

# Planering och genomförande av undervisning i förskolan

– exemplen teknik och bildskapande

Kristina Melker



Denna forskning är en del av den nationella forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för förskolebarns lärande (FoRFa), finansierad av Vetenskapsrådet (nr. 729-2013-6848).

# Abstract

Titel: Planning and implementing teaching in preschool – the examples of technology and art making  
Författare: Kristina Melker  
Language: Swedish with an English summary  
Opponent: Liv Gjems  
Examinator: Eva Reimers  
Presenterat vid licentiatseminarium vid Göteborgs universitet 2019-12-13  
Keywords: preschool, teaching, collaboration, scaffolding, sustained shared thinking, children, art making, aesthetics, sociocultural perspective

Since 2010, teaching has been one of the preschool teacher's tasks in Sweden. Preschool teaching is often discussed and has been addressed from different perspectives (Eidevald & Engdahl, 2018; Sheridan & Williams, 2018; Thulin & Jonsson, 2018). The concept of teaching in preschool was already advanced in the referral opinion prior to the adoption of curriculum for the Preschool Lpfö98, when the committee decided that 'teaching can be defined as a conscious pedagogical act towards a goal' (1997/98:93, 28). The preschool steering document has been continuously revised since it became part of the educational system. Since 2010, preschools have had clearer educational goals, and legitimate preschool teachers are to teach rather than merely supervise children (Korpi, 2015). The revised preschool curriculum, Lpfö18 (Skolverket, 2018), clarifies that preschool is expected to contribute to children's learning, and preschool has become more focused on knowledge. These two discourses—activity-based and academically-focused preschools (Bennett, 2005)—sometimes appear as contradictions. However, several preschool researchers point out that teaching should grow out of children's experiences and that the teacher can purposefully integrate play and learning into an educational approach that encompasses aspects of both discourses (Bennett, 2005; Bodrova & Leong, 2007; Elkind, 2003; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003/2014).

The purpose of this licentiate thesis is to promote a better understanding of teaching in preschool. The overall aim of the present studies is to empirically illuminate the preschool teaching processes with children aged four to six years. The present study rests on a socio-cultural perspective on learning. Central to this is Rommetveit's (1974, 1979) theoretical work on conversation and communication, in the study used to elucidate the work of the preschool teacher and the teacher team. This work takes place before teaching and in the conversations between participants during the activity with children. This study is qualitative, and the research questions and purpose serve as a starting point to examine teaching in small groups

(Edwards, 2010). Both studies are observational; they were conducted in two participating preschools.

The results indicate that the preschool teachers are confident that the children can take on the suggested activities; however, initially, the teacher gave no direct feedback in relation to how the children understood the task. In these studies, the children did not have the opportunity to dialogue with each other about the preschool teachers' assertions, and the children's understanding of the purpose and content of the teaching were not addressed. The preschool teacher used subject-related (scientific) concepts in teaching without explaining these concepts or checking whether the children understood them. A didactic starting point that connects the two studies is that the children were expected to gain experience that they could apply to other contexts, but this was not clearly explained. Play is central to preschool activities, and while the studies used materials that signal play (Legos in study I and a toy lion and paper and pens in study II), play was not explicitly included in the teaching.

## Innehåll

ABSTRACT .....	3
INNEHÅLL .....	4
TABELL- OCH FIGURFÖRTECKNING .....	7
FÖRORD .....	8
INLEDNING .....	10
Problemområde och frågeställningar .....	11
Forskningsfrågor.....	11
Disposition .....	12
BAKGRUND .....	13
En historisk tillbakablick.....	13
Förskolan en del av utbildningsväsendet .....	15
Undervisningsbegreppets införande .....	16
Undervisning i teknik och bildskapande utifrån ett historiskt perspektiv.....	17
Förskolan från filantropi till utbildningsarena för alla barn .....	18
TIDIGARE FORSKNING .....	20
Förskollärarens undervisande uppdrag.....	20
Undervisning i förskola .....	21
Relationen mellan undervisning och didaktik .....	23
Lärande genom undervisning .....	24
Undervisning i teknik.....	27
Undervisning i bildskapande.....	27
Barns perspektiv och barnperspektiv .....	28
Kapitelsammanfattning .....	29
TEORETISK INRAMNING.....	30
Ett sociokulturellt perspektiv .....	30
Kommunikationens betydelse för förståelse .....	31
Intersubjektivitet.....	31
Språkets betydelse för förståelse av undervisningens innehåll.....	33
Kontextens betydelse.....	34
Mediering.....	35
Vardagliga och vetenskapliga begrepp.....	36
Barns inre motivation och lust att lära .....	36

Fantasi och kreativitet i undervisning.....	37
METOD .....	39
Kvalitativ metod.....	39
Urval.....	40
Videoobservation.....	41
Studiens genomförande.....	41
Transkription av data .....	42
Analysförfarande .....	44
Hur data har genererats i studie I och i studie II.....	46
Videoobservation av undervisningssituationerna .....	46
Ljudupptagning av arbetslagens planeringstillfällen .....	47
Intervju med den undervisande förskolläraren .....	48
Etiska utgångspunkter .....	49
Metodologiska överväganden .....	49
Metodreflektion .....	50
RESULTAT.....	52
Studiens syfte .....	52
Forskningsfrågor .....	52
Studie I, Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus .....	53
Sammanfattning.....	53
Studie II, Bildskapande och estetik i förskolan.....	55
Sammanfattning.....	55
Huvudsakliga resultat.....	58
Den genomförda undervisningen sett i ljuset av arbetslagets didaktiska utgångspunkter.....	58
Interaktion i undervisning .....	59
Begreppsmediering i undervisning.....	59
Gemensamt för vad som kommer till uttryck i de studerade undervisningssituationerna:.....	62
DISKUSSION .....	63
Hur genomförs den planerade undervisningen?.....	63
Hur undervisning tar sig i uttryck i studie I och II.....	63

Hur tar sig interaktion barnen emellan och mellan förskollärare och barn uttryck i undervisningen? .....	65
Undervisning i förskolan idag med en historisk tillbakablick .....	66
Undervisning i teknik.....	67
Undervisning i bildskapande.....	67
Teoretisk och metodologisk diskussion .....	67
Slutsats.....	69
SUMMARY.....	70
Aim.....	71
Research questions.....	71
Theoretical framework .....	71
Methodology and ethical aspects .....	72
Results.....	73
Discussion .....	74
REFERENSLISTA.....	76

## Tabell- och figurförteckning

Figur 1 Förskolans framväxt .....	19
Figur 2. Tabell 1. Exempel på transkriptionen av videodata till studie II .....	43
Figur 3. Tabell 2 Översikt data som transkriberats .....	44

# Förord

Förskolans verksamhet har varit en stor del av mitt yrkesliv. Mitt intresse för vad som barn ges möjlighet att lära och utveckla förståelse för i förskolan började när mina egna barn var små. Kanske är det min framlidna mamma jag ska tacka mitt intresse för att läsa och försöka förstå hur världen kan te sig utifrån olika perspektiv. Då jag som nybliven förälder året 1990 fick boken *Sunt förnuft i barnavård och barnuppfostran* författad av Benjamin Spock utgiven 1957 av min mamma med orden ”den här kan du ha mycket nytta av” började mitt intresse för vad är det egentligen små barn behöver och hur vuxna kan förstå barnets behov. Det var huvudorsaken till att jag några år senare valde att läsa till förskollärare. Det ena ledde till det andra och den form av fortbildning som var den som gav mig mest var de föreläsningar som gavs på pedagogen, Göteborgs universitet. Det blev vägen in till masterprogrammet i Barn och ungdomsvetenskap. När forskarskolan FoRFa utlyste doktorandtjänster för verksamma förskollärare mot licentiatexamen kändes det fantastiskt och lite överkligt att jag blev antagen. Känslan av överklighet har ibland fortfarande inträtt, men oftast ersatts med känslan av att tiden rinner iväg.

Ett stort tack riktas till Ulla Mauritzon dåvarande prefekt på IPKL som uppmuntrade mig att söka, och till de chefer i Göteborgs stad som gav mig möjlighet att söka till forskarskolan FoRFa. Inte minst, ett stort tack till de barn, vårdnadshavare, personal och förskolechefer som gjort det möjligt för mig att få studera hur undervisning i två förskolor kan ta sig uttryck.

Skriva en licentiatuppsats har bitvis varit svårt, men även intressant, lärorik och rolig. Rolig, på det sätt att jag fått nya sätt att se världen på, mycket tack vare de internat FoRFa erbjudit där allvarliga teoretiska och metodologiska diskussioner varvats med samvaro under mer lättsamma former. Det har varit en förmån att få ingå i textseminariegruppen ”Lek och förskoledidaktik” och ta del av erfarna forskare och doktoranders synpunkter på de texter som lagts fram. Det finns många som jag ska tacka för att licentiatuppsatsen tagit form. Ett särskilt tack till Anne Kultti för att du var opponenter på mitt planeringsseminarium. Dina kloka råd, uppmuntranen och framåtsyftande kommentarer blev till stöd för mina metodologiska ställningstaganden. Tack Hanna Palmér för att du var diskutant på seminariet i maj förra året. Dina klarsynta kommentarer visade att det fanns två riktningar som texten kunde ta. Ett stort tack riktas till Inger Björneloo och till Niklas Pramling. Tack, Inger för din noga genomläsning i textens slutskede. Tack, Niklas för din insats som experthandledare. Ett varmt tack till mina båda handledare Ingrid Pramling Samuelsson och Elisabeth Mellgren.



Tack, Ingrid och Elisabeth för att ni stöttat och pushat mig i mitt skrivande och bidragit till att jag fått ökad förståelse för forskningsfältet ECE!

Det senaste året har gett möjlighet till lärande samtal med kloka kollegor på Högskolan Väst. Det har visat sig att skriva en licentiatuppsats kan ta sin tid. Ibland har livet i sig kommit i kapp och gjort sig påmint om vad det är som verkligen är betydelsefullt. Något så enkelt som en promenad med familjens lilla samojedvalp Freja visar vad glädje kan vara.

Till min familj och mina vänner, särskilt Lena, Charlotte och Mirjana; tack för all support, intressanta samtal och för att ni fått med mig på aktiviteter bortom texter och skrivande.

Anders min käre make och mina älskade döttrar Caroline, Susanne och Helene ni betyder allt!

Hisings Backa, november 2019

*Kristina Melker*

# Inledning

Denna licentiatuppsats har som syfte att synliggöra hur undervisning kan ta sig uttryck i förskola. Undervisning är ett obligatoriskt inslag i förskolan, ofta debatterat, omtvistat och något som kan förstås på olika sätt (Eidevald & Engdahl, 2018; Sheridan & Williams, 2018; Thulin & Jonsson, 2018). Undervisning är numera en del av förskollärarens uppdrag, ett uppdrag som omformulerats under årens lopp. Förskolan har utvecklats från att ha varit en familjepolitisk angelägenhet med Socialdepartementet och Socialstyrelsen som ansvariga myndigheter till sedan 1996 vara en del av utbildningsväsendet under Utbildningsdepartementet och myndigheterna Skolverket och Skolinspektionen (Skolverket, 2008). Förskolan är numera en egen frivillig skolform, tillgänglig för alla barn. Sedan 2010 har förskolläraren det övergripande ansvaret för arbetslagets arbetssätt och utveckling, samt för undervisning (SFS 2010:800). Tidigare har det i förskolan talats om att barns lärande ska främjas. Det är först i den senaste läroplanen för förskolan Lpfö18 (SKOLFS 2018:50) som undervisning uttrycks skriftligt. I Lpfö98 (Skolverket, 2016) var det framskivet att barns lärande och utveckling ska stimuleras. I läroplanen för förskolan, Lpfö18 finns två synsätt på undervisning som presenteras: undervisning kan ske i spontant uppkomna situationer såväl som planerade aktiviteter (SKOLFS 2018:50). Föreliggande licentiatuppsats har som syfte att belysa hur undervisning i förskola kan ta sig uttryck, från planering till genomförande.

Undervisning avser förskollärarens medvetna handlingar med avsikt att påverka barn medan lärande avser vad barnen får med sig från dessa och andra aktiviteter de deltar i (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018). De erfarenheter barnen tillägnar sig genom undervisningen kan leda till att de och läraren förändrar sina ageranden, och därmed får deltagarna nya erfarenheter (Säljö, 2005). Undervisning kan på så sätt generera ett lärande för både individen och gruppen, för såväl barn som lärare, vilket innebär att det var och en lär sig kommer att skilja sig åt. Lärande handlar om vad individen och kollektiv tar med sig från sociala situationer och hur de använder det i nya situationer (Säljö, 2005).

Licentiatuppsatsen antar ett sociokulturellt perspektiv för att belysa hur barns individuella och kollektiva lärande och erfarenheter tar sig uttryck i förhållande till vad arbetslaget tillsammans med den undervisande förskolläraren tar fasta på. Avsikten är att bidra till kunskap om vad undervisning i förskola innebär utifrån tidigare forskning genom två empiriska studier visa hur undervisning kan ta sig uttryck. Uppsatsen är till formen en sammanläggning, där två studier visar hur undervisning i förskola tar form. Den första studien belyser förskollärares undervisning i bygg och konstruktion, där arbetslaget planerat för att barnen ska arbeta parvis (social aspekt) med att konstruera stabila konstruktioner av lego (teknisk aspekt). Den andra studien visar hur undervisning i en bildskapande aktivitet

gestaltar sig när arbetslaget planerat för att barnen enskilt ska avbilda ett föremål som barnet ser det från sin position. Till skillnad från vad som visar sig i studie I uppmuntras barnen att inte ta stöd av varandras erfarenheter. I kappan skrivs fram vad undervisning i förskola innebär utifrån olika synsätt och hur det visar sig i de observationsstudier av naturalistisk art som data till studien genererats från. Förskollärarna har tillsammans med arbetslaget själva bestämt innehåll och form för hur de ska gå tillväga i den undervisning som studerats. De begrepp som används för att synliggöra hur undervisningen tar sig i uttryck och vad den ger barn för möjligheter till lärande är: *sustained shared thinking*, *scaffolding* samt *ömsesidigt samtal* (studie I). Dessa används som analysbegrepp för att förstå kommunikation mellan förskollärare och barn och barnen emellan i undervisningssituationerna samt hur artefakter fungerar som stöd för barns lärande (både studie I och II). Begreppen *mediating* och *perception of real objects* används som analysverktyg i studie II. En utförligare beskrivning av hur begreppen används ges under rubriken analysförfarande i metodkapitlet.

För att söka efter relevant litteratur till bakgrund, tidigare forskning och teoretiskt perspektiv har sökning gjorts främst via ERIC, men även PubMed och Scopus. De svenska sökorden som i huvudsak använts är: teknik, förskola, undervisning, bildskapande, sociokulturellt perspektiv samt lärande. De engelska sökord som mest frekvent använts är: *sustained shared thinking*, *technique*, *teaching*, *artmaking*, *aesthetics*, *preschool* samt *education*. Sökorden har använts i kombination med varandra och även var och en för sig.

Förskoleforskning benämns internationellt som Early Childhood Education, ECE, ett område som innefattar många olika slags verksamheter. Skillnaden mellan de olika formerna av verksamheter kan markant skiljas åt både vad gäller uppdrag och personalens utbildning. Mot bakgrund av det används i huvudsakligen svenska studier för att synliggöra hur undervisning kan förstås.

