



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
Förskollärarytbildning Utbildningsvetenskap
HT 2017

Undervisning i förskolan

Hur begreppet undervisning uppfattas av
förskolans personal

Elvis Hasanaj och Simon Nilsson

Författare/Author

Elvis Hasanaj och Simon Nilsson

Titel/Title

Undervisning i förskolan, hur begreppet undervisning uppfattas av förskolans personal

Handledare/Supervisor

Agneta Jonsson

Examinator/Examiner

Laila Gustavsson

Sammanfattning/Abstract

Undervisningsbegreppet finns med sedan tidigare i skollagen, men när undervisningsbegreppet för förskolan kom in i skollagen innebar det att förskolan skulle erbjuda undervisning (SFS, 2010:800). Inledningsvis i denna studie beskrivs behovet av att undersöka undervisningsbegreppet i förskolan, där studiens syfte är att synliggöra hur begreppet undervisning uppfattas av förskolans personal. Studien har med inspiration utifrån en fenomenografisk ansats och kvalitativ forskningsmetod urskilt olika beskrivningskategorier åt som är, undervisning som något spontant och undervisning som något planerat. Metoden för att genomföra arbetet och få fram data har studien använt sig av metodiken med fokusgrupper som utgör empirin.

Ämnesord/Keywords

Förskola, kompetens, planerad, spontan och undervisning

Förord

Denna forskningsrapport formades utifrån ett förskoleinitierat examensprojekt som förkortas med FLIP. Idén började genom att förskoleverksamheter gav förslag och önskemål på områden som de ville skulle bli beforskade av studenter i kommunerna Hässleholm och Kristianstad. Tanken är att kombinera examensarbeten med förskoleinitierade projekt, och detta tog Kristianstads kommun till sig och vidareutvecklade denna information till kommunens förskolor. Ett samarbete växte fram med Högskolan Kristianstad och projektet FLIP tilldelades utvalda studenter inom förskolläraryrket. I de föreslagna projekten gjorde vi en anmälan utifrån vårt intresse vilket sedan processades, eftersom andra studenter också hade möjlighet att anmäla sitt intresse. Vi fick sedan beskedet att vi blev tilldelade det föreslagna projektet som vi visade intresse för. Vi vill rikta ett stort tack till alla inblandade som gjorde denna studie möjlig.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	1
1.2. Styrdokument	2
2. Litteraturgenomgång med forskningsöversikt.....	2
2.1 Definition av undervisningsbegreppet.....	2
2.2 Undervisningsbegreppet	3
2.3 Undervisning ur ett didaktiskt perspektiv	4
2.4 Undervisning, lek och lärande	6
2.5 Förskollärarkompetens	7
2.6 Fenomenografisk ansats	8
3. Metod.....	8
3.1 Förskoleinitierat examensprojekt	9
3.2 Kvalitativ metod	9
3.3 Urvalsprocessen.....	10
3.4 Introduktion och moderatorns roll.....	11
3.5 Etiska övervägande.....	12
3.6 Tillförlitlighet	13
3.7 Metodkritik	14
4. Resultat och analys	16
4.1 Undervisning som något spontant	16
4.1.1 Undervisning som <i>blir</i> till mellan individer	16
4.1.2 Undervisning - ett svåränvänt begrepp.....	17
4.1.3 Undervisningskompetens som något otydligt	18
4.2 Undervisning som något planerat.....	18
4.2.1 Undervisningskompetens som något medvetet	19
4.3 Sammanfattande analys	20

5. Diskussion	22
5.1 Undervisning som något spontant och som planerat.....	22
5.2 Ett svåranvänt begrepp	24
6. Framtida forskning	25
Referenser.....	26
Bilaga 1 Missivbrev.....	28

1. Inledning

Sedan förskolan institutionaliserades har allt fler barn tagit plats, där majoriteten av barn mellan ett till sex år går i förskolan. Ökningen av antalet barn som är inskrivna idag ställer högre krav på förskolan och dess uppdrag kopplat till undervisning (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017). Sedan läroplanen för förskolan reviderades har begreppet undervisning blivit allt mer påtagligt, vilket riktar fokus mot läraruppdraget i förskolan (Skolverket, 2016). När den förändrade skollagen genomfördes 2010 (SFS 2010:800), innebar det att förskolan ingår i utbildningssystemet och ska erbjuda undervisning. I skollagen med fokus på förskolan skrivs det fram att förskolans lärare ska undervisa för att stimulera barns utveckling och lärande. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och individens behov och utforma omsorg, utveckling och lärande. Vidare ska förskolan främja allsidiga kontakter och social gemenskap samt förbereda barnen för fortsatt utbildning. Skollagen beskriver undervisning som en målstyrd process vilket sker under ledning av förskollärare med fokus på utveckling och lärande.

Denna forskningsstudie vill belysa hur undervisningsbegreppet uppfattas i förskolan genom att undersöka personalens uppfattningar av vad begreppet undervisning betyder i relation till förskolan. Undervisningen i förskolan är under ständig utveckling och uppfattas olika av förskolans personal i verksamheterna som innefattar förskollärare och barnskötare i denna studie. Genom att forska och synliggöra kan studien bidra till att tydliggöra undervisningsbegreppet och hur det ingår i uppdraget. Det är viktigt att påpeka att denna studie inte har ett fokus på hur personalen undervisar, utan hur de uppfattar begreppet undervisning i förskolan.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att studera och få en förståelse för hur förskolans personal *uppfattar* undervisningsbegreppet. Med stöd utifrån den förändrade skollagen och den reviderade läroplanen om undervisningsbegreppet i förskolan (Skolverket, 2016; SFS, 2010:800), utgår denna studie från nedanstående frågeställningar som ger möjlighet att få svar på studiens syfte.

- Hur uppfattas begreppet undervisning av personalen?
- Hur uppfattas kompetens för att undervisa?

1.2. Styrdokument

Med en tydligare överblick över styrdokumentens betydelse för förskolan, kommer en kort introduktion om vad läroplanen för förskolan och skollagen har för riktlinjer angående undervisningsbegreppet och hur begreppet är under utveckling (Skolverket, 2016; SFS, 2010:800).

Skollagen (SFS, 2010:800) förstärker det uppdrag som finns i förskolan i relation till undervisningsbegreppet och undervisning. Begreppet får en vid betydelse av vad det ska innebära i verksamheten, där personalen ska följa, stimulera, och utmana barnens utveckling och lärande. Förskolans läroplan utgår bland annat från ett sociokulturellt perspektiv, där kunskap utvecklas mellan människor och omvärlden, barn lär genom ett samspel mellan varandra och med vuxna. Barns utveckling och förmågor får en progression genom meningsskapande, lek och lärande utifrån sina erfarenheter och detta ska möjliggöras i förskolans kontext (Skolverket, 2016). Med dessa riktlinjer ska förskolan både bevaras och förändras menar Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) som beskriver detta som en nödvändig progression för att få ett helhetsperspektiv för undervisningsbegreppet och undervisning i förskolan.

Rubinstein Reich, Tallberg Broman och Vallberg Roth (2017) benämner hur undervisning som ord inte finns med i läroplanen för förskolan, och hur styrdokumentet inte anger några specifika metoder för undervisning. Utifrån denna insikt kan målstyrning och process ha en varierande undervisningsform beroende på vilka förskolor och kommuner barnen vistas i (a.a.).

2. Litteraturgenomgång med forskningsöversikt

I denna litteraturgenomgång möter läsaren tolkningar av undervisningsbegreppet, undervisning ur ett didaktiskt perspektiv, samt om förskollärarkompetensen i förhållande till undervisning i förskolan.

2.1 Definition av undervisningsbegreppet

Begreppet undervisning kan härledas till det grekiska ursprunget, som kan förklaras som “konsten att peka ut något för någon” (Pramling Samuelsson & Jonsson, 2017).

Denna begreppsförklaring kommer att användas i denna studie och möjliggöra en tydlighet för vad undervisningsbegreppet betyder och hur det kan utvecklas i förskolans kontext.

