinspektionen 2016; Kroksmark 2014; Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson, 2017) kan vi se att begreppet undervisning är svårtolkat och att det har väckt motstridiga känslor vittnar både förskollärarna och förskolecheferna om. Förskollärarnas resultat ovan visar på en motsägelse, då de framhåller undervisning som ett laddat begrepp samtidigt som de likställer det med det lärande som redan nu sker i verksamheten. I den språkliga interaktionen mellan förskollärarna kunde vi se en försiktighet kring hur de valde att uttrycka sig om begreppet undervisning. Samtalet var i början relativt stelt och respondenterna sökte bekräftelse hos varandra. Denna försiktighet kan bero på att respondenterna inte hade en tidigare relation med varandra, vilket i sin tur kan ha påverkat svaren. Verksamhetscheferna betonar att de verksamma inom förskolan bör genom samtal, reflektion och interaktion med varandra få möjligheter att fördjupa sina kunskaper om begreppet undervisning i förhållande till en förskolekontext. Genom att låta förskollärarna och förskolecheferna arbeta med begreppet framhåller verksamhetscheferna att begreppet blir meningsskapande för dem och på så sätt tar sin naturliga plats i verksamheten. Ett sådant förhållningssätt är något som stämmer väl överens med det socialkonstruktivistiska perspektivet. Där man genom språklig interaktion med varandra vill påverka den förändringsprocess som måste till för att begreppet undervisning ska ta sin plats i förskolan (Thomassen 2007, ss. 205-207).

Samtliga respondenter betonar medvetenhet som något centralt för att bedriva undervisning. De framhåller vidare att det kräver bredare allmänbildning samt förutsättningar för att planera och reflektera tillsammans, vilket ses som mer kravfyllt. Även Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) betonar att begreppet för med sig mer krav men att det i sin tur kan leda till

att kvaliteten på förskolan förbättras. Men det motsägelsefulla i de medvetna och kravfyllda processerna i undervisningen menar de är att det kan innebära att man lägger mer fokus på det medvetna och tappar det spontana i aktiviteterna. Detta är något som även verksamhetscheferna betonar.

När vi analyserat det resultat vi fått fram angående begreppet undervisning kunde vi se hur respondenternas relation till varandra påverkade svaren på frågorna. Ett tydligt exempel på det är samtalet med verksamhetscheferna. Där upplevde vi ett flyt och ett samspel i samtalen när de avslutade varandras meningar. De hade även en samstämmig syn kring begreppet undervisning. Detta kan bero på att de har en kontinuerlig yrkesmässig relation med varandra som de haft under flera år. Detta skiljer sig både från förskolechefernas och förskollärarnas intervjuer.

7.2 UNDERVISNING I PRAKTIKEN

I förskolechefernas resonemang framhåller båda två att undervisning i förskolan handlar om att kartlägga vad barnen kan samt behöver få mer kunskaper om. Utifrån kartläggningen kan man sedan planera och strukturera upp undervisningen i verksamheten så att relevanta mål uppnås. Vilket Fc1 ger exempel på i citatet nedan:

[...] man gör en kartläggning och nu tänker man att man ska jobba med höger och vänster kanske, så gör man en kartläggning och ser vad barnen om det? Och så gör man en plan utifrån det man ser att dom kan och försöker i ett bra sammanhang få in det här och då ser man att hälften av barnen kunde inte det, nej, hur kan vi göra ett undervisningstillfälle eller flera som gör att fler barn kan lär sig det sen. En medveten tanke, jag tänker mycket att man måste ha en medveten tanke med det man gör. (Fc1)

Den ena tar upp att hens förskolor arbetar med specifika undervisningstillfällen tre gånger i veckan där de utgår från ett och samma tema. Dessa tillfällen är schemalagda och utgår från en struktur som bygger på förplanering, genomförande samt utvärdering. Genom att ha specifika tillfällen framhåller hon att man på så sätt kan arbeta medvetet med undervisning samt vilket lärande den ska innehålla. Med fasta tider för undervisning och tydliga strukturer kring dessa menade hen att det även blev lättare att se vad barnen faktiskt lärde sig och om de tog till sig den kunskap pedagogerna planerat för. Trots att hen belyser vikten av att ha specifika undervisningstillfällen framhåller båda förskolechefer att undervisning kan ske hela tiden.

Ja, precis på det sättet och vi har valt för att begränsa oss. Har vi valt ett gemensamt tema och projekt, med naturvetenskap och teknik som rubrik. Just för att kunna veta, lägga lite mer fokus, ha någon motorväg så där som håller oss på banan. Och sen så kan det ta olika vägar i små grupperna, men också att få vara medveten om att hur får vi in naturvetenskap och teknik som fokus till att få vi med dom andra målområdena just för att kunna nyttja varandras kunskaper i det. Men då har vi ju valt dom här undervisningssituationerna där vi då fördjupar oss och då är det naturvetenskap och teknik, men vi vet ju aldrig om det blir det, men då har vi valt att dela upp dagen. (Fc2)

Utifrån resonemanget som Fc2 har i ovanstående citat tolkar vi det som att begreppet undervisning fortfarande är ett diffust begrepp i förskolekontext, men att man håller på att testa och söka sig fram till vad det kan vara. Genom att ha schemalagda undervisningstillfällen får pedagogerna möjlighet att praktisera undervisning på ett konkret och medvetet sätt så det blir utvärderingsbart.