## Problemområde och frågeställningar

I licentiatuppsatsen är syftet att empiriskt synliggöra hur undervisningssituationer kommunikativt tar sig i uttryck i förskola i arbetet med barn i åldern 4-6 år, med exemplen teknik och bildskapande, utifrån vad förskolläraren tillsammans med arbetslaget planerat för.

### Forskningsfrågor

1. Hur genomförs den undervisningsaktivitet av förskolläraren som arbetslaget under planeringen har talat om att hon ska fokusera på i undervisningen med barnen?
2. Vad kännetecknar kommunikationen barnen emellan och mellan förskollärare och barn i de studerade undervisningsaktiviteterna?

## Disposition

I bakgrunden görs en beskrivning av förskolans historia, undervisningshistorik och hur förskolan har utvecklats från att vara en filantropisk verksamhet till att vara till för alla barn och numera en del av utbildningsväsendet. Tidigare forskning belyser undervisning i förskolan utifrån olika synsätt, samt förhållandet mellan undervisning, didaktik och lärande. I teorikapitlet lyfts fram ett sociokulturellt perspektiv där kommunikation har en framträdande roll. Både Rommetveits (1974, 1979) teoretiska arbeten om samtal och kommunikation och Bruners (1996) teoretiskt grundade resonemang om kommunikationens betydelse i både undervisning och lärande lyfts fram tillsammans med Vygotskij teori om kommunikation och barns lärande. Både studie I och II är designade som observationsstudier. Data har genererats i två förskolor. I metodkapitlet förklaras tillvägagångssätt, urval och analysförfarande och avslutas med ett avsnitt om metodologiska överväganden. Resultatet visar att i de studerade undervisningstillfällena ges barn begränsade möjligheter till att föra dialog med varandra. Här lyfts fram att på det sätt barnen ger uttryck för hur de förstår syftet och innehållet i undervisningen inte tas tillvara av läraren. Resultatet visar att läraren använder ämnesrelaterade begrepp i undervisningen, men dessa förklaras inte för barnen. I de studerade undervisningstillfällena är det materialet i sig som signalerar lek. I diskussionen förs resonemang om hur undervisningen tar form och diskussion förs om konsekvenserna av att ha två fokusområden i en och samma undervisningsaktivitet. Undervisningens målstyrda processer diskuteras med stöd av att undervisning kan främja barns lärande, men vad barn ges möjlighet att lära är beroende av hur barnet uppfattar och förstår situationen.

# Bakgrund

I denna licentiatuppsats har studerats hur undervisning kan förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande med utgångspunkt i ett förskoledidaktiskt perspektiv. Begreppet förskoledidaktik tar avstamp i förskolans historia och tradition (Magnusson, 2013). I detta kapitel görs en historisk tillbakablick för att sätta in undervisning i förskola i en historisk kontext. Förskolan har gått från att vara till för några barn till att nu vara en institution som riktar sig till alla barn. Synen på både undervisningsmaterial och lärande har ständigt förändrats, men spår från förr finns kvar än idag. Detta följs av ett avsnitt om undervisningsbegreppets införande och en kortfattad redogörelse av undervisningshistorik i teknik (studie I) bildskapande (studie II), vilka är de fokusområden som studerats i föreliggande licentiatuppsats. Kapitlet avslutas med ett avsnitt som belyser hur förskolan utvecklats från en filantropisk verksamhet till att vara utbildningsarena för alla barn.

Förskolan har en betydelsefull roll i en samhällsutveckling och svensk förskola har lyfts fram som ett gott exempel av OECD för att den på ett framgångsrikt sätt förenar praktisk pedagogik med en samhällelig helhetssyn genom att familjepolitik, jämställdhet och utbildning för alla barn kan förenas (Persson, 2010). Dagens förskola har utvecklats från att ha haft som huvudsaklig uppgift att ge utbildning och omsorg åt behövande barn av arbetarklass. De första småbarnsskolorna startade i Stockholm 1836 där verksamheterna drevs i filantropisk anda, medan förskolan idag är till för alla barn, oavsett socioekonomiska förutsättningar (Westberg, 2008; Vallberg Roth, 2011). Liksom annan filantropisk verksamhet har förskolornas verksamhet förändrats över tid. Under 1900-talets första hälft blev kommunernas inflytande över förskolorna större och fler och fler förskolor kom att övergå i kommunal regi (Westberg, 2008). Förskolans fokus har alltså förändrats från att vara en hjälp för föräldrar/vårdnadshavare som har behov av omsorg till att vara en rättighet för alla barn.

## En historisk tillbakablick

Förskolereformen från 1975 har haft en avgörande betydelse för svensk förskola. Den innebar att förskolan tar det första steget mot en förskola för alla barn, minst ett år före skolstart. I Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) görs en historisk resumé över förskolans framväxt och det ges även en översyn av de då rådande pedagogiska inriktningarna samt vad som ligger till grund för dessa. Två av dessa är Fröbel och Montessori som har kommit att ha stort inflytande på förskolan och dess framväxt.

Fredrich Fröbel (1782-1852) vars idéer om barnpedagogisk verksamhet med *Kindergarten*/barntädgårdar har haft avgörande betydelse för förskolans utveckling. Till

skillnad från barnkrubban, där fokus var omsorg så hade barnträdgårdar en uttalad pedagogisk inriktning (Westberg, 2008). Före barnstugeutredningen fanns det för förskolan två utvecklingslinjer; i) daghem/barnkrubba som var en heldagsverksamhet, ii) lekskola/Kindergarten som var deltidverksamhet med förmiddags- och eftermiddagsgrupper (SOU 1972:26). I Kindergarten/barnträdgårdar användes lekgåvor utformade av Fröbel, vilka kan ses som ett undervisningsmaterial och de pass där lekgåvorna användes som lektioner (Johansson, 1998). Den första svenska Barnträdgården grundades i Norrköping år 1904 av systrarna Moberg, Maria (1877-1948) och Ellen (1874-1955) (Westberg, 2008). Det svenska Fröbelförbundet grundades 1918, initiativtagare var Anna Wahrburg (1881-1967), där drivkraften var att förbättra det som beskrivs som ofta ”undermåliga barnkrubborna” som fanns i storstäder (Lundgren, 2010, s. 102). Frøbels lekmaterial, så kallade lekgåvor, bestod av 20 stycken olika material. Fröbelgåvor har setts som undervisande i den bemärkelsen att barn ska förstå världen i ett sammanhang, sfären (helheten) delades in i mindre delar, som sedan sammanfogades till en helhet (Vallberg Roth, 2011). Liksom Fröbel har Maria Montessori (1870-1952) haft stort inflytande på svensk förskola, med sina tankar om att utbildning och lärande ska organiseras och utgå från barns utveckling. Materialets betydelse för lärande framhölls även av Montessori som talade om ett anpassat material för det specifika lärandet. Lundgren (2010) förklarar att Montessoris synsätt att lärarens roll är att stödja barnet i dess utveckling och lärande har format förskolor och skolors utformande och arbetssätt. Montessoripedagogik kännetecknas av idén om ett anpassat material för undervisning kan utgöra en grund för lärandet. Montessori förespråkade både det självständiga lärandet och att barn ska lära sig samarbeta (Lundgren, 2010).

Efter att SOU 1972:26 publicerades och förskolelagen 1975 infördes har omfattande förändringar som gjorts, både vad gäller förskollärares arbetssätt och förskolans pedagogiska innehåll framhåller Sheridan, Sandberg och Williams (2015). De lyfter fram att under 1970-talet gavs förskollärare konkreta råd i texten ”Arbetsplan för förskolan”, utgiven av Socialstyrelsen, för vad och hur de skulle arbeta med barnen. Vikten av att barn-barn och barn-förskollärare skulle lära av och med varandra betonades, men även att förskolan skulle anta ett temainriktat arbetssätt (Socialstyrelsen, 1987:3). Under 70-talet betonades att förskollärares arbetssätt skulle präglas av att barnens skulle utveckla förståelse för begrepp och kulturella aspekter, men även lek, omsorg och rutinsituationer beskrevs som viktiga innehåll. En stor förändring från 70-talet, då fokus var på förskollärares roll och ansvar i arbetet med barnen, kom att ske under 80-talet. Då betonades att personalen skulle anpassa innehåll och arbetssätt utifrån det enskilda barnets erfarenheter och kunskaper och såväl lekens betydelse som ett tematiskt arbetssätt förespråkades. En markant förändring skedde med andra ord från 70-tal till 80-tal när fokus förflyttades från förskollärares arbetssätt till

att formuleras som personalens arbetssätt (Sheridan m.fl., 2015). När förskolans första läroplan kom 1998, beskrevs även där personalens arbetssätt och uppdrag. Det är först 2010 som förskollärarens ansvar och uppdrag återigen beskrivs i det professionsuppdrag förskolläraren har. Det är värt att notera att i förarbetet till Lpfö98 skrevs det att *förskolläraren ska*, men efter remissyttranden ändrades det till *arbetslaget ska* (Prop. 1997/98:93, s.18). Förskollärarens roll i arbetslaget har alltså gått från att vara beskrivet som förskollärarens arbetssätt (1970-tal) till att förskolläraren beskrivs som en i ett arbetslag, under 80-talet fram till att 2010 åter vara ledare i arbetslaget. Sedan 2010 har förskolläraren enligt läroplanen för förskolan, Lpfö98/Lpfö18 (Skolverket, 2010, 2016, 2018) det pedagogiska ansvaret, vilket innebär att det pedagogiska arbetet med barnen sker utifrån förskolans uppdrag, där nu undervisning är obligatoriskt för legitimerade förskollärare.

## **Förskolan en del av utbildningsväsendet**

Termen undervisning är som tidigare nämnts relativt ny för förskolan och införandet har väckt frågor och det har även visats motstånd mot att använda sig av begreppet undervisning (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017). Förskolans styrdokument har reviderats kontinuerligt sedan förskolan blev en del av utbildningsväsendet, till exempel har förskolan från år 2010 ett tydligare pedagogiskt uppdrag, där legitimerade förskollärare bedriver undervisning (Martin Korpi, 2015). I Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 3 §) definieras utbildning som ”den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål”, medan undervisning beskrivs som de målstyrda processer som förskollärare eller lärare leder med syfte att barn ska utveckla kunskap om och förståelse för ett specifikt innehåll. Undervisning är de lärprocesser legitimerade förskollärare ansvarar för kommer till stånd, medan utbildning är hela den verksamhet barn erfar under hela dagen på förskolan framhåller Björklund och Pramling Samuelsson (2018).

Persson (2008) argumenterar för att det är betydelsefullt med ett samhällsperspektiv på förskolans betydelse för att fokusera på barns jämlika förutsättningar. Persson för en kritisk diskussion kring synen på barn och barndom och lyfter fram att i den mångkontextuella barndomens samtliga arenor är barns deltagare utifrån ett samhällsperspektiv. Barn befinner sig och får erfarenheter i och genom mängder av olika sammanhang även utanför de institutionella lärandemiljöerna, genom exempelvis kamratrelationer, olika familjekonstellationer, exponering för massmedia samt andra kulturella uttryck (Persson, 2008). Bruner (1996) påtalar att barns uppväxtvillkor och hemförhållanden påverkar dess framtid. De förväntningar omgivningen har på barnet har betydelse för vad barnet gör, och barnet kommer att leva upp till de förväntningar som finns. Undervisning i förskola ses i föreliggande licentiatuppsats som beroende av de strukturella villkor för undervisning som

förskollärare tillsammans med arbetslaget planerar för och sedan genomför. De förväntningar som förskolläraren och arbetslaget har på barnen kommer att ha betydelse för de didaktiska utgångspunkter som antas för undervisningen.

Undervisning i förskola har alltid funnits även om det som tidigare nämnts först är 2010 som det blev inskrivet i Skollagen (SFS 2010:800). I småbarnsskolan som etablerades i Sverige på 1830-talet var fokus på enskilda ämnen; läsning, skrivning och matematik (Westberg, 2008). Skillnaderna mellan de olika verksamheterna småbarnsskola, barnkrubba och Kindergarten/barnträdgårdar förklaras av Westberg (2008) med att barnkrubbans huvudsakliga syfte var att ge omsorg åt behövande barn, medan i Kindergarten/barnträdgårdar betonades lekens betydelse för barns lärande. Dessa tre inriktningar har fortfarande inflytande i den nordiska förskoletraditionen, där lek, omsorg och lärande ska förenas, vilket lyfts fram i styrdokument i exempelvis Lpfö18 (SKOLFS 2018:50). I Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) skrivs fram att förskolans pedagogik har gått från undervisning till att ha fokus på förskolepedagogik. Vi är nu tillbaka till undervisning i förskola, men istället för en förmedlande pedagogik betonas barnets delaktighet i sitt lärande. Förskolans pedagogiska ställningstagande har varit och är fortfarande att arbeta med hela barnets utveckling i ett temaorienterat arbetssätt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014) Vid revidering av förskolans läroplan, Lpfö98 (Skolverket, 2016) gjordes ett förtydligande om att förskolan förväntas bidra till barns lärande och en mera kunskapsorienterad förskola skrevs fram. Det finns två kvalitativt olika synsätt på målsättningen med förskola, i) en aktivitetsorienterad förskola, ii) en mer akademiskt inriktad förskola (Bennett, 2005) och dessa båda framstår ibland som varandras motsättningar. Det finns dock flera förskoleforskare som framhåller att undervisning bör ta avstamp i barns erfarenheter och erfärande, samtidigt som läraren kan arbeta målmedvetet genom att integrera lek och lärande till en pedagogisk ansats som omfattas av dimensioner från båda synsätten (Bennett, 2005; Bodrova & Leong, 2007; Elkind, 2003; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003/2014).

## **Undervisningsbegreppets införande**

I samband med den nya skollagen (SFS 2010:800) och revideringen av förskolans läroplan (Skolverket, 2010) infördes alltså begreppet undervisning i förskolan. Detta för att få ett enhetligt begreppssystem för hela skolväsendet, där förskolan ingår. Utmärkande för undervisning i förskola är barns delaktighet och intresse för vad som sker framhåller Sheridan och Williams (2018). De framhåller att undervisning bör vara inriktad på att barn tillägnar sig kunskaper som de har användning för i framtiden, utifrån ett hållbarhetsperspektiv; där etik, lek, omsorg och lärande utgör förskoledidaktisk utgångspunkt.



Enligt Lpfö18 kan undervisning ta sin utgångspunkt i ett planerat innehåll såväl som spontant uppkomna situationer. Definitionen som görs är: ”Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen. Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden” (SKOLFS 2018:50, s.7). Det är framskrivet att förskolläraren ansvarar för det pedagogiska innehållet i undervisningen, men också för att de målstyrda processer som drivs ska främja barns utveckling och lärande. Det är förskolläraren som har ett särskilt ansvar i utbildningen, som arbetslaget genomför tillsammans. I undervisning medverkar förutom förskollärare övrig personal i arbetslaget (exempelvis barnskötare), detta för att främja barns utveckling och lärande. Förskolläraren har alltså ett särskilt ansvar i förskolan, att undervisa för att alla barns lärande ska främjas, men varje deltagare i arbetslaget har ansvar för att främja barns lärande och utveckling i en positiv riktning genom att systematiskt följa upp, utvärdera och analysera resultatet av den utbildning som bedrivs. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) visar i sin forskning att förskolor har haft svårt att förstå läroplanen som förskolans intentioner och även att identifiera vilka kompetensutvecklingsområden som krävs för att förstå och kunna utföra uppdraget i enlighet med förskolans styrdokument. De framhåller att det huvudsakliga är att arbeta med innehållsdimensioner, vilket avser mål och innehåll. Deras forskning visar att kompetensutveckling har varit mer inriktad på värdegrundsfrågor, föräldrasamverkan och dokumentation.