2.2 Undervisningsbegreppet

Som tidigare nämnts vill denna studie undersöka hur förskolans personal uppfattar begreppet undervisning eftersom begreppet är nytt för förskolan och behöver diskuteras och förtydligas. Arfwedson (1998) gav en förklaring i sin forskning att begreppet undervisning inte har en självklar betydelse, där hon beskriver olika utifrånperspektiv som karakteriserar uppfattningar om undervisning. Undervisningsverkligheten mellan lärare tolkar författaren som att det finns stora avstånd mellan hur undervisning kan beskrivas och uppfattas. De skillnader som uppstår utifrån förståelse av undervisningsbegreppet i arbetslaget, kan bidra till en variation i undervisningshandlingarna. Den variation kan bidra till att verksamheter och lärare inte har samma fokus och uppfattning om undervisningsbegreppet, vilket kan påverka verksamheternas samsyn på undervisning (a.a.).

Melker och Ryberg (2012) skriver i sin magisteruppsats om förskollärarens strategier för att undervisa barn i förskolan, där det handlar om hur personalen går tillväga för att bedriva undervisning i förskolan. Förskollärarna i studien hade svårt att hitta ett fokus i undervisningstillfället, vilket enligt författarna gör det svårt att utvärdera aktiviteten, när fokus för aktiviteten förändras eller är osynlig. Det leder i sin tur till att individen blir omedveten om vad det är den gör eller lär sig i aktiviteten. Begreppet undervisning i förskolan behöver sitt fokus för att göra barn och personal medvetna om vad det är de ska lära sig respektive undervisa i, detta ökar förutsättningarna för att ett lärande ska ske. Melker och Ryberg (2012) förklarar vidare hur undervisningsbegreppet kan utvecklas genom det adekvata språket mellan arbetslaget och en planering som möter upp läroplanen för att öka målmedvetenheten kring undervisning i förskolan. Begreppet undervisning i förskolans verksamhet behöver inte skolifieras utan den omdefinieras där begreppet rymmer vad undervisning betyder i förskolan, där lärandet genom lek också rymms inom begreppet undervisning (a.a.).

Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) har bedrivit forskning om hur undervisningsbegreppet uppfattas av förskolans personal för att synliggöra förskolläraryuppsdraget i relation till undervisning i förskolan. De beskriver att förskolan befinner sig i en förändringsdiskurs och relaterar till det förändrade uppdraget för yrket utifrån den reviderade läroplanen för förskolan samt den förändrade skollagen (Skolverket, 2016; SFS, 2010:800).

Kan denna förändringsdiskurs relaterat till det förändrade uppdraget ge förklaring till vår studie och möjliggöra förståelsen för hur undervisningsbegreppet uppfattas i förskolan? Jonsson, et al. (2017) ser en möjlighet att möta de förändringar som kan krävas genom att öka medvetenheten och kopplingen till begreppet undervisning i förskolans kontext. Lärarnas ansvar med koppling till undervisning, innebär att verksamheterna aktivt och kommunikativt kopplar undervisningsbegreppet till barnens egna perspektiv och att undervisning ska ses som en rättighet för barn i förskolan. Vidare förespråkar författarna en undervisning *med* barn som kan tolkas att förhållningssättet hos förskolans lärare är att undervisa med barnen utifrån deras erfarenheter och delaktighet, snarare än för barnen. Detta är en styrka som förskolan ska ta tillvara på, samt hur barns upplevelser av meningsfullhet av deras erfarenheter riktas mot det som dagens samhälle värderar som viktigt. ”En av styrkorna med förskolans undervisning skulle kunna vara att ta tillvara det som barn upplever som meningsfullt samtidigt som barns intressen riktas mot de innehållsdimensioner som vår kultur värderar i dagens samhälle, en undervisning med barn” (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017, s. 106).

2.3 Undervisning ur ett didaktiskt perspektiv

I detta avsnitt belyses det didaktiska perspektivet i undervisningen för att kunna se utvecklingen av begreppet undervisning. Tillsammans med denna inriktning vill vi också synliggöra vad nutida forskning bidrar med för argument om begreppet.

Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) beskriver hur undervisning med barn behöver sin inramning, där inramningen består av *vad* en förskollärare ska rikta medvetandet mot, vilka *mål* som introduceras och följs upp under undervisningstillfället samt att undervisningens *avslut* behöver relateras till den aktivitet som undervisningen har handlat om. Utgår vi från läroplanen för förskolan kan det förstås som att läroplanen har intentioner med strävansmål som kräver planering där förskolläraren ska ta fram ett innehåll och ett budskap som undervisningen ska handla om. De menar att det finns

motsägelser i förskolans vardag där begrepp som att vara *spontan* är att ta tillvara på barns situationer men att *planering* kan motarbeta denna spontanitet, vilket kan problematiseras där det fria valet möter styrning. Vidare beskrivs hur en välgjord planering möjliggör ett mer spontant förhållningssätt i den kontext lärandet sker i, eftersom planeringen finns där att vila på.

Kunskapen gör det möjligt att fånga upp andra spontana situationer och synliggöra dessa. När läraren gjort klart för vilket lärandeobjekt som medvetandet ska riktas mot har läraren något att utgå ifrån, vilket underlättar hur lärandet ska gå till. Detta i sin tur gör det möjligt att följa barnens progression och lyssna efter hur och vad de vill lära sig om lärandeobjektet. Det är förskollärarens kompetens att kunna rikta ett medvetande mot ett lärandeobjekt, samtidigt som de är i nuet och möter barns erfarenheter, det är då som undervisningsbegreppet kan mötas upp utifrån förskolans uppdrag (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013).

I Dalgrens avhandling (2017) diskuterar hon begreppet inbäddad undervisning som handlar om undervisningsstrategier kopplade till vardagsaktiviteter i förskolan och dess rutiner som lek eller måltider. Det bildar kontrast till det engelska begreppet *direct instruction* som innebär instruktioner i strukturerade sammanhang med ett planerat lärandeobjekt. Med inbäddad undervisning kan lärande kopplas ihop med förskolans uppdrag med fokus på lek, fostran och omsorg och erbjuda barnen en undervisning i både planerade men också spontana och vardagliga situationer under en dag på förskolan (a.a.).

Jonsson (2011) skriver om nuets didaktik och hur "läraruppdraget framstår som unikt på det sättet att arbetet med barns lärande och utveckling huvudsakligen tycks ske här och nu och i mindre utsträckning utifrån en planerad verksamhet" (Jonsson, 2011, s.121.). Detta förklarar förskolans särart och att undervisning kan ske i spontana situationer där ett lärande kan kopplas till vilka didaktiska val som görs av den som undervisar. Lärandet kräver en lärares medvetenhet kring barnets erfarenheter och kunskaper. En annan förmåga som krävs är uppmärksamhetsförmågan, att kunna rikta uppmärksamhet mot de möjligheter som finns för att ett lärande ska ske och samt medvetandegöra och koppla barns erfarenheter och rikta mot nya områden för lärande (Jonsson, 2011).

Både Dalgrens (2017) och Jonssons (2011) forskning kan bidra till hur undervisning kan kopplas till förskolan och hur den är en egen särart till skillnad från skolan som har tydliga undervisningstillfällen. Detta medan förskolans vardag består av en flexibilitet med planerade aktiviteter, spontana situationer samt vardagsaktiviteter som måltider och påklädning. Deras studier kan bidra till att tydliggöra frågan av hur undervisningsbegreppet uppfattas i förskolan.

2.4 Undervisning, lek och lärande

Vilken betydelse har lek och lärande ur ett utvecklingspedagogiskt perspektiv för undervisningen? Leken har länge haft och har en central roll i förskolans värld, pedagogiken vilar på att det är genom leken som barnen lär sig. Leken betraktas enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) som barnets innersta väsen, att genom leken försöker barnen förstå sin omvärld, där lek karaktäriseras som lustfylld, fri, engagerande, social samt att det är genom leken som barn försöker skapa meningsfullhet. Kan vi då lägga ett lärandeperspektiv på leken? Enligt författarna går det att göra eftersom leken är lustfylld vilket kan betyda ett lustfyllt lärande. Om leken utgör en central roll för lärandet bör kanske leken också tas i beaktande för undervisning, att leken bör ingå i undervisningen. Läroplanen för förskolan säger att barnen ska förberedas på det livslånga lärandet och hur leken är en del av den progressionen för att ett lärande ska ske. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) förklarar produkt och process med lekens objekt och akt, att lärandets akt är processen där barns kunskaper och samspel utmanas. I lärandets akt kan barn utmanas i sina utvecklingsnivåer, och genom leken och språket från personalen finns det möjligheter att utveckla och utmana den proximala utvecklingszonen. Idén om den proximala utvecklingszonen handlar om att utmana barn vidare i deras utveckling, vilket ger personalen en möjlighet utifrån lek och lärande och kan genom att arrangera kontext och samspel i leken och utveckla sin undervisning (Strandberg, 2009).