Vidare resonerar förskolecheferna kring hur man tidigare såg på lärandesituationer där man planerade aktiviteter och i efterhand kopplade ihop dem med läroplanen för att se vilka mål man uppnått. För att det ska bli undervisning behöver man göra det bakvänt. Alltså att man bestämmer de lärandemål man tänker utgå ifrån och planerar sedan aktiviteten efter det. Vilket framgår i citatet nedan.

Alltså att man i efterhand ser vad blev det, vilka mål fick vi med nu? Utan nu att nu har vi medveten plan om att det här ska vi jobba med och då måste jag ju vara aktiv som pedagog [...] (Fc1)

Vidare diskuterar de vem som får bedriva undervisning i verksamheten, vilket framgår i citaten nedan. Båda har valt att tolka det som att alla får utföra själva lärandesituationen, men att det är förskollärarna som är ansvariga för själva planeringen och utvärderingen.

Jag har tolkat det på det sättet och jag har gjort så. Mina förskollärare ansvarar för att planera, göra projektbeskrivning, undervisningssituationen men man kan delegera till kollegor. och då kan det vara från barnskötare, förskollärare eller så (Fc 2).

[...] Jag tänker nog att det är förskollärare som har ansvaret för planeringen i sitt arbetslag men att alla kan vara med och delta i genomförandet. [...] (Fc1)

Förskollärarna betonar vikten av planering för att kunna praktisera undervisning. Där vi tolkar att planering handlar om att man utifrån barns intressen och behov arrangerar aktiviteter som stimulerar utveckling och lärande. Det framkom dock skiljaktigheter i hur undervisning sker i

praktiken. Den ena pratar om de målstyrda processerna där man i förväg väljer specifika ämnen eller lärandemål som barnen ska utveckla sina kunskaper i. Den andra pratar mer om att man har ett projekt utifrån barns intresse och senare i reflektion och dokumentationsarbetet ser vilka mål och ämnen som berörts. Vilket stöds av citaten här nedan:

Jag tänker att det handlar om planering och... att man försöker hitta den röda tråden och bygga vidare på hela tiden ... att man reflekterar kring hur man gör och hur man kan gå vidare och då även planering [...]Men att man försöker planera in lärandet inte att de bara sker spontant. Att man försöker styra de till vissa delar som känns viktiga just nu [...](F2)

[...] Om man tittar på ett sånt projekt [...] där vi dokumenterar och reflekterar då kan man se att man får med sig allt som finns. Du får med dig språk, får med dig allting ganska enkelt [...](F1)

I intervjun med verksamhetscheferna framkommer det att undervisning kan ske hela tiden vare sig man är ute, inne eller i en ren rutinsituation. Det som dock betonas är pedagogernas medvetenhet över vilket lärande som eftersträvas och att barnen får möjlighet att praktisera och träna sitt lärande. Till exempel tar de upp rutinerna kring att tvätta händerna och menar att detta kan bli undervisning om målet är att barnen ska lära sig att utföra det på egen hand vilket framgår i följande citat.

Jag tänker också att det kan vara rutiner som ska genomföras bara för att funka och då lägger man inte in något undervisande i den delen. Barnen kanske inte ens ges chansen att tvätta händerna själva och lära sig kring det. Utan det är någon som är där och ska göra det åt dom. Så då är det klart att det inte blir någon undervisning [...]. (V1)

I diskussionen om hur undervisning sker i praktiken framkommer en viss oro och osäkerhet kring vem som får bedriva den. Detta är något som fler av respondenterna lyfter på olika sätt. Som det framgår i citatet nedan visar ena förskolläraren exempel på hur en barnskötare i henns arbetslag blir osäker på vad hen får göra när spontana undervisningssituationer uppstår i vardagen.

[...] då kom barnskötaren till mig förra veckan och sa om jag jobbar med barnen och så märker jag att det börjar bli undervisning. Hur gör jag då? ska jag avbryta det då? Vår chef har varit tydlig med att det bara är förskollärare som får undervisa. (F2)

Under intervjuens gång betonar verksamhetscheferna att det förts diskussioner kring hur man ska tolka skollagens riktlinjer över vem som får bedriva undervisning i verksamheten. Detta för att säkerställa undervisningen i förskolan i förhållande till rådande förskolläraryrbrist som de belyser under samtalets gång. Utifrån citaten nedan visar vi på hur verksamhetscheferna framhåller att det inte är hållbart att enbart förskollärarna får undervisa, däremot betonar de att förskollärarna bär ansvaret för att undervisning sker.

Men det är nog inte färdigtolkat skulle jag säga, men det är ju vi har ju sån otroligt låg förskollärartäthet [...] Så att vi, vi håller väl på egentligen det här, men om det är en förskollärare som har planerat för nånting ska va någon annan genomför, är inte det att jämställa när man tar in en vikarie i skolan, är inte det en undervisning så [...] (V1)

Där har vi nog vidgat synen litegrand[...]från början sa vi nog, ja, okej, men om du tänker att det är undervisning som sker i förskolan mellan 9 o 3, vad är de då den andra tiden? Är det pedagogisk omsorg då? Eller är det fortfarande förskola? [...] (V2)

Något som framkom i intervjuerna med verksamhetscheferna och förskolecheferna var att de belyste olika lärostilar, såsom Learning study och Lesson study, som de menade var nödvändiga att behärska för att bedriva undervisning. Genom att behärska olika lärostilar menar de att man kan möta alla barns olika behov. Fc2 betonar vikten av att pedagogerna får möjlighet att praktisera dessa olika stilar. På hens förskolor har de därför schemalagt tre undervisningstillfällen i veckan där pedagogerna får möjlighet att testa olika stilar med barnen. I citatet nedan reflekterar hon kring varför olika lärostilar är nödvändiga.