Nedan följer ett avsnitt om undervisningshistorik för de fokusområden som förskollärarna valt att undervisa om i studie I (teknik) och studie II (bildskapande).

## **Undervisning i teknik och bildskapande utifrån ett historiskt perspektiv**

Teknik har förekommit som undervisningsområde sedan Barnträdgårdarnas tid. Frøbels lekgåvor kan tolkas som att barn använder teknik, även om inte det huvudsakliga syftet var att barn skulle förstå tekniken (Sundqvist, 2016). I det pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) framhölls betydelsen av att barn skulle få kunskap och förståelse om enkel teknik, genom att utforska och experimentera med tekniska hjälpmedel, exempelvis vattenhjul och vindsnurror. Det är skillnad mot hur innehållet teknik lyfts fram i Lpfö98 (Skolverket, 2016) och Lpfö18 (SKOLFS 2018:50) där det handlar om att barn ska tillägna sig förståelse för hur teknik fungerar, men även färdigheter för att både utföra och hantera något.

I förskolans arbetssätt har bildskapande traditionellt haft stort utrymme. Förskollärare har samlat in diverse material och gör så fortfarande för att barn ska ges möjlighet att skapa

med olika material och tekniker. Bildskapande är det område som varit mest framhållet i skapande verksamhet (Pramling Samuelsson, Sheridan & Hansen, 2013; Änggård, 2005). Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson (2008) framhåller att förskolan befinner sig i en brytpunkt av att numera vara mer kunskapsinriktad. De visar att många lärare känner sig osäkra i att undervisa i skapande och därför får skapande stå tillbaka. Under årens lopp har förskollärarens yrke akademiserats, mer betoning har lagts på vetenskap och allt mindre på skapande (Johansson, 1998; se också SFS 2010:541).

Fritt skapandet har kännetecknat förskolan arbetssätt för att främja barns kreativitet (Klasson & Rudbäck, 1982). Fritt skapande ska ses som en effekt av modern konstpedagogik som har sina rötter i 1920- och 30-talet (Johansson, 1998). Konstteoretikern Read (1956) har haft stort inflytande i synen på skapande i förskolan (Nordström, 1975). Reads teorier om barns skapande och hur lärare bör agera för att skapa förutsättningar för barns utveckling av skapande har fortfarande stort inflytande, men även Reads synsätt att varje barn är unikt i sitt skapande och i varje barn finns en potentiell konstnär (Bendroth Karlsson, 1998). På både gott och ont har Read blivit tolkad på olika sätt. Ibland har Read tolkats som att läraren ska lämna barnens skapande i fred, vilket gjort att förskolepersonal blivit passiva i förhållande till barns skapande (Änggård, 2005).

## **Förskolan från filantropi till utbildningsarena för alla barn**

Förskolan har genomgått en utveckling, från filantropi och tradition till att bli en samhällsinstitution/utbildning i förhållande till att gå från omsorg till undervisning. Begreppet ”Educare” fångar den nordiska förskoletraditionen att integrera undervisning och omsorg, detta har utvecklats under lång tid (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth, 2014). Omsorg i förskolan innebär att se till hela individens välbefinnande, såväl fysisk omsorg som social samvaro; begreppet omsorg kan förklaras med ”att bry sig om” och ”att sörja för” (Vallberg Roth, 2011, s.174).

Förskolans utveckling illustreras med en fyrfältstabell där är den undre delen visar på filantropi/tradition där förskolan var till för ett fåtal barn till samhällsinstitution/utbildning till alla barn och den övre delen från omsorg till undervisning. Tabellen visar olika reformer som visar på hur förskolan succesivt flyttat position från att vara omsorgsinriktad till att gå mot undervisning i vilket omsorg ingår. Förskolan är numera en utbildningsarena för alla barn.

Figur 1 Förskolans framväxt

Samhällsinstitution, för alla barn på vetenskaplig grund					
Omsorg				h) 2018 g) 2010	Utbildning
		d) 1991	f) 2003 e) 2000		
		c) 1975			
	b) 1962 a) Före 1950				
Filantropi, traditionsburen för några barn					

- a) Före det var någon förskollärarytbildning i Sverige "systrarna Moberg" i Norrköping
- b) Förskollärarytbildning blir statlig
- c) Barnstugeutredningen – allmän förskola från sex år
- d) Allmän förskola avgiftsfri
- e) Barns rätt till förskola: Allmän förskola för barn 4-5 år; maxtaxa, barns rätt till förskola vid vårdnadshavares föräldraledighet, eller under period när vårdnadshavare är arbetssökande
- f) Vårdnadshavares rätt till förskola
- g) Skollagen 2010; allmän förskola för barn från 3år
- h) Lpfö18 (SKOLSF 2018:50)

Alla barn har rätt till förskola, det är barnets vårdnadshavare som avgör om barnet ska gå i förskola. Utifrån att de flesta barn i åldern 1-5 år omfattas av förskolan så tillskrivs också förskolan ett ansvar att bedriva en verksamhet av hög kvalitet för alla barn. En förskola med god förskolepedagogisk verksamhet ses som kvalitativt viktig, särskilt för de barn som befinner sig i riskzoner, vare sig det gäller socioekonomiska faktorer eller beteenderelaterade förmågor (Persson & Tallberg Broman, 2019; Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). De olika reformerna som har införts har haft som syfte att antingen höja förskolans kvalitet (t.ex. införande av läroplan) eller ställning även t.ex. barnstugeutredningen och allmän avgiftsfri förskola (SOU 1990:80).

Sammanfattningsvis har förskolans utveckling gått från att bedriva omsorg och/eller utbildning med barnkrubba/daghem samt lekskola/Kindergarten till att nu vara förenat i en förskola där synsättet är att omsorg och lärande hänger samman. Utbildning avser den samlade undervisning barn deltar i under sin tid i förskolan, där undervisning i form av målstyrda processer som har till syfte att gynna barns lärande bedrivs. Ett förskoledidaktiskt synsätt innebär att förskolans historia och undervisningstradition av att lek, omsorg och lärande förenas tillsammans med förskollärares förmåga att kommunicera med barnen för att barn ska utveckla förståelse för något specifikt.

# Tidigare forskning

I detta avsnitt beskrivs tidigare forskning utifrån förskollärares undervisande uppdrag, där kommunikationens betydelse lyfts fram. Detta följs av forskning som visar hur undervisning kan skapa möjligheter för lärande. Vidare sker en redogörelse för hur undervisning kan ta sig uttryck i form av spontan respektive planerad undervisning. Därefter görs ett klagörande av didaktik och förhållandet mellan undervisning och didaktik, vilket leder in till ämnesdidaktik. Kapitlet om tidigare forskning avslutas med en diskussion om relationen mellan undervisning och lärande.

## Förskollärares undervisande uppdrag

Undervisning innefattar både lärare och barn. Samtal mellan pedagoger i förskolan visar sig ha betydelse för utvecklingen av verksamheten och är en faktor som inverkar på förskolans kvalitet, och i förlängning då undervisningens kvalitet. Förskollärares förhållningssätt och samarbete med kollegor har betydelse för barnens lärande och även vad som barn ges möjlighet att utveckla kunskap om (Coram, 2002). Åsén Nordström (2014) argumenterar för att kollegiala samtal om förskolans uppdrag kan förstås som lärande för individernas, arbetslagets och förskolans utveckling. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) framhåller att förskollärares färdighet och förmåga att samverka med barn och arbetslag har också betydelse för barns lärande och utveckling. Eriksson (2014) problematiserar förskollärares förtydligade ansvar och påtalar vikten av att de har ett demokratiskt förhållningssätt gentemot sina kollegor i utövandet av sin yrkeskunskap. Eriksson visar att det finns en förståelse från förskolechef, utvecklingsledare och förskollärare att förskolläraren i sin yrkesroll har en särskild kompetens och ett särskilt uppdrag gentemot övrig personal, men att det är känsligt att diskutera förändringar i förhållande till arbetsfördelning i den pedagogiska verksamheten. I Norge har en pedagogisk ledare ansvar för att en kultur som främjar en lärande organisation skapas, där förskollärares roll innebär att handleda kollegor och samarbeta med förskolechefer (Bøe 2016; Eriksson, 2014). Uppdraget att vara pedagogisk ledare är komplext, det innebär att vara kollega och samtidigt använda sin kunskap och ta ansvar för att skapa utveckling i förhållande till förskolans traditioner och uppdrag, samt att följa gällande styrregler (Bøe, 2016).

Förskollärares uppdrag att bedriva undervisning, där arbetslaget ska vara delaktigt i processen innefattar att kommunicera om både innehåll och arbetsätt. Sandberg (2004) framhåller att kommunikation mellan arbetslagets (teamets) medlemmar är betydelsefullt för att ett samarbete ska kunna äga rum. Ett sätt Sandberg förespråkar är att arbetslaget för metasamtal om hur samarbetet fungerar, vilket skapar förutsättningar för att deltagarna i

arbetslaget ska känna trygghet med varandra. En tydlig struktur och att gemensamma utgångspunkter i arbetet kommuniceras påtalar Blossing (2013) är av yttersta vikt för att det ska finnas ett helhetsperspektiv som tar sin utgångspunkt i uppdraget. Den samarbetsvinst (synergi) som deltagarna i arbetslaget skapar genom att samarbeta med varandra är beroende av hur de gemensamt förstår uppdraget framhåller Sandberg (2004). Blossing varnar för att ett svagt kommunikationssystem leder till splittring och därmed blir den pedagogiska verksamheten åsidosatt. En tydlig kommunikation innebär inte att peka med hela handen, utan att istället samtala om mål och riktning (Sandberg, 2004; Wheelan, 2017).

## Undervisning i förskola

Det är skillnad mellan undervisning och lärande klargör Säljö (2005) och beskriver att undervisning kan främja lärandeprocessen, men vad som individen kommer att lära kan inte läraren bestämma, dock kan undervisningen skapa förutsättningar för att individen ska lära om något. Undervisning i förskolan innebär ett mångfasetterat arbetssätt och bör utformas utifrån det enskilda barnet och barngruppens behov (Sheridan & Williams, 2018). Det som är ett faktum är att undervisning har som avsikt att påverka barns lärande och hur läraren genom sin profession kan bidra till barns lärande genom att stödja och utmana barnet (Doverborg m.fl., 2013). Det är tre sammanlänkande perspektiv som utgör grund för undervisning i förskola framhåller Sheridan och Williams (2018) a) ett barnperspektiv som innefattar barns delaktighet och aktörskap, b) ett förskollärarperspektiv, vilket innefattar förskollärarens kompetens, ansvar och uppdrag och c) ett undervisningsperspektiv som innefattar didaktik, gemensamt innehåll, synsättet att omsorg, lek och lärande bildar en helhet samt att etik och barns delaktighet utgör kärnan i undervisningen. En fråga som har visat sig vara aktuell i diskussioner om undervisning i förskola är huruvida spontan undervisning eller planerad undervisning är varandras motsättning eller kan ses som komplement till varandra. Björk-Willén, Pramling och Simonsson (2018) empiriska studie visar framförallt betydelsen av responsivitet i undervisning. De tar därför en teoretisk utgångspunkt på undervisning i förskola som intimt relaterad till lek, lekfullhet och ett ämnesövergripande (ett temaorienterat). De diskuterar också hur vad som benämns *embedded teaching* ofta ses som motsats till planerad och strukturerad undervisning. Thulin och Jonsson (2018) visar på att även i en spontan undervisning är det möjligt att upptäcka barns lärande potential. De visar i sin studie att undervisning i förskola kan ske utifrån planerad undervisning och även i spontant uppkomna situationer. Med emphasis framhåller Thulin och Jonsson (2018) att all undervisning innefattar att barns erfarenheter och förståelse kommuniceras och ses som en resurs. Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt (2018) visar på och förklarar att undervisning kan förstås som ett iscensättande där barn och pedagoger tillsammans skapar kunskap genom

deltagande i gemensamma aktiviteter och ett ömsesidigt lärande. De visar exempel på att undervisning kan ske över tid och inte i enskilda händelser, och att ”samtal och dialog, estetiskt, multimodalt och hundraspråkligt” (Nilsson m.fl. s.122, 2018) ses som förutsättningar för undervisning i förskola. Ställningstagandet som Nilsson m.fl. (2018) tar är att undervisning sker över tid och inte i enskilda aktiviteter. Det som förenar de olika synsätten på undervisning i förskola är ett systematiskt målrelaterat arbetssätt, där barns förståelse, erfarenheter och kunskaper tas tillvara.

Svenska förskolor är en del av den nordiska traditionen där barns välbefinnande ingår i förskoleverksamhetens uppdrag, vilket har rankats högt i internationella jämförelsestudier av förskolans uppdrag; lärande, omsorg och lek förenas i den nordiska förskoletraditionen (Vallberg Roth, 2018). Ett lekbaserat lärande framhålls även Hallström, Elvstrand och Hellberg (2015) som gynnsamt för barns lärande. De förespråkar att lek bör ges utrymme i undervisning och ses som en didaktisk aspekt, i vad det är läraren avser undervisa om. Hallström med kollegor påtalar att leken bör finnas med i lärandets hur. Som synes är många av de texter som finns om undervisning i förskolan normativa till sin karaktär, det vill säga de handlar om vad undervisning *bör* vara (se också följande stycke), snarare än empiriska studier av undervisning i förskolan.

En stor andel av dagens förskolor är inspirerade av ett Reggio Emilia filosofiskt synsätt eller av ett utvecklingspedagogiskt synsätt, det ska också sägas att svenska förskolor som inte tar ställning till ett eller annat perspektiv självklart förekommer, liksom förskolor med annan riktning. Reggio Emilia filosofin har sitt ursprung i norra Italien (distriktet med samma namn) Loris Malaguzzi (1920-1994) har inspirerat förskolor att arbeta med barns ”100-språkighet”. Reggio Emilia institutet i Stockholm anordnar fortbildning och studieresor till Bassa Reggiana i Italien för att främja ett Reggio Emilia filosofiskt synsätt. Synsättet att miljön är den tredje pedagogen innebär det självständiga barnet som lär sig tillsammans med andra, den stöttande och utmanande läraren samt miljön, vilken ses som den tredje pedagogen (Häikiö, 2007). Den icke nordiska traditionen fokuserar mestadels på vad barn lär genom undervisning, ämnesorienterat (Vallberg Roth, 2018). Det har från Reggio Emilia inspirerade företrädare visats på ett motstånd mot undervisningsbegreppets införande i förskola, ofta med hänvisning till att undervisningsbegreppet sammanlänkas med att bedöma barns färdigheter. En forskare som klargjort sina ståndpunkter i text är Eidevald (2016) som ser undervisning i förskola som problematiskt då förskolan har haft strävansmål och till skillnad mot skolan inte uppnående mål. Numera har även forskare som är i fältet för en Reggio Emilia inspirerad pedagogik tagit sig an begreppet undervisning i förskola och ger exempel på hur undervisning i förskola kan ta sig olika uttryck, exempelvis Nilsson med kollegor (2018) men även Eidevald och Engdahl (2018) har tagit sig an undervisningsbegreppet.

