



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# ”Målstyrda processer sker i alla sammanhang där en lärare tar ett djupt andetag och tänker: Vad vill jag nu?”

En intervjustudie med förskollärare om vad undervisning kan innebära i förskolan utifrån skollagens definition

**KURS:** Examensarbete för förskollärare, 15 hp

**PROGRAM:** Förskolläraryrket

**FÖRFATTARE:** Alma Eriksson, Ellen Hördesjö

**EXAMINATOR:** Björn Hellquist

**TERMIN:** VT 18

## SAMMANFATTNING

---

Alma Eriksson, Ellen Hördesjö

**”Målstyrda processer sker i alla sammanhang där en lärare tar ett djupt andetag och tänker: Vad vill jag nu?”** En intervjustudie med förskollärare om vad undervisning kan innebära i förskolan utifrån skollagens definition.

**”Goal-oriented processes take place in all contexts where a teacher takes a deep breath and reflects: What do I want now?”** A study of interviews with preschool teachers concerning what the concept of teaching can mean in preschool based on the school law definition.

Antal sidor: 37

---

Studiens syfte är att bidra till kunskapsområdet om vad undervisning i förskolan kan innebära utifrån skollagens definition av undervisning som målstyrda och lärarledda processer. Frågeställningarna handlar om vad som kan känneteckna målstyrda processer och förskollärares sätt att leda dessa. Studiens teoretiska utgångspunkter är relationell pedagogik samt målrationell och målrelationell undervisningspraktik. Vi har genomfört sex kvalitativa och semistrukturerade intervjuer med verksamma och utbildade förskollärare. Det empiriska materialet har genomgått en tematisk analys med studiens syfte och frågeställningar som vägledning.

Resultatet visar att undervisning sker pågående i förskolan och sammanflätas med komponenter som omsorg och lek. Undervisning i förskolan kan vara både planerad och spontan, vilka också kan övergå i varandra. Resultatet visar även att undervisning är ett nytt begrepp för förskolan. Det innebär dock inte någon förändring för verksamheten eller förskollärares arbetsätt men har potential att utveckla verksamheten vidare. I studien framkommer också att läroplanen för förskolan har betydelse för förskollärares ledning av undervisning i förskolan, den tillämpas dock med olika ingångar. Ytterligare visar resultatet på betydelsen av relationell kompetens i ledningen av undervisning, då goda relationer ses som avgörande för att möjliggöra utveckling och lärande. Kollegial samverkan mellan förskollärare framträder också som en central innebörd för vad undervisning kan innebära i förskolan. Resultatet visar vidare på vikten av att barn ges möjlighet att bidra i undervisningen. Studiens huvudsakliga bidrag är således att undervisning i förskolan är en kollektiv aktivitet som innefattar förskollärare och barn men också samverkan mellan förskollärare.

---

Sökord: Förskola, Förskollärare, Undervisning, Målstyrda processer, Ledning

---

Postadress  
Högskolan för Lärande  
och Kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress  
Gjuterigatan 5

Telefon  
036-101000

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Syfte och frågeställningar .....	3
3. Bakgrund.....	4
3.1 Förskolans historiska framväxt .....	4
3.2 Begreppet undervisning i förskolan – då och nu .....	5
3.3 Tidigare forskning om undervisning i förskolan .....	6
3.3.1 Undervisning i relation till omsorg och lek .....	7
3.3.2 Förskollärarens roll .....	8
3.3.3 Barnens roll .....	9
3.4 Teoretiska utgångspunkter .....	10
3.4.1 Relationell pedagogik .....	10
3.4.2 Målrationella kontra målrelationella processer.....	11
4. Metod .....	12
4.1 Val av metod .....	12
4.2 Urval .....	12
4.3 Genomförande.....	13
4.4 Databearbetning och analysmetod .....	14
4.5 Tillförlitlighet.....	15
4.6 Etiska aspekter .....	15
5. Resultat och analys .....	17
5.1 Kännetecken för målstyrda processer i förskolan .....	17
5.1.1 Sker pågående under dagen .....	17
5.1.2 Planerade och spontana.....	18
5.1.3 Nytt begrepp – samma verksamhet.....	19
5.1.4 Sammanfattning av kännetecken för målstyrda processer i förskolan.....	20
5.2 Kännetecken för förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande .....	20
5.2.1 Tillämpning av läroplanen .....	20
5.2.2 Relationell kompetens.....	22
5.2.3 Kollegial samverkan .....	23
5.2.4 Barn som bidragare .....	24
5.2.5 Sammanfattning av kännetecken för förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande .....	25
6. Diskussion.....	26
6.1 Resultatdiskussion.....	26
6.1.1 Sammanfattning av resultat.....	26

6.1.2	Kännetecknen för målstyrda processer i förskolan .....	26
6.1.3	Kännetecknen för förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande .....	27
6.2	Metoddiskussion .....	30
6.3	Framtida forskning.....	32
7.	Referenser .....	33

# 1. Inledning

Över en halv miljon barn är idag inskrivna i Sveriges förskolor (Skolverket, 2018a). Sedan den nya skollagen (SFS 2010:800) trädde i kraft år 2011 betraktas förskolan som en egen skolform och omfattas liksom resten av utbildningsystemet av skollagens förordningar. I och med detta gäller begreppet undervisning även förskolan och förskollärares yrkesutövning (Vallberg Roth, 2017). Skollagen (SFS 2010:800) definierar undervisning i förskolan som *”målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inbärande och utvecklande av kunskaper och värden.”*

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi upplevt att förskollärare inte använder begreppet undervisning, när de beskriver sitt förskolläraryrke. Några förskollärare har även uttryckt skepsis mot begreppet och uttalat en osäkerhet för vad det innebär i förskolans verksamhet. Inte heller under vår teoretiskt förlagda utbildning på högskolan har undervisning som begrepp använts, lyfts eller problematiserats i någon större utsträckning. Detta gör att även vi, som snart är färdigutbildade förskollärare, kan känna ovisshet i vad undervisning innebär och omfattar i förskolans kontext.

En anledning till att förskollärare har svårt att omsätta begreppet undervisning i förskolan kan vara att begreppet tenderar att förknippas med skola och förmedlingspedagogik i form av en talande och instruerande lärare framför lyssnande elever (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Sandberg, Lillvist & Ärlemalm-Hagsér, 2018). En ytterligare faktor kan vara att undervisning inte explicit nämns i förskolans läroplan, trots det faktum att förskollärare numera enligt lag ska bedriva undervisning. Det är först nu, i sin kommande revidering, som regeringen har beslutat att läroplanen ska inkludera och förtydliga begreppet undervisning (Utbildningsdepartementet, 2017). Vad den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2016a) däremot anger är att förskolans verksamhet ska utgå från en helhetssyn på barnet och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. De allmänna råden (Skolverket, 2016b) framhåller i relation till detta att undervisning i förskolan ska tolkas brett och styrker att omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet i undervisningen.

Skolinspektionens (2018) kvalitetsgranskning synliggör vidare att undervisning inte har implementerats vare sig som begrepp, form eller innehåll i förskolan och att förskollärare inte ser sig som undervisande lärare. Rapporten visar också att förskollärare upplever begreppet undervisning som obekvämt eller förväxlar det med lärande (ibid.). Skollagens

definition av undervisning är den enda angivna definitionen av begreppet som finns att förhålla sig till och därmed uppstår frågan hur begreppet undervisning, utifrån den definitionen, kan tolkas och förstås för att appliceras i förskolan (Skolinspektion, 2016). Mot bakgrund av detta samt den osäkerhet och otydlighet kring begreppet undervisning som råder hos förskollärare, menar vi att en studie om vad undervisning kan innebära i förskolan, utifrån skollagens definition, är ett relevant forskningsområde. En sådan studie kan bidra med ny kunskap och förståelse om vad undervisning kan innebära i förskolan.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att bidra till kunskapandet om vad undervisning i förskolan kan innebära utifrån skollagens (SFS 2010:800) definition av undervisning som "målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande". För att nå vårt syfte har vi formulerat följande frågeställningar:

- Vad kan känneteckna målstyrda processer i förskolan?
- Vad kan känneteckna förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande?

### 3. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras förskolans historiska framväxt, begreppet undervisning i förskolan då och nu samt tidigare forskning inom ämnet undervisning i förskolan. Därefter följer en presentation av studiens teoretiska utgångspunkter.

#### 3.1 Förskolans historiska framväxt

Barnomsorg har bedrivits i Sverige sedan 1800-talets mitt. Till en början i form av ideellt drivna barnkrubbor och småbarnsskolor med syfte att ta hand om barn till arbetande mödrar (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015; Martin Korpi, 2015). Tidigt under 1900-talet nåddes Sverige av den tyska pedagogen Friedrich Fröbels tankar om barn som plantor som skulle vårdas och växa i en anpassad miljö. Detta blev startskottet till att de första barnträdgårdarna i Sverige inrättades (Martin Korpi, 2015). Syftet med dessa var att verka som ett stöd för hemmets fostran samt motverka de växande motsättningar mellan samhällsklasserna genom att ge barn en rik och stimulerande barndom (ibid.).

Debatten om den svenska förskolan intensifierades ytterligare i och med att socialdemokratiska politikern Alva Myrdal introducerade begreppet *Storbarnkammare*. Detta med beskrivningen att det skulle vara en verksamhet med utbildad personal för alla barn. Under 60- och 70-talet fortsatte förskolans verksamhet att utvecklas och ta större plats i den svenska välfärdsstaten i takt med att kvinnor fick en allt viktigare roll i samhället (Martin Korpi, 2015). År 1968 tillsatte regeringen *Barnstuguentredningen*. Den syftade till en demokratisering av de dåvarande verksamheter som fanns för barn och inriktades på det pedagogiska innehållet, att skapa lika uppväxtvillkor för alla barn och att verksamheterna skulle enas under den gemensamma benämningen förskola (ibid.). Utredningen ledde fram till en förskolelag som innebar att det var samhällets sak att tillhandahålla en pedagogiskt kvalitativ verksamhet för alla barn från sex år (Lundgren, 2014).

Under 1900-talets slut, togs beslutet att ansvaret för förskolans verksamhet skulle övergå från socialstyrelsen till utbildningsdepartementet. Kort därefter, år 1998, utfärdade Sveriges regering den första nationella läroplanen för förskolan (Martin Korpi, 2015). Den anger att verksamheten ska utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet (Skolverket, 2016a).



## 3.2 Begreppet undervisning i förskolan – då och nu

I förskolans historia har undervisning som begrepp inte varit särskilt framträdande men förekommer stundtals, bland annat i relation till de svenska barnträdgårdarna som utvecklades under tidigt 1900-tal. I Hammarström-Lewenhagens (2016) forskning om förskolans framväxt presenteras systrarna Ellen och Maria Moberg; två mäktiga entreprenörer inom barnträdgårdsrörelsen som utvecklade Frøbels pedagogiska principer vidare i Sverige. Systrarna ansåg att det i barnträdgårdarna ej skulle bedrivas undervisning i traditionell mening och ifrågasatte om begreppet ens skulle begagnas. De talade dock om *koncentrationsundervisning*, vilket innebar att de arbetade utifrån en arbetsmedelpunkt; ett ämne valt utifrån barnen som för en tid utgjorde grunden för verksamheten (ibid.).