Ett begrepp som är nära relaterat till undervisning är *lärande*. Begreppet används i förskolan för att förklara barnens processer där de lär sig (Pihlgren, 2017). *Undervisning* och *lärande* menar Pihlgren att de bör skiljas åt eftersom det finns en skillnad för vad de betyder. Undervisning är en metod där förskolans personal organiserar och skapar en miljö för att möjliggöra ett lärande, medan lärande är en process hos en individ som kan

ske oavsett om en pedagog är med eller inte. Undervisning blir det sätt personal på förskolan kan påverka lärandet genom att styra en aktivitet (a.a.).

Carlgren och Marton (2003) skiljer också begreppen åt och förklarar undervisning som en organiserad miljö för att möjliggöra lärandet och att det inte finns mallar för undervisning utan där det finns en variation av tillvägagångssätt för att nå ett resultat, medan lärandet förklaras utifrån ett psykologiskt perspektiv som en process hos en individ. Begreppen är viktiga att skilja åt även i denna studie eftersom de enkelt kan likställas och det kan leda till att lärandet tas förgivet så fort undervisning sker. Att skilja begreppen åt kan öka medvetenheten i en förskollärares förhållningssätt vilket kan leda till ett tydliggörande för uppdraget i förskolan och i vår studie.

2.5 Förskollärarkompetens

Begreppet kompetens har sitt ursprung från latin och betyder lämplighet, tillräcklig god förmåga där begreppet innefattar även kunskaper, färdigheter och förhållningssätt för att hantera och lösa problem i olika situationer (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015). Med den definitionen kan vi förstå att förskolans personal behöver kompetens för vilka olika situationer som finns i förskolan som behöver lösas. Undervisningsbegreppet har traditionellt inte använts i förskolan, vilket kan ställa nya krav på förskolans personal eftersom begreppet är nytt för verksamheten.

Hur kan undervisningsbegreppet förstås i förhållande till kompetens om begreppet är nytt, enligt Sheridan, et al. (2015) förändras synen på förskollärares kompetens när läroplanen revideras. De skriver i *förskollärares kompetens i förändring*, om förändringskompetens som handlar om att lärare lär sig om barn och håller sig uppdaterade med ny forskning och litteratur inom området och utgår från barnen själva och lär sig av dem. Med detta förhållningssätt möjliggörs en kompetenshöjning som kan möta upp, vidga, fördjupa och förnya de kunskaper som finns hos personalen och utveckla professionen och förskolans organisation sett till undervisning. De förklarar vidare vikten av kompetensen hos förskollärare och hur den används eftersom den utgör en central del för förskolans kvalitet. Därför är det av vikt att studera kompetens i förhållande till undervisning för att erbjuda en kvalitet i undervisningen (a.a.).

2.6 Fenomenografisk ansats

För att synliggöra och argumentera kring den insamlade data så inspireras denna studie av en fenomenografisk ansats som analysverktyg. Fenomenografins grund är hur människor erfar och uppfattar världen, och hur det finns en variation av uppfattningar hos varje individ av att erfara olika fenomen. Fenomenografen handlar om att hitta kvalitativa skillnader i människors uppfattningar och i denna studie handlar det om att hitta kvalitativa skillnader i deltagarnas uppfattningar av begreppet undervisning (Marton & Booth, 2000). Fenomenografen tar fasta på människors *uppfattningar* i världen, där uppfattningsbegreppet är fenomenografins mest centrala begrepp för att den pekar ut den vetenskapliga nivån och ger en innebörd åt kunskapsbegreppet (Kroksmark, 2007).

Här är fenomenografins riktlinjer ett analysverktyg som utgår från individers varierande uppfattningar, det är en möjlighet för studien att undersöka och fånga upp, och vidare redogöra ett resultat med en uppsättning av beskrivningskategorier, som synliggör de fundamentala resultaten av den fenomenografiska undersökningen, utifrån fokusgrupperna. Inom fenomenografen talas det om första och andra ordningens perspektiv, där första ordningens perspektiv handlar om de uttalanden som görs om världen och olika fenomen medan andra ordningens perspektiv handlar om sättet att erfara fenomen. Det är andra ordningens perspektiv som denna studie använder som verktyg för att komma åt de olika uppfattningarna av undervisningsbegreppet.

Marton och Booth (2000) förklarar att en individs uppfattning och erfarenhet inte utgör själva fenomenet, det utgör en sida av fenomenet, sett ur den individens perspektiv och erfarenheter. Sammansättningen av de skilda uppfattningarna kring undervisningsbegreppet kan samlas i beskrivningskategorier som omfattar olika grupperingar av deltagarnas erfarenheter och uppfattningar, utifrån studiens frågor och problemformuleringar (Marton & Booth, 2000).

3. Metod

I detta metodavsnitt finns riktlinjer som synliggör denna kvalitativa studiens tillvägagångssätt. Texten lyfter FLIP, fokusgrupper, etiska övervägande, urvalsprocessen och hur deltagarna fick en introduktion om undervisningsbegreppet, vidare också vilket ansvar moderatorerna hade i förhållande till respondenterna.

3.1 Förskoleinitierat examensprojekt

FLIP som står för förskoleinitierat examensprojekt är ett samarbetsprojekt mellan förskolläraryrket på Högskolan Kristianstad och förskolor i Hässleholm och Kristianstad kommun. Samarbetets idé handlar om att verksamheter ger förslag och önskemål på områden som de vill att studenter beforskar där tanken är att knyta praktiska forskning med förskoleinitierade projekt. FLIP projektet precis som andra examensprojekt bearbetas till färdiga examensprojekt, där forskningsplan skrivs fram och följer samma bedömningskriterier som övriga examensarbeten, samt ingår i samma kursplan och blir tilldelade handledare och examinator på samma vis.

3.2 Kvalitativ metod

Holme och Solvang (1997) beskriver att kvalitativ metod och data har sin styrka i att möjliggöra en helhetsbild som kan öka förståelsen i förhållandet mellan subjekt och objekt, vilket i denna studie är deltagarnas uppfattningar av undervisningsbegreppet. Skillnaden i att använda sig av kvantitativ metod är att resultatet omvandlas till siffror och mängder medan i kvalitativ metod är det forskarens uppfattning eller tolkning som står i förgrunden. En kvantitativ metod har en tendens att uppfatta siffror som den centrala analysenheten medan en kvalitativ använder sig av ord och bilder. Med en kvalitativ metod kan denna studie synliggöra de beskrivningarna av fenomen och uppfattningar utifrån de utvalda respondenterna i fokusgrupperna (a.a.)

Fokusgrupper beskriver Halkier (2010) som en forskningsmetod för att producera data via gruppinteraktioner om ett ämne som forskaren har valt. I denna studie användes fokusgrupper för att producera data om hur undervisningsbegreppet uppfattas av förskolans personal. Fokusgrupper kan förknippas med gruppintervjuer, vilket inte betyder samma sak. I en gruppintervju sker en större interaktion mellan intervjuaren och intervjupersonerna i form av många direkta frågor och svar, vilket är likt individuella intervjuer. Skillnaden med fokusgrupper är att interaktionen sker i högsta grad mellan intervjupersonerna själva där intervjuaren har en mer avvaktande roll. Fokusgrupp som metod karaktäriseras av ett bestämt ämne som ska vara i fokus där deltagarna ska stå för interaktionen. Med denna metod rymmer det potentiella möjligheter för deltagarna att uttrycka sådant som kan tas för givet och sådant som sällan diskuteras. Med fokusgrupper i denna studie kunde deltagarnas för givtagande verbaliseras genom diskussioner och

möjliggöra igenkänningsdiskussioner som utgjorde empirin för studien. Fokusgrupper var därför en lämplig metodik eftersom den kunde producera data om mönster i innehållsliga betydelser i gruppernas berättelser.