Ett teoretiskt perspektiv på undervisning i förskolan som arbetats fram på basis av mångårig empirisk forskning i förskolan är utvecklingspedagogik. Med ett utvecklingspedagogiskt synsätt ses inte undervisning i förskola som problematiskt under förutsättning att ett förskoledidaktiskt perspektiv antas. Utvecklingspedagogiken har skrivits fram av Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003/2014). Centralt för utvecklingspedagogik är idén om ”det lekande lärande barnet”- barn leker och lär samtidigt. Lärarens roll att både vara följsam och ha en målmedvetenhet om vad det är barn ska utveckla förståelse för framhålls. Genom metasamtal utvecklar barn förståelse för sin omvärld, vilket sker när läraren och barnen samtalar om vad barnet gör och hur barnet förstår detta. *Lärandets objekt* (vad ska barnet lära sig om) och *lärandets akt* (hur barn gör för att lära sig) är centrala begrepp i en utvecklingspedagogisk teori (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003/2014). Utvecklingspedagogisk forskning ger rika faktiska exempel på hur undervisning sker i förskolan, i relation till en mängd olika innehåll.

Både ett Reggio Emilia filosofiskt synsätt och ett utvecklingspedagogiskt perspektiv har kommit att ha inflytande i utformandet av material och miljö i dagens förskolor, men även synen på hur barn lär sig. Vad, hur och varför ska barn lära sig något specifikt, det vill säga didaktiska ställningstaganden står i centrum.

## **Relationen mellan undervisning och didaktik**

Begreppet didaktik går tillbaka till antikens Grekland. Sheridan och Williams (2018, s.32) påtalar att Johan Amos Comenius (1592-1670) diskuterade didaktik i sitt berömda verk *Didactica Magna* (1632), där ställningstagandet var att didaktiken var ”en teori om konsten att undervisa och den skulle omfatta undervisningen i sin helhet.” Kroksmark (1989, s.19) framhåller att ”Didaktik betyder läran om undervisning.” Undervisning förutsätter att läraren har didaktisk kompetens, vilket innebär att ha förmåga att peka ut något och synliggöra detta för barnen, framhåller Sheridan och Williams (2018). Doverborg m.fl. (2013, s.7) påtalar att didaktik kan förklaras ”som *konsten att peka ut något för någon*”. De förklarar begreppet didaktik utifrån ett förskoledidaktiskt synsätt: ”skärningspunkten mellan barns lärande och lärarens undervisning finns i begreppet didaktik, så som det används i ett kontinentalt europeiskt perspektiv”. Begreppet didaktik är sammansatt utifrån de grekiska orden *didaskhein* (undervisning) att peka ut något, medan ändelserna -tik/-ik härleds till *techne*, vilket är en grekisk term för att beskriva exempelvis skicklighet, konst och expertis (Doverborg m.fl., 2013).

”Didaktik är förskollärarens professionsvetenskap, genom vilken lärandet teoritiseras och inkluderar den undervisningspraktik där lärandet iscensätts” framhåller Björklund, Pramling Samuelsson och Reis (2018, s.23). En ämnesdidaktisk utgångspunkt är att barns

vardagserfarenhet utgör grund för vad de ska få ökad förståelse för och kunskap om påtalar Larsson (2013) och lyfter fram vardagen i förskolan som betydelsefull. Genom att observera barns lek ges läraren möjlighet att öka sin medvetenhet om hur barn förstår sin omvärld. Likaså när läraren medvetet använder vardagen i förskolan för att visa på naturvetenskapliga fenomen kan barns förståelse för innehållet öka. Ett systematiskt utforskande och ett undersökande arbetssätt där användandet av relevanta begrepp och interaktion mellan läraren och barn förekommer underlättar lärandet (Larsson, 2013). En teoretiskt driven systematisk undervisning där läraren stöttar varje barn skapar förutsättningar för en jämlik förskola (Björklund m.fl., 2018). Undervisning i förskolan bör ske utifrån förskolans specifika kontext, lärarens didaktiska förmåga samt lärarens förmåga att kommunicera och interagera med barnen är grundstenar för att barn ska utveckla förståelse och kunnande om något specifikt (Doverborg m.fl., 2013). Sheridan och Williams (2018) framhåller att de fyra nyckelbegreppen i didaktik är: vad, hur, varför och för vem ska något undervisas om. Vidare beskriver de att didaktisk kunskap innebär att läraren har förmåga att planera, genomföra och utvärdera undervisningen. I själva undervisningen lyfter Sheridan och Williams fram vikten av att läraren interagerar med barnen och koordinerar sitt perspektiv med barnens perspektiv och leder, stöttar och utmanar barnen i deras lärande, för att sedan följa upp och dokumentera barnens lärprocesser och deras förändrade kunnande. *Lärandets vad* är innehållet i undervisningen, medan *lärandets hur* ses som arbetsformen för hur barn agerar för att lära sig om något framhåller Jonsson (2011). *Lärandets vad* och *hur* relaterar till Pramling Samuelsson som i sin doktorsavhandling 1983 belyser barns uppfattning om sitt eget lärande och hur barn lär sig. Didaktik innefattar att läraren tar som utgångspunkt *hur* undervisningen ska utformas så att barnen ser och förstår *vad* som pekats ut, och varför det är intressant att få förståelse för innehållet i undervisningen, påtalar Pramling Samuelsson och Tallberg Broman (2013). De framhåller att det är betydelsefullt att läraren har som didaktisk utgångspunkt att de ska interagera med barnen och genom analys och tolkning av vad som sker i stunden och även efteråt se över vad som ska förändras för att möta barns perspektiv.

## Lärande genom undervisning

Lärandet kan enligt Persson (2008) förstås som ett brett perspektiv utifrån en stor variation av teoretiska perspektiv i förhållande till vad som lärs och vem som lär. I denna licentiatuppsats ses lärande och undervisning utifrån ett sociokulturellt perspektiv. I ett sociokulturellt perspektiv beskrivs hur människor lär sig genom att ingå i sociala aktiviteter med andra människor och att genom dessa aktiviteter ökas kunskapen både hos den enskilda individen och för de som ingår i kollektivet (Säljö, 2005). Lärande är sammankopplat med utveckling och förståelse, där tänkandet om det som sker är grundläggande för förståelsen.



Lärande genererar utveckling som leder till ökad förståelse. Lärande är i relation till andra erfarenheter. Den lärande lär sig om en sak och utvecklar på så sätt andra saker, lärande och utveckling hänger samman, men ska inte ses som synonyma (Vygotskij, 1978).

Förskollärarens förmåga att möta och interagera med barnen är centralt i undervisning. Doverborg m.fl. (2013) framhåller betydelsen av att läraren har en medvetenhet om vad som är mål och syfte med undervisningen, det vill säga en didaktisk medvetenhet – vad man vill göra synligt för barn. Inramningen av undervisningen och återkoppling till barnens tidigare erfarenheter är betydelsefulla för barnens förståelse för deras lärande.

För att undervisa barn om något specifikt behöver läraren för det första vara medveten om vad hon/han vill att barnens medvetande ska riktas mot. För det andra får lärarens mål konsekvenser för hur något introduceras och följs upp under undervisningstillfället. För det tredje kräver en undervisningssituation av hög kvalitet också att läraren relaterar avslutningen till det som aktiviteten handlar om. (Doverborg m.fl., 2013, s.34).

Lärandesituationens inramning beskrivs som betydelsefull för vad barnen ska få ut av undervisningstillfället, där *vad* (första aspekten) är riktad mot vad barnen ska uppmärksammas på. I denna licentiatuppsats artikel I handlar *vadaspekten* om stabilitet i bygg och konstruktion och samverkan, vilket innebär att det är *två olika vad* i samma undervisningssituation. I artikel II är *vadaspekten* att barn ska se ett föremål från ett visst perspektiv genom att rita av detsamma. På det sätt som läraren introducerar barnen till vad som ska ske i undervisningen och hur det återkopplas till barnen om varför de ska lära sig om just detta har betydelse för hur målet (aspekt 2) arbetas mot. Den tredje aspekten är att läraren återkopplar till barnen om vad de gör och varför för att barnen ska få förståelse för varför de ska lära sig om innehållet. Hundeide (2010) framhåller att omsorgspersonens förmåga att interagera, samspela och kommunicera med barnet är betydelsefullt för barnets utveckling och lärande. Det är viktigt att läraren delar barnets intressevärld och är följsam med barnets intentioner och samspelar och interagerar med barnet (Siraj-Blatchford, 2009).

I en sociokulturell kontext är språk och kommunikation viktiga aspekter. Siraj-Blatchford (2009) framhåller att lärarens medvetenhet om sin roll i barnens lärande och att barnen lär av och med varandra är centrala aspekter i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Förskolan bör erbjuda en miljö som är stimulerande där barnen är delaktiga, aktiva och engagerade i med interaktion med vuxna och andra barn, framhåller Persson (2012). Vidare argumenterar Persson för att förskolan även bör erbjuda barnen en miljö som är rik på språkliga uttryck och där förskolepedagoger samtalar och interagerar samt är medvetna om språkets betydelse för barns utveckling och lärande. När lärare och barn är tillsammans i leken och läraren interagerar med barnen gynnas barnens lärande i högre grad än om barnen gör liknande aktiviteter utan att läraren är med, visar Siraj-Blatchford och Sylvas (2004) forskning.

Vygotskij (1978) argumenterar för att det är viktigt att utgå från att barn har behov som behöver tillgodoses, och att läraren därför bland annat har till uppgift att se och förstå detta. Lek ses både som ett behov och som en möjlighet för att lära och utvecklas. Ett lekbaserat lärande förespråkas för att barn ska relatera till sin omvärld och få förståelse för densamma. För barn är meningen med leken i fokus, i lek utvecklar barn förståelse för regler, samspel och för varandra samt även för ett innehåll (Vygotskij, 1978). För att barn ska ges möjlighet att öka sin förståelse för sig själv och sin omvärld förespråkas att estetiska uttryckssätt, lek och barns meningsskapande kommer till uttryck i undervisning (Årlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2013). Utifrån Vygotskijs perspektiv omsatt till förskoledidaktik påtalar Bodrova (2008) vikten av lekens betydelse i undervisning och poängterar att barn ges möjlighet att förstå undervisningens innehåll. Vad barnet uppfattar har betydelse för hur barnet agerar och vilka erfarenheter det får med sig av situationen. För den skull är det inte säkert att barnet är medvetet om hur det gör. Det som är avgörande är hur barnen uppfattar aktiviteten som meningsfull och att barnet blir medveten om sitt lärande. I leken föreställer sig barnet en annan värld och lekreglerna ger nya möjligheter. När barn uppfattar något som mindre intressant försöker de göra det till något som skapar mening för dem själva, genom att göra om situationen (bryta mot regler eller genom sitt agerande etc.) framhåller Vygotskij (1978).

Lekens centrala roll i förskolan problematiserar Andersson (2011) och visar i sin avhandling att förskollärares bristande ämneskunskaper inom naturvetenskap bidrar till att de fokuserar på vad barn gör i sin lek istället för att expandera barns lärande, exempelvis genom att rikta barns uppmärksamhet och intresse mot ett naturvetenskapligt innehåll och begrepp. Denna diskussion för så in på frågan om vad som kan begreppsliggöras som *ämnesdidaktik*. Om man förstår didaktik som läran om undervisning (se utveckling av detta begrepp, ovan) kan ämnesdidaktik förstås som *läran om undervisning av ett visst kunskapsområde* (i skolsammanhang skulle man säga ett ämne, men då förskolan inte har ämnen talar jag här istället om kunskapsområden). Exempel på kunskapsområden kan vara bildskapande, teknik, demokrati och trafik. Dessa exempel visar också hur kunskapsområden i förskolans mer holistiska sätt att arbeta inte nödvändigtvis motsvarar vad som sedan blir skolämnen, men att de kan göra det. Delacour (2012) lyfter i sin artikel fram att en del förskollärare fokuserar på det område de själva känner sig säkra på, oftast barns språkutveckling. Delacour argumenterar för att det inte behöver vara någon motsättning mellan ämnesdidaktik och att omsorg, fostran och lärande bildar en helhet, utan det avgörande är förskollärares ämnesdidaktiska kunskaper för att barn ska lära sig om något. Föreliggande licentiatuppsats belyser undervisning i förskola där den första studien berör teknik och den andra studien undervisning i bildskapande, något som de medverkande förskollärarna i studien själva valt.

## Undervisning i teknik

I en amerikansk studie utförd av Ramani, Zippert, Schweitzer och Pan (2014) har studerats hur barn kommunicerar och samspelar med varandra när de bygger och konstruerar med klossar. Resultatet visade att när barn konstruerar tillsammans lär de sig att hantera sin omvärld. Barnens ökade förståelse var riktad både på hur materialet skulle hanteras (teknisk färdighet), men också en social färdighet i form av att de ökade sin förmåga att samverka och lösa problem.

Siraj-Blatchford och Siraj-Blatchford (1998) har i en av sina studier studerat hur barn bygger med lego. De argumenterar för att barns lärande gynnas av att lärare både utmanar och stöttar barnen under tiden barnen konstruerar. De lärare som i sin undervisning målmedvetet gav utrymme för lek, men också stöttade barnen i deras lärande skapade förutsättningar för att barnens erfarenheter ökade till skillnad mot de barn vars lärare inte aktivt stöttade barnen. Valet av material för att barn ska få förståelse för något specifikt är en didaktisk aspekt i fråga om hur undervisningen ska utformas. Sundqvist (2016) visar i en studie om hur förskolepersonal ser på teknik i förskolan att flera förskolepedagoger anser att lego är ett material som kan främja barns förståelse för teknik, genom att de konstruerar på ett särskilt sätt. Fleer och March (2009) framhåller i stället att barn utvecklar en förståelse för specifika fenomen och även sin omvärld när de använder ett material som är avsett för ett ändamål i stället för att använda leksaker.

## Undervisning i bildskapande

Thavenius (2005) argumentar för att undervisning i skapande uttryckssätt ska kännetecknas av att deltagarna ges utrymme för att anta ett kritiskt tänkande, genom att föra dialoger mellan varandra samt utveckla sin kreativitet. Det är problematiskt om estetiska uttryckssätt inte har ett egenvärde, utan det används som redskap för att barn ska lära sig om andra skolämnen; ämnen som hålls som mer betydelsefulla exempelvis matematik eller språk, argumenterar Saar (2005). Vidare argumenterar Saar för att estetiskt lärande förutsätter att läraren har ett uttalat mål och syfte med aktiviteten, i annat fall kan eleverna delta i undervisningen utan att de förstår vad aktiviteten går ut på. Saar (2005) skriver om det problematiska i att det estetiska inte blir estetiskt utan bara en alldaglig aktivitet om det saknas meningsfullhet för deltagarna. Däremot när det estetiska upplevs som meningsfullt och viktigt för deltagarna visar det sig i att barnen är aktiva och har lust att delta och lära. Bendroth Karlsson (1998) påtalar att även om läraren har ett förutbestämt mål, men inte ger barnen vägledning i hur de kan ta sig an en uppgift, så skapar det en otydlighet för barnen ifråga om hur de ska gå tillväga för att utvecklas i sitt skapande, men även vad som förväntas av dem. Dulamá, Iovu och Rus (2012) visar i sin studie att barns färdighet och förmåga främjas av att de stöttas av kamrater

såväl som av sin lärare. De visar att när barn lär av och med varandra i en situation kan de ta med sig dessa erfarenheter (exempelvis teknik för att hantera ett material) i nya sammanhang när de skapar med annat materialet. Barns lärande av och med varandra i bildskapande diskuterar Änggård (2005) i sin avhandling och ställer det i relation till att det finns en rådande diskurs om att skapande ska förstås som individens egna uttryck. Änggård visar på att barn lär av och med varandra, när de kopierar varandras bilder inspireras de av varandra, vilket främjar deras eget bildskapande.