Undervisning som begrepp förekommer också i Barnstugeutredningens första betänkande (SOU 1972:26). Där beskrivs att förskolan skulle vara fri från traditionella undervisningsformer och att det var viktigt för barn att lära sig att lära; inte undervisas om ett statiskt faktainnehåll (ibid.). Engdahl (2010) belyser vidare att begreppet undervisning diskuterades av BOSK-kommittén (barnomsorg- och skolakommittén) under förarbetet till förskolans första läroplan. Undervisning definierades då som förskollärares medvetna handlingar i riktning mot ett mål (Engdahl, 2010). Begreppet användes dock inte av kommittén i deras beskrivning av förskolans uppdrag i läroplanen, istället valdes ord som pedagogisk verksamhet eller arbete (Hammarström-Lewenhagen, 2013).

I samband med den nya skollagen 2011 räknas förskolan numera som en egen skolform - den första i utbildningsledet - och omfattas likt resten av skolväsendet av begreppet undervisning. I propositionen till den nya skollagen (Prop. 2009/10:165) står det angivet att begreppet undervisning inte förändrar förskolans uppdrag eller verksamhet. Det innebär heller inte något ifrågasättande av den pedagogik och det arbetssätt som används i förskolan (ibid.). Däremot saknas undervisning som begrepp i förskolans nuvarande läroplan vilket är en av anledningarna till att den nu revideras. I den kommande läroplanen ska undervisning som målstyrd process förtydligas, dels utifrån ett pedagogiskt sammanhang och dels utifrån förskollärares ansvar (Utbildningsdepartementet, 2017).

I remissen till den nya läroplanen för förskolan (Skolverket, 2017) föreslås *Undervisning 2.7* som ett nytt avsnitt riktat till förskollärare. I det anges att undervisning i förskolan, i enlighet med skollagens definition, ska ske under ledning av förskollärare och syfta till barns

utveckling och lärande. I avsnittet framkommer även att förskollärares planering av undervisningen ska utgå från läroplansmålen och barns tidigare erfarenheter, samt att vardagliga aktiviteter och rutinsituationer ska bli en del av undervisningen. I förhållande till detta står det att undervisningen ska utgå från ett innehåll som både kan vara planerat eller ha uppstått spontant. Fortsättningsvis anges att det ligger i förskollärares undervisande ansvar att utveckla ett pedagogiskt innehåll och inspirerande lärmiljöer (Skolverket, 2017).

Efter inkomna synpunkter på remissen föreslås i Skolverkets redovisning (2018b) att det nya avsnittet om undervisning i läroplanen ska heta *Förskollärares ansvar i undervisningen 2.7*, för att tydliggöra att avsnittet riktar sig till förskolläraren och inte till undervisningen. Detta är det senaste offentliga bidraget i bearbetningen av förskolans nya läroplan.

### 3.3 Tidigare forskning om undervisning i förskolan

Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) och Hedefalk (2014) anger, med utgångspunkt i den utvecklingspedagogiska teorin, att grunden för undervisning i förskolan handlar om att medvetet rikta barns uppmärksamhet mot ett lärandeobjekt som förskollärare och barn sedan delar och gemensamt undersöker. Detta sätt att beskriva undervisning går vidare att relatera till Botö, Lantz-Andersson och Wallerstedt (2018) som, utifrån en sociokulturell ansats, förstår undervisning som en kommunikativ praktik som kräver att lärare och barn fokuserar på ett gemensamt innehåll.

Undervisning i förskolan utmärks, enligt Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013), av sju strategier. Den första strategin handlar om att introducera variation och synliggöra mångfald samt kontraster. Andra strategin handlar om att rama in lärandesituationen genom att utgå från ett lärandeobjekt, följa barns intresse samt föra samtal på metanivå. Tredje strategin fokuserar på samordning mellan förskollärares och barnens perspektiv. Fjärde strategin handlar om att utvidga sammanhanget från ett lokalt till ett expansivt språk och femte om att utmana och stötta barn i deras lärande. Sjätte strategin handlar om förskollärares utveckling av sitt eget kunnande inom specifika områden. Till sist, sjunde strategin, utgörs av lärarens synliggörande av mönster och samband.

Vidare har Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) forskat om hur förskolans lärare resonerar kring undervisningsbegreppet. Resultatet visar att lärarna upplever undervisning i förskolan som något mer kravfyllt än den verksamhet som har bedrivits

tidigare. Samtidigt uttrycker de att begreppet har höjt förskolans status. Resultatet visar ytterligare att lärarna ser på undervisning som en rättighet för barn och vårdnadshavare. Samtidigt vill de skydda barn från undervisning, för att försäkra sig om att barns lärande inte förknippas med deras prestationer. Detta visar på motsättningar i förskollärares resonemang kring undervisning.

I Vallberg Roths (2018) pågående forskningsprojekt beskriver förskollärare och förskolechefer skriftligt vad som kan känneteckna undervisning i förskolan. Projektet visar att de dels tar avstånd från undervisningsbegreppet och dels ser undervisning och lärande som identiska fenomen, vilket även belyses av Skolinspektionen (2018). Undervisning och lärande går således att betrakta som begrepp nära relaterade till varandra. Pihlgren (2017) framhäver dock skillnaden; *undervisning* är vad förskolläraren gör för att lärande ska ske och *lärande* är den process som sker inom barnet. Biesta (2011) menar dessutom att undervisning som begrepp är relationellt och förutsätter en lärare som undervisar någon i något, till skillnad från lärande som inte förutsätter en lärare utan sker ändå.

### 3.3.1 Undervisning i relation till omsorg och lek

Vallberg Roth (2018) framhåller i sitt forskningsprojekt att undervisning i förskolan betraktas av förskollärare och förskolechefer som allt som sker under dagen, vilket betecknas *vid och vag undervisning*. Hedefalks (2014) avhandling, med utgångspunkt i artiklar som samtliga berör undervisning, visar i likhet med Vallberg Roth (2018) att undervisning i förskolan pågår under hela dagen där lek och omsorg är en integrerad del. Resultatet synliggör vidare att undervisning sker i allt från samlingar till lekaktiviteter och att läraren i dessa aktiviteter påverkar meningsskapandet (ibid.). Omsorg och lek framkommer därmed som begrepp i nära relation till undervisning. Även Perssons (2015) resultat visar att en förskola och pedagogiska relationer av hög kvalitet innehåller en sammanflätning av omsorg och undervisning. Detta går att relatera till Dalgren (2017) som i sin avhandling om pedagogisk praktik framhåller *inbäddad undervisning*. Det beskrivs som undervisningsstrategier sammanflätade med barns och lärares interaktioner i vardagliga aktiviteter och rutiner, exempelvis lek eller måltider. Undervisning i förskolan framhävs som inbäddad eftersom barns lärande sammanflätas med lek, fostran och omsorg i förskolans vardag (ibid.). Rosenqvist (2011) berör i sin forskning undervisning i relation till lek. Hon lyfter fram dels *undervisningslek*, som innebär ett medvetet och initierat lekande med barn, och dels *undervisning i lek*, som innebär att barn behöver hjälp av förskollärare eller inbjuder dem att delta i leken.

### 3.3.2 Förskollärarens roll

Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen (2011) belyser i sin artikel om förskolans förändrade profession vikten av att förskollärare har de kunskaper och kompetenser som krävs för att arbeta mot läroplanens mål. Författarna betonar tre ömsesidigt interagerande dimensioner av förskollärarkompetens som de menar är sammanflätade i praktiken. Dels *kunnande om vad och varför*, som innefattar ämneskunskaper och kompetens att reflektera om förskolans utbildning. Dels *kunnande om hur*, som belyser förskollärares ledar- och organisationskompetens och till sist, *kunnande om interaktiva, transformativa och relationella kompetenser*, som markerar betydelsen av kommunikativ kompetens, social kompetens samt omsorgskompetens (ibid.). I Anderssons och Gullbergs (2014) forskning om lärare som undervisar i naturvetenskap för yngre barn problematiseras innebörden av ämneskunskaper vidare. Resultatet visar att goda ämneskunskaper inte är tillräckligt för att bedriva en meningsfull ämnesdidaktik utan att en betydelsefull innebörd i undervisningen är kvaliteten på interaktionen och kommunikationen mellan förskolläraren och barnen. Forskarna belyser fyra färdigheter kopplade till detta: att upptäcka och använda sig av barns tidigare erfarenheter; att fånga det oväntade som händer i stunden; att ställa utmanande och stimulerande frågor; att vara närvarande och lyssna på barnens teorier (ibid.).

Vidare har Tallberg Broman (2018) undersökt vad förskollärare och förskolechefer anger kännetecknar en undervisande förskollärare. Förekommande svar är att ta utgångspunkt i barns intresse, att vara lyhörd för barns perspektiv samt att vara närvarande. Persson (2015) beskriver vidare undervisning i förskolan som en relationell process. Han beskriver att förskollärare stödjer barns lärande genom att de låter barnen använda sina befintliga kunskaper men också genom att de ger dem nya verktyg, för att deras kunskaper ska utvidgas vidare. Detta förflyttar undervisning från att gälla formella och vuxenstyrda situationer till att gälla alla tillfällen där förskollärare med hjälp av dialogisk kommunikation expanderar barns lärande, då även icke-verbal kommunikation (ibid.). Pihlgren (2017) framhåller, likt Persson (2015), också kommunikation och betonar förskollärares sätt att använda frågor i undervisningen, som ett sätt att påverka barns möjlighet till delaktighet.

Catucci (2017) belyser vidare, genom sitt resultat utifrån en observationsstudie, att förskollärare använder sig av olika undervisningsstrategier i olika kontexter, vilket hon påstår bidrar till olika möjligheter för barn att lära. Detta kan relateras till kognitionsforskaren Gopnik (2011) som lyfter att förskollärares olika strategier i

undervisning ger olika konsekvenser för barns lärande. Hennes resultat visar att en direkt riktad och instruerad undervisningsmetod kan hämma barns nyfikenhet och göra barn mindre benägna att upptäcka själva, vilket i sin tur kan begränsa lärandet. I en sådan undervisningssituation visar studien att barn reproducerar vad läraren gör istället för att utforska själva och skapa nytt. När förskolläraren i forskningen istället valde att inledningsvis låta barnen utforska utan givna instruktioner, kom barnen fram till fler slutsatser (ibid.).

Förskollärares undervisningsmetoder och deras påverkan på barns möjligheter att lära kan också kopplas till Jonsson och Williams (2013) som utifrån videoobservationer visar att sättet förskollärare ger respons, i interaktioner med barn via tal- och kroppshandlingar, leder till olika möjligheter och begränsningar för barns fortsatta handlingar. Vidare skriver Jonsson (2013) i sin avhandling att lärares pedagogiska medvetenhet är avgörande för hur läroplanen verkställs i kommunikativa situationer med barn och uttrycker att det inte är tillräckligt att lärare enbart lyssnar på barn. Jonsson (2013) lyfter fram att lärare behöver tolka barn och utvidga innehållet för att skapa ett meningsfullt sammanhang.