De utvalda deltagarna från förskolorna ingick i två olika fokusgrupper med fyra respektive fem deltagare i grupperna, för att synliggöra hur undervisningsbegreppet uppfattades av personalen. Vi höll ner antalet deltagare i fokusgruppen för att underlätta att alla kom till tals och kände sig delaktiga.

Svårigheten med för stora grupper är att vissa individer kan falla bort i diskussionen och svårare för moderatorn att leda så gruppen håller sig till ämnet. Vidare så bestod den planerade sammankomsten av personal med varierande bakgrunder och erfarenheter från de två förskolorna, där fokus blev på interaktionen inom gruppen (Denscombe, 2009). Det var av vikt att underlätta för deltagarna genom att ha en kort introduktion om undervisningsbegreppet utifrån läroplanen för förskolan och skollagen (Skolverket, 2016; SFS, 2010:800) och frågor som gav respondenterna ett stöd med relevant fokus utifrån undervisningsbegreppet. Intervjufrågorna för fokusgrupperna och som hjälp för att deltagarna skulle få fram sin uppfattning av undervisningsbegreppet utifrån sina kunskaper och erfarenheter var. De frågor som deltagarna fick var,

- 1. Vad innebär undervisning för dig i förskolan?*
- 2. Vilka för- och nackdelar finns det med att föra in undervisningsbegreppet i förskolans verksamhet?*
- 3. Vilken kompetens behövs för att undervisa i förskolan?*

3.3 Urvalsprocessen

I urvalsprocessen utgick studien från ett bekvämlighetsurval som enligt Denscombe (2009) innebär att forskaren bygger sitt urval på bekvämlighet. Denna studie och utifrån den relativt korta tidsaspekten valde studien därför ett bekvämlighetsurval, där två fokusgrupper med fyra deltagare i ena gruppen och fem deltagare i andra gruppen informerades via ett missivbrev och fick möjlighet till samtycke och frivilligt deltagande innan undersökningen började. Detta gjorde det möjligt att välja de deltagare som var tillgängliga men också att välja ett urval som kunde vara representativt för yrkespopulationen. Holme och Solvang (1997) förklarar risken med ett

bekvämlighetsurval och att endast deltagare som är lättillgängliga deltar och inte delger en helhetsbild av populationen, vilket kan ge en missvisande bild och slutsatser för studiens forskning. Därför ansåg vi att samrådet med förskolechefen i urvalsprocessen gav en balans i valet av deltagare för yrkesgruppen inom förskolan. Möjligen fanns ytterligare en risk med att förskolechefen hade möjlighet att välja deltagare, men eftersom vi tidigt förklarade att det är våra val som styrde studien fick förskolechefen kriterier att utgå ifrån vid valet att tillfråga möjliga deltagare.

Dessa kriterier utgick vi från Halkier (2010) som menar att det är interaktionens karaktär som kan utgöra den empiriska data, där grupperna kan bestå av deltagare som känner att de har något att dela med sig och känner sig trygga i att uttrycka sig. Halkier (2010) skriver om att det kan vara önskvärt att deltagarna har en kännedom om varandra eftersom det kan ge förutsättningar för fördjupade diskussioner där deltagarna känner igen sig i varandras uppfattningar och erfarenheter. Dilemmat med att deltagarna kände varandra var att det kunde förekomma dominansförhållanden och därmed kunde uppförandet bli därefter, där vissa deltagare tar mer plats än andra, eftersom de kan känna sig överordnade och den som inte tar plats kan känna sig underordnad. Här förklarade vi i introduktionen att deltagarna skulle visa respekt för varandra och ge varandra talutrymme samt att detta var ett tillfälle för dem som för oss studenter att det skulle vara givande.

3.4 Introduktion och moderatorns roll

För att introducera stimuli och hjälpa deltagarna in i ämnet, gjordes en introduktion om undervisningsbegreppet där moderatorerna utgick från vad läroplanen för förskolan och skollagen nämner om undervisning och begreppet undervisning (Skolverket, 2016; SFS, 2010:800). Introduktionen fungerade som ett hjälpmedel som gav deltagarna samma förutsättningar för de frågor och diskussioner som uppstod. Med denna information till respondenterna var det önskvärt att detta skulle vara till hjälp i gruppdiskussionen och möjliggöra att gruppinteraktionen fick fram tillförlitliga uppfattningar av undervisningsbegreppet utifrån sina perspektiv (Denscombe, 2009). Att ge en för ingående introduktion till deltagarna kunde ur ett kritiskt perspektiv forma deras uppfattning och kunskap om begreppet undervisning, det var därför viktigt att moderatören hittade en balans som fortfarande lät deltagarna känna att deras uppfattningar var värda att diskuteras i gruppen. Moderatorns ansvar för att denna metodik skulle bli gynnsam var att introducera stimuli och inbjuda till en trivsamt miljö och hålla diskussionen på rätt

spår. Viktigt var att kunna ta ett steg tillbaka när samspelet i fokusgruppen fungerade och undvika en ledarroll (Denscombe, 2009). Fler krav som ställdes på moderatorn var att uppmuntra gruppen till diskussion, där deltagarna skulle vara medvetna om att något varken är rätt eller fel i deras diskussioner, och att det som dokumenteras utifrån diskussionerna kommer att transkriberas. Detta för att deltagarna i fokusgruppen skulle våga uttrycka sina åsikter och uppfattningar, vilket inbjuder till hög reliabilitet till studien, med trovärdiga diskussioner (Holme & Solvang, 1997).

3.5 Etiska övervägande

Deltagarnas rättigheter och värdighet respekterades under studiens gång och vi inbjöd till en ärlighet och respekt för respondenternas integritet. Vi som moderatorer var medvetna om vår roll i studien där vi inte skulle påverka deltagarna med våra egna åsikter för att gynna studien utan vi behövde ha en objektiv roll där vi exempelvis informerade, styrde och ledde fokusgrupperna utan att påverka resultatet. För att deltagarna inte skulle känna något tvång för att delta, kom ett informerat samtycke i form av ett missivbrev som delades ut, så att individerna själva kunde få möjlighet att förstå studiens syfte och att det var frivilligt att delta i studien. Detta förutsatte att missivbrevet gav tillräckligt med information som gav individerna möjlighet att kunna bedöma om de vill delta eller inte (Denscombe, 2009).

Halkier (2010) benämner etik i samband med fokusgrupper och förklarar detta utifrån fyra grundpelare, vilket denna studie tog hänsyn till och informerade deltagarna om våra etiska ställningstagande. Första är att deltagarna ska kunna vara anonyma och få skyddad identitet och att allt skrivet material skrivs fram som en helhet för att skydda individens identitet för läsaren. Den andra grundpelaren är att materialet ska avlyssnas enbart av forskaren och inte några andra, och att moderatorerna redovisar hur data kommer hanteras och transkriberas för deltagarna. Vidare mot den tredje grundpelare är en öppenhet mot medlemmarna i fokusgruppen, redogöra och hålla utvecklingen med gruppen på en rättvis nivå och inte ödsla deras tid, om forskningen inte ska använda sig av de resultat och uppfattningar. Halkiers avslutande grundpelare förhåller sig till moderatorns professionalitet, att värdesätta varje deltagare, ta medlemmarna på allvar och synliggöra hur deras dyrbara tid är något som forskaren prioriterar.

Vetenskapsrådet (2017) sammanfattar forskningsetik på ett övergripande och tydligt sätt genom fyra huvudkrav för att skydda individerna som deltar i forskning. Första är

informationskravet, här presenterar forskarna syftet med forskningen och hur forskningen ska bedrivas. Andra kravet för att säkerhetsställa och skapa trygghet till respondenterna är att genom ett *samtyckeskrav* och informera om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan i fokusgruppen. *Konfidentialitetskravet* innebär att deltagarnas personuppgifter ska förvaras på ett sådant sätt så obehöriga inte kan ta del av den. Fjärde och sista huvudkravet är *nyttjandekravet* som står för att all data och uppgifter får endast användas för forskningens ändamål (a.a.).