## **Barns perspektiv och barnperspektiv**

Det som kan visa sig vara en utmaning för lärare i förskolan är hur de ska ta barns perspektiv och anta ett barnperspektiv i undervisningssituationerna. Barns intresse och egna initiativ har tendens att kollidera med hur lärare ser på styrdokument och anpassning till den rådande situationen (Jonsson, 2011).

Hur lärare stöttar och uppmuntrar barn att förhandla med varandra har Alvestad (2010) studerat i sin avhandling. I förskolan ges barn möjlighet att förhandla med varandra och för att barnet ska kunna lära sig leka och utveckla sin lekkompetens behöver de få möjlighet att lära sig strategier att förhandla med varandra. Alvestad (2010) visar att förskolebarns förhandlingar handlar om att förstå sin omvärld (vilket kan ses som både social och kulturell kontext) och för att kunna bli accepterad i denna genom sina handlingar behöver barnet erfara förhandlingskompetens. Huruvida barn lyckas i sina förhandlingar är beroende på om de delar en förståelse eller en upplevelse tillsammans med den som förhandlingen sker med, men även hur barnet lyckas ta kamratens perspektiv. Barn skapar erfarenhet genom att förhandla och dessa erfarenheter får de användning för i nya situationer (Alvestad, 2010).

Lärarens förståelse och förhållningssätt till hur hen antar ett barnperspektiv ses av Jonsson och Thulin (2013) som en didaktisk utgångspunkt. De båda forskarna poängterar vikten av att ställa frågor till barn för att kunna ta del av deras perspektiv – men minst lika viktigt är det att ge barn tid att svara. Att anta ett barnperspektiv innefattar att se vad det är som är bra för barn, medan att anta barns perspektiv innebär att barnets egen röst blir hörd och barnet blir lyssnat på (Hundeide, 2010). Barnperspektiv och barns perspektiv är två skilda begrepp, och de båda perspektiven behövs för att få en helhetsbild av vad som är barnets bästa (jfr Barnkonventionen, Unicef, 1998). I ett barnperspektiv beskrivs barnet som objekt och i barns perspektiv beskrivs barnet som subjekt (Hundeide, 2010). Båda perspektiven antas av Barnkonventionen där barnet beskrivs som en samhällelig medborgare vars rättigheter är fullvärdiga och som ska jämföras med vuxnas, men att också barn är sårbara och vuxna måste ta ansvar för vad som är barns bästa (Unicef, 1998). Att anta ett genuint

barnperspektiv handlar inte om att ”lära sig tänka som ett barn” utan viljan att förstå barns agerande, uppfattningar och att ta del av deras livsvärld (Hundeide, 2010, s.137).

## Kapitelsammanfattning

Avsnittet tidigare forskning visar att undervisning bedrivs av legitimerade förskollärare som antingen i samverkan med arbetslaget planerar, genomför och utvärderar sin undervisning, eller undervisar i spontant uppkomna situationer. Oavsett vilket så förutsätter det att dialoger mellan deltagarna i arbetslaget förs om undervisningens innehåll och utformning. Tidigare forskning visar betydelsen av att förskollärare har kunskap om och är förtrogna med hur de ska utföra sitt arbete och sin undervisning samt även har förståelse för vad som i litteraturen ibland omtalas som ämnesdidaktik, även om förskolan inte har ämnen. Undervisning i förskola förutsätter att förskolläraren koordinerar sitt och barnets perspektiv och antar ett barnperspektiv.

# Teoretisk inramning

Föreliggande licentiatuppsats vilar på ett sociokulturellt perspektiv på lärande (barnets process) och undervisning (lärarens agerande). I ett sociokulturellt perspektiv har kommunikation en framträdande roll. I studie II används Rommetveits (1974, 1979) teori om samtal och kommunikation för att belysa förskolläraren och arbetslagets samtal inför undervisningen och de samtal som sker mellan deltagarna i själva undervisningen. Språket ses som en hörnsten i undervisning och lärande (Bruner, 1996). Lärande är sammankopplat med utveckling och förståelse framhåller Vygotskij (1978) och påtalar att tänkandet om det som sker är grundläggande för förståelsen.

Relationen mellan de teoretiska redskap vilka introduceras och vad som studerats i denna uppsats studier kan något behöva kommenteras. Ett sociokulturellt perspektiv handlade i sin grund i Vygotskijs egna texter framförallt om mening lärande och utveckling (och relationen mellan dessa). Forskning från detta perspektiv i mer modern tid har till stor del varit upptagen med och teoretiserat undervisning. Det är i termer av undervisning som till exempel begrepp som scaffolding kommit in. Även Rommetveits texter om intersubjektivitet, som i hans texter handlar om kommunikation, har kommit att mycket användas i forskning om undervisning från ett sociokulturellt perspektiv. Anledningen till detta är att från detta perspektiv ses kommunikation som mekanismen för lärande (Säljö, 2000) och därigenom också för undervisning.

## Ett sociokulturellt perspektiv

Grundläggande antagande i ett sociokulturellt perspektiv är att kunskaper återskapas och ständigt förnyas i samhället, vilket har varit och är viktigt för samhällets fortsatta utveckling (Säljö, 2005). Lärande handlar om vad människor, både individen och kollektivet, tar med sig från sociala situationer och hur de använder det i nya situationer. Samspelet och de erfarenheter som skapas mellan den enskilda människan (individen) och de människor som ingår i ett socialt sammanhang (kollektivet) är i fokus (Säljö, 2005). Människor lär och utvecklas utifrån de erfarenheter hon bär med sig, framhåller Vygotskij (1978). Undervisning är de processer som initieras av lärare och som syftar till att främja barns lärande i en viss riktning. Både den fysiska och sociala miljön har betydelse för individens lärande och utveckling. De erfarenheter individen har genererar ökad kunskap som i sin tur leder till nya erfarenheter och ökad förståelse. Den teknik och de verktyg som används har betydelse för människors tänkande. Likväl har språket betydelse för tänkandet. Genom att delta i språkliga

såväl som praktiska aktiviteter där barn ges möjligheter att arbeta med olika verktyg utvecklas deras tänkande och agerande (Vygotskij, 1978).

## Kommunikationens betydelse för förståelse

Hur människor förstår vad som sägs är beroende av de erfarenheter de bär med sig. Att höra något är inte detsamma som att förstå vad som sägs (Rommetveit, 1979). I studie I (*Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och skapa gemensamt fokus*) blir det uppenbart att när förskolläraren använder ord som barnen inte har förförståelse för fortsätter barnen att bygga på sina konstruktioner utan att ta fasta på vad förskolläraren talar om. Bruner (1966) framhåller att när barn svarar på frågor är det utifrån hur de har uppfattat frågan, deras svar är sällan felaktiga utan snarare beror deras svar och agerande på hur de har förstått frågan. Läraren och barnet har haft olika utgångspunkter och förståelse för vad som ska göras och inte att barnet utför något felaktigt. Den vuxnas förmåga att kommunicera med barnet ses därför som avgörande för undervisning och för barnets lärande. Barn agerar utifrån de förväntningar som läraren har på barnet, men även utifrån sina tidigare erfarenheter (Bruner, 1966). Att gå bortom här och nu i dialogen kan ses som brobyggande i just vad som händer i dialogen för att deltagarna i samtalet ska förstå sammanhanget, beskriver Rommetveit (1974). Han påtalar vikten av att de som för dialog/samtal med varandra förstår vad som sägs och vad som avses med det sagda för att dialogen/samtalet ska kunna handla om samma sak för barnen och läraren.

## Intersubjektivitet

I denna licentiatuppsats används Rommetveit (1974, 1979) för att belysa intersubjektivitet i samtal (studie II) medan begreppet *sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford, 2009) används i studie I.<sup>1</sup> När den första artikeln skrevs var jag inte medveten om Rommetveit, men efter att ha kommit i kontakt med Rommetveits teori om dialogicitet fick det utgöra analysverktyg för studie II. De båda forskarna utgår från intersubjektivitet, i *sustained shared thinking* blir det i förhållande till hur förskolläraren undervisar i studie I, medan Rommetveits teori om dialogicitet i samtal, används som analysverktyg för samtal i undervisning och arbetslagets didaktiska utgångspunkter i studie II. I studie I blir det tydligt hur förskolläraren och barnen ibland befinner sig i situationer som präglas av *sustained shared thinking*, vilket i detta fall

---

<sup>1</sup> En metakommentar: När jag sammanställer mitt arbete (studie I, studie II och kappan) ser jag att jag utvecklat min förståelse för det sociokulturella perspektivets begreppsapparat. Därför varierar begreppsapparaten något genom arbetet. Till exempel skrev jag tidigare ”samspel och kommunikation”, men har efterhand fått insikt om att det kommunikationsbegrepp som används inom en sociokulturell tradition är vidare än enbart verbalspråk; det omfattar också användningen av andra resurser för att göra något gemensamt, varför tillägget ”samspel” blir överflödigt.

innebär att förskolläraren och barnen pratar om hur konstruktionerna ska bli stabila. Intersubjektivitet i dialoger ses som grundläggande för att ett delat ömsesidigt samtal ska äga rum, om den ömsesidiga förståelsen saknas kommer deltagarna att prata förbi varandra (Rommetveit, 1974).

När samtal mellan två individer sker är det viktigt att de lyckas samordna sig till att tala om samma sak (Rommetveit, 1979). I förhållandet mellan den som talar och den som lyssnar är det tre aspekter som framkommer som viktiga, enligt Rommetveit (1979). De tre aspekterna är *nu*, *här* och *jag i förhållande till du* (uppstår i talandets akt). Intersubjektivitet etableras i nuet, i talandets akt, vilket också är beroende av var samtalet sker. *Jag i förhållande till du* är riktat till och har betydelse för vem den talande vänder sig till. Det är skillnad mellan att prata *till* någon och att föra ett samtal/dialog *med* varandra. Rommetveit framhåller kontextens betydelse för förståelsen av vad som sägs (Hagtvet & Wold, 2003, s.198). Dialoger uppkommer när individerna delar en social värld, ”whatever is made known is made known by an I to you whose different, though partially shared, social worlds are temporarily brought into some state of intersection by virtue of the intersubjectivity established *here-and-now* of their dialogue” (Rommetveit 1974, s.39f., kursivt i original). Rommetveit (1974) framhåller betydelsen av att de som för samtal/dialog med varandra förstår vad som sägs och avsikten med det som sägs. Detta för att samtalet/dialogen ska handla om samma sak, men också för att samtalsinnehållet ska kunna förstås av båda, vilket är kännetecknen för det som i denna licentiatuppsats benämns som *ömsesidigt samtal*.

Rommetveit (1974) lyfter fram det betydelsefulla som sker mellan parterna och att intersubjektivitet är viktigt i samtalet och dialogen. I den första studien *Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus* (Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson, 2018) används begreppet *sustained shared thinking*, som innebär att förskollärare och barn ingår i en gemensam aktivitet där de samtalar och har fokus på samma objekt, vilket är ett tecken på intersubjektivitet. *Sustained shared thinking* innebär att lärare och barn fokuserar på samma sak i kommunikationen, även om de förstår detta på olika sätt, med betoning på att relationerna mellan deltagarna ska vara präglade av trygghet och tillit (Neale & Pino-Palsternak, 2016; Purdon, 2016; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Tystnad i samtal beskrivs av Rommetveit som nödvändiga i ett samtal, för att faktiskt kunna lyssna på varandra, pauser i samtal har en funktion för att ge tid för att tänka och samtala. I samtal och i dialog som kännetecknas som ömsesidiga finns det ingen som vinner eller segrar i samtalet, ömsesidiga samtal och dialoger är därför fria från den sortens makt (Rommetveit, 1974).



## Språkets betydelse för förståelse av undervisningens innehåll

Det egocentriska språkets funktion är att kunna prata om det som görs för att kunna lösa ett problem, framhåller Vygotskij (1978). Det talade språket stödjer tänkandet (inre språket) och det inre språket stödjer det talade språket. Barn löser praktiska problem med hjälp av språket men även med hjälp av syn och händer (öga-handkoordination blir därmed viktig). När barn pratar om det som görs skapar det möjlighet för barnet att förstå sin omvärld. Genom språket kan barnet bli både subjekt och objekt. När barn löser ett problem så talar det om sina mål med vad de försöker lösa, men även hur det ska lösas. Tanke och språk hänger alltså samman och stödjer varandra. Varför är då dialoger så betydelsefulla för barns förståelse? Vygotskij (1978) ser det egocentriska språket som ett socialt språk, istället för att ta hjälp av en vuxen kan språket fungera som ett stöd för barnet genom att sätta ord på vad barnet gör. Handling och språk är avgörande för barns utveckling genom att barnet verbaliserar vad det gör. Språket blir ett verktyg för att lösa problem och utvecklar på så sätt barns agerande.

Vygotskij (1995) framhåller att barns lärande gynnas av att läraren utgår från barnets tidigare erfarenheter och förståelse för sin omvärld. Kontextens betydelse och omgivningens förväntningar där individen lär av och med andra (kollektivet) utvecklar både individ och kollektiv. Wells och Arauz (2006) hänvisar till Vygotskijs argumentation för att språket är en nyckelfaktor till att både agera, förstå och kunna utföra handlingar tillsammans med andra. Språket ses som det främsta verktyget, *the tool of tools*, både för utvecklingen av individens möjligheter till att delta och dela upplevelser och att vara i en gemenskap med andra. Deltagarna behöver få ta del av varandras erfarenheter och perspektiv och därigenom blir språket en kunskapsbärare. Genom dialoger kan den lärandes förståelse ökas om läraren är medveten om sin förmåga att ställa generativa frågor. Det är möjligt att få med läroplanens mål i dialog med barnen, men då behöver läraren bryta ner dessa för att frågorna ska generera dialoger som bidrar till ökad förståelse hos eleverna (Wells & Arauz, 2006):

We suggest that it would be more productive for educators to try to understand the ways in which its underlying structure can be adapted to meet the varied demands of the pedagogical relationship, so that we can more fully exploit its potential to lead to a more exploratory, dialogic mode of knowledge construction. (Wells & Arauz, 2006, s.422).

Barnens tidigare erfarenheter av frågor spelar en betydande roll för deras utveckling och förståelse. Genuina frågor kräver dialogisk interaktion mellan läraren och barnen framhåller Wells och Arauz (2006) och påtalar att dialoger kan vara både begränsande och utvecklande för barn.

## Kontextens betydelse

Wood, Bruner och Ross (1976) argumenterar för att genom att samtala med barn kan barnets förståelse och kunskaper ökas till en högre nivå: "higher skills". När barn får möta nya utmaningar och mera komplexa frågor tillsammans med en vuxen kan deras förmåga och förståelse ändras i en positiv riktning. Begreppet *Scaffolding* ses som en process där barnet får vägledning och stöd av en vuxen för att kunna lösa mer avancerade problem än vad barnet kunnat innan. Det är dock så att den lärande själv måste kunna utföra en enklare uppgift i processen och även kunna hitta en lämplig väg. Den vuxna finns där för att kunna stödja barnet genom att ständigt vara närvarande och stödja barnet i sin tankeprocess.

Bruner (1960) beskriver att lärande bygger på kunskaper om något som människan får genom att jämföra sina antaganden i relation till tidigare erfarenheter. Genom att någon med större erfarenhet samspelar med den lärande kan den lärande få nya infallsvinklar, vilket främjar lärandet, när den mer kompetenta ställer frågor som gör det osynliga synligt. Bruner (1966) rekommenderar att läraren ska ha ett nyfiket och varsamt förhållningssätt och att lärandet sker när den lärande är aktiv. Även om Bruner inte talar om barns perspektiv i undervisning så är det just att barnet ses som subjekt i undervisningen som Bruner (1960, 1966) lyfter fram. Genom samtal, vägledning och stöttning av läraren får barnet nya erfarenheter, vilket leder till ökad förståelse, påtalar Bruner (1960). Han lyfter även fram att lärarens uppgift är att skapa motivation hos barnet för varför det här är intressant att få kunskap om, på så sätt blir introduktionen till undervisningen betydelsefull.