Vallberg Roths (2018) forskningsprojekt visar att miljö och material har betydelse för undervisningen i förskolan. Detta anser även Pihlgren (2017) som uttrycker att de undervisningsmiljöer som förskollärare bygger upp, avgör hur väl de kan lyckas med sin undervisning och barns eventuella lärande.

### **3.3.3 Barnens roll**

Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) belyser att undervisning ska ta utgångspunkt i barns perspektiv och bedrivs tillsammans med dem. I likhet med detta visar Vallberg Roth, Holmberg, Palla, Stensson och Tallberg Broman (2018) i sitt forskningsprojekt att ett påtagligt och genomgripande kännetecken för undervisning i förskola, enligt förskollärare och förskolechefer, är att den ska vara barncentrerad. Barncentrerad undervisning beskrivs som att den görs i interaktion och att förskollärare följer barn och utgår från deras intressen i undervisningen. Stensson (2018) framhåller att barncentrerad undervisning är förenlig med den värdegrund som beskrivs i förskolans läroplan. Hedefalk (2014) påstår, till skillnad från föregående forskning, att det är av betydelse att inte alltid följa barns intresse som uppstår i stunden, utan att det finns ett värde i att hålla dem kvar i det som läraren valt och planerat. Vidare har Liljestrand (2010), med utgångspunkt i videoupptagna samlingar med femåringar, studerat barns möte med

institutionaliserad undervisning för att upptäcka kommunikationsmönster och barns möjligheter till att delta. Resultatet visar att ett vanligt mönster i förskolans undervisning är att den är nära kopplad till lärarens kunskaper och innehåller få kopplingar till barnens värld. För att i undervisning främja demokratifostran och barns möjlighet till deltagande menar Liljestrand (2010) att barns perspektiv och erfarenheter bör ses som en viktig utgångspunkt.

### 3.4 Teoretiska utgångspunkter

#### 3.4.1 Relationell pedagogik

Relationell pedagogik är ett teoretiskt synsätt på utbildning som grundas på tanken att människan är en relationell varelse som växer, utvecklas och lär sig saker i relationer (Aspelin & Persson, 2011). Utbildningens mest betydelsefulla aktivitet sker enligt teorin i relationella processer som äger rum i personliga möten mellan människor, främst i mötet mellan lärare och barn (Aspelin, 2013). Vidare utgår teorin från en helhetssyn i vilken kunskap, omsorg och fostran förenas samt att all pedagogisk verksamhet på något sätt är relationell (ibid.). Utifrån detta ser vi relationell pedagogik som användbar för att förstå vad undervisning kan innebära i förskolan, eftersom förskolans verksamhet präglas och har präglats av betydelsen av dialog och kommunikation integrerat i omsorg och pedagogisk verksamhet.

Teorin inbegriper två relationsformer: *sam-verkan* och *sam-varo* (Aspelin & Persson, 2011). Sam-verkan beskrivs som en social process där två eller flera individer i olika utsträckning koordinerar sina handlingar (Aspelin, 2013). Processen regleras och organiseras av formella strukturer och sociala normer (Aspelin & Persson, 2011). Sam-verkan innefattar inslag av planering och beräkning, karakteriseras av förutsägbarhet och byggs upp av ett målmedvetet handlande, det vill säga mål som ligger utanför relationen (ibid.). Sam-varo beskrivs som ett personligt, genuint och ömsesidigt möte mellan människor, där två eller flera personer vänder sig till varandra, tilltalar varandra och omedelbart blir närvarande och delaktiga i varandras väsen (Aspelin & Persson, 2011; Aspelin, 2013). Tillskillnad från sam-verkan saknar sam-varo inslag av planering och strukturerad interaktion (Aspelin, 2013) samt kännetecknas av moment som oförutsägbarhet. Sam-varo beskrivs som självändamål, där meningen finns i relationen (Aspelin & Persson, 2011).

Den relationella pedagogiken framhåller också två grundläggande förhållningssätt hos läraren vilka myntas som *pedagogiskt tillvägagångssätt* och *pedagogiskt möte* (Aspelin & Persson,

2011; Aspelin, 2013). Pedagogiskt tillvägagångssätt bygger på insikter om att relationer har stor betydelse i utbildningen och innebär ett målmedvetet agerande från lärarens håll. Detta i en strävan att medräkna elever i gemenskaper och involvera dem i kommunikation där kunskap alstras (Aspelin, 2013). Till pedagogiskt tillvägagångssätt hör också lärarens relationsarbete, som syftar till att skapa och bevara relationer som kan bidra till lärprocesser, samt lärarens metoder och handlande som exempelvis val av material och medier, organisering av grupper, förberedelser och efterarbete av lektioner (Aspelin & Persson, 2011). Ett pedagogiskt möte betecknar ett mellanmänniskt skeende (Aspelin, 2013) som kräver en närvarande och delaktig lärare som möter individen i nuet. Därför är relationell kompetens och relationer av god kvalitet av betydelse eftersom det är en avgörande byggsten för hur händelseutvecklingen på väg till lärandet artar sig (Aspelin & Persson, 2011).

Vidare verkar lärares relationskompetens enligt teorin i två huvudsakliga dimensioner (Aspelin, 2015). Dels *attityd till relationer*, vilket beskrivs som lärares förmåga att hantera olika former av relationer och att lärare, utifrån utbildningens syften, använder olika medel för att främja relationer och arbeta med relationer mellan elever. Dels *attityd i relationer*, vilket utgör lärares relationskompetens, att vara i relation till elever. Läraren har hög grad av närhet i relationen, är direkt närvarande inför eleven och responderar utan ett förutbestämt mål samt förhåller sig öppensinnat till vem eleven är och kan bli för att ge eleven utrymme att ta plats som unik individ (Aspelin, 2015).

### 3.4.2 Målrationalella kontra målrelationella processer

Lind (2010) har i sin doktorsavhandling undersökt och diskuterat villkoren för bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform. Hon förklarar i sin avhandling målstyrning utifrån *målrationalella processer* och *målrelationella processer* och belyser dem som två olika undervisningspraktiker, vilket gör dem relevanta för vår forskning. I ett målrationalt arbetssätt är svaren redan förutbestämda av någon annan än den lärande och finns ruvande i uppgiften. I ett sådant arbetssätt beskrivs att läraren strävar efter att barnen ska ta den kunskapsväg som i förväg är tilltänkt att nås. I en målrelationell undervisningspraktik uppstår svaren ofta i processen som är öppen för nya infallsvinklar, impulser och sätt att tänka, för att undersöka och åskådliggöra frågan eller fenomenet. Läraren är följsam och flexibel i mötet med barnen och det blir en förhandlande lärprocess som involverar både lärare och barn (Lind, 2010).

## 4. Metod

I detta avsnitt redovisas alla detaljer i vår forskningsprocess för att öka studiens trovärdighet. Vi beskriver utförligt metodval, urval, genomförande, bearbetning av data och analysmetod, tillförlitlighet samt etiska aspekter som vi har beaktat under studiens gång.

### 4.1 Val av metod

För att bidra till kunskapandet om vad undervisning i förskolan kan innebära utifrån skollagens definition är vår studie utformad utifrån en kvalitativ ansats. Ahrne och Svensson (2015) beskriver att en kvalitativ metod möjliggör en närmare kontakt mellan forskaren och de miljöer eller människor som ska undersökas. Som metod för att samla in data har vi genomfört sex individuella intervjuer med utbildade och verksamma förskollärare. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver intervjuer som ett effektivt verktyg för att höra flera personers reflektioner kring ett ämne.

Vi har genomfört *semi-strukturerade intervjuer*. Sådana anger Bryman (2011) skapar utrymme för respondenterna att utforma sina svar på eget sätt samt ger forskaren möjlighet att ställa följdfrågor med anknytning till det som respondenterna uttalar. Inför intervjuerna utformade vi en intervjuguide (se Bilaga 1) som har legat till grund för samtliga intervjuer, vilket enligt Löfgren (2014) ger forskare stöd att vidmakthålla fokus på studiens syfte och frågor. Löfgren (2014) uttrycker vidare att platsen för intervjuerna kan påverka och ge konsekvenser för vad som sägs. Med hänsyn till detta har intervjuerna, i den mån det har gått, genomförts på respondenternas arbetsplatser. Detta dels då det finns ett naturligt samband med undersökningsområdet och dels för att underlätta för respondenterna. Intervjuerna har spelats in på båda våra mobiltelefoner, för att säkerställa att materialet inte går förlorat. Ljudinspelningarna från intervjuerna har vi valt att transkribera från ljud till skriftspråk.

### 4.2 Urval

Vi har valt att genomföra sex individuella intervjuer efter en uppskattning att det skulle ge oss tillräckligt med data till studien. Vi har enbart intervjuat utbildade och verksamma förskollärare. Detta grundar sig i skollagen (SFS 2010:800), som anger att det endast är förskollärare som får undervisa i förskolan och att förskollärare är ansvariga för att undervisning bedrivs. För att komma i kontakt med förskollärare valde vi i första hand att kontakta två förskolechefer som i sin tur möjliggjorde att vi fick kontakt med tre av våra



respondenter. Detta genomförande synliggör ett så kallat *snöbollsurval* (Bryman, 2011). Därefter valde vi att kontakta ett antal förskollärare på egen hand utifrån delvis ett *strategiskt urval*, vilket innebär att respondenterna är medvetet utvalda med erfarenhet och kompetens i åtanke. Detta för att uppnå variation i förskollärarnas erfarenhet. Dessa tre ytterligare förskollärare valde vi även utifrån ett *bekvämlighetsurval*, då respondenterna var kända och fanns tillgängliga för oss (Bryman, 2011). Urvalen resulterade i att förskollärarnas antal verksamma år varierar i ett spann från fyra månader till 33 år. Förskollärarna arbetar även på olika förskolor med barn i olika åldrar, från ett till fem år. Syftet med urvalet har varit att få fram ett rikt och nyanserat material som kan synliggöra vad undervisning, utifrån skollagens definition, kan innebära i förskolan.

### 4.3 Genomförande

När ämnet undervisning i förskolan var bestämt inledde vi forskningsprocessen med att kontakta förskolechefer för att i sin tur få kontakt med förskollärare att intervjua. Vi kontaktade därefter tre förskollärare på egen hand. Samtliga kontaktades via telefon eller e-post. Förskollärarna informerades om studiens syfte och metod samt planerad längd och tid för intervjuerna. Efter klartecken om vilka förskollärare som var intresserade av att delta kontaktade vi dem igen för att återigen informera om studiens syfte samt för att planera in när intervjuerna skulle äga rum. För att underlätta för förskollärarna anpassade vi oss efter deras önskemål vad gäller tid och plats. Vi valde medvetet att inte ge ut intervjuguiden i förväg, då vi ville komma åt förskollärarnas direkta tankar om ämnet.