Alla berörda parter ska känna trygghet i denna forskning och kan sammanfattas utifrån att, “forskningsetiska överväganden handlar i hög grad om att hitta en rimlig balans mellan olika intressen som alla är legitima. Kunskapsintresset är ett sådant. Ny kunskap är värdefull på flera sätt och kan bidra till individens och samhällets utveckling. Integritetsintresset liksom rätt till skydd mot olika former av skada och risk för skada är andra legitima intressen” (God forskningssed, 2017, s 7). Tillsammans med detta citat, vetenskapsrådets huvudkrav och Halkiers grundpelare möjliggörs i denna studie deltagarnas säkerhet, identitet och rättigheter.

3.6 Tillförlitlighet

Validitet innebär huruvida vår metod kunde ge underlag med träffsäkra data för det valda området. Denscombe (2009) skriver att träffsäkra data inte har en absolut metod och därför föredras begreppet tillförlitlighet. Denna studie har använt sig av fokusgruppsintervjuer som metod för att få fram adekvat data för studiens område. Deltagarna i fokusgrupperna är verksamma och deras yrkesroll präglas av det valda området för studien. Därför använde studien sig av fokusgrupper med deltagare som är verksamma inom området för att öka validiteten för studien. Fokusgruppsintervjuerna spelades in med en diktafon för att sedan transkriberas. Metoden med att använda en diktafon och spela in och transkribera utgör en tillförlitlighet för studien eftersom att studien kan göras om med samma frågor och få liknande svar. Vi som gjorde studien hade en integrerad roll i datainsamlingen i form av moderatorer under fokusgruppsintervjuerna, där vår roll var att hålla deltagarna inom området för frågorna som ställdes. Det kan dels ge uppfattningen om att vi som moderatorer kan påverka men också ge uppfattningen om att vår roll är att få fram adekvata och tillförlitliga data, där vårt etiska förhållningssätt förklaras i kapitlet etiska ställningstagande, därför anser vi att

studiens data är tillförlitlig eftersom andra skulle kunna göra studien på samma sätt och få liknande svar (a.a.).

3.7 Metodkritik

Giltigheten i vår metod för att få svar på våra frågor anser vi är tillräckliga i förhållande till den tidsaspekten vi hade att utgå ifrån som var på cirka åtta veckor. Valet av metoden med fokusgruppsintervjuer, innebar att vi kunde ställa öppna frågor för att deltagarna skulle ha möjlighet att berätta sina erfarenheter och uppfattningar, med mer stängda frågor till respondenterna tror vi inte hade gett tillräckligt med data för att besvara våra frågor. Öppna frågor i fokusgrupper möjliggjorde en fördjupande diskussion mellan respondenterna och deras svar kunde vi sen analysera och kategorisera vilket blev en konsekvens av valet med öppna frågor i fokusgrupperna. Studien skulle också kunna använda sig av metoden med enkäter med frågor vilket hade lett till en annan konsekvens där deltagarna inte hade haft möjligheten att lyssna och känna igen sig i varandras uppfattningar vilket fokusgrupper gjorde och skapade en diskussion och möjlighet till fördjupning där deltagarna kunde känna igen sig i varandras berättelser. Fördelarna med fokusgrupper är att det är en bra metodik för att producera fram data om den sociala gruppens tolkningar, interaktioner och normer och koppla det till undervisningsbegreppet (Halkier, 2010).

För det kritiska i fokusgrupper för att behålla en hög validitet och få fram tillförlitliga data utifrån frågorna, var att hålla deltagarna inom rätt ämne, där konsekvensen blev att respondenterna ställde nya frågor och kom bort från fokusområdet. Det var därför av vikt att vi som moderatörer klargjorde för deltagarna våra roller, att en hade ansvar för anteckningarna och den andra hade ansvar för att styra diskussionen och inleda till nästa fråga om det behövdes och ha koll på tiden. Detta behövde klargöras för deltagarna, för vi befann oss i samma rum under tiden som fokusgruppen pågick, och under ett fåtal gånger sökte deltagarna kontakt med moderatören utifrån frågorna. Men för att inte styra mot ett önskvärt svar för studiens syfte så återgick moderatören till den fråga som var i fokus och endast försökte ge förslag och utveckling på det som deltagarna redan hade diskuterat fram, detta för att underlätta gruppinteraktion och hålla diskussionen på rätt spår (Denscombe, 2009).

Arbetet hade en utgångspunkt utifrån det förskoleinitierat examensprojektet FLIP som innebar att arbetets område var efterfrågat av en förskoleverksamhet som vi sedan

önskade och blev tilldelade, till skillnad från ett examensarbete som kan ha utgångspunkten där studenter själva initierar ett projekt.

Detta samarbete med studenter, Högskolan Kristianstad och förskoleverksamheten innebar ett samarbete med tydliga beställare och mottagare, samt att detta var första gången som ett sådant samarbete av denna karaktär genomförs i förskolläraryrket. Under arbetets gång upplevde vi studenter att vi blev piloter för samarbetet och kan i efterhand ställa oss kritiska till samarbetet i syfte att främja det framtida samarbetet mellan Högskolan Kristianstad och kommunens verksamheter. En aspekt som vi upplevde var hur vi förhöll oss till den känslighet som fanns med en beställare och en mottagare, där vi studenter ville äga projektet och inte låta projektets gång bli styrt av andra än oss studenter. Därför ansåg vi att ett möte med förskolechefen på verksamheten var viktigt att ta tidigt och förklara att vi önskar äga projektet och i samarbetet skulle vi vara ömsesidiga och hjälpa åt. Under studiens gång kunde vi reflektera och ett förslag kom fram i arbetet med FLIP att det kan vara önskvärt med ett kontrakt mellan studenterna och verksamheterna, där det förklaras hur och vilka roller de olika inblandade har i samarbetet. Det skulle kunna innebära en högre tillförlitlighet och trovärdighet till studiens helhet om ett sådant kontrakt skrevs, eftersom där kan studenterna tillsammans med verksamheterna hitta en trygghet i samarbetet.

Vi upplevde känsligheten som högst och tryggheten som mest önskvärd i urvalsprocessen, eftersom vi lämnade våra önskemål om deltagare utifrån vad forskning beskriver om fokusgrupper och vad vi ansåg var bra för studien. Därefter lämnade vi över det till förskolechefen att hitta deltagare som frivilligt ville delta utifrån missivbrevets information. Vi upplevde vårt samarbete som god med vår verksamhet men för att öka säkerheten för alla inblandade i FLIP och andra projekt, kan ett kontrakt möjliggöra den säkerhet och trygghet som ger en god förutsättning för studenterna att utforma studien. Den här kritiken är inte riktad mot varken vårt samarbete med verksamheten eller mot denna studie, utan riktad mot FLIP som egen enhet för att öka kvalitén i samarbetet. Vi tänker om FLIP utökas med fler bidrag från verksamheter och fler studenter som önskar ett bidrag, kan kvalitén behöva säkerställas med ett kontrakt där informationen framgår tydligt om vad som förväntas av alla inblandade i FLIP.

4. Resultat och analys

Syftet med studien är att studera och få en förståelse för hur förskolans personal *uppfattar* undervisningsbegreppet. Studien har inspirerats av fenomenografin för att hitta kvalitativa skillnader hos deltagarnas uppfattningar av undervisningsbegreppet (Kroksmark, 2007). Resultatet har lett till två huvudkategorier för hur undervisningsbegreppet uppfattades av förskolans personal. I dessa huvudkategorier finns två olika kvalitativa skillnader, *undervisning som något spontant* och *undervisning som något planerat*, och utifrån dessa kommer underkategorier att synliggöras utifrån teman och citat, vilket analyseras tillsammans med tidigare forskning.

4.1 Undervisning som något spontant

I resultatet kan vi se hur respondenterna talar om undervisning och hur de uppfattar begreppet undervisning som något spontant och kan *bli* till, vilket är en kvalitativ skillnad gentemot en planerad undervisning med ett mål. I följande underkategorier visar resultatet på hur deltagarna talar om undervisning utifrån ett spontant perspektiv.