Vad barn kommer att öka sin förståelse för är beroende av vad som är lärarens förväntningar på barnen, framhåller Minick (1993) och lyfter fram lärarens roll i förhållande till barnens utveckling och lärande. Han betonar att det är viktigt att läraren utgår från barnens tidigare erfarenheter och att läraren utgår från barnens förståelse för vad som fokuseras i undervisningssituationen. Det är lärarens ansvar att barnen tillsammans ska fokusera ett gemensamt problem för att barn ska få ökad förståelse för innehållsaspekten i undervisningen. Språk, gester och interaktion ses av Minick (1993) som betydelsefulla för hur läraren agerar i undervisningen, vilket kan väcka barnens intresse och engagemang för att fokusera på innehållet i undervisningen. Barns utveckling och förståelse gynnas av att de befinner sig i grupp tillsammans med andra, de lär av och med varandra där läraren är ett stöd för barns lärande (Minick, 1993). Den rådande kontexten har betydelse för barns lärande och utveckling. Lärarens förmåga att ställa frågor, ta del av barnets tidigare erfarenheter och ge respons lyfter Bruner (1996) fram som betydelsefulla aspekter i undervisning. Bruner beskriver att barns agerande beror på deras erfarenheter och förståelse. Relationen mellan läraren och barnet är betydelsefull. Barnet föds i en kultur som det är lärarens ansvar att

försöka ta del av och förstå, för att barnets lärande ska gynnas. Språket har stor inflytande på undervisningen och ses i ett sociokulturellt perspektiv som ett medierande verktyg.

## Mediering

*Medierande redskap* hjälper oss att tolka och förstå vår omvärld när vi agerar i den. Säljö (2000) klargör att ”mediering innebär således att människan samspelar med externa redskap när hon agerar och varseblir omvärlden” (Säljö, 2000, s.26). Medierande redskap delas ibland upp i fysiska (artefakter) och språkliga (intellektuella, kommunikativa, mentala och diskursiva) redskap. Den sociala miljön, lärarnas agerande och de medierade verktyg som finns tillgängliga har betydelse för vad gruppen och individen lär och förstår (Fleer & Pramling, 2014). Wallerstedt och Pramling (2012) förklarar att redan varseblivningen är medierad, det vill säga en meningsskapande process. Meningen kommer inte efteråt utan är integrerad i själva perceptionen. Forsberg Ahlcrona (2012) framhåller att i samtal med barn kan verktyget (i Forsberg Ahlcronas studie en handdocka) bli ett redskap för barnets tänkande och barnets förståelse för innehållet i undervisningen kan öka, men även barnets förmåga att verbalt uttrycka sig kan främjas genom att kommunikativa redskap används i undervisning. Termen internalisering har i tolkningar av Vygotskij ersatts med *appropriering*, för att visa att lärande förutsätter en aktiv handling hos den lärande individen (Kultti, 2012). *Appropriering* innefattar hur individen använder sina språkliga resurser på ett förändrat sätt (Säljö, 2000).

Artefakter är medierande fysiska redskap som har utvecklats av människan för att underlätta sin vardag och är kulturellt beroende (Säljö, 2000). Artefakter lyfts fram som betydelsefulla för barns lärande av Schoultz, Säljö och Wyndhamn (2001). De har i sin undersökning påvisat att barns förståelse kan ökas genom att ta med en kulturell artefakt in i samtalet med barnen. Genom att tillföra en kulturell artefakt (i deras fall en jordglob, medan i denna licentiatuppsats studie I hade förskolläraren planerat att ta med bilder från vad barnen konstruerat vid tidigare tillfällen) ges barnen ökade möjligheter till utvecklad förståelse. Artefakten ger ett stöd för barnen att tänka med och att samtala om. Genom att tillföra en artefakt i samtalet med barnen kan verktyget bli ett redskap för barnets tänkande och deras förståelse kan ökas, men även det verbalt språkliga uttrycket hos barnen kan bli större genom att ett verktyg används. Att tillföra en artefakt skapar ökade möjligheter för barnen att uttrycka sig verbalt (Schoultz m.fl., 2001). I studie II kommer leksakslejonet som barnen avbildar att fungera som ett stöd för barnens lärande, artefakten gör det möjligt för barnen att samtala om hur de förstår, i det fallet, perspektiv.

## Vardagliga och vetenskapliga begrepp

Vardagsbegrepp bygger på empiriska erfarenheter medan vetenskapliga begrepp är utifrån teoretisk förståelse. Dessa båda begrepp kan användas i undervisning och lärarens roll är att bidra till att synliggöra och tydliggöra innebörden av de vetenskapliga begreppen. När barnen har fått erfarenhet och förståelse av de vetenskapliga begreppen utmanas barnen i sitt tänkande och en ökad förståelse för fenomenet sker (Vygotiskij, 1999). Vygotiskij (1995) beskriver att dissociation är en process som är grundläggande för den mänskliga intellektuella utvecklingen och utgör grund för abstrakt tänkande och även för begreppsbildning. Det innebär att urskilja och särskilja något för att kunna skapa något nytt. Sett från Vygotiskijs (1995) perspektiv agerar vi beroende av vår miljö och vår tid när vi skapar något, vår fantasi och kreativitet är beroende av de erfarenheter vi tillägnat oss genom den kontext vi befunnit oss i.

Ivarsson (2003) beskriver att vetenskapliga begrepp kan utmana barn i deras lärande. Ett användande av vetenskapliga begrepp kan generera en ökad förståelse hos barnen av vad som fokuseras i undervisningen, under förutsättning att barnen har förstått vad begreppen innebär. Begreppet *perception of real objects* innebär att se och förstå sin omvärld som något visst, innebördsmässigt, där språket utgör medieringen för vad som ses och uppfattas (Vygotiskij, 1978, s.17). Vygotiskij använder en klocka som exempel, där ord och förståelse för att det är en klocka innebär att det finns en relation till objektet. Om barnet bara ser något utan att veta vad det är så blir det bara ett intryck som är ett isolerat fenomen – i exemplet med klockan hade barnet då bara sett streck och cirkel till exempel snarare än en klocka. Barnets relation till tingen och förståelse för vad det är och gör kommer att ha betydelse för hur barnet agerar.

## Barns inre motivation och lust att lära

Den inre motivationen lyfts fram som betydelsefull där förståelsen för varför något ska göras är avgörande. Frågan om varför något ska göras och varför är det bra att kunna detta skapar enligt Vygotiskij (1995) en inre motivation. Barnets förståelse för situationen lyfter Hundeide (2010) fram som viktigt att förhålla sig till som lärare och vad barnet anser om att situationen är meningsfull eller ej, kommer vara avgörande för hur barnet agerar i situationen. Om barnet ställs inför en situation som saknar mening, så kommer barnet att agera för att situationen faktiskt blir meningsfull.

Vygotiskij (1978) beskriver att det egocentriska språkets funktion är att kunna prata om det som görs för att kunna lösa ett problem. Det talade språket stödjer tänkandet (inre språket) och det inre språket stödjer det talade språket. Barn löser praktiska problem med hjälp av språket men även med hjälp av syn och händer. När barn löser ett problem så talar

det om sina mål, med vad som ska lösas, och hur. Tanke och språk hänger alltså samman och stödjer varandra. Till skillnad från Piaget ser Vygotskij (1978) det egocentriska språket som ett socialt språk, istället för att ta hjälp av en vuxen kan språket fungera som ett stöd för barnet när barnet själv sätter ord på vad som görs. Språket blir ett verktyg för att lösa problem och utvecklar på så sätt barns agerande. Genom frågor inre såväl som yttre ger barnet möjlighet att utveckla sin förmåga.

## Fantasi och kreativitet i undervisning

Undervisningssituationerna som beskrivs i studie I och II har båda inslag av att barn förväntas vara kreativa. Vygotskij (1995) beskriver kreativitet som en handling där personer skapar något nytt, oavsett om det är en intellektuell eller fysisk produkt. Kreativitet innebär att tidigare erfarenheter utgör grund för hur något kan ta sig uttryck och förstås när någon ska förstå något som den inte har upplevt. Fantasi är en grundsten för kreativitet, påtalar Vygotskij (1995) och beskriver att genom nya kunskaper och erfarenheter som grundar sig i det redan kända kan fantasi och kreativitet utvecklas, där kontexten är avgörande. Vygotskij (1995) ser ritande hos barn (vilket studerats i studie II) som något de flesta gör men som sedan övergår i nya utvecklingsfaser. Vad barn erbjuds att skapa och hur de utmanas i sitt skapande påverkar hur de kommer att fortsätta att rita och göra i andra former av skapande. Barns skapande ses som en del av barns lek, synkretiskt innebär att olika element av skapande ingår i samma aktivitet (Vygotskij, 1995).

Vygotskij (1978) lyfter fram att barn till viss del lär sig genom att imitera, i samspel med en kompetent kamrat eller guide kan barnet lära tillsammans med någon. För att barn ska utveckla en förståelse för något ska barnet se att det är en mening med att lära sig detta. Barnets inre motivation att lära och utvecklas lyfts fram av Vygotskij (1978) som även förordar ett lekbaserat lärande som är kulturellt betingat, där individer lär av och med varandra. Det barnet klarar av att göra tillsammans med en kompetent kamrat idag kan barnet göra själv i morgon. Den proximala utvecklingszonen, *zone of proximal development* (ZPD) pekar på en nivå som barnet kan nå genom interaktion tillsammans med någon annan. Tillsammans med någon som har mer erfarenhet kan barnet hantera något som den inte klarat av att utföra på egen hand. När barnet löser ett problem tillsammans med någon kompetent person skapas en förståelse som kan leda till ny utveckling. För att främja att barnet når sin *zone of proximal development* bör läraren utgå från barnets förförståelse av det som barnet genom undervisningen ska få ökad förståelse för (Vygotskij, 1978). Den proximala utvecklingszonen utgör en grund för ”att analysera vad barn kan göra tillsammans med andra och med artefakter i en stödjande miljö” (Kultti, 2012, s.37). Bodrova (2008) belyser att Vygotskij såg leken som grund för ZPD och förklarar att leken sågs som en föreställningsvärld och i lek

där barn ges möjlighet att prova och erövra nya färdigheter. Det barnet i nuläget kan bemästra i sin lek, klarar det av att göra i andra situationer inom en snar framtid. ”Vygotsky’s statement on play as a source of ZPD [...] proved that young children’s performance in play context was indeed ‘a head above’ their performance in nonplay contexts” (Bodrova, 2008, s.360). Vad individen kommer att utveckla är i förhållande till vad som sker i samhället och de relationer individen har, vilket i sin tur kommer att ha betydelse för både fantasi och kreativitet (Vygotskij, 1995).

Sammanfattningsvis erbjuder ett sociokulturellt perspektiv ett sätt att förstå lärande som en fråga om vad människor, både individen och kollektivet, tar med sig från sociala situationer och hur de använder det i nya situationer (Säljö, 2005). Centralt blir då att analysera hur kommunikation mellan deltagare utvecklas och hur innehåll medieras, vilket är centralt för att förstå hur undervisning kan ta sig uttryck i förskolan.

# Metod

I detta kapitel presenteras arbetets metod och metodologiska utgångspunkter. Studiens syfte och forskningsfrågor är framskrivna utifrån ett sociokulturellt perspektiv som används för att förstå den kommunikation som sker i förskolans kontext, mellan förskollärare och arbetslaget, mellan barnen och mellan förskolläraren och barnen. Detta perspektiv gör det möjligt att studera hur något tar sig uttryck i en viss kontext (Säljö, 2005). Studien är designad som en observationsstudie, med data som genererats i två förskolor. Studie I och II är således av kvalitativ art där forskningsfrågor och syfte har som utgångspunkt att belysa hur undervisning bedrivs i en mindre grupp (Edwards, 2010). I detta avsnitt beskrivs studiens tillvägagångssätt, urvalsgrupp, videoobservation som metod, hur transkribering av data har gjorts, analysförfarande samt vilka centrala begrepp som har utgjort analysverktyg. På det sätt data har genererats till studie I och II beskrivs under urval, i avsnittet *Etiska utgångspunkter* görs metodologiska överväganden och även reflektion över valet av metod.

## Kvalitativ metod

Arbetet vilar på en kvalitativ forskningstradition. Edwards (2010) framhåller att inom kvalitativ forskning är avsikten bland annat att beskriva och förklara hur något tar sig för en mindre population. Sett utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det av vikt att belysa interaktionen mellan förskolan som institution, barn och barngruppen och de intellektuella och materiella resurserna och användandet av dessa (Edwards, 2010). Detta arbete belyser interaktion genom att använda *sustained shared thinking* (studie I), *scaffolding* samt *ömsesidigt samtal* som analysbegrepp för att förstå kommunikation mellan förskollärare och barn och barnen emellan i undervisningssituationerna samt hur *artefakter* fungerar som stöd för barns lärande. Begreppen *artefakt*, *mediering* och *perception of real objects* används som analysverktyg i studie II. En utförligare beskrivning av hur begreppen används ges under rubriken analysförfarande.

Studien är av kvalitativ art och begreppet *trustworthiness* används för att beskriva forskningens tillförlitlighet, trovärdighet, pålitlighet och etiska överväganden. Det innebär att forskningen skall vara transparent och då skall inget lämnas dolt, tillvägagångssätt, metodologiska överväganden och genomförande skall vara synliga för läsaren (Weed, 2008). Studien kan ses som naturalistisk, då en pågående praktik har studerats utan avsikt att intervensera i de aktiviteter som studeras. För att kunna studera forskningsfrågorna har data genererats genom observation av arbetslagets planering inför och efter undervisningen, videoobservation av undervisningssituationen och samtalsintervjuer med de undervisande förskollärarna. I samtalsintervjuerna har syftet varit att få förståelse för förskollärarens och arbetslagets ämnesdidaktiska utgångspunkt (studie I) och användandet av vissa begrepp

(studie II). En fördel med videoinspelning är att denna typ av data möjliggör att analysera den interaktion som sker mellan aktörerna (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). De framhåller att etiska överväganden av forskningens alla delar och metoder är nödvändiga. Konfidentialitet, ärlighet, öppenhet och känsliga aspekter är viktiga faktorer att beakta som måste genomsyra forskningen. Vid det första besöket på respektive förskola beskrev jag vikten av att de barn som medverkar i filmen ska ha vårdnadshavarnas tillstånd att bli filmade och endast dessa barn ska finnas med i undervisningstillfället (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

## Urval

Urvalsgruppen består av två förskolor i en västsvensk kommun. Med ett antagande om att förskolor som uppger att de arbetar med systematiskt kvalitetsarbete, följer upp och utvärderar sin undervisning. För att kunna samla in empiri från planering inför och efter undervisningen samt genomförd undervisning togs kontakt med förskolor där de uttalar att de arbetar med systematiskt kvalitetsarbete. Dock ska det påpekas att jag inte har någon personlig erfarenhet av de förskolor som medverkar och jag känner ingen av personalen eller någon förälder/vårdnadshavare. Det är viktigt att observatörens närvaro är accepterad av de som är med i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2011, 2017). Att få tillgång till fältet innebär ett förtroende mellan forskaren och de som medverkar i forskningen (Heath m.fl., 2010). Förskolechefer och pedagoger har fått ta del av de missiv som är för förskolepersonalen och till barnens vårdnadshavare, innan de bestämt sig för om de varit intresserade av att medverka i studien. I de missiv (se bilaga 1a+b och 2a+b) som gavs till personal och till vårdnadshavare i båda studierna finns information om genomförande och tillvägagångssätt samt syftet med undersökningen. Det står också att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas, vilket Cohen m.fl. (2011) påtalar är etiska grundstenar i forskning av en pedagogisk verksamhet. Identiteter på de som medverkar i studien får på inga villkor röjas av forskaren, därför är anonymitet en viktig aspekt för forskaren att förhålla sig till under hela forskningsprocessen (Vetenskapsrådet, 2011, 2017). Det innebär att även materialet förvaras på ett säkert och tillförlitligt sätt. Studies data och medgivandebblanketter är inte tillgängliga för utomstående, samtliga medverkande har getts fingerade namn.