Vi mötte upp fem av förskollärarna på deras arbetsplatser och en förskollärare i ett samtalsrum på högskolan, efter förskollärarens önskemål. Innan intervjuernas start informerades vi dem om samtyckesblanketten (se Bilaga 2). De fick möjlighet att läsa igenom blanketten och ställa eventuella frågor för att därefter godkänna den med sin signatur. Alla respondenter accepterade att delta enligt samtyckesblanketten. Utöver samtyckesblanketten frågade vi förskollärarna muntligt om deras samtycke att spela in intervjuerna med ljudinspelningsfunktionen på båda våra mobiltelefoner. Alla sex godkände detta. Därefter upplyste vi förskollärarna om att de var välkomna att avbryta oss, om de inte förstod frågorna och att upprepningar i svaren bara var positivt, i hopp om att de inte skulle känna sig obekväma om frågorna ledde till upprepande svar.

Under genomförandet av intervjuerna tog en av oss ansvar för att leda samtalet och den andra för att föra anteckningar. Vi höll oss till intervjuguiden och ställde kompletterande och fördjupande frågor utifrån förskollärarnas svar samt samtalets karaktär. Vi lyssnade intresserat och lät svaren få ta tid för att skapa utrymme för förskollärarnas berättande, vilket Löfgren (2014) belyser som viktigt i intervjuer. Samtliga intervjuer tog mellan 40 och 60 minuter.

#### 4.4 Databearbetning och analysmetod

I databearbetningen och analysarbetet av vårt insamlade empiriska material har vi använt oss av *tematisk analys*, som handlar om att få syn på sådant som framträder som särskilt viktigt för den som berättar (Löfgren, 2014). Den tematiska analysmetoden beskrivs enligt Löfgren (2014) som fördelaktig när flera berättelser ska studeras, eftersom sådant som respondenterna återkommer till eller visar ett starkt intresse för synliggörs och går att förhålla till varandra.

Efter hand som intervjuerna ägde rum påbörjades databearbetningen med att vi läste igenom anteckningarna och reflekterade gemensamt kring hur vi upplevt intervjuerna. Inför transkriberingarna bestämde vi fiktiva namn, som vi konsekvent benämnde förskollärarna med under efterföljande bearbetning och analys. Dessa namn blev Annelie, Sara, Diana, Daniella, Eva och Greta. Därefter lyssnade vi noggrant igenom inspelningarna och transkriberade dem. Det transkriberade materialet uppgick till sammantaget 58 A4 sidor i textstorlek 12 med enkelt radavstånd. Emotionella uttryck skrevs ut inom parentes som exempelvis (skratt) och pauser i samtalet som varade längre än tre sekunder kodade vi med #. Upprepningar av ord har vi konsekvent reducerat.

Rennstam och Wästerfors (2015) beskriver tre grundläggande faser för tematisk analys; *sortering, reducering och argumentering*. För att hitta teman har transkriberingen av datainsamlingen sorterats utifrån studiens syfte och frågeställningarna. Det material som inte har svarat an på dem har reducerats. Detta gjordes genom att vi läste igenom transkriberingarna ett flertal gånger, både enskilt och tillsammans, för att sedan reflektera kring dem gemensamt. Delar av svaren som utmärkte sig genom att återkomma eller framstå särskilt framträdande markerades genom att vi antecknade minnesord i marginalerna. Väsentliga citat ströks över med markeringspennor i olika färger för att synliggöras. Därefter fortsatte bearbetningen med att vi utformade tankekartor utifrån

respektive frågeställning. Med hjälp av tankekartorna har teman som har varit genomgående i transkriberingarna synliggjorts. Under forskningsprocessen, och i synnerhet under analysarbetet av det empiriska materialet, har studiens teoretiska utgångspunkter: relationell pedagogik och målrationella- och målrelationella processer, varit användbara verktyg för att skapa förståelse för det förskollärarna uttrycker. Till sist har de funna temana, i relation till respektive frågeställning, presenterats och argumenterats för, vilket redovisas i resultatet.

## 4.5 Tillförlitlighet

För att skapa goda förutsättningar för undersökningens kvalitet har vi förhållit oss till tillförlitlighetens fyra delkriterier: *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* samt *möjlighet att styrka och konfirmera* (Bryman, 2011). Dessa fyra delkriterier används ofta som kvalitetsmått i kvalitativt inriktade undersökningar. För att öka trovärdigheten har vi använt oss av *transparens*. Det innebär att vi tydligt redogör för alla detaljer i vår forskningsprocess samt våra metodval (Svensson & Ahrne, 2015). Vi gör därmed hela vår forskningsprocess synlig, vilket säkerställer att det skapas en fullständig redogörelse för hela processen, något Bryman (2011) uttrycker är ett kriterium för pålitlighet. Svensson & Ahrne (2015) menar att det skapar möjligheter för läsaren att kritiskt granska innehållet, vilket gör att genomskinligheten kan öka intresset för texten. Ytterligare en aspekt som ökar trovärdigheten i studien, enligt Bryman (2011), är att berättelser från flera respondenter samlats in, då det kan finnas många olika beskrivningar av ett fenomen. Bryman (2011) beskriver vidare att noggranna och täta beskrivningar, så kallade *thick descriptions*, av den sociala verklighet som råder ger förutsättningar för *överförbarhet*; att andra personer kan bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö. Sista delkriteriet, *möjligheten att styrka och konfirmera*, innebär att våra personliga värderingar inte medvetet får påverka undersökningen (Bryman, 2011), vilket vi har förhållit oss aktivt till under hela forskningsprocessen.

## 4.6 Etiska aspekter

Ur ett forskningsetiskt perspektiv har vi utgått från Vetenskapsrådet (2002) som beskriver fyra viktiga principer att förhålla sig till vid genomförandet av en kvalitativ undersökning. Dessa är *informationskrav*, *samtyckeskrav*, *konfidentialitetskrav* och *nyttjandekrav*. I enlighet med informationskravet har vi inför intervjuerna med förskollärarna informerat dem om syftet med undersökningen för att göra dem delaktiga och bygga upp ett förtroende. Innan intervjuernas genomförande har vi också sett till att respondenterna, enligt samtyckeskravet,

har delgivit samtycke till att delta i undersökningen genom att de skriftligt har fått fylla i en samtyckesblankett. I blanketten framgår att respondenterna har rätt att avbryta sin medverkan i undersökningen när som helst, utan påföljder. I enlighet med konfidentialitetskravet har de deltagande respondenterna givits största möjliga anonymitet och deras personuppgifter har förvarats så att obehöriga inte kan ta del av dem. Enligt Löfdahls (2014) rekommendation ska respondenterna även ges fiktiva namn i studien för att deras identitet ska skyddas, vilket har gjorts i denna studie. Den insamlade empirin har endast använts i denna studie, i enlighet med nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har båda närvarit och deltagit som studentforskare under intervjuerna, då Eriksson–Zetterquist och Ahrne (2015) anger att det är fördelaktigt att vara två, då en kan föra anteckningar och den andra kan koncentrera sig på att ställa frågor. Vi är dock medvetna om den maktsituation det innebär att vara två personer som intervjuar en.

## 5. Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras studiens resultat och analys av det empiriska materialet, som har samlats in genom sex individuella intervjuer med utbildade förskollärare. I analysen av materialet framkommer sju teman som nedan struktureras utifrån studiens två frågeställningar: "Vad kan känneteckna målstyrda processer i förskolan?" och "Vad kan känneteckna förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande?". De teman som svarar an på vad som kan känneteckna målstyrda processer i förskolan är: *Sker pågående under dagen*, *Planerade och spontana* och *Nytt begrepp – samma verksamhet*. De teman som svarar an på vad som kan känneteckna förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande är: *Tillämpning av läroplanen*, *Relationell kompetens*, *Kollegial samverkan* och *Barn som bidragare*.

Det empiriska materialet har genomgått analys utifrån studiens teoretiska perspektiv: relationell pedagogik samt målrationella- och målrelationella processer, vilket redovisas för i detta avsnitt.

### 5.1 Kännetecknen för målstyrda processer i förskolan

#### 5.1.1 Sker pågående under dagen

Förskollärarna beskriver i samtalen att målstyrda processer i förskolan sker pågående och flytande under hela dagen. Daniella uttrycker: "Målstyrda processer sker i alla sammanhang, där en lärare tar ett djupt andetag och tänker: Vad vill jag nu?". Detta tolkar vi som att målstyrda processer kan ske när som helst under hela dagen, vilket kan utgöra ett kännetecken för målstyrda processer i förskolan. Förskollärarna uttrycker också att målstyrda processer är sammanflätade med andra komponenter i förskolan och nämner då bland annat omsorg och lek. Diana uttrycker detta när hon säger:

Det kan ju också vara en undervisning i hur man tar mat samtidigt som det är undervisning om hur man lär sig om naturen eller språk eller matematik eller jämställdhet. Så det inrymmer ju allt, även omvårdnad såklart.

Utifrån det förskollärarna uttrycker kan vi förstå att undervisning hänger samman med allt som sker under dagen och inte avgränsas till specifika tider. Detta tolkar vi som att det hör

samman med att förskolans verksamhet är utformad för att pågå från morgon till kväll. Vi förstår att undervisning i förskolan därmed behöver praktiseras utifrån ett helhetsperspektiv som omfattar omsorg, fostran och lärande, vilket både den relationella pedagogiken och förskolans läroplan indikerar.

### 5.1.2 Planerade och spontana

Förskollärarna benämner att målstyrda processer i förskolan kan vara både planerade och spontana. Samlingssituationer och projekttid nämns som exempel på planerade målstyrda processer. Dessa beskriver förskollärarna som mer förberedda och strukturerade i sin form. Rutinsituationer, ställda frågor eller idéer på barns initiativ nämns som exempel på spontana målstyrda processer. Dessa går enligt förskollärarna inte att förbereda eller planera i lika stor utsträckning. Annelie uttrycker:

Det blev en sån där happening som bara hände som blev väldigt rolig  
[...] undervisningssituationer tycker jag är så härliga för att det blir lite när det  
överrumplar även oss vuxna, men sen kan utvecklas till att bli något så fint. Det är  
en sån situation som man inte kan arrangera utan det händer bara.

Skillnaden i planerade och spontana målstyrda processer kan vi förstå med hjälp av den relationella pedagogikens begrepp sam-verkan och sam-varo (Aspelin & Persson, 2011); två olika sätt som människor förhåller sig till varandra på. Planerade målstyrda processer förstår vi som sam-verkan då de innefattar planerade moment och handlar om en organiserad process som byggs upp av ett målmedvetet handlande. Spontana målstyrda processer kan vi vidare förstå med hjälp av begreppet sam-varo då det beskrivs som personliga möten som saknar planering och strukturerad interaktion samt kännetecknas av oförutsägbarhet. Förskollärares bemötande av barnen i en spontan målstyrd process, tolkar vi kan vara friare i den benämningen att det uppstår direkt, utan förberedelse eller planering, och därför bara påverkas av det som sker i stundens här och nu.