4.1.1 Undervisning som *blir* till mellan individer

Resultatet visar på uppfattningar av att undervisning förutsätter mer än en individ där det finns en dialog och ett objekt som dialogen handlar om, men denna situation förklaras ske spontant, att undervisningen kan *bli* till när exempelvis mer än ett barn interagerar med varandra i en leksituation, där de lär sig av varandra. Liknande förklaring kopplas till en spontan situation mellan vuxen och barn, där undervisning utvecklas i en spontan situation. Uppfattningen av undervisningsbegreppet handlar om att undervisningen kan *bli* till spontant mellan barnen själva men också mellan vuxna och barn så länge det finns ett objekt som får individerna att börja interagera. Den vuxnes roll förklaras ibland som avvaktande men också som interagerande till de spontana situationerna som kan uppstå mellan barn och mellan vuxna och barn, där undervisning inte behöver vara bunden till en planerad aktivitet utan uppfattas ske under en interaktion vid ett spontant tillfälle.

1. Det kan jag bara se som ute ett barn när de gungade, alltså den ena tjejen sa, men då gör vi såhär fram och tillbaka, fram och tillbaka och så börja den andra göra likadant *för* att få fart på gungan, det är ju med en sorts av undervisning, alltså gentemot varandra där ett barn lär ett annat barn.

2: Jag kan bara känna såhär spontant att undervisning i förskolan i samband med lärandesituationer är ju inte bundna kanske till någon planerad aktivitet, utan det kan vara en spontan lek som man leker, barnen lär sig av varandra och utav oss vuxna alltså det är en sorts undervisning i en lärandesituation.

4: Man kan ju va, nästan säga att undervisning sker under hela dan.

4.1.2 Undervisning - ett svåränvänt begrepp

I resultatet kan vi se hur begreppet undervisning är ett svåränvänt begrepp, vilket vi tolkar som att begreppet inte har använts tidigare och att det är relativt nytt för förskolan. Deltagarna förklarar att begreppet inte är anpassat för förskolan och att undervisning behöver sin diskussion för vad det betyder i förskolan. Vi tolkar det som att det är ett svåränvänt begrepp och att personalen inte använder det, finns en omedvetenhet om vad det handlar om, men att en process har startats och undervisningsbegreppet kan få diskuteras. Utifrån den data som framkom under fokusgrupperna fanns tydliga inslag om att undervisning behöver förtydligas och får en rikstäckande betydelse, vilket kan tolkas om varför det kan användas mer spontant än planerat. Begreppet undervisning var enligt deltagarna ett svåränvänt begrepp där de uttryckte en försiktighet med att använda det. Begreppet uppfattas otydligt och ifrågasätts om undervisning sker i förskolan eller endast kallar det för undervisning.

2: och sen att vi också pratar om begreppet undervisning för även om vi sitter och pratar om det här, så när jag sitter här och läser så blir jag lite osäker igen, det är inte befast och jag kan inte riktigt.

4: känns inte riktigt bekvämt

2: det känns inte bekvämt, så jag tror det är något sånt som vi måste, vi måste ta det till oss på riktigt, befasta det själva, asså, allting, vi tränar ju, man tränar ju på allting och blir bra, vi får nog träna på att använda våra begrepp, så dem ligger rätt i oss på något sätt.

2: Varsågoda!! Här är begreppet, tolka det som ni vill.

2: För först gör man en tolkning på begreppet tänker jag, sen när man börjar tänka och prata hur vi kan uppfatta det så får vi en annan syn på begreppet. Men första tolkningen är ju det här lite negativa och det man själv ser tillbaka till och man upplevt.

4.1.3 Undervisningskompetens som något otydligt

Undervisningskompetens som något otydligt beskrivs av deltagarna som att de egentligen har kompetensen för att kunna undervisa, men inte kan peka ut vilken kompetens som kopplas till undervisning i förskolan. Detta tolkar vi som att det finns en omedvetenhet kring vilken kompetens som behövs för att undervisa i förskolan, men att kompetensen finns där. En förklaring till detta kan vara att personalens roll i förhållande till undervisning i förskolan är otydlig och vad den innebär för verksamheten samt hur den kan förtydligas, vilket kan innebära varför det används mer spontant än planerat.

1: jag tror att vi egentligen har kompetensen men vet inte riktigt om det, asså vi vet, asså vi gör det dagligen men vi har inte inga tydliga riktlinjer på vad det innebär, det är just det här att man skulle behöva diskutera det i arbetslaget, på huset, och sen, just att man skulle bara haft betydligt tydligare regler uppifrån, vad undervisning i förskolan innebär och sen att man hade kunnat diskutera, och hur gör vi, hur vill vi att det ska se ut på vår förskola

4. Jag tror inte vi har landat någonstans, att vi kan, jag kan inte säga att jag är bekväm att använda begreppet men jag känner ändå liksom att det ändå är en process startat som vi är inte där att, oohh utan vi liksom kan ändå se det lite, mer vad är det här och hur kan vi göra det så att vi kan stå för vår verksamhet, för fortfarande, utan vi ska behålla det som är bra med förskolan men ändå kunna liksom

4.2 Undervisning som något planerat

Utgår vi från studiens problemformulering om hur personalen beskriver undervisning kan denna kategori förklara uppfattningen av undervisning som att det kräver sin planering, vilket är den andra kvalitativa skillnaden och är en skillnad från undervisning som något spontant. I resultatet från fokusgrupperna fanns det uppfattningar av att undervisning behöver en vuxen som har en planering med tydliga mål, men att undervisning inte behöver vara knuten endast till en planerad aktivitet, där det oftast finns en medvetenhet till vad du ska undervisa i.

I denna uppfattning beskrivs hur personalen har en aktiv roll i förhållande till undervisning i förskolan där pedagogen är medveten om sitt uppdrag och målen som möter uppdraget. Denna medvetenhet kan kopplas till både planerade aktiviteter men också till vardagssituationer som finns under en dag på förskolan, där undervisning kan

ske vid en vardagssituation men att det kräver en planerad verksamhet och medveten personal i förskolan.

1: Jag har skrivit att vi som pedagoger har tydliga mål och processer, man har målet framför sig vad man vill, det är undervisning för mig, att jag ser målet vad jag vill att dem ska lära sig. Det är som det vi börjat med nu, det är detta som är målet, att man har tydliga mål, processer som gör barnen hela tiden lär och utvecklas, tycker jag undervisning, man växer, för då ser man det.

2: för det är tänker jag när man har planerade aktiviteter, då är man nästan alltid medveten om vart man vill nå. Men i en vardagssituation så kan man vara medveten och se ett lärande eller att undervisning sker men kan också vara, att man gör det på rutin och ser inte det så då blir det inte och det blir inte.

4: Precis!! Då är det inte undervisning

2: nej undervisning. För då är du inte medveten om.

4.2.1 Undervisningskompetens som något medvetet

I genomgången av resultatet kan vi utläsa hur och vilken kompetens som finns hos deltagarna för att kunna undervisa. Respondenterna i studien beskriver kunskapen men också engagemanget och intresset för att ta till sig mer kunskap för vad som ska undervisas. Respondenterna visar på en medvetenhet om sin roll och kompetens, som vi tolkar kommer från den sociokulturella teorin om den proximala utvecklingszonen, vilket innebär att den som undervisar har mer kunskaper än barnet för att utmana den i dialog/samtal och möjliggöra en utveckling för barnet. I bägge fokusgrupperna beskrivs också hur kompetensen behöver vara bred med både övergripande innehållskompetens där pedagogiken ges som exempel, samt ämneskompetens där musik och bild är framträdande, men även teoretiska och praktiska kunskaper i relation till barns lärande och utveckling, men att den praktiska kompetensen efterfrågas. Detta visar på en medvetenhet för vad som behövs vid de undervisningstillfällena som kan uppstå eller skapas i förskolan.

4: Och det är kanske så, det behövs läsas på lite, har vi bestämt att vi jobba med dinosaurier, ja då kanske jag får plugga in ett par namn iallafall, eller kanske områden eller lite fakta, så jag har lite mer kunskap än barnen och så kan vi bygga på och utmana från det. Men jag måste ändå kunna lite mer.

2: Men då är kompetensen och det handlar om vårt eget intresse att förbereda och läsa på inom olika ämnen även ifall vi inte bara ser det som ämneskunskap.