[...] men vad erbjuder jag barnen när dom har behov av en annan teknik, eller lärostil. Erbjuder vi det? Eller glömmmer vi bort att erbjuda det för att det här passar mig bäst som pedagog? Och det här med att vi faktiskt behöver ha en bredd av lärostilar det vet vi [...] Jag behöver erbjuda ett mycket, mycket bredare sammanhang som pedagog och då kan jag inte alltid vara mig själv närmast. Jag kan inte alltid göra det som är mig tryggt, utan jag måste utmana mig själv där för att erbjuda barnen en större mötesplats för lärande [...] (Fc2)

7.2.1 ANALYS AV UNDERVISNING I PRAKTIKEN

I vår studie ville vi ta reda på hur undervisningen kan bedrivas i verksamheten och hur verksamhetschefer, förskolechefer och förskollärare förhåller sig till den i praktiken. I frågorna om undervisning i praktiken kunde vi se ett mer flyt och ett mer språkligt samspel mellan

respondenterna. Tydligast var det dock mellan förskollärarna vilket vi tror kan bero på att dessa frågor ställdes längre in i intervjun då de haft längre tid på sig att integrera med varandra men även fått höra varandras syn på begreppet (Thomassen 2007, ss. 205-207).

Förskollärarna och förskolecheferna tar upp den planerade och den spontana undervisningen i verksamheten där de belyser vikten av att den utgår från läroplanen. Om pedagogerna hela tiden är medvetna och aktivt strävar mot målen i läroplanen tolkade vi respondenternas svar som att undervisning kan ske hela tiden. Det finns ingen situation under dagen som inte skulle kunna vara ett undervisningstillfälle, men det är inte säkert att pedagogerna tar vara på dessa. Förskollärarna betonar dock att undervisningen fortfarande bör ske utifrån barnens intresse trots att den ska vara planerad och ske med ett medvetet fokus på lärandemålen. I likhet med förskollärarnas resonemang nämner Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) att barnens intresse ska tas tillvara på, men att man ska hitta en balans mellan dessa och de strävansmål som finns i förskolan. Det lärande som sker i verksamheterna, vare sig det handlar om medveten undervisning, spontan undervisning eller något som uppstår utifrån barns intresse menar vi hela tiden handlar om de sociala och språkliga interaktioner som sker mellan barn/barn och pedagog/barn. Wennerberg (2011, s. 12) betonar att språket är viktigt för utvecklingen av den tänkande människan, vilket gör att de språkliga och sociala samspelet i förskolan är viktiga. Det är i samspelet som kunskapen konstrueras och barnen blir en del av det de lär sig. Utifrån det perspektivet kan vi förstå respondenternas resonemang om att undervisning kan ske hela tiden om man är medveten över vad det är man vill att barnen ska lära sig.

Att barn är olika och lär sig på olika sätt är något som alla respondenter poängterar. Som vi varit inne på tidigare betonar till exempel förskollärarna vikten av att utgå från barns intressen. Verksamhetscheferna och förskolecheferna belyser däremot vikten av att behärska olika lärstilar för att möta alla barns olika behov. Som vi tolkar respondenternas resonemang av lärstilar inbegrips de i Lindströms och Pennlerts (2016, ss. 15-16) definition av undervisning där de menar att undervisning handlar om något mer än den traditionella katederundervisningen. Behovet av att vidga synen på vad undervisning är och kan vara lyfter även Helenius (2017) i sin kritik mot Skolinspektionen. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan vi se hur förutsättningarna till ett förändrat förhållningssätt till begreppet undervisning blir möjligt utifrån respondenternas resonemang om olika lärstilar. När man dels får möjlighet att diskutera begreppet undervisning i förskolekontext och sedan testa sig fram genom att använda sig av olika lärstilar tror vi att den eftersträlvade önskan om att vidga

begreppets betydelse är möjligt. Med ett vidgat perspektiv på vad undervisning kan innebära i praktiken kan redan förgivettagna innebörder förändras och konstrueras om (Thomassen 2007, s. 207).

Vidare lyfter flera av respondenterna att kartläggning av barns kunskaper är en viktig del av undervisningen i förskolan. Utan kartläggning menar de att man inte kan få syn på vilka kunskaper barnen besitter och behöver berikas med. Det är just denna typ av kartläggning över barns lärande som Greve (2013) ställer sig kritisk mot. Hon menar att man borde lägga mer fokus på pedagogernas interaktion i barns lekar, då det är genom leken som lärandet sägs äga rum.

Trots att resultatet visar på en likartad samsyn om undervisning i praktiken framkom det till en början olika tolkningar. Under samtalets gång omkonstruerades och influerades begreppet undervisning i praktiken utifrån respondenternas olika svar. Ett exempel på det är hur den ena förskolechefen betonar att undervisning kan ske hela tiden medan den andra till en början menar att det sker på specifika tillfällen. I slutet samtalade de dock om att undervisning kan ske hela tiden om det finns en medveten handling hos pedagogerna. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan vi se att respondenterna och deras tolkningar av ett och samma fenomen påverkats och omförhandlas med hjälp av den språkliga interaktionen (Thomassen 2007, ss. 205-207).