Spontana målstyrda processer i form av rutinsituationer som måltider eller tambursituationer, som förskollärarna benämner i samtalen, tolkar vi som *delvis planerade och reflekterade* i den mening att de sker återkommande varje dag. Förskollärarna vet att dessa situationer kommer att äga rum men inte precis vad som kommer utspela sig eller sägas. Dessa rutinsituationer sker över tid och planeras samt organiseras långsiktigt på

verksamhetsnivå. Annat är det med barns plötsliga frågor eller idéer. De går inte att förutse eller planera utan uppkommer helt spontant, mer på handlingsnivå. Vi uppfattar dock att de målstyrda processerna som förskollärarna benämner som spontana ändå innefattar pedagogisk medvetenhet. Eva säger: ”Det kan ju också vara en spontan grej men medvetet väljer jag att, ja det är ju ett didaktiskt val då, men jag väljer att göra på det sättet.”

Något som förskollärarna uttrycker som gemensamt för planerade och spontana målstyrda processer, är att de är processer som kan påbörjas i förskolan men som sedan inte går att kontrollera, vare sig hur de fortsätter och när eller om de tar slut. ”Det är inget vi förskollärare stänger av utan processen fortsätter inuti barnen. Den håller ju fortfarande på” uttrycker Daniella. Hon förklarar vidare att barns lärande inte behöver visa sig eller bli en produkt eller prestation för att det ska klassificeras som ett lärande. Utifrån detta tolkar vi att målstyrda processer, planerade som spontana, kan leda till lärande, men att lärande också kan ske för sig själv. Lärandet är således en egen process som pågår inom individen men som också, genom undervisning, kan pågå i sociala sammanhang.

### 5.1.3 Nytt begrepp – samma verksamhet

Ett kännetecken som framkommer för målstyrda processer, det vill säga skollagens definition av undervisning, är att det är ett nytt begrepp i förskolans kontext. Förskollärarna uttrycker att det därför finns ett behov av att skapa medvetenhet kring vad det innebär. Vidare visar förskollärarna en positiv inställning till att undervisningsbegreppet omfattar förskolan, då de uttrycker en vilja att utveckla en egen innebörd kring begreppet. Eva uttrycker detta när hon säger: ”Vilken undervisning vi hade, kan vi säga till varandra ibland, sådär bara för att: Var det undervisning? Ja, det var det ju. Bara liksom för att få håll på det.”

Förskollärarna uttrycker att de många gånger använder begreppet lärande istället för undervisning. Detta tolkar vi som att de känner sig mer bekväma med begreppet lärande, vilket går att härleda till att det är ett begrepp som har förekommit i förskolan under längre tid än det nyare begreppet undervisning. Förskollärarna tydliggör dock att undervisning inte är detsamma som lärande utan är något som ligger mer hos förskolläraren och eventuellt kan leda till lärande hos barnet. Därmed skiljer de begreppen åt. Utifrån detta tolkar vi att förskollärarna känner sig mer hemma i att använda begreppet lärande än undervisning, eftersom lärande innefattar barnen mer. Detta antar vi hör ihop med att förskolans tradition bygger på att förskollärare och barn gör och lär tillsammans.

Vidare uttrycker förskollärarna att undervisning är en del av förskolans kultur men att det inte är en del av förskolans kultur att använda begreppet. Oavsett om begreppet används eller inte så framhåller förskollärarna att det är undervisning som de bedriver och argumenterar för att det inte har hänt något annorlunda sedan förskolan blev en del av utbildningssystemet. Greta uttrycker det när hon säger: "Det vi gör är undervisning, fast vi jobbar på att sätta ord på det utifrån vårt perspektiv och vår profession."

Utifrån detta tolkar vi att förskollärarna upplever att begreppet undervisning behöver bearbetas utifrån förskolans kontext och implementeras för att börja användas mer. Samtidigt menar förskollärarna att begreppet inte innebär någon förändring av det pedagogiska uppdraget eller förskolans verksamhet vilket propositionen till den nya skollagen också anger (Prop. 2009/10:165). Vi tolkar att förskollärarna, med sin uttryckta positiva inställning till begreppet undervisning, påvisar att införandet av begreppet har expansiv potential och kan utmana verksamheten till utveckling.

#### **5.1.4 Sammanfattning av kännetecknen för målstyrda processer i förskolan**

Sammanfattningsvis kännetecknas målstyrda processer i förskolan av att de sker pågående under dagen och att de flätas samman med andra komponenter, så som omsorg och lek. Målstyrda processer kännetecknas vidare av att de kan vara av både planerad och spontan karaktär. Ett ytterligare kännetecken är att undervisning och skollagens definition av undervisning som målstyrda processer, är nytt för förskolan. Undervisning i förskolan behöver därför bearbetas, för att utveckla medvetenhet kring hos förskollärarna. Begreppet innebär dock inte någon förändring för verksamheten eller förskollärares arbetssätt, men har potential att utveckla verksamheten. Dessa kännetecken svarar an på frågeställningen *Vad som kan känneteckna målstyrda processer i förskolan.*

### **5.2 Kännetecknen för förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande**

#### **5.2.1 Tillämpning av läroplanen**

I samtalen kopplar samtliga förskollärare samman skollagens definition av undervisning med läroplanen för förskolan. Tillämpningen av läroplanen ser vi därmed som ett kännetecken för förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande. Den görs dock med olika ingångar.



Flertalet av förskollärarna beskriver att en målstyrd process är målinriktad i den mening att processen börjar med ett eller flera utvalda läroplansmål som sedan är i fokus och ligger framför dem, under tiden de planerar för vad och hur de ska göra. Förskollärarna uttrycker dels att de ibland kan behöva rikta barnens uppmärksamhet för att få med sig dem i processen och dels att fler mål än de tilltänkta kan vävas in under processens gång. Utförandet menar förskollärarna anpassas efter barnens kunskapsnivå och påverkas av vad barnen visar intresse för. Annelie beskriver:

Alltså det här med målstyrda... Det här är mitt mål och vi kommer dit men kanske inte den vägen som jag hade tänkt från början eller kanske # Det får lite andra vinklingar och det är så härligt just på förskolan, att det är ju så det fungerar hos oss. Det kan ju hända så mycket på vägen.

En av förskollärarna, som i studien kallas för Daniella, berättar till skillnad mot de andra förskollärarna, att de på hennes förskola arbetar målrelationellt. Det beskriver hon innebär att de inte arbetar utifrån i förväg utvalda läroplansmål, utan att deras projekt är det centrala och att mål integreras vart efter projektet utvecklas. Daniella uttrycker att de har förskolans läroplan medvetet med sig hela tiden och att de håller sig mer inom läroplansområdena än målen i sig. Hon säger: "Det är inte vi som bestämmer när målen kommer in utan det behövs ett flow för att det ska vara meningsfullt."

Vi kan här använda begreppen målrationellt och målrelationellt arbetssätt (Lind, 2010) för att förstå förskollärarnas olika ingångar till läroplanen när det gäller målstyrning. De förskollärare som uttrycker att en målstyrd process börjar med ett eller flera läroplansmål går delvis att förstå som att de arbetar efter ett målrationellt arbetssätt. Detta då det finns ett i förväg tilltänkt mål och svar i uppgiften. Däremot uttrycker dessa förskollärare att vägen kan ändra riktning och ta nya vändningar utefter barnens visade intresse. Detta visar på en följsamhet hos förskollärarna och går då snarare att förstå som ett målrelationellt arbetssätt och styrning.

I en målrelationell undervisningspraktik är läraren flexibel i arbetsprocessen och öppen för nya infallsvinklar, vilket på många sätt beskriver Daniellas arbetssätt. Precis som hon uttrycker, har en lärare med ett målrelationellt arbetssätt inget förutbestämt mål utan arbetssättet präglas av en förhandlande lärprocess där målen tillkommer efter hand. Daniella

uttrycker att läroplanen aktivt finns med henne i bakhuvudet hela tiden, vilket vi tolkar att även de andra förskollärarna har, då de uttrycker att läroplansmål kan vävas in under processens gång.

Utifrån detta tolkar vi att förskollärarnas olika sätt att tillämpa läroplanen i sin ledning av målstyrda processer inte står i motsättning till varandra. Dels då förskollärarna har samma grund i sitt uppdrag och dels för att sätten kan kombineras eller växla utifrån om det är en planerad eller spontan målstyrd process. Ett målrationellt och ett målrelationellt arbetssätt utesluter således inte varandra utan kan kombineras.

### 5.2.2 Relationell kompetens

Flertalet av förskollärarna uttalar att relationell kompetens är en viktig förutsättning för förskollärares sätt att leda målstyrda processer. Eva uttrycker: ”Har du inte en relation till barnet så är det jättesvårt att få en bra ledarroll. Så relationell kompetens är jätteviktigt.”

Goda relationer mellan barn och förskollärare beskriver förskollärarna som grundläggande i deras ledning och avgörande för att möjliggöra utveckling och lärande hos barnen. De belyser vidare att goda relationer bygger på förtroende och tillit, vilket vi tolkar står i enlighet med den relationella pedagogiken, som säger att relationer av hög kvalitet är en avgörande byggsten för barns kunskapsinhämtande (Aspelin & Persson, 2011).

Det framkommer även i samtalen att relationer tar tid att bygga upp och fordrar engagemang från förskolläraren. Detta tolkar vi som en del av relationell kompetens. Därutöver menar förskollärarna, att det krävs genuin nyfikenhet, en vilja att förstå och lära känna varje barn samt en positiv människosyn i deras relationskapande med barnen. Här kan vi använda begreppet attityd i relationer (Aspelin, 2015) för att förstå förskollärarnas resonemang, eftersom de är medvetna om att deras relationer till barnen, är av betydelse i förhållande till deras sätt att leda. Vi tolkar att förskollärarnas vilja att förstå barnen och deras strävan efter en god människosyn, går att förstå som att de förhåller sig öppensinnat till vilka barnen är och kan bli samt ger dem utrymme att utvecklas och ta plats som individer.

Vidare framhåller en av förskollärarna vikten av att i sin förskolläraryrke även skapa förutsättningar för goda relationer mellan barnen i barngruppen. Hon värdesätter gruppens dynamik och ser tillsammansskapet som ett verktyg i sin undervisning, då hon poängterar att

barnen berikar varandra med olika kunskaper. Detta belyser betydelsen av barnens relationer till varandra i barngruppen. Vi kan förstå förskolläraren med hjälp av begreppet attityd till relationer (Aspelin, 2015) eftersom hon arbetar med att främja relationerna mellan barnen i gruppen. Detta för att hon känner sig övertygad om att de lär av varandra och utvecklar kunskap tillsammans. Sammantaget visar detta att relationell kompetens hos förskollärare även är betydelsefullt i syftet att stärka barns relationer till varandra.

### 5.2.3 Kollegial samverkan

Förskollärarna uttrycker i samtalen vikten av att reflektera tillsammans med sina kollegor i arbetslaget. De framhåller den kollegiala samverkan som betydelsefull för att skapa förståelse för och utveckla deras sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande. Daniella säger angående detta: ”Just för att vi är väldigt olika, har olika erfarenheter eller jobbar på olika sätt känns det väldigt värdefullt att prata om det tillsammans.” Kollegial samverkan tolkar vi därför som ett kännetecken för förskollärares sätt att leda.