Inför studie I tog jag kontakt med en förskolechef vars förskoleverksamhet, enligt deras hemsida, arbetar målinriktat med systematiskt kvalitetsarbete. Inför generering av data till studie II har kontakt tagits med en områdeschef för ett förskoleområde, som i sin tur har vänt sig till förskolechefer vars förskolor arbetar med systematiskt kvalitetsarbete. Efter att kontakt med arbetslag skapats har jag gjort ett personligt besök på respektive förskola. Vid första besöket innan observation skett har jag i samtal med förskollärarna beskrivit



forskningsområdet, det övergripande syftet och tillvägagångssättet, samt vikten av att barn, vårdnadshavare och personal ger sitt samtycke till att medverka i studien. Samtalet var mellan mig och de förskollärarna som kom att medverka i de undervisningstillfällena som ligger till grund för studie I och II.

Generering av data till studie I skedde våren 2015. Under november 2014 togs kontakt med förskolechefen för en förskola med fyra avdelningar. Ett arbetslag, bestående av två förskollärare och en barnskötare kom att medverka i studien. I början på vårterminen 2015 besökte jag arbetslaget på deras planeringstid för att de skulle få möjlighet att ställa eventuella frågor och tider bokades för observation för vad som skulle bli studie I.

Generering av data till studie II har skett i ett arbetslag i en förskola med sex avdelningar. Vårterminen 2016 upprättades kontakt med en förskolechef som i sin tur hade ett arbetslag som var intresserade av att medverka. I likhet med föregående studie träffade jag arbetslaget innan så att även de skulle ges förutsättningar att ställa frågor och här bokades även tider för observation. Data till studie II är från vårterminen 2016 och intervju med de medverkande förskollärarna gjordes i augusti 2016.

## **Videoobservation**

Tack vare att videokameran spelar in både det verbala och ickeverbala skapar det fördelar för forskaren att få en rik bild av det som händer och sker (Heath m.fl., 2010), vilket har varit utgångspunkt för att analysera undervisningssituationerna till studie I och II. Användandet av videoobservation för att generera data har både för och nackdelar, påtalar Heath och kollegor (2010). De beskriver att videoinspelning kan användas för forskning som belyser sociala aktiviteter mellan människor och även kulturella aktiviteter. Det som kan vara särskilda aspekter som måste begrundas är att de etiska aspekterna av videoobservation måste beaktas och tas hänsyn till av forskaren (Heath m.fl., 2010), vilken betydelse det har haft i detta arbete diskuteras i metodreflektionen. Heath m.fl., (2010) framhåller även att utrustningens placering har betydelse för vad som är möjligt att registrera. För att belysa kommunikation och samspel mellan lärare, barn och barn, var videokameran riktad mot att fånga förskollärarens mimik och förskollärarens och barnens samtal. Videon spelar in det som sker i stunden där samtal, agerande, och vad som sker där och då registreras, vilket ger möjlighet att sedan analysera dessa skeenden i detalj (Heath m.fl., 2010).

## **Studiens genomförande**

Data har genererats till studie II, genom att observera arbetslaget under tre undervisningssituationer och i tre steg: 1) observerat och dokumenterat med hjälp av ljudinspelning arbetslagets planering inför undervisningen, med anteckningar som stöd 2)

observerat med hjälp av videokamera en undervisningssituation, 3) observerat och dokumenterat med hjälp av ljudinspelning arbetslagets planering efter den genomföra undervisningssituationen, med anteckningar som stöd 4) samtalsintervjuer med de medverkande förskollärarna efter steg 1-3. Jag har klargjort för arbetslaget att jag är intresserad av att få se hur de planerar inför och undervisar i något som de med kännedom om sin barngrupp anser att barnen behöver utveckla sin kunskap om. Data till studie I har genererats på liknande tillvägagångssätt; från en undervisningssituation och arbetslagets planering inför och efter undervisningssituationen, dock inte i tre steg, vilket gjorts i studie II. Till studie II har data genererats från ett av arbetslagets planeringstillfällen inför undervisning och den efterföljande undervisningssituationen. Valet att välja ut en undervisning och planering inför denna är att de olika undervisningstillfällena haft olika tema, därför har ett undervisningstillfälle valts ut. De båda studerade undervisningstillfällena, studie I och II, belyser undervisning med kreativt skapande. Något som är intressant med denna sorts aktiviteter är att barnen och lärarna har tillgång till konkret material (artefakter) att uppmärksamma och prata om.

Data har genererats från arbetslagets planering och de samtal de fört med varandra inför och efter undervisningen. Också vid dessa tillfällen har jag tagit en tillbakadragen roll och hållit mig till att dokumentera. Anledningen till att jag valde att inte ta en deltagande observationsroll var för att jag var intresserad av att få syn på hur förskollärarna själva i planering och uppföljning av undervisning resonerar om de val de gör. Då frågan om undervisning är laddad (se inledande kapitel i denna uppsats) bedömde jag det som viktigt att inte till personalen indikera hur jag själv såg på detta, vilket hade framträtt om jag tagit en deltagande roll i samtalen. Från undervisningssituationerna har data genererats med fokus på kommunikation mellan förskolläraren och barnen och mellan barnen. I studie I har data även genererats från samtalsintervju med förskolläraren för att få förståelse för syftet med undervisningen. I studie II har data från samtalsintervjuer genererats med förskollärarna för att också få förståelse för hur de ser på undervisning i förskolan.

## **Transkription av data**

Samtalen från planeringar och samtalsintervjuer har transkriberats ordagrant. Studie I har transkriberats utförligt, med transkriptionsnycklar (Linell, 1994). För att det ska bli mer läsbart har förändringar gjorts i den löpande texten, i form av att inte skriva ut tidsangivna pauser, eller på vilket sätt som orden sågs. I de fall när videokamera har använts är det verbala och ickeverbala viktigt att skriva fram (Cohen m.fl., 2011). I båda studierna har samtal från arbetslagets planeringar gjorts före transkription av videodata. I transkribering av videofilm har kroppsspråk, rörelser och mimik skrivits fram och vad varje person säger är utskrivet för

att sedan skriftspråksanpassas. Data till studie II har däremot inte transkriberats med hjälp av teckennycklar då jag inte använt mig av analysen fullt ut i studie I. Istället har allt transkriberats ordagrant och inom parantes har det skrivits fram om något sagts på ett visst sätt (exempelvis med skratt i rösten). Genom att skriva fram gester, rörelser och röstläge görs data levande påtalar Flewitt (2006), vilket har varit utgångspunkt i transkription av data i detta arbete, för att synliggöra den kommunikation som sker mellan deltagarna utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Figur 2. Tabell 1. Exempel på transkriptionen av videodata till studie II

Samtals tur:	Förskolläraren är riktad mot barnet:	Vad innebär det:	Kroppsspråk och på vilket sätt sägs det:	Vem säger vad:
13	ANNA	Här riktar förskolläraren barnets uppmärksamhet på vad det är som barnet faktiskt ser och vad det är som barnet vet ska finnas.	Förskolläraren håller blicken riktad mot lejonet och upprepar:	Förskolläraren: tre (hon gör en kort paus) och säger: mm.
14	CLARA		Clara tittar upp och säger:	Clara: fyra
15	CLARA		Förskolläraren tittar på lejonet och säger:	Förskolläraren: ja du vet att det är fyra.
16	FANNY		Fanny säger med låg röst:	Fanny: jag ser också bara tre.

Tabellen visar på hur transkriptionen av videodata från undervisningstillfället i studie II har gjorts. I artikel II har samtalsturena mellan skrivits på följande sätt för att göra texten mer överskådlig för läsare. Numret står för samtalstur och därefter är det framskrivet vad som sägs och rörelsemönstret.

350. Förskolläraren tittar på Bea och säger: ”kanske något annat motiv?”

351. Bea tittar på förskolläraren och säger: ”kanske något annat djur?”

352. Förskolläraren har händerna framför sig och sätter ut dem åt sidan när hon säger: ”ja kanske något annat djur, någon annan sak kanske?”

353. Fanny tittar på förskolläraren och lejonet sedan säger hon: ”varför gjorde vi lejonet?”

354. Förskolläraren tittar på Fanny när hon svarar: ”jag tyckte att den var ganska bra att börja med.”

13. Förskolläraren håller blicken riktad mot lejonet och upprepar: ”tre, mm.”

14. Clara tittar upp och säger: ”fyra.”

15. Förskolläraren: ”ja du vet att det är fyra.”

16. Fanny: ”jag ser också bara tre.”

Det transkriberade materialet från arbetslagets planering inför och efter undervisningen är nästan 5 timmars samtalsid mellan deltagarna i arbetslaget. Den transkriberade datan från samtalsintervju med de medverkande förskollärarna är 1h och 20 min. Till studien har nästan 3 timmars film från undervisning transkriberats noggrant. Undervisningen som utgör grund för artikel I pågick i 48 minuter, medan undervisningssituationen som utgör grund för artikel II varade i 40 minuter.

Översikt för att synliggöra data som transkriberats ordagrant, vid videoupptagning är även kroppsspråk framskrivet.

Figur 3. Tabell 2 Översikt data som transkriberats

	Ljudupptagning från arbetslagets planering inför och efter undervisning	Videooobservation av undervisning	Samtalsintervju med medverkande förskollärare
Studie I	1 h 44 min	48 min	25 min
Studie II	3 h 10 min	2 h 1 min	55 min
Sammanlagd tid	4 h 54 min	2 h 49 min	1 h 20 min

Tiden som anges ovan är den sammanlagda tiden för insamlad data vid studie I och II, dock har som tidigare nämnts inte allt material genererat data till studie II.

## Analysförfarande

I denna licentiatuppsats har syftet dels varit att fånga den kommunikation som sker mellan barn och mellan barn och förskollärare i undervisningssituationerna. Efter videooobservationen har en sammanställning gjorts av materialet, med kodning och analys, av hur samspel och interaktion mellan deltagarna sker, och hur undervisningen tar sig i uttryck utifrån ämnesdidaktisk utgångspunkt, vilket förskolläraren tillsammans med arbetslaget samtalat om vid sin planering inför undervisningstillfället. Vad som ska fokuseras och hur analysen ska göras ska vara klargjort, men även hur många gånger ett specifikt fenomen inträffar, och när det sker, och hur det tar sig i uttryck ska vara grund för analys framhåller Derry m.fl., (2010).

Begreppsvaliditeten är viktig att ta hänsyn till påtalar Shadish, Cook och Cambell (2002). De framhåller att de begrepp och nyckelord som används när en sökning görs måste stämma överens med innebörden av vad som avses och vara uppmärksam för att samma begrepp kan ha olika innebörd beroende på i vilken kontext begreppet eller nyckelordet används. Cohen m.fl. (2011) lyfter fram att begreppsvaliditet inom kvalitativ forskning skall vara

begrepp som är betydelsefulla för den kontext som råder och för vad som är betydelsefullt för deltagarna. Data till studie I har analyserats utifrån begreppen *scaffolding* och *sustained shared thinking* samt *metasamtal*. Dessa begrepp är använda i flertal andra studier där samspel och kommunikation mellan förskollärare och barn och mellan barn är i fokus (se artikel I). I studie II utgör Vygotskijs (1978) begrepp *perception of real objects* tillsammans med *artefakter* och *medierande redskap* analysverktyg för att studera hur undervisningen möjliggör för barnen att få ökad förståelse för ämnesinnehållet. På det sätt förskolläraren och arbetslaget samtalar med varandra när de planerar undervisningen och följer upp densamma har analyserats utifrån Rommetveits (1974, 1979) definition av *intersubjektivitet* och det som i denna licentiatuppsats benämns som *ömsesidigt samtal*. Begreppen är valda utifrån forskningsfrågorna, där analys av intervjuer, observation av undervisning och arbetslagets planeringar är grund för hur data genererats (Cohen m.fl., 2011).

Studie I; Utifrån ett sociokulturellt perspektiv används Bruner (1996) samt Siraj-Blatchfords (2009) begrepp *sustained shared thinking* för analys av den kommunikation som sker mellan lärare och barn och mellan barn i undervisningen. Valet att kombinera Bruner med *sustained shared thinking* grundar sig i att Bruner lyfter fram didaktik medan *sustained shared thinking* fokuserar på den interaktion som sker där och då, inte vad lärarna haft för avsikt. För att synliggöra på vilket sätt läraren stöttar och vägleder barnen i undervisning utgör *scaffolding* ett centralt begrepp i analysen. *Metasamtal* som analysbegrepp används då det har betydelse för både *scaffolding* och *sustained shared thinking*. *Scaffolding* innebär att läraren eller den mer kompetente ska vara ett stöd för barnets förståelseutveckling om något specifikt (Wood m.fl., 1976). Begreppet *sustained shared thinking* innebär att lärare och barn har fokus på samma händelse när de interagerar med varandra. De drag Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford och Taggart (2005) lyfter fram för *sustained shared thinking* är att tona in, visa genuint intresse, delge egna erfarenheter, förklara idéer, föreslå, göra någon påmind, ge alternativa synpunkter, spekulera, vända tillbaka, ställa öppna frågor och modellera tänkandet, i en nära relation med barnen. För att detta ska göras möjligt behöver förskolläraren dela barnets intressevärld och vara följsam med barnets intentioner och även samspela och interagera med barnet (Siraj-Blatchford, 2009).

Studie II; utifrån ett sociokulturellt perspektiv används Vygotskijs begrepp *Perception of real objects* vilket innebär att seendet är kunskapsberoende; om individen bara ser något utan att veta vad det är så blir det bara ett intryck som är ett isolerat fenomen (Vygotskij, 1978). *Artefakter* avser kulturella redskap, dessa *medierande fysiska redskap* har utvecklats av människan för att underlätta sin vardag (Säljö, 2000). I studie II analyserar jag också vad barnen så att säga får med på köpet då de deltar i aktiviteten. Östman argumenterar för att det inte finns någon entydig skillnad mellan ett lärandeinhåll och ett socialisationsinhåll i en undervisningssituation. Barn och elever lär sig alltid något mer än det explicita

lärandeinhåll. Detta är en insikt som finns i olika traditioner; ett exempel är forskning om den så kallade dolda läroplanen. Ett annat begrepp för den inneboende relationen mellan undervisningens innehåll och socialisation, som jag kommer använda, är *följemeningar* (Östman, 2008). Begreppet *följemeningar* avser normer och värderingar ”som automatiskt följer av att man undervisar ett kunskapsinnehåll eller som blir ett extra lärande när man lär sig vissa kunskaper och färdigheter” (s. 115). Att också analysera *följemeningar* bidrar till att ge en rikare bild av undervisning än att enbart titta på det mer specifika kunskapsinnehållet som behandlas. I studie två analyserar jag vilken estetik (i betydelsen konstsyn) som de deltagande barnen socialiseras in i under en bildskapande aktivitet.