En annan viktig aspekt som framkom under alla intervjuer var hur respondenterna valt att tolka skollagen gällande vem som får bedriva undervisningen i praktiken. Verksamhetscheferna menar att diskussionen om hur man ska tolka det i praktiken blir beroende av förskollärartätheten i verksamheterna. Vilket vi tolkar som att om det hade funnits tillräckligt med verksamma förskollärare skulle endast dessa få bedriva undervisningen. Men som verksamheterna ser ut idag, räcker inte förskollärarna till. Därför har man hittills i diskussionen landat i att förskollärarna planerar och är huvudansvariga för undervisningen, medan övriga i arbetslaget får genomföra det som är planerat. Detta är något som förskolecheferna vi intervjuat tagit fasta på i sina verksamheter. Förskollärarna visade dock på stor förvirring hur detta skulle kunna ske i praktiken.

7.3 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ATT BEDRIVA UNDERVISNING

En av frågorna vi ställde handlade om vilka förutsättningar man ansåg vara nödvändiga för att kunna bedriva undervisning i förskolan. På olika sätt framkom det meningskiljaktigheter mellan de olika professionerna i denna fråga.

I intervjuerna med förskollärarna är det två förutsättningar som betonas som extra viktiga. Dessa är mer tid och ett fungerande arbetslag. Ett fungerande arbetslag tycks handla om att man jobbar mot samma mål och att man har liknande uppfattningar om hur man ska nå dit. I fråga om tid handlar det mycket om att man inte hinner med att planera, genomföra, dokumentera och reflektera tillsammans på det sätt man anser är nödvändigt. De betonade att det var svårt att få ihop ett hållbart schema som gör det möjligt och att det snabbt brister när sjukdomsperioderna kommer. Förskollärarnas resonemang framgår i följande två citat:

[...]Det är ju att få tid och hinna få de som är förskollärare att sätta sig ner och göra det här. Och sen blir det helt plötsligt sjukdomsperiod och de finns inga vikarier och då ska ju vi liksom genomföra den här dokumentationen tillsammans [...]Du vet det funkar liksom inte riktigt i praktiken. (F1)

Vi har bara ett möte per månad där vi gör det och det är lite för lite tycker vi. Vi skulle gärna sitta varje vecka eller varannan vecka men vi har inte riktigt fått till det tidsmässigt. (F2)

I likhet med förskollärarna lyfter även förskolecheferna fram vikten av tid för att planera och reflektera. Men som citaten nedan visar så stannar de inte vid att tiden inte räcker till. De lyfter istället fram vikten av en grundorganisation med tydliga strukturer och dokument som underlättar arbetet, vilket i sin tur kan frigöra mera tid. Vidare uttrycker de att den tidsbrist som deras förskollärare tidigare lyft som problematisk inte längre tas upp. Vilket de tror beror på att man skapat en tydlig struktur runt när, var och hur saker och ting ska ske. Men visst är tiden en bristvara, säger de, men att man kan organisera och strukturera upp så att det är genomförbart. De tar även upp det kollegiala lärandet som en förutsättning för att kunna bedriva undervisning.

Mm, jag ser också det. Asså det kollegiala lärandet. Mötestid, möjlighet till möten. att kunna just för att det inte ska bli en egen personlig bedömning utan det är det. Så att det är ju att förutsättningarna blir att man ska kunna ha möten för att kunna planera och genomföra (Fc2)

Jag tänker att man ändå måste ha en grundorganisation för att det finns det för reflektion och planering. Och sen om den råkar falla nångång för att någon är borta

men det måste ändå finnas en organisation och struktur för det så att man vet att vi ska reflektera då den tiden eller i ska planera då. Och sen kan det ibland falla, men det måste finnas en tydlig struktur tänker jag. (Fc1)

Verksamhetschefer menar att kompetensen samt förskollärartätheten är det centrala för att kunna bedriva bra undervisning. Den ena framhåller även att miljön är en viktig faktor för att bedriva undervisning där hen menar att större lokaler skapar möjligheter till att vidga undervisningsformerna. Detta är något som den andra verksamhetschefen bara håller med om till viss del. Hen betonar återigen vikten av kompetens hos förskollärarna och menar om man är en skicklig lärare spelar lokalerna mindre roll.

Fast jag tänker nog ändå att har man inte kompetensen att undervisa så spelar det ingen roll hur lokalförutsättningarna ser ut eller lönen eller tiden. Man måste börja i kompetensfrågan. (V2)

[...] Det är förskollärartätheten som är den viktiga. Det är den vi måste få ordning på om vi vill höja kvalitén. [...] Och bara begreppet förskollärares ledarskap har vi ju brottats en hel del med och brottas fortfarande. Där kan man se, vi har några förskolechefer som är nyutbildade, eller kommer från grundskolan som då kan tänka: Vad är problemet? Medan de som har jobbat i 20/30 år sliter med förskollärare som har lika gammal utbildning som jag och som inte har hängt med riktigt. Och jag har inte utbildat mig för att leda någon, nej, men nu ser uppdraget ut så här och du ska leda barns lärande, leda verksamhet, leda dina kollegor. Så vad behöver du då? Då måste man ju hamna där. Att det inte är ok att välja bort. Bara för att man inte tycker. (V1)

För att bedriva undervisning framhåller verksamhetscheferna att kompetensen är viktig men även förskollärartätheten. Vidare lyfter de att tiden är viktig, men att det alltid är en bristvara samt att förskolecheferna måste signalera ifall tiden inte är tillräcklig för att fullfölja uppdraget.

7.3.1 ANALYS AV FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ATT BEDRIVA UNDERVISNING

I vår studie ville vi ta reda på vilka förutsättningar som anses nödvändiga för att kunna bedriva undervisning i förskolan. Detta med tanke på Robertsons (2010) analys av tidigare forskning där det framkom att det saknas förutsättningar och verktyg. I likhet med Robertsons resonemang kring detta tolkar vi verksamhetschefernas och förskolechefernas samtal kring struktur och organisation som ett verktyg för att kunna styra upp, resonera och bedriva undervisning.