1: det är ju bra om den är bred, det är så många områden, barnen är ju olika, och man behöver både som ni har psykologi och pedagogik, asså det finns så mycket, och barn lär sig på så många olika sätt, man vill ju både få in musik och bild

2: Exempel är väl också det vi behöver och inte bara det teoretiska på att vissa asså så, känner jag att då har jag fått med mig i utbildningen eftersom den är ny, men jag tycker att jag behöver det praktiska, hur arbetar jag praktiskt med det?

4.3 Sammanfattande analys

Det som framgår i analysen och utifrån respondenternas uppfattningar av undervisning är att undervisning *blir* till i spontana situationer som kan ske under en dag på förskolan. Respondenternas uppfattningar av undervisning som något spontant är en kvalitativ skillnad som är en skillnad från resultatets andra huvudkategori, *undervisning som något planerat*. I exemplet i citatet tidigare förklaras hur undervisning kan *bli* till när två barn interagerar med varandra utan att en vuxen tar någon aktiv roll, är analysen utifrån respondenternas uppfattningar att undervisning förklaras utifrån en spontan situation så länge det finns ett objekt och en interaktion mellan individerna. Om vi förstår undervisning som konsten att peka ut något för någon, kan undervisning förklaras som att den vuxne har en aktiv roll i undervisningen.

Undervisning i spontana samt vardagssituationer kan förklaras med *inbäddad undervisning* som ger möjlighet till ett innehåll för att lära och peka ut något i spontana situationer som uppstår på förskolan, mellan barn och pedagoger. *Inbäddad undervisning* bildar en kontrast till det engelska begreppet direct instruction som innebär instruktioner i strukturerade sammanhang med ett planerat lärandeobjekt. Jonsson (2011) skriver om förskolans unikheter med dess särart, och med nuets didaktik att en utveckling hos barnen kan ske "här och nu", som handlar om vilka didaktiska val den som undervisar gör, att i en spontan situation kan en som undervisar skapa en undervisning och peka ut något för någon med hjälp av dem didaktiska valen. Däremot menar Jonsson att det finns en risk med att personalen endast följer de spontana situationerna som uppstår mellan barn och inte planerar aktiviteter som möjliggör till undervisningstillfälle.

Med både *nuets didaktik* och *inbäddad undervisning* kan vi tolka som att undervisning kan ske vid spontana tillfällen, men utifrån Dalgren (2017) och Jonsson (2011) avhandlingar så krävs det en medvetenhet vid de spontana undervisningssituationerna för att kunna synliggöra undervisningen och utveckla undervisningsbegreppet i en förskolekontext, där undervisning inte *blir* till omedvetet utan medvetet planerar eller tar vara på ett undervisningstillfälle. Melker och Rydberg (2012) menar att begreppet är relativt nytt för förskolan och behöver omdefinieras för vad den betyder i förskolan, och resultatet visar att undervisningsbegreppet är ett otydligt begrepp och komplext för vad den betyder i förskolan. Detta tolkar vi utifrån att förskolans personal i studien säger att de har kompetensen men vet inte riktigt om det eftersom de arbetar med det dagligen och att rutiner kan göra kompetensen omedveten, men att diskussioner och tydligare riktlinjer kan göra det möjligt för att medvetandegöra kompetenserna.

I resultatet förstår vi uppfattningar av undervisningsbegreppet som att undervisning kräver sin planering och som Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) menar, att det är en förskollärares kompetens att kunna rikta ett medvetande mot ett lärandeobjekt där läraren samtidigt är i nuet samt möter barns erfarenheter som undervisningsbegreppet kan mötas upp utifrån förskolan uppdrag. Doverborg m.fl., (2013) definition tolkar vi som att det krävs en bred kompetens för att möta upp undervisning i förskolan vilket resultatet också visar en medvetenhet för, där en bred kompetens om barns lärande och utveckling behövs. För att vi ska kunna peka ut något för någon förstår vi att det kräver en aktiv personal med kompetens och i förskolans värld blir den kunskapen ett verktyg för att kunna peka ut något för barnen, vilket förutsätter att undervisning förstås som konsten att peka ut något för någon (Pramling Samuelsson & Jonsson, 2017). Vår analys av resultatet säger att kompetensutveckling efterfrågas för vad undervisning i förskolan mer specifikt betyder, eftersom det är ett nytt begrepp inom förskolan som inte är tydligt. Det som går att utläsa är att deltagarna uppfattar att det finns kompetens inom deras verksamhet och att den används, men att det handlar om att utveckla innebörden av vad undervisning betyder i förskolan.

5. Diskussion

I denna studie har vi använt oss av en fenomenografisk ansats vilket innebär att deltagarnas historier inte utgör hela definitionen av hur undervisningsbegreppet uppfattas, utan ger en sida av hur de individuellt uppfattar undervisningsbegreppet (Denscombe, 2009). Enligt Marton och Booth (2000) som beskriver att en persons sätt att förklara sin erfarenhet av fenomenet utgör inte själva fenomenet, utan det utgör en sida av den, och utifrån detta har denna studie använt sig av att urskilja vad i deltagarnas utsagor kan möjliggöra vilka kvalitativa skillnader som förklarar hur undervisningsbegreppet uppfattas i förskolan. Med denna utgångspunkt ställde vi oss frågan, *hur uppfattas undervisningsbegreppet av förskolans personal?* Utifrån detta bildades två huvudkategorier med de kvalitativa skillnaderna i *undervisning som något spontant* och *undervisning som något planerat*

Det som vi ansåg intressant var hur undervisningsbegreppet dels uppfattades ske i en spontan situation mellan barn och dels hur undervisning kräver en planering och en medveten personal i förskolan, detta diskuteras under rubriken, *Undervisning som något spontant och som planerat*. Vidare kunde vi utläsa behovet av att använda undervisningsbegreppet i förskolan, men att det upplevs som ett svåränvänt begrepp och detta synliggörs i avsnittet, *Ett svåränvänt begrepp*.

5.1 Undervisning som något spontant och som planerat

Undervisning som något spontant kan uppfattas som att undervisning *blir* till när spontana situationer uppstår under en dag på förskolan. Undervisning kan då tas för givet och får en enkel förklaring eftersom ett lärande kan uppstå i en spontan situation, likväl som i en planerad aktivitet, vilket kan tolkas som att en planerad aktivitet och spontan situation likställs eftersom ett lärande kan ske i båda tillfällena. Begreppet lärande och undervisning kan tolkas som att de likställs, att undervisning betyder ett lärande, vilket är två skilda begrepp. Undervisning betyder konsten att peka ut något, medan lärande är en process hos en individ där en utveckling sker. Dessa två begrepp behöver hållas isär, men att de har med varandra att göra eftersom i en undervisning finns möjligheten för att lära sig något, det är vår tolkning att undervisning är en metod för ett lärande. Pihlgren (2017) skriver hur begreppet lärande är nära relaterat till undervisningsbegreppet och det är värt att hålla dessa två begreppen skilda.

Pihlgren (2017) beskriver lärande som en process som kan utvecklas hos barnet med eller utan en förskollärare, där barnet kan lära sig dels under en planerad aktivitet men också i en spontan situation med en lekkamrat. Vi tolkar att denna studies resultat därför likställer undervisning med spontan situation och planerad aktivitet eftersom ett lärande sker, men att undervisning är en metod för förskolans personal att påverka ett lärande och därför inte bör likställas. Vidare förklaras undervisning som att den *blir* till i en spontan situation där ett barn lär ett annat men också att undervisning kan *bli* till mellan vuxna och barn. Denna studie uppfattar att undervisning *blir* till som en omedvetenhet och kan ha sin förklaring att undervisningsbegreppet har kommit till förskolan utan någon omfattande förklaring. Detta kan leda till ett förgivettagande av begreppet där personalen försöker på ett individuellt sätt anpassa det och använda begreppet undervisning i sin verksamhet. Detta förgivettagande kan ha sin förklaring i att undervisning är ett nytt begrepp för förskolan och det förväntas att användas i verksamheterna.