Förskollärarna uttrycker vidare vikten av att i ett efter-perspektiv reflektera kollegialt kring undervisningssituationer och deras sätt att leda dem. De framhåller då att de dels kan diskutera om vad som gjorde att något gick bra eller inte gick bra och dels att de kan reflektera kring vilka metoder eller strategier som de skulle kunna ha istället, för att möjliggöra utveckling och lärande hos barnen. Greta säger:

I de här planeringarna, som när vi träffas i arbetslaget, då sitter vi ju ner och kan utvärdera vad som inte gick bra kanske [...] och sen går man ju vidare och då tänker man kanske något nytt och då diskuterar vi ju det vidare.

Förskollärarna uttrycker också betydelsen av att ge varandra stöd och uppmuntran samt feedback i sitt sätt att leda målstyrda processer. Detta tolkar vi som en del av kollegial samverkan då vi tolkar att det kan utveckla trygghet i förskollärarnas undervisande roll.

Betydelsen av kollegial samverkan för målstyrda processer kan vi vidare förstå med stöd i den relationella pedagogikens tankar om att människan är en relationell varelse som växer och utvecklas i relationer med andra (Aspelin & Persson, 2011), i detta fall tillsammans med sina kollegor. Vi tolkar att förskollärarna, genom kollegialt utbyte, kan utveckla nya,

alternativt ändra sina pedagogiska tillvägagångssätt i undervisningen, såsom val av material och sitt sätt att organisera arbetet.

#### 5.2.4 Barn som bidragare

Förskollärarna poängterar i samtalen att barnen bör göras till bidragare i deras ledning av målstyrda processer. De framhåller att barnens intressen ska visa vägen och att det, i sin tur, kan leda till meningsfulla lärandeprocesser och skapa förutsättningar för glädje.

Samtliga förskollärare uttrycker vikten av god kommunikation och betydelsen av att föra en pågående dialog med barnen, för att göra dem till bidragare. Förskollärarna framhåller både den verbala och icke-verbala kommunikationen. De uttrycker betydelsen av att som förskollärare ställa frågor till barnen men också lyssna ärligt och vara nyfiken på vad de berättar, visar och frågar om, för att uppfatta deras olika intressen. Detta förstår vi som ett pedagogiskt tillvägagångssätt (Aspelin & Persson, 2011; Aspelin, 2013) från förskollärarnas sida för att involvera barnen i kommunikation, som kan möjliggöra lärande. Vi kan också förstå det som attityd i relationer (Aspelin, 2015), då förskollärarna visar på att de, genom att lyssna ärligt och vara nyfikna på barnen, skapar utrymme för barnen som individer.

Förskollärarna uttrycker även vikten av att i sitt ledarskap vara lyhörda för när barns intresse börjar ebba ut samt vara flexibla i den mening att de kan ändra sina planer utifrån barnens bidrag. De uttrycker också att de ofta tenderar att gå för snabbt fram i mötet med barnen och inte ge tillräckligt med tid för att lyssna. Diana säger: ”Att man sitter ner och fångar de där ögonblicken, för det är ju ögonblick. Det kan ju räcka med en mening. Och hör man inte den meningen så kan det ju vara för sent.”

Vidare anser förskollärarna att det är av stor betydelse att befinna sig fysiskt på barnens nivå för att skapa god kontakt och bjuda in till dialog. Sammantaget tolkar vi detta som vikten av att förskolläraren är närvarande med barnen i sitt sätt att leda målstyrda processer. Med stöd i begreppet pedagogiskt möte (Aspelin & Persson, 2011; Aspelin, 2013) kan vi förstå förskollärarnas tankar om närvaro, då förskolläraren genom att vara närvarande kan möta barnen i nuet och möjliggöra ett mellanmänniskt skeende. Vi förstår att förskollärarnas relationer till barnen kan stärkas genom deras närvaro och delaktighet samt även avgöra förutsättningar för lärandets utveckling.

Det framkommer dock att förskollärarna reflekterar kring barn som bidragare i förhållande till deras egna ledning i målstyrda processer. De uttrycker att det är ett givande och tagande men att det samtidigt är viktigt att de tar sin ledarroll. En av förskollärarna uttrycker att det annars kan bli en belastning för barnen. Detta tolkar vi visar på en balansgång i mötet mellan förskollärarens ledning och barn som bidragare. Förskollärarna ser vikten av barnen som bidragare i sin ledning av målstyrda processer men de ser också vikten av sitt eget ledarskap.

### 5.2.5 Sammanfattning av kännetecknen för förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande

Sammanfattningsvis kännetecknas förskollärares sätt att leda målstyrda processer av att förskolans läroplan tillämpas. Den tillämpas dock på olika sätt. De olika sätten behöver inte exkludera varandra utan kan växla samt kombineras. Relationell kompetens är ytterligare ett kännetecken för förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande. Detta då goda relationer, både mellan förskollärare och barn samt mellan barn och barn, ses av förskollärarna som avgörande för att möjliggöra utveckling och lärande. Därutöver framkommer kollegial samverkan som ett kännetecken för förskollärares ledning av målstyrda processer, då de genom reflektion kan utveckla sitt sätt att leda samt skapa trygghet i sin undervisande roll. Till sist framkommer också barn som bidragare som ett kännetecken för förskollärares sätt att leda målstyrda processer. För att göra barn till bidragare framkommer utgångspunkt i barns intressen, god kommunikationsförmåga, lyhördhet och närvaro i förskollärollen som viktiga komponenter. Dessa kännetecken svarar an på frågeställningen *Vad som kan känneteckna förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande.*

## 6. Diskussion

I detta avsnitt presenteras en sammanfattning av studiens resultat utifrån syftet att bidra till kunskapandet om vad undervisning i förskolan kan innebära. Resultatet kopplas därefter samman med tidigare forskning samt med egna reflektioner. Resultatdiskussionens rubriker har strukturerats utifrån studiens två frågeställningar där de teman som ämnar att svara an på respektive frågeställning diskuteras. Vidare diskuteras även studiens metodavsnitt och förslag på framtida forskning inom ämnet presenteras.

### 6.1 Resultatdiskussion

#### 6.1.1 Sammanfattning av resultat

Syftet med vår studie har varit att bidra till kunskapandet om vad undervisning i förskolan kan innebära, utifrån skollagens definition (SFS 2010:800) av undervisning som målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande. Vi har utifrån studiens två frågeställningar sett att undervisning i förskolan kan förstås utifrån sju teman. I dessa teman framkommer att undervisning i förskolan sker pågående under dagen och kan sammanflätas med andra komponenter som omsorg och lek. Undervisning i förskolan kan också vara både planerad och spontan. Det framkommer vidare att undervisning är ett nytt begrepp för förskolan. Begreppet innebär dock inte någon förändring, men har enligt förskollärarna potential att utveckla verksamheten. Vidare visar resultatet att förskollärare i sin ledning av undervisning i förskolan tillämpar förskolans läroplan. Tillämpningen görs dock på olika sätt. I förskollärares sätt att leda undervisning i förskolan framkommer relationell kompetens och kollegial samverkan som betydelsefullt för att möjliggöra utveckling och lärande. I resultatet framkommer också att barn bör göras till bidragare i förskollärares sätt att leda undervisning i förskola.

#### 6.1.2 Kännetecknen för målstyrda processer i förskolan

Resultatet visar att målstyrda processer i förskolan sker pågående under dagen, vilket överensstämmer med Hedefalks (2014) och Vallberg Roths (2018) forskningsresultat. Vidare uttrycker förskollärarna i studien, likt Persson (2015), att undervisning i förskolan bör sammanflätas med komponenter som omsorg och lek för att nå god kvalitet. Dalgrens (2017) resonemang kring inbäddad undervisning, kan vi koppla till vad förskollärarna i vår

studie beskriver som spontan undervisning, då de uttrycker att det i vardagliga situationer kan uppstå möjliga undervisningssituationer som kan leda till lärande.

Förskollärarna i studien uttrycker att undervisning i förskolan kan vara både planerad och spontan. Detta står i enlighet med Skolverket (2017), som i remissen till den nya läroplanen anger att undervisning ska utgå från ett innehåll som är planerat eller som uppstått spontant. Vidare reflekterar vi kring att spontana undervisningssituationer kan övergå till att bli planerade då en spontan situation, som exempelvis när ett barn ställer en fråga, kan utvecklas vidare till planerade moment, utifrån förskollärarens ledning. På samma sätt kan planerade processer övergå till att bli spontana sådana. Det går att planera gränslöst och föreställa sig olika scenarion men det går trots det inte att helt förutspå vad barnen ger för respons i mötet, vilket måste innebära en viss spontanism i ledningen. På så sätt tolkar vi att planerade och spontana målstyrda processer är förenade och kan övergå till samt växla mellan varandra.

Resultatet visar vidare att förskollärarna i studien har en positiv inställning till begreppet undervisning. Detta står i motsättning till tidigare forskning som synliggör att förskollärare tar avstånd från begreppet (Vallberg Roth, 2018) och upplever undervisning som något mer kravfyllt, än den verksamhet som har bedrivits tidigare (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017). Förskollärarna yttrar däremot ett behov av att bearbeta begreppets innebörd, dels då det är nytt och dels för att bli bekväma med att använda det. Förskollärarna benämner också lärande i relation till undervisning och visar medvetenhet om skillnaden i dessa begrepp. Detta kan vi jämföra med Vallberg Roths (2018) och Skolinspektionens (2018) studier som framhåller att förskollärare ofta ser lärande och undervisning som identiska fenomen. Förskollärarnas sätt att skilja lärande och undervisning åt stämmer överens med vad Pihlgren (2017) och Biesta (2011) anger; att lärande är en process som sker inuti barnet, som inte nödvändigtvis kräver en lärare, medan undervisning förutsätter en lärare och innefattar dennes görande för att lärande ska kunna ske.

### **6.1.3 Kännetecknen för förskollärares sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande**

Resultatet visar att ett kännetecken för förskollärares sätt att leda målstyrda processer är att förskolans läroplan tillämpas. Tillämpningen görs dock på olika sätt. Detta går att koppla till Catucci (2017) och Gopnik (2011) som visar att förskollärares olika undervisningsstrategier

påverkar barns möjligheter till lärande. En mer riktad och instruerad process kan enligt Gopnik (2011) hämma barns upptäckarlust, vilket går att ställa i motsats till Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) som vi snarare tolkar som att de beskriver riktandet som undervisningens kärna.

Vi kan vidare reflektera kring för- och nackdelar med förskollärares sätt att tillämpa förskolans läroplan samt koppla Gopniks (2011) forskningsresultat till Linds (2010) båda begrepp, målrationellt- och målrelationellt arbetssätt. Fördelar med ett mer målrationellt och riktat arbetssätt kan vara att det skapar tydlighet både i förskollärarens ledarskap och ur barnens perspektiv. Däremot kan vi se risken med att förskolläraren fastnar i det förutbestämde målet och förlorar anknytningen till barnens intressen. Som Gopniks (2011) studie synliggör finns också risken för att barnen enbart reproducerar vad läraren gör, istället för att upptäcka själva. Fördelar med ett mer målrelationellt arbetssätt kan vara att förskolläraren utgår helt från barnens intressen och, i och med sin följsamma roll, skapar möjligheter för dem att komma fram till egna slutsatser. Detta är även något Gopnik (2011) framhåller i sin forskning. Något som vi dock kan ifrågasätta är vems intressen som tillvaratas? Vi tänker att det ofta kan bero på vilka barn som hörs och syns mest vilket å andra sidan indikerar betydelsen av en närvarande, lyhörd och följsam förskollärare, oavsett målrationell eller målrelationell målstyrning.

Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen (2011) framhåller i sin forskning förskollärares relationella kompetenser, vilket även förskollärarna i vår studie betonar som en viktig förutsättning för deras ledning av målstyrda processer. I vår studies resultat framkommer också kollegial samverkan som en viktig aspekt, då förskollärarna uttrycker att reflektioner som uppstår tillsammans med kollegor kan utveckla deras sätt att leda målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande. Genom reflektionerna skapas ett utbyte som vi ser kan vara kompetensutvecklande för förskollärarna. Här resonerar vi dock att det ligger ett ansvar hos förskolechefen att avsätta tid till och möjliggöra kollegial samverkan för förskollärarna.

Studiens resultat synliggör också att ett kännetecken för förskollärares sätt att leda är barn görs till bidragare. I likhet med detta visar tidigare forskning inom ämnet att undervisning i förskolan bör ta utgångspunkt i barnen och kännetecknas av deras intressen (Liljestrand, 2010; Vallberg Roth, Holmberg, Palla, Stensson & Tallberg Broman, 2018). För att göra barn till bidragare framkommer betydelsen av god kommunikation och dialog i sättet att



leda. Detta kan vi koppla till Persson (2015) som uttrycker att förskollärare med hjälp av dialogisk kommunikation kan expandera barns lärande. Sådan kommunikation menar han förflyttar undervisning från att gälla formella och vuxenstyrda situationer, vilket vi utifrån vårt resultat främst kan relatera till planerad undervisning, till att gälla alla situationer som inbegriper dialog, vilket vi kan relatera till spontan undervisning. Pihlgren (2017) och Andersson och Gullberg (2014) framhåller båda betydelsen av att förskollärare ställer stimulerande frågor i undervisningen. Detta gör även förskollärarna i vår studie. Vårt resultat synliggör också betydelsen av att en undervisande förskollärare är närvarande med barnen vilket är förenligt med Tallberg Bromans (2018) forskning som belyser just det.

I vår analys av barn som bidragare framkommer dock en balansgång mellan förskollärares och barns roll i undervisningen. Förskollärarna uttrycker betydelsen av att kunna ändra riktning utefter barnens visade intresse. Några av förskollärarna uttrycker däremot, likt Hedefalk (2014), värdet i att hålla kvar vid det som är planerat och inte alltid följa barns intresse som uppstår i stunden. Förskollärarna nämner att det kan bli en belastning för barnen om de ständigt förväntas vara delaktiga i beslut. Vår tolkning är att förskollärares ledning av undervisning kräver en känslighet och ett inlyssnade gentemot barnen. Det handlar om att hitta en jämvikt i balansgången; att förskolläraren tar sitt ansvar och är stöttande men samtidigt överläter ansvar till barnen, så att de ges möjlighet att bidra.

Vi kan vidare också diskutera vårt resultat i förhållande till några av Doverborg, Pramling och Pramling Samuelssons (2013) utmärkande strategier för undervisning i förskolan. Strategin att rama in lärandesituationen genom ett lärandeobjekt tänker vi kan liknas med förskollärares tillämpningar av läroplanen, då läroplansmål kan relateras till lärandeobjekt. I detta tema framkommer också betydelsen av att följa barns intressen under processens gång. Den balansgång mellan förskollärare och barns bidrag i undervisningen som vi analyserar kring, kan vi sammankoppla med strategin som fokuserar på samordningen av förskollärares och barns perspektiv; de betecknas båda av ett givande och tagande. Ytterligare en strategi för undervisning som Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) presenterar, handlar om stöttnings och utmaning i barns lärande. Utifrån vår studie skapas detta genom god kommunikation där förskollärarna bland annat uttrycker vikten av att ställa frågor.

Något som Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) däremot inte framhåller med sina undervisningsstrategier för förskolan, som vi ser att vår forskning kan bidra med,

är den kollegiala och relationella innebörden av undervisning i förskolan. Vår studie, med utgångspunkt i skollagens definition av undervisning som målstyrda och lärarledda processer, visar således att undervisning är en social och kollektiv aktivitet. Undervisning innefattar förskollärares relationer till barnen men också förskollärares relationer till varandra och deras kollegiala samverkan.

## 6.2 Metoddiskussion

Att genomföra individuella intervjuer upplever vi har varit en fungerande metod för att få fram förskollärarnas personliga tankar kring forskningsämnet. Vi anser att våra sex intervjuer gav oss en rik och varierad data att bearbeta och analysera. Antalet intervjuer anser vi också har bidragit till studiens trovärdighet då fler perspektiv på undervisning har synliggjorts. Vi är dock medvetna om att fler intervjuer hade kunnat bidra ytterligare till trovärdigheten, men med tanke på den tid och det utrymme som vi har haft att förhålla oss till känns antalet i efterhand väl avvägt. Vi uppmanade förskollärarna att avsätta en timme för intervjun för att försäkra oss själva och dem om att tiden skulle räcka till. Längden på intervjuerna tror vi skapade goda möjligheter för förskollärarna att komma in i ämnet och utveckla sina tankar vidare kring det. Vårt urval av förskollärare anser vi ökar studiens tillförlitlighet då de dels är verksamma på olika förskolor och dels har olika mängd erfarenhet. Däremot hade ett annat möjligt urval kunnat vara att intervjua förskollärare med olika pedagogiska inriktningar för att få mer variation och bredd i det insamlade materialet, vilket också hade kunnat bidra till ökad tillförlitlighet.

Semistrukturerade intervjuer anser vi berikade samtalen då det gav oss som forskare utrymme att ställa följdfrågor utifrån respondenternas berättande. Intervjuguiden var ett användbart verktyg under intervjuerna, då den gav oss stöd att hålla fokus på syftet samtidigt som vi tänker att alla förskollärare, utifrån guiden som grund, gavs liknande förutsättningar i sitt deltagande. Vi la ner tid på att formulera öppna frågor för att få svar på våra frågeställningar och nå vårt syfte, vilket vi i efterhand kan se som en betydande faktor för resultatet. Vi hade även reflekterat kring eventuella följdfrågor som vi resonerade för skulle kunna komma att bli aktuella under samtalen, vilket gjorde att vi kände oss förberedda under intervjuerna. Däremot kan vi ändå uppleva att vi hade kunnat ställa ytterligare fördjupande följdfrågor om vissa begrepp som vi under intervjustunden tog för givna. Detta tänker vi hör ihop med att vi studerar till förskollärare och är insatta i förskolans olika begrepp. Vi är

också medvetna om att vissa frågor leder till vissa svar och att andra frågor i intervjuguiden därmed hade kunnat ge ett annat resultat.

Vi kan vidare diskutera hur resultatet hade påverkats om vi hade gett ut intervjuguiden i förväg till förskollärarna. Det hade möjligtvis kunnat bidra till mer fördjupade svar, då de hade haft tid att tänka kring frågorna i lugn och ro. Dock resonerar vi kring, att det också hade kunnat leda till att förskollärarna hade haft möjlighet att tänka ut förskönade svar.

En alternativ metod för vår studie hade varit fokusgruppsintervjuer. En fokusgrupp innebär att intervjun sker i grupp med flera personer samtidigt om en specifik frågeställning (Bryman, 2011). Vi anser att det hade kunnat möjliggöra mer diskussion och frihet för respondenterna än vad en individuell intervju kan. En ytterligare fördel hade varit att förskollärarnas berättande skulle ha kunnat påverkats positivt av att i gruppen delge varandra sina tankegångar, vilket i sin tur hade kunnat leda till ett mer fördjupat resonemang. Å andra sidan ser vi en risk med att några förskollärare hade kunnat bli hämmade av att prata i grupp och därmed haft svårt att uttrycka sina personliga tankar. Detta i synnerhet då begreppet undervisning i förskolan är ett ämne under diskussion och debatt.

Vidare ser vi det fördelaktigt att vi skrev ut transkriptionerna när vi genomförde den tematiska analysen, då vi kunde föra minnesanteckningar direkt på pappret och då lättare hitta framträdande teman. Markeringspennor i olika färger underlättade vårt arbete med analysen för att synliggöra väsentliga citat mot resten av texten. Användandet av en tematisk analys har varit passande för att få fram ett resultat utifrån våra frågeställningar och nå vårt syfte. En nackdel med tematisk analys, som vi i efterhand kan reflektera över, är att material som inte framkommer av flera respondenter faller bort i analysprocessen. Vidare har vi upplevt våra teoretiska utgångspunkter, relationell pedagogik och målrationella- och målrelationella processer, som användbara i analysen och av betydelse för studiens bidrag, då de genomgående har fungerat som verktyg för att förstå det empiriska materialet.

Vi valde att medverka båda två under intervjuerna. Det vi anser fördelaktigt med detta var att vi båda fick vara delaktiga under alla intervjuer och höra varje förskollärares berättelse. Detta upplever vi har påverkat bearbetningen positivt. Nackdelen däremot, är den maktposition som det innebär att vara två som intervjuar en. Kvale och Brinkmann (2014) belyser att forskningsintervjuer rymmer en tydlig maktasymmetri mellan forskaren och

respondenten och att makten hos forskaren kan uppstå oavsiktligt. Vi resonerar att vår medvetenhet kring detta, och försök till att förhålla oss ödmjuka och öppensinnade till respondenternas berättelser, har mildrat den maktasymmetrin.

Till sist anser vi att vår studie kan betraktas som trovärdig och pålitlig då vi i metodavsnittet utförligt och noggrant redogör för hela forskningsprocessen, från början till slut. Detta skapar transparens för läsaren och möjliggör att det går att upprepa en liknande undersökning. Vi anser vidare att studiens frågeställningar besvaras i resultat- och analysdelen och uppnår studiens syfte. Resultatet ser vi därför, på ett trovärdigt sätt, har bidragit till den pågående diskussionen om ämnet undervisning i förskolan.

### 6.3 Framtida forskning

Under vår forskningsprocess har ytterligare tankar kring undervisningsbegreppet i förskolan uppkommit och nya frågor inom området väckts. Det är ett aktuellt och omdiskuterat ämne för förskolans utbildning och för oss som snart ska examineras och bege oss ut i förskolläraryrket, har vi upplevt ämnet som extra intressant och relevant. För att utveckla ytterligare kunskap om undervisning i förskolan är ett tänkbart förslag på framtida forskning att studera vad den kommande reviderade läroplanen kommer att ha för påverkan på förskollärares uppfattningar kring sitt undervisande uppdrag i förskolan. Ett ytterligare tänkbart förslag på relevant forskning inom området undervisning i förskolan kan vara att studera hur barnskötare ställer sig till undervisning i förskolan och i synnerhet till det faktum att undervisning, enligt skollagen (SFS 2010:800), ska bedrivas av legitimerade förskollärare. Vilken roll i undervisningen har då barnskötaren? Ännu ett alternativ skulle kunna vara att undersöka hur vårdnadshavare tänker kring undervisningsbegreppets betydelse i förskolan, för att synliggöra vad undervisning i förskolan kan innebära utifrån vårdnadshavares perspektiv.