Som resultaten ovan visar framhåller alla respondenter att tiden är en viktig förutsättning för att man ska kunna bedriva undervisning. Det motsägelsefulla i respondenternas svar är att förskollärarna menar att tiden inte finns, att den är svår att få in i schemat samt att det blir skört vid personalfrånvaro vilket de menar är vanligt i förskolan. Samtidigt belyser förskolecheferna att tidsbristen, som deras förskollärare tidigare efterlyst, inte är ett lika stort problem längre. Detta kan bli ett problem då verksamhetscheferna i sin tur menar att det är förskolecheferna som måste signalera till dem att de förutsättningar förskollärarna har inte räcker till. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan vi se brister i att inte alla professioner får möjlighet att samverka med varandra. Detta med tanke på hur Thomassen (2007, ss. 205-207) beskriver vikten av att subjekten integrerar med varandra för att kunna se och förstå fenomenet utifrån olika synvinklar. Resultatet visar att de förutsättningar som förskollärarna anser vara viktiga för att kunna bedriva undervisningen på ett bra sätt inte kommer fram till verksamhetscheferna.

I likhet med Skolinspektionens granskning menar förskollärarna att de förutsättningar som krävs för att bedriva undervisning brister (Skolinspektionen, 2016). Det tolkar vi som att det är förskolecheferna som är ansvariga för att se till att förskollärarna får de förutsättningarna som krävs för att bedriva undervisning. Dock vill vi tillägga att även förskollärarna har ansvar för att strukturera och organisera upp tiden i verksamheten så att förutsättningar skapas då det är en del av uppdraget (Skolverket 2010). I läroplanen framgår det att förskollärarna bär ansvaret för att det pedagogiska arbetet verkställs samt främjar varje barns utveckling och lärande mot strävansmålen. Detta arbete bedrivs tillsammans med övriga pedagoger i arbetslaget (Skolverket 2010). Med andra ord har förskolläraren ett särskilt ansvar för verksamheten som arbetslaget gemensamt genomför.

8. DISKUSSION

I detta avsnitt kommer vi redogöra för studiens resultat i förhållande till tidigare forskning, våra frågeställningar samt våra egna tankar.

Syftet med vår studie var att bidra med kunskap kring hur olika professioner förhåller sig till samt tolkar begreppet undervisning i förskolekontext. Trots vår medvetenhet kring urval av insatta respondenter i ämnet visar resultatet på att begreppet fortfarande är svårtolkat i förhållande till förskolans verksamhet (Skolinspektionen 2016; Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017). Det vi kunde se under intervjuerna var att respondenternas

resonemang kring begreppet undervisning skiljer sig åt utifrån det vokabulär de använt. Som vi tolkat empirin pratar respondenterna om samma saker men ser det utifrån olika perspektiv där de genom språket uttrycker sig på skilda sätt. Detta är något som Thomassen (2007, ss. 205-207) lyfter utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och menar att människor har olika tolkningar av ett och samma fenomen och att det är i interaktion med varandra man kan förstå fenomenet utifrån olika synvinklar. I resultatdelen blev det tydligt att det var tre olika professioner med olika uppdrag, utbildningar och erfarenheter som resonerade. Detta tror vi är en bidragande orsak till att de har olika språk när de talar om begreppet. Men om begreppet ska kunna bli en naturlig del i förskolan tror vi att en kombination av alla tolkningar kan vidga perspektivet i praktiken. När begreppet fylls med vidare perspektiv växer även språket fram och blir mer enat vilket Robertson (2010) lyfter som ett viktigt verktyg i praktiken. Resultatet i vår studie stärker alltså hennes forskning.

Till att börja med uttryckte förskolecheferna en säkerhet kring vad undervisning är i förskolan utifrån att de strikt hänvisade till skollagens definition och betonade de målstyrda processerna. Under samtalets gång kunde vi däremot se att det fanns en viss osäkerhet kring hur det skulle praktiseras i verksamheterna. Hos förskollärarna var ett återkommande resonemang att ordet undervisning är starkt förknippat med skolan och därför får en negativ klang hos pedagogerna. De gav även uttryck för att det inte hörde hemma i förskolan, utan där betonade de lärandet istället (Skolinspektionen 2016). Till skillnad mot målstyrda processer använde sig förskollärarna av begreppet målinriktat lärande. I respondenternas svar kunde vi tydligt se hur svaren var färgade av deras tidigare erfarenheter vilket vi utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv blev medvetna om. Wennerberg (2011, s. 12) menar att de kunskaper människan besitter är konstruerade inom sociala, språkliga och kulturella sammanhang. Alla respondenter visade på olika sätt att se på undervisning, men en gemensam nämnare var betoningen av ett medvetet förhållningssätt. I Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) forskning kom även det medvetna förhållningssätt fram i form av en kravdiskurs. Där menade de att medvetenheten både kunde bidra till att kvalitén i verksamheterna höjdes, men också att det blev så mycket fokus på undervisning och lärande att spontaniteten blev lidande. Här tänker vi att det i likhet med den oro som Greve (2013) hänvisar till finns en risk att den spontana leken hamnar i skymundan. Det behöver med andra ord vara en balansgång mellan det medvetna och spontana vilket även Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) menar då de säger att leken och lärandet hör ihop där leken ska ses som ett viktigt verktyg i förskolans undervisning.