Ingenstans i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) står begreppet undervisning och inte heller några riktlinjer för det. Reich, et al. (2017) styrker detta och skriver hur undervisning inte finns med i läroplanen för förskolan och hur styrdokumentet inte anger några metoder för det. I kontrast till att undervisning *blir* till i spontana situationer i förskolan kan vi förstå definitionen för undervisning som konsten att peka ut något för någon kräver sin medvetenhet och planering (Doverberg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Vi menar att när en spontan situation uppstår mellan barn, kan förskolans personal *fånga* tillfället och skapa en undervisning och medvetandegöra för barnen vad som sker i denna spontana situationen.

Doverberg, et al. (2013) skriver utifrån utvecklingspedagogiken om hur en välgjord planering kan möjliggöra ett spontant förhållningssätt i den kontext lärandet sker i. Att fånga spontana situationer under en dag på förskolan har Dalgren (2017) beskrivit med inbäddad undervisning, där hon menar att undervisning kan ske i spontana situationer och inte enbart i strukturerade sammanhang med planerat lärandeobjekt. I resultatet från fokusgrupperna beskrivs uppfattningar av att undervisning behöver en planering och en medveten vuxen, men att undervisning inte behöver vara knuten endast till en planerad aktivitet, där det oftast finns en medvetenhet till vad du ska undervisa i. Jonsson (2011) skriver om hur nuets didaktik kan bidra till att spontana situationer kan förvandlas till undervisningstillfällen, där det krävs att förskolans personal uppmärksammar de

möjligheter som finns för att lära sig och peka ut dessa för barnen. Utgår vi från studiens resultat skulle det innebära att spontana tillfällen som *blir* till kan bli undervisningstillfällen, där personalen fångar upp och pekar ut något i det tillfället, vilket också förutsätter en planerad verksamhet och en medveten personal i förskolan. Doverborg, et al. (2013) menar att det är en förskollärares kompetens att kunna rikta ett medvetande mot dem möjligheter som finns, samtidigt vara i nuet och möta barns erfarenheter som undervisning kan skapas i förskolan. Sheridan, et al. (2015) beskriver att om förskolan ska erbjuda kvalité och undervisning behöver personal i förskolan utveckla en undervisningskompetens. Detta tolkar vi som att om undervisning ska utvecklas till en egen betydelse i förskolan, behöver personalen utveckla kompetens om undervisning och förstå sin egen kunskap för att kunna synliggöra undervisningen för sig själva och barnen.

5.2 Ett svåränvänt begrepp

Undervisningsbegreppet är ett svåränvänt begrepp enligt deltagarna, som uttryckte en försiktighet med att använda det, vilket denna studie förstår som att den omedvetenheten kommer från att inte ha tydliga riktlinjer om vad undervisning i förskolan betyder, men att en diskussion kring begreppet har påbörjats. Den allmänna debatten om undervisning i förskolan säger att undervisning sker och ska ske men att den är under diskussion för ett förtydligande. Utifrån resultatet och den efterfrågan som finns för kompetensutveckling och förtydligande av undervisningsbegreppet, så tolkar vi det som att det finns möjligheter att utöka den medvetna kompetensen och vad det innebär för personalen på förskolan, om undervisning får sina egna riktlinjer och fokus i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016). Då kan personalen synliggöra de teoretiska och praktiska kunskaper de besitter i förhållande till undervisningsbegreppet om undervisning får en egen betydelse i förskolans kontext.

Denna otydlighet för undervisning i förskolan kan vi relatera till den förändringsdiskurs som Jonsson, et al. (2017) uttrycker, där de menar att yrket har fått en förändring när undervisning kom in i skollagen och när läroplanen fick en revidering senast 2016. Att undervisning har kommit in i skollagen påverkar också vad det innebär för verksamheterna och vilken kompetens som behövs för att bedriva undervisning i förskolan. Sheridan, et al. (2015) uttrycker att synen på kompetens påverkas när en förändring sker i styrdokumentet, vilket kan innebära förändrade krav för de verksamma

inom förskolan. De förklarar detta vidare med begreppet förändringskompetens som innebär att förskolans personal behöver ta till sig ny forskning och litteratur, vilket vi kan se i resultatet, att det finns en optimistisk inställning till fortbildning inom området för undervisning i förskolan. Det är vår tolkning att den omedvetenhet som finns för undervisning i förskolan, kan bli medveten genom förändringskompetens och utveckla undervisningen och omvandla till vad det kan innebära i förskolan.

6. Framtida forskning

Denna studies bidrag med forskning om undervisningsbegreppet i förskolan, är vår bedömning att undervisningsbegreppet behöver sin vidare forskning för att bidra och vidareutveckla begreppet för förskolan. Resultatet i studien synliggör att begreppet behöver förtydligas för att ge personalen en förståelse för vad undervisning kan innebära i en förskolekontext. Vidare forskning om undervisningskompetens skulle kunna utveckla vilket förhållningssätt och roll förskolans personal kan ha i förhållande till undervisning i förskolan.

Referenser

- Arfwedson, G.B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. HLS, Stockholm.
- Dalgren, S (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag*. Linköpings universitet, Lärande, E., Naturvetenskap (LEN), Utbildningsvetenskap & Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm, Liber.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2003). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförb:s förl.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*, 1 uppl. Liber, Malmö.
- Holme, I.M & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*, 2. uppl. Studentlitteratur, Lund.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet. *I Didaktisk Tidskrift* 17 (2–3), 1–50.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik: förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Kristianstad University Press, Kristianstad.
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). *Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. Forskning om undervisning och lärande*. 5:1, s. 90–109.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*, Studentlitteratur, Lund.
- Melker, K och Ryberg, L. (2012). *Att undervisa förskolebarn - förskollärares strategier*.
Magisteruppsats vid Institution för pedagogik, kommunikation och lärande.
Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pihlgren, A.S. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*.
Natur & Kultur Akademiska, Stockholm.

- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*, 2. uppl. Liber, Stockholm.
- Pramling Samuelsson, I & Jonsson, A. (2017). *Förskolans yngsta barn: perspektiv på omsorg, lärande och lek*, Liber, Stockholm.
- Rubinstein Reich, L, Tallberg Broman, I & Vallberg Roth, A. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola: kontinuitet och förändring*. Upplaga 1:1. Studentlitteratur, Lund.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. 2 uppl. Stockholm.
- Sheridan, S., Sandberg, A. & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*, 1 uppl. Studentlitteratur, Lund.
- Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*, 2. uppl. Norstedt, Stockholm.
- Vetenskapsrådet. (2017) *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Reviderad utgåva. Stockholm.



Bilaga 1 Missivbrev

Hej,

Vi heter Elvis Hasanaj och Simon Nilsson och läser förskolläraryrket vid Högskolan Kristianstad. Vi går den sjunde och sista terminen där vi skriver vårt avslutande examensarbete på femton högskolepoäng. Ämnet som vi har valt att beforska är *undervisningsbegreppet* där vi kommer att utgå från era verksamheter. Det är därför vi med detta missivbrev vill informera er om arbetets fokus och innehåll.

Forskningen kommer att utgå från en kvalitativ studie som bygger på uppfattningar av begreppet undervisning i relation till förskolan. Syftet med vår studie är att studera och få en förståelse för hur förskolans lärare ser på undervisningsbegreppet i förskolan. Vi som studenter har fördjupat oss i forskning och litteratur kring ämnet, men vill också ta del av era erfarenheter och kunskaper som vi ser som värdefulla. Studiens metod kommer utgå från fokusgruppsintervjuer där de deltagande kommer få möjlighet att diskutera olika frågor inom området. Därför är vi tacksamma för er hjälp och söker deltagare som önskar att ställa upp och delta i dessa fokusgrupper. Fokusgruppsintervjuerna kommer att bestå av två grupper med ca 3 - 5 deltagare och vi studenter kommer att agera som moderatorer.

Ert deltagande kommer att behandlas efter Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket bland annat innebär att ni kan avbryta ert deltagande när ni vill under processens gång samt att de deltagandes bidrag enbart kommer att användas i forskningsändamål (www.vr.se).

Har ni några frågor eller funderingar kan ni kontakta oss,

Elvis Hasanaj

elvis.hasanaj0069@stud.hkr.se

Simon Nilsson

simon.nilsson0011@stud.hkr.se