## 7. Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (Rev. uppl., s. 8-15). Stockholm: Liber.
- Andersson, K. & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 275-296.  
<https://doi.org/10.1007/s11422-012-9439-6>
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik* (s. 13-25). Kristianstad: Kristianstad University Press. Hämtad från <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:633608/FULLTEXT01.pdf>
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens: Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänniska”. *Utbildning & Demokrati*, 24(3), 49-64. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:915784/FULLTEXT01.pdf>
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Botö, K., Lantz-Andersson, A. & Wallerstedt, C. (2018). ”Ja tycker om B” – Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(5), 78-99. Hämtad från [http://www.forskul.se/ffiles/0038F408/ForskUL\\_vol5\\_nr2\\_s78-99.pdf](http://www.forskul.se/ffiles/0038F408/ForskUL_vol5_nr2_s78-99.pdf)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.). Malmö: Liber.
- Catucci, E. (2017). De yngsta barnens meningsskapande: om undervisningspraktiker i förskolan. I A. Garpelin & A. Sandberg (Red.), *Barn och unga i skola och samhälle* (s. 52-82). Mälardalen Studies in Educational Sciences No. 31.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra förskolepedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag* (Doktorsavhandling, Linköpings Universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier). Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1072231/FULLTEXT01.pdf>
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Engdahl, I. (2010). Förskolepedagogisk undervisning. *Förskoletidningen*, 35(4), s. 25-29.
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (Red.). (2015). *Att bli förskollärare – Mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber.

- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Gopnik, A. (2011). *Why preschool should not be like schools*. Slate. Hämtad 26 april, 2018, från [http://www.slate.com/articles/double\\_x/doublex/2011/03/why\\_preschool\\_shouldnt\\_be\\_like\\_school.html](http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2011/03/why_preschool_shouldnt_be_like_school.html)
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten – en studie om den svenska förskolemodellen 1968-1998*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:662145/FULLTEXT01.pdf>
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2016). *Förskolans århundrade: pedagogiska nyckeltexter om förskolans framväxt och idéarv*. Malmö: Gleerups.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling* (Doktorsavhandling, Uppsala universitet). Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:686018/FULLTEXT01.pdf>
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: Barns perspektiv och nuets didaktik* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande). Hämtad från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34089/2/gupea\\_2077\\_34089\\_2.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34089/2/gupea_2077_34089_2.pdf)
- Jonsson, A. & Williams, P. (2013). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Childhood Development and Care*, 183(5), 589-604. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.678488>
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(5), 90-109. Hämtad från [http://www.forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5\\_nr1\\_s90-109.pdf](http://www.forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5_nr1_s90-109.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestrand, J. (2010). Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap. *Utbildning & Demokrati*, 19(2), 59-76. Hämtad från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2010/nr-2/johan-liljestrand---barns-mote-med-institutionaliserad-undervisning-och-dess-inneboder-for-demokratiskt-medborgarskap.pdf>
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete).

- Lundgren, U. P. (2014). Det livslånga lärandet - att utbilda för ett kunskapssamhälle. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande Skola Bildning: Grundbok för lärare* (s. 101-135). Stockholm: Natur & Kultur.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed – Regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärares metod och vetenskapsteori* (s. 32-43). Stockholm: Liber.
- Löfgren, H. (2014). Lärarberättelser från förskolan. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & A. Franzén (Red.), *Förskollärares metod och vetenskapsteori* (s. 144-155). Stockholm: Liber.
- Martin Korpi, B. (2015). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från [http://www.regeringen.se/4acc7c/contentassets/7d83393009994779a340d8b839e5e8ae/for-skolan-i-politiken---om-intentioner-och-beslut-bakom-den-svenska-forskolans-framvaxt-u015\\_007.pdf](http://www.regeringen.se/4acc7c/contentassets/7d83393009994779a340d8b839e5e8ae/for-skolan-i-politiken---om-intentioner-och-beslut-bakom-den-svenska-forskolans-framvaxt-u015_007.pdf)
- Persson, S. (2015). *Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. Förskola tidig intervention – Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Vetenskapsrådet. Hämtad från [https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR1527Foerskola-tidig-intervention\\_web.pdf](https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR1527Foerskola-tidig-intervention_web.pdf)
- Pihlgren, A. S. (2017). *Undervisning i förskolan – att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*. Hämtad från <http://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-prop.-20092010165>
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-236). Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, M. (2011). Barn lär i leken. *Pedagogiska magasinet: Lärarförbundets tidskrift för pedagogisk forskning och debatt*. Stockholm: Lärarförbundet. Hämtad från <https://pedagogiskamagasinet.se/barn-lar-i-leken/>
- Sandberg, A., Lillvist, A. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2018). Undervisning i olika lärmiljöer i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (s. 92-99). Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-

437. Hämtad från [https://www.researchgate.net/publication/233359529\\_Preschool\\_teaching\\_in\\_Sweden\\_-\\_a\\_profession\\_in\\_change](https://www.researchgate.net/publication/233359529_Preschool_teaching_in_Sweden_-_a_profession_in_change)

Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>

Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse - ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>

SFS 2010:800. *Skollagen*. Hämtad från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Skolverket. (2016a). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. (rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016b). *Skolverkets allmänna råd. Förskolan*. Hämtad från <https://sandviken.se/download/18.7ee66dca1461fe91b2e1197f/1465460733682/allmannaraden-forskolan3139.pdf>

Skolverket. (2017). *Förslag till reviderad läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018a). *Statistik om förskolan*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola>

Skolverket. (2018b). *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan*. Hämtad från [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3930.pdf%3Fk%3D3930](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3930.pdf%3Fk%3D3930)

SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugentredning*. Stockholm: Socialdepartementet.

Stensson, C. (2018). Vad kan känneteckna undervisning i matematik? I Y. Holmberg, L. Palla, C. Stensson & I. Tallberg Broman (Red.), *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016* (s. 70-83). Malmö: Malmö University. Hämtad från <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/24496/2018-01-27%20%20Rapport%20-%20reflektionsdokumentet.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Stockholm: Liber.



Tallberg Broman, I. (2018). Vad kan känneteckna en undervisande förskollärare? I Y. Holmberg, L. Palla, C. Stensson & I. Tallberg Broman (Red.), *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016* (s. 101-115). Malmö: Malmö University. Hämtad från <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/24496/2018-01-27%20%20Rapport%20-%20reflektionsdokumentet.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Utbildningsdepartementet. (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan* (Diarienummer: U2016/05591/S, U2017/01929/S). Hämtad från [https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.260492!/U2017-01929-S\\_Oversyn-laroplanen-forskolan.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.260492!/U2017-01929-S_Oversyn-laroplanen-forskolan.pdf)

Vallberg Roth, A-C. (2017). Att undervisa. I L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A-C. Vallberg Roth (Red.), *Professionell yrkesutövning i förskola: Kontinuitet och förändring* (s. 149-163). Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, A-C. (2018). Vad kan känneteckna undervisning i förskola? I Y. Holmberg, L. Palla, C. Stensson & I. Tallberg Broman (Red.), *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016* (s. 36-51). Malmö: Malmö University. Hämtad från <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/24496/2018-01-27%20%20Rapport%20-%20reflektionsdokumentet.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Palla, L., Stensson, C. & Tallberg Broman, I. (2018). *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*. Malmö: Malmö University.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# Bilagor

## Bilaga 1

### Intervjuguide

- Hur länge har du arbetat som förskollärare?
- I vilken åldersgrupp arbetar du nu?
- Hur ser kompetensen ut i ditt arbetslag?
  
- Vad tänker du om undervisningsbegreppet i förskolan?
- Vad kännetecknar undervisning i förskolan för dig?
- Vad tänker du att undervisningsbegreppet rymmer?
- Använder du begreppet undervisning i din roll som förskollärare?
  
- Skollagens definition av undervisning är ”målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till lärande och utveckling”. Vad innebär målstyrda processer för dig?
- När anser du att målstyrda processer sker?
- Var sker målstyrda processer?
- Vad innebär en målstyrd process som är lärarledd?
- Hur tänker du kring att leda en målstyrd process?
- Vad anser du är viktigt i ditt sätt att leda en målstyrd process?
- Vilka kompetenser ser du som betydelsefulla i ditt sätt att leda?
- Vilket förhållningssätt/barnsyn strävar du efter i mötet med barnen i en målstyrd process?
- Hur tänker du att ditt förhållningssätt/barnsyn påverkar ditt sätt att leda undervisningen?
- Hur kan barnen göras delaktiga i målstyrda processer?
- Hur tänker du kring undervisningsstrategier?
- Har ni diskuterat undervisningsstrategier i arbetslaget och i så fall vad eller vilka strategier ser ni som viktiga?
- Vad tänker du om att skollagen anger att det enbart är förskollärare som får leda undervisningen?
- Kan du ge ett exempel på en undervisningssituation som du tycker fungerade bra?
- Vad var det som gjorde att det fungerade bra?
- Vilka var framgångsfaktorerna?

# Samtycke till vuxen till deltagande i studentforskning

Förskolläraryrket – Examensarbete (LEFP18 - V18) – Våren 2018

Ellen Hördesjö och Alma Eriksson genomför en studie i kursen Examensarbete inom ramen för förskolläraryrket vid Jönköping University. Övergripande fokus i studien är att undersöka pedagogiska och didaktiska frågor rörande förskolans policy och praktik. Mer specifikt handlar denna studie om att utveckla kunskap om vad undervisning i förskolan innebär utifrån skollagens definition.

Ellen Hördesjö och Alma Eriksson genomför denna studie i syfte att (a) bidra till kunskap om förskolan och dess verksamhet; (b) få erfarenhet av att genomföra empirisk forskning inom utbildning och undervisning; och (c) fullgöra kraven för att bli examinerad från förskolläraryrket på Högskolan för Lärande och Kommunikation vid Jönköping University.

Om du accepterar att delta i denna studie kommer du att bli involverad i en eller flera av följande forskningsaktiviteter i förskolans lokaler:

\_\_\_\_\_ Samtalar med studentforskarna i informella individuella intervjuer.

All information som genereras kommer att anonymiseras vilket garanterar att du inte kan bli identifierad. Dessutom kommer all information som genereras förvaras på ett säkert sätt som förhindrar att det försvinner t ex genom stöld.

Du har din fulla rätt att avbryta ditt deltagande och därmed ta tillbaka samtycke när som helst och av vilken orsak som helst.

Om du har frågor gällande den här undersökningen och/eller ditt deltagande, vänligen kontakta kursansvarig, Ann Ludvigsson (ann.ludvigsson@ju.se) eller examinator, Monica Nilsson (monica.nilsson@ju.se)

Om du accepterar att delta, vänligen skriv under nedan.

Deltagarens kontaktinformation, telefon och/eller email:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Deltagarens signatur

\_\_\_\_\_  
Deltagarens namnförtydligande

\_\_\_\_\_  
Studentens signatur

\_\_\_\_\_  
Studentens namnförtydligande