Trots det tvivel och den osäkerhet som respondenterna gav uttryck för menar de att undervisning är ett begrepp som måste implementeras i förskolans verksamhet och användas i praktiken. Vidare poängterar de att vägen till målet, där undervisning blir en naturlig del i förskolan, är en lång process som måste få ta den tid det tar. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan vi förstå vikten av en lång och tidskrävande process. Som Thomassen (2007, s. 207) skriver handlar det om att skala bort tidigare tolkningar och granska det man tidigare tagit för givet för att kunna omförhandla och omvärdera ett fenomen. I vårt fall är det begreppet undervisning som behöver granskas för att platsa i förskolan. Den inställningen och förhållningssättet vill vi ta med oss då det ofta kan kännas som att man vill stressa fram resultat vilket vi menar kan leda till kvantitet istället för kvalitet.

I frågan om hur det praktiska undervisningsarbetet skulle kunna ske betonar alla respondenter frågan om vem eller vilka som får bedriva undervisning med tanke på vad som står i skollagen. Den ena förskolläraren talade om att alla får bedriva undervisning men att förskollärarna har huvudansvaret vilket var i likhet med verksamhetschefernas och förskolechefernas tolkning. Däremot talade den andra förskolläraren om att hos hen var det enbart förskollärarna som fick bedriva undervisning då hens chef tolkat skollagen som att enbart förskollärarna får bedriva undervisning. Detta anser vi kan bli problematiskt med tanke på den förskolläraryrkesbrist som råder i det svenska samhället idag. Vad händer till exempel med undervisningen om förskolläraren är sjuk, eller om det bara finns en förskollärare på en förskola med flera avdelningar? Vi anser att Skolinspektionens och regeringens strävan efter likvärdig kvalitet i alla förskolor faller om man ska lägga ansvaret för undervisningen på enbart förskollärarna (Skolinspektionen 2016; Utbildningsdepartementet 2017). Vidare poängterar verksamhetscheferna att bedömningen de gjort av vem som får bedriva undervisning är beroende av den förskolläraryrkesbrist som finns i Sverige. Vi tolkar detta som att om det skulle ha funnits fler utbildade förskollärare hade man troligtvis tryckt mer på att det enbart är de som får bedriva undervisningen. Tolkningen av den delen i skollagen avgörs med andra ord utifrån samhällseliga strukturer. Diskussionen om fler utbildade förskollärare leder oss till frågan om kompetensens betydelse för att bedriva undervisning. Detta har fått oss att reflektera kring den kompetens som krävs för att bedriva undervisning i förskolan och om vår förskolläraryrkesutbildning varit adekvat utifrån det perspektivet. Trots att förskolan sedan 2011 innefattas i skollagen där det klart och tydligt står att undervisning ska bedrivas i alla skolformer har begreppet i förhållande till förskolan varken betonats eller diskuterats under våra tre år på högskolan.

Ett annat resonemang som framkom under intervjuerna och som är kopplade till vår frågeställning rörande de förutsättningar som krävs för att bedriva undervisning är tiden. Verksamhetscheferna och förskolecheferna talar i likhet med förskollärarna om att tiden är en viktig förutsättning, dock menar de att man genom att strukturera om verksamheten och schemat kan frigöra den tid som krävs. De uttrycker även att förskollärarna på deras förskolor har slutat fråga efter mer tid efter omstruktureringen. De förskollärare som vi intervjuade svarade däremot att tiden inte alls räckte till, trots att de försökt ändra om i schemat. I intervjun kommer det fram att verksamhetscheferna förlitar och förhåller sig till det förskolecheferna säger och frågar efter. Här tänker vi att det blir ett problem om då förskolecheferna säger att allt löser sig då man bara strukturerar om. Förskollärarna, som ändå är de som ska omsätta undervisningen i praktiken, menar att tiden inte är tillräcklig hur de än försöker lösa det schematiska. Av egna erfarenheter som yrkesverksamma inom förskolan vet vi även att den tid man får har tagits ifrån något annat. En annan fråga som väcks utifrån respondenternas svar om tiden handlar om orsakerna till att förskollärarna slutat fråga efter mer tid. Har förskolecheferna lyckats så bra med att organisera strukturerna i sina verksamheter, eller har förskollärarna slutat fråga efter mer tid för att de inte känner sig lyssnade på? Enligt Skolinspektionen är det viktigt att förskollärarna får de förutsättningar som krävs för att kunna fullfölja sitt uppdrag (Skolinspektionen 2016). Detta är även något som lyfts i skollagen där det står att förskolecheferna är ansvariga för förskolans inre organisation och att utbildningen utvecklas (SFS 2010:800). Med det sagt vill vi inte skjuta ifrån oss problemet på någon annan, men det är viktigt att belysa. Vi tror att en kombination av omstrukturering och mer tid skulle bidra till bättre förutsättningar för att kunna fullfölja uppdraget.

För oss blir respondenternas olika svar och resonemang om tiden en tankeställare. Här kan vi se att det uppstår ett glapp mellan den praktiserade verkligheten och de teoretiska bakgrunderna. Med det menar vi att verksamhetscheferna har en teoretisk bild av hur undervisning kan och ska bedrivas i verksamheterna, medan förskollärarna försöker omvandla teorierna i praktiken. Mellan dessa positioner fungerar sedan förskolecheferna som en brygga. Det glapp som kom fram i studiens resultat är att denna brygga är enkelriktad. Det vill säga att verksamhetscheferna ger förskolecheferna i uppdrag att lösa det praktiska arbetet med undervisningen på sina förskolor, däremot kommer inte förskollärarnas utökade behov av tid fram till verksamhetscheferna. Orsakerna till detta anser vi kan vara många. Till att börja med handlar det om en politisk fråga. Som Säljö (2000, s. 11) betonar bygger det svenska välfärdssamhället

på idén att en mer välutbildad population är den viktigaste pusselbiten för att öka levnadsvillkoren. I det här fallet kommer politiker med direktiv att undervisningsbegreppet ska implementeras och förtydligas i förskolekontext, däremot framgår det inte hur det ska ske i praktiken (Utbildningsdepartementet 2017). Dessa politiska beslut framför sedan verksamhetscheferna till förskolecheferna som i sin tur informerar förskollärarna. En annan orsak kan bero på hierarkin mellan de olika professionerna, där förskolecheferna vill presentera ett så bra resultat som möjligt för de chefer som finns över dem. Istället för att framföra förskollärarnas behov av mer tid för att utföra undervisningen i praktiken väljer man att presentera en lösning av omstrukturering. Vi tror dock att det är viktigt att verksamhetscheferna får informationen om förskollärarnas behov av mer tid. Utökad tid för planering, utvärdering och reflektion är även en ekonomisk fråga, vilket också måste lyftas till de högre positionerade cheferna och politikerna. Det blir med andra ord en viktig fråga som borde lyftas i nästkommande riksdagsval.

9. METODDISKUSSION

I det här avsnitten redovisar vi för hur vi resonerat kring valet av metod och varför vi gjort de val vi gjort.

Som vi nämnt tidigare valde vi att göra en fallstudie med kvalitativa gruppintervjuer där vi utgick från mer öppna frågor. Fallstudie blev för oss ett naturligt val eftersom vi ville använda oss av lite mer insatta respondenter utifrån ett avgränsat geografiskt område. Vidare anser vi att gruppintervjuer passade bra med tanke på den teoretiska utgångspunkt samt studiens syfte. I efterhand har vi funderat över om man inte skulle kunnat få än mer fördjupade kunskaper om man valt respondenter med samma professioner, men från flera kommuner som satsat på att sätta sig in i vad undervisning kan vara i förskolan. Men med tanke på den begränsade tidsperiod som forskningsarbetet bedrivits på tror vi dock att vårt val av att begränsa oss till en kommun var det bästa. Det skulle däremot vara intressant att göra en större studie i ämnet.

En annan fråga vi diskuterat fram och tillbaka är just valet av sammansättning av respondenterna. Det val vi till slut gjorde grundar sig på ett maktperspektiv där vi anser att verksamhetschefer, förskolechefer och förskollärare befinner sig på olika plan i hierarkin. I vår

studie placerade vi därför respondenterna med samma profession i samma gruppintervju. Hade vi valt att utgå från två gruppintervjuer med tre olika professioner i varje grupp tror vi att svaren blivit något helt annat. I värsta fall hade kanske inte förskollärarna vågat framföra sina egna åsikter utan anpassat sig efter de andra. Vi tror att det är tack vare den här uppdelningen som vi i studien fick syn på det glapp som finns mellan chefer och verksamma förskollärare. Däremot tror vi att det i ett vidare perspektiv vore bra om alla professioner fick möjlighet att diskutera begreppet undervisning tillsammans där inte förskolecheferna blir en brygga mellan förskollärare och verksamhetschefer.

10. SLUTSATS

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för våra slutsatser i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor.

Utifrån tidigare forskning och respondenternas resonemang från gruppintervjuerna har vi dragit slutsatsen att undervisning är ett begrepp som måste vidgas för att få en naturlig plats i förskolan. Däremot tolkar vi det som att undervisning bedrivs, men att själva ordet undervisning inte används helt adekvat än. Detta måste ses som en lång process där man genom samtal, reflektion och praktiska övningar testat sig fram för att implementera begreppet i verksamheten.

Vidare visar studien på att det finns ett glapp mellan de olika professionernas syn på begreppet och hur det praktiska arbetet sker. Det praktiska arbetet med att bedriva undervisning kräver tid och medvetenhet. Utifrån ett medvetet förhållningssätt kan man knyta an vardagliga aktiviteter med strävansmålen, men det kan också handla om att utforska nya lärostilar vilket kräver fördjupade kunskaper.

11. VIDARE FORSKNING

I detta avsnitt kommer vi resonera kring de tankar som väckts hos oss och som vi tycker är intressanta att forska vidare kring utifrån vårt ämne.

Under studiens gång har många nya frågor väckts hos oss, men det är speciellt två frågor som fångat vårt intresse. Det första handlar om respondenterna resonemang kring kompetensen och hur viktig den är för att kunna bedriva undervisning. Då vi själva är verksamma i förskolan samt snart yrkesverksamma förskollärare började vi ifrågasätta oss själva och huruvida vi fått tillräckligt med kunskap under vår studietid kring hur man bedriver undervisning i förskolan. För vidare forskning i den frågan tänker vi att det vore intressant att studera hur olika förskolläraryrkesutbildningar belyser och behandlar begreppet undervisning ur ett förskoleperspektiv för att förbereda de blivande förskollärarna inför det lagstadgade uppdraget.

Den andra frågan vi fastnade för handlar om glappet mellan yrkesgrupper i ledningsposition och praktiserande förskollärare som vi i den här studien uppmärksammade. I vår resultatdel kom det fram att förskollärare slutat fråga efter mer tid samt att strukturerna i verkligheten balanserar på en skör tråd där sjukperioder har en negativ inverkan på verksamheten. En vidare forskning i det området skulle kunna handla om att undersöka vad det är som krävs för att minska glappet mellan yrkesgrupper i ledningsposition och praktiserande pedagoger i verksamheterna samt öka förståelsen för mellan teorier och praktiker.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl., Malmö: Liber
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. 1. uppl., Malmö: Gleerups utbildning
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., [rev. & uppdaterade] uppl., Lund: Studentlitteratur
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. 1. uppl., Stockholm: Liber
- Greve, A. (2013). Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(27), ss. 1-7. [Elektroniskt]
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/440/658> [2017-11-16]
- Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. 1. uppl., Stockholm: Natur och kultur
- Helenius, O. (2017). Förskolan möter inspektionspedagogiken. *Alba. nu*. [Elektroniskt]
<http://www.alba.nu/sidor/31352> [2017-11-06]
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. 3., [uppdaterade] uppl., Lund: Studentlitteratur
- Johansson, I. & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concept in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), ss. 229–242. [Elektroniskt] <https://doi.org/10.1080/13502931003784560> [2017-12-28]
- Jonsson, A., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(5), s.90-109. [Elektroniskt] http://www.forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5_nr1_s90-109.pdf [2017-10-16]
- Krokmark, T. (red.) (2014). *Förskola på vetenskaplig grund*. 1. uppl., Lund: Studentlitteratur
- Lindström, G. & Pennlert, L-Å. (2016). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. 6. uppl., Umeå: Fundo Förlag
- Nationalencyklopedin (1996). *Nationalencyklopedin: ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av Statens kulturråd. Bd 19, [Uge-Vitru]*. Höganäs: Bra böcker
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl., Lund: Studentlitteratur

- Persson, S. (2015). Pedagogiska relationer i förskolan. I: *Förskola tidig intervention: delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Stockholm: Vetenskapsrådet, ss. 119–135. [Elektroniskt] https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR1527Foerskola-tidig-intervention_web.pdf [2017-11-20]
- Pramling Samuelsson, I. (2017). Mer fokus på innehållet. *Förskolan*, 15 februari. [Elektroniskt] <http://forskolan.se/mer-fokus-pa-innehallet/> [2017-11-20]
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. 3., [uppdaterade] uppl., Lund: Studentlitteratur
- Robertson, C. (2010). Vetenskap och beprövad erfarenhet - vad innebär det för förskola och skola. I: S. Eklund, red. *Utbildning på vetenskaplig grund*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med lärarförbundet, ss. 70-76. [Elektroniskt] [https://www1.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/58C404EB71974920C1257790002E1EC9/\\$file/FUL%204-10.%20OK.pdf](https://www1.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/58C404EB71974920C1257790002E1EC9/$file/FUL%204-10.%20OK.pdf) [2017-11-30]
- SFS 2010:800 *Skollag*, Stockholm: Utbildningsdepartementet. [Elektroniskt] http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 [2017-10-10]
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – om undervisning, lärande och förskollärares uppdrag*. Stockholm: Skolinspektionen. [Elektroniskt] <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf> [2017-12-01]
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2016*. Ny, rev. uppl. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (u.å.). *Skollagen* [Elektroniskt] <https://www.skolverket.se/regelverk/skollagen-och-andralagar> [2017-12-01]
- Skolverket (u.å.) *Learning studies och lesson studies*. [Elektroniskt] <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnenomraden/matematik/undervisning/learning-studies-1.117044> [2017-12-30]
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö, R. (2015). *Lärande en introduktion till perspektiv och metaforer*. Johanneshov: MTM
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. 1. uppl., Malmö: Gleerups utbildning

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl., Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet [Elektroniskt]
https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.260492!/U2017-01929-S_Oversyn-laroplanen-forskolan.pdf [2017-11-20]

Wenneberg, S. B. (2011). *Socialkonstruktivism positioner, problem och perspektiv*. Johanneshov: TPB

Vetenskapsrådet (u.å). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [Elektroniskt]
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2017-12-01]

BILAGA 1 - INTERVJUGUIDE

ALLMÄNNA FRÅGOR:

1. Vilken/vilka utbildningar har ni?
2. När tog ni examen?
3. Har ni jobbat i förskolan? Hur länge?
4. Vilken position har ni i verksamheten/organisationen idag?

BEGREPPET UNDERVISNING:

5. Vad är undervisning för dig?
6. Hur ser era erfarenheter av undervisning ut?
7. Hur skulle ni definiera begreppet undervisning i förskolekontext?
8. Hur ser ni på att begreppet undervisning eventuellt ska implementeras i läroplanen?
9. Hur har ni implementerat begreppet undervisning i er organisation?
10. Hur bedrivs undervisningen på förskolan?
11. När sker undervisning på förskolan? / När skulle den kunna ske i förskolan?
12. Vem/vilka kan bedriva undervisning?
13. Vilka förutsättningar behövs för att bedriva undervisning?
14. Finns det tillfällen där ni tänker att undervisning inte är möjlig att tillämpa?

BILAGA 2 - INFORMATIONSBREV



Stockholm 20/10–17

Information om examensarbete inom förskoledidaktik.

Vi är två studenter på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om hur man förhåller sig till begreppet undervisning inom förskolans kontext. Genom intervjuer vill vi få en inblick kring hur diskursen går kring begreppet undervisning i förskolan

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka er under vecka 43. Vi skulle då vilja intervjua dig/ er med hjälp av ljudupptagning och anteckningar.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Agneta Arnryd och Nael Essarraj