I båda artiklarna beskrivs arbetslagets didaktiska utgångspunkter för undervisningen. Samtalen från arbetslagets planeringstillfällen är transkriberade ordagrant. För att synliggöra hur samtalen förs i studie II används *intersubjektivitet* och *ömsesidigt samtal* som analysverktyg, med syftet att synliggöra hur samtal mellan barn och förskollärare sker och även för att visa på hur barns perspektiv kommer till uttryck.

## Hur data har genererats i studie I och i studie II

I detta avsnitt följer en beskrivning av hur data genererats från videoobservationer av undervisningstillfällen, ljudupptagning av arbetslagets planeringstillfällen samt samtalsintervjuer med förskollärare.

Inför undervisningssituationerna hade barnen informerats om att en forskare skulle närvara och filma deras aktivitet för att sedan skriva om den. Fletcher, Price och Branen (2010) framhåller att barn ska ges möjlighet att välja att medverka och även få en förklaring av vad forskningen innebär. Samtidigt som videokameran monterades berättade jag för barnen om varför jag var där och gav också en enkel förklaring om att jag går en forskarutbildning och ska skriva en uppsats om vad barn kan lära sig i förskolan och därför ska filma deras aktivitet.

### **Videoobservation av undervisningssituationerna**

Undervisningssituationen studie I varade i 48 minuter; de medverkande var en förskollärare och sex barn. Barnen satt vid ett rektangulärt bord i ett rum innanför det större lekrummet/köket. Forskaren stod med ryggen mot fönstret och filmade med fokus på att fånga upp förskollärarens ansikte och se samtliga barns händer och vad de gjorde, videokameran har också fungerat som ljudinspelning av deras samtal. Aktiviteten var att barnen parvis skulle bygga med lego utifrån vad förskolläraren beskrev för barnen att de skulle fokusera på.

Till studie II har data samlats in från tre undervisningstillfällen, men i studien analyseras data från ett av dessa tre tillfällen. Undervisningen pågår i 40 minuter och äger rum i det stora rummet på avdelningen Bofinken. Det är förskolläraren Doris som undervisar barnen i en bildskapande aktivitet. Förskolläraren sitter vid ett runt bord tillsammans med sex barn (flickor i åldern 5-6 år). Mitt på bordet står ett leksakslejon i plast på ett A4-papper. Flickorna har varsitt papper framför sig och blyertspennor i handen. Forskaren stod så att förskollärarens ansikte och mimik skulle fångas av videokameran och ljudupptagning av deras samtal ska kunna ske.

## Ljudupptagning av arbetslagets planeringstillfällen

Data till studie I om arbetslagets gemensamma planering inför undervisningen antecknades vad som skedde och om det var något som jag tyckte var extra intressant så skrev jag ner det. Arbetslaget hade innan jag kom bestämt vem som ska ha den undervisningssituation som sedan videoobserverats. En av förskollärarna beskrev efter att planeringstillfället var avslutat att arbetslaget var lite mer strukturerade under denna planering än hur de brukar vara.

Vid ljudupptagning från arbetslagets planering efter undervisningssituationen, studie I, satt pedagogerna vid ett ovalt högt bord och jag vid samma bord, en bit ifrån de andra. Vid detta tillfälle var jag noga med att inte samspela och interagera med personalen under deras planeringstillfälle. Jag skrev ner mina reflektioner över vad de sa och om det var något som väckte mina funderingar, även min egen roll som observatör skrev jag ner dessa. I mina anteckningar skrev jag: *"Jag har medvetet satt mig lite vid sidan av för att inte vara med i diskussionerna. Genom att sitta och skriva och titta ner i blocket så håller jag fokus på mig själv. Jag vill heller inte uppmuntra arbetslaget till att samtala med mig eller om något genom att ge någon verbal såväl som icke verbal respons kring vad de säger."* Dock var det inte helt lätt att lyssna utan att visa någon respons på vad som sades. Särskilt svårt blev det när förskolläraren som medverkar i studien talar om hur hon inte tycker att barnen samtalar med varandra under undervisningen då jag i filmen har sett att de gör det (om än ganska lågt).

Vid arbetslagets gemensamma planering inför undervisningen, studie II, antecknades vad som skedde och det som särskilt väckte mitt intresse skrevs ner. Jag har även skrivit ner hur jag uppfattar att de agerar utifrån att jag är där: *"de verkar vara relativt opåverkade av att jag är med. Jag sitter vid bordet, blev inbjuden att sitta med förra gången"* (hade tänkt sätta mig vid sidan av förra gången men sitter med vid bordet för att få en bättre blick över vad som ske, andra tillfället arbetslaget planering). I anteckningarna beskrivs att ljudinspelaren ligger mitt på bordet och jag skriver i anteckningsboken under tiden de pratar. De pratar med varandra och ingen tittar på mig när de pratar. Nedan följer en kort beskrivning av vad arbetslaget samtalande om vid det planeringstillfället som var inför undervisningen (det skedde inget

samtal mellan förskollärarna efter den genomförda undervisningen) och vilka som medverkade. Samtalssturer finns med då det i det transkriberade materialet finns olika tillfällen, till studie II är planeringen utifrån det tredje tillfället.

Data från det tredje tillfället av arbetslagets planering, samtalssturer 1329-1611 har generats till studie II. Vid det studerade tillfället när arbetslaget har planering medverkar de två förskollärarna som ingår i arbetslaget. Jag som forskare närvarar i rummet och spelar in planeringen med ljudinspelare. Första delen av planeringen sker i personalrummet och de båda förskollärarna samtalar om verksamhetens innehåll och planering av den kommande undervisningen. Förskollärarna sitter bredvid varandra vid ett högt bord. Under den andra delen av planeringen går de till dokumentationsrummet för att använda datorn när de ska skriva i en powerpointpresentation vad de har gjort i verksamheten under den gångna terminen.

## **Intervju med den undervisande förskolläraren**

Empirin till studie I och II består som tidigare beskrivits även av samtalsintervjuer med förskollärare. Däremot har inte data genererats till studie I eller II och inte heller till kappan från intervjuerna med de medverkande förskollärarna, det är ett bakgrundsmaterial för att få förståelse för det kontextuella sammanhang undervisningen sker inom. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007, 2012) beskriver att i samtalsintervjuer finns en uppsättning färdiga frågor att utgå från, men frågorna kommer att ändras något utifrån hur samtalet fortlöper mellan intervjuare och informant. Det som kan förändras är ordningsföljden, formuleringar och i vissa fall även innehållet. I samtalsintervjuer handlar det mestadels om att kartlägga informanternas uppfattningar inom ett visst område för att på så sätt kunna utveckla begrepp och definiera olika kategorier. I samtliga samtalsintervjuer har vissa förändringar i frågeställningarna gjorts, antingen utifrån att den medverkande förskolläraren redan har besvarat en kommande fråga genom att hon svarat utförligt på den föregående, eller om jag inte förstätt vad förskolläraren sagt (Siraj-Blatchford, 2010).

Efter transkriptionen av det planerade tillfället, den efterföljande planeringen, studie I, visade det sig att det finns områden där jag saknade förståelse för den ämnesdidaktiska utgångspunkten. Därför kontaktades förskolläraren som medverkade i undervisningstillfället och en tid för intervju bokades in. Vid fjärde tillfället; intervju med förskolläraren, spelade jag in mina reflektioner efter att jag genomfört intervjun med hjälp av en diktafon.

Samtalsintervjuer med de medverkande förskollärarna i studie II har gjorts i början av höstterminen 2016. Syftet var att få förståelse för hur förskollärarna ser på undervisning och vad det innebär för dem. Under planeringen pratar de om att de håller *lektioner*, vilket jag såg som betydelsefullt att få förståelse för i förhållande till förskolans kontext.



## Etiska utgångspunkter

De etiska frågorna är viktiga, både hur man hanterar ansvarsfrågan och barnets rätt och hur man respekterar integritet, framhåller Halldén (2003). Som tidigare nämnts har samtliga barn som medverkar sina vårdnadshavares tillstånd att medverka, och de är medvetna om att forskaren ska filma dem. Den som deltar i forskning bör vara informerad och även ha gett sitt samtycke till att delta påtalar Gustafsson, Hermerén och Petterson i Vetenskapsrådets riktlinjer (2011). Barnen har blivit informerade om att om de inte vill medverka i studien så kan de avbryta sin medverkan. Det är inget barn som utnyttjar den möjligheten. Studiens design kan förstås som en öppen observationsstudie, som är vanligt inom skolforskning, där forskaren inte försöker påverka vare sig deltagare eller skeenden (Vetenskapsrådet, 2017). Vid generering av data har jag som forskare haft som utgångspunkt att de medverkande i studien, både vuxna och barn, ska ges möjlighet att delta i den pedagogiska verksamheten utan att ta någon större hänsyn till att jag är där och videofilmade eller gör ljudupptagning (förutom att de som medverkar ska ha tillstånd att medverka och även vilja medverka i studien). Data har genererats från tillfällena som jag har planerat in tillsammans med medverkande förskollärare.

## Metodologiska överväganden

Etiska aspekter och reflexivitet har väglett forskningsprocessen. Reflexivitet ses i förhållande till hur jag har analyserat mitt förhållningssätt gentemot de medverkande och hur materialet tolkats; jag har strävat efter att vara uppmärksam på min roll och min påverkan i studien, i forskningens design, genomförande och analys (Cohen m.fl., 2011; Edwards, 2010).

Forskning i undervisningssituationer där en del av barngruppen ingår kräver att forskaren tar etiska utgångspunkter om barns och gruppens medverkan. Cohen med kollegor (2011) lyfter etiska utgångspunkter i förhållande till de som i sin forskning undersöker klassrumssituationer eller liknande, bör eftersträva att ha en vänlig framtoning gentemot läraren. Barnens bästa ska vara i främsta rummet och forskningen får aldrig vara till skada för informanterna eller verksamheten. Jag har haft som utgångspunkt i generering av data att vara tillmötesgående mot förskolans personal, beskriva vad jag gör och syftet med studien. Som tidigare nämnts har jag i mötet med barnen valt att beskriva varför jag är där. Seland (2009) framhåller att forskarens roll när den är ute på fältet för att generera empiri är att vara delaktig utan att ta någon plats, och ta hänsyn till att förskolan är en social arena där hänsyn ska tas till verksamhetens deltagare. För att visa att jag var besökare i förskolan hade jag ett besökskort med foto och namn väl synligt och i de fall när barnens vårdnadshavare uppmärksammade mig presenterade jag mig, i vissa fall samtalande jag med dem om min studie.

## Metodreflektion

Valet att använda videokamera för att fånga det samspel som sker mellan deltagarna stämmer överens med att Heath och kollegor (2010) beskriver att videokameran som verktyg för att registrera data kan användas utifrån studiens syfte och frågeställningar. Syftet i denna licentiatuppsats är just att fånga kommunikation mellan deltagarna och då det är svårt att fånga på annat sätt är videofilmning en lämplig metod (Fletcher, m.fl., 2010; Flewitt, 2006; Heath m.fl., 2010). Efter att ha genomfört en pilotundersökning (som mynnat ut i studie I) har videokamerans användning reflekterats och analyserats, för att se vilka förändringar som bör göras inför nästkommande studie, men som också gjort att jag lärt mig hantera utrustningen (Fletcher m.fl., 2010; Heath m.fl., 2010). En stor förändring som gjordes var hur materialet transkriberades, från att ha skrivit fram hur något sagts har det ändrats till att skriva fram vad som sagts. För varje gång jag har använt videokameran har jag ”lärt känna” den bättre och bättre och sett fördelar av att den registrerar med ljud och bild det som sker. Genom att se filmer om och om igen och transkribera hela undervisningssituationen, har förståelse skapats för vad som sker mellan deltagarna i undervisningen. Utifrån den första studien gjordes förändringar i den nästkommande undersökningen. En förändring var att följa ett arbetslag under tre undervisningssituationer för att se hur det tar sig uttryck. En annan förändring var *hur* jag ställde frågor vid samtalsintervjun. Jag har tagit vara på mina erfarenheter från studie I, med att inte understödja vad som förskolläraren säger i samtalsintervjun genom att som då säga *mm precis* utan att istället försöka se intresserad ut och genom pauser ge tid för att hon ska kunna fortsätta berätta; en funktion som pauser fyller i kommunikation, som Rommetveit (1974) framhåller är att de ger möjlighet för att fortsätta ett samtal. En tredje förändring var att inte ställa frågor som handlar om hur verksamheten arbetar med systematiskt kvalitetsarbete, då det tangerar att mer bli fokus på verksamhetsutveckling. Istället har frågor ställts om hur de organiserar för undervisning, men även vilka begrepp de använder och varför.

Användandet av videokamera för att fånga undervisningssituationerna har som tidigare nämnts gett möjlighet att studera vad som sker mellan deltagarna, har legat till grund för beslutet att videoobservera undervisningstillfälle till studie II. Vinsterna med videoobservationer är att det är möjligt att fånga komplicerade skeenden och interaktion, då det ger fördelar när forskaren ska tolka och förstå hur de som observeras agerar, framhåller Klerfelt (2007).

Fletcher m.fl. (2010) framhåller att forskaren som videofilmnar bör undvika att interagera med barn och vuxna. När jag har studerat videoobservationerna ser jag att något barn tittar in i kameran och håller fast blicken i några sekunder. Ett barn i studie I tittar på mig när jag flyttar mig och frågar (med blicken riktad mot kameran) ”är du där nu?”, men återgår sedan

till att konstruera med legot. I studie II, i den undervisningssituation som bildar grund för analysen, förefaller varken förskollärare eller barn ta någon större notis om att bli videoobserverade. Den undervisande förskolläraren riktar sin uppmärksamhet mot barnen och det som sker i undervisningssituationen. De medverkande barnens uppmärksamhet är huvudsakligen riktade mot varandra och mot förskolläraren. Den videokamera som använts vid all datainsamling är en handvideokamera med stödben; den är både smidig och lätthanterlig samt gör det möjligt att både ändra vinkel och på så sätt kunna följa barnen och förskolläraren i själva undervisningen.

Eidevald (2015) talar om att trovärdighet och användbarhet ska diskuteras i användande av videoobservation och lyfter fram att relevans kan ses som synonymt med användbarhet. Eidevald argumenterar för att dessa begrepp är mer relevanta att använda när videoobservationer görs än att använda begreppen reliabilitet och validitet. Trovärdighet i studien bygger på om metoden används systematiskt, är noggrann och välbeskriven, medan generaliserbarhet är om studien kan erbjuda kunskap som kan användas för att förstå andra sammanhang (Eidevald, 2015). Självklart kan man inte generalisera från ett fåtal fall, likväl kan det säkerligen finnas liknande undervisning i fler förskolor då lego är ett material som förskollärare anser främja barns förståelse för teknik (Sundqvist, 2016) och att föremål används för att barn ska få erfarenhet av att avbilda något på ett specifikt sätt, vilket kan ses som en form av konstnärlig aktivitet.

Något som jag har fått arbeta med vid besök i förskolor, vid generering och analys av data samt vid textproduktion är att ta forskarrollen och inte rollen som förskollärare; detta aktualiserar frågan om reflexivitet. Efter att läst Delacours licentiatuppsats gick det upp för mig att det finns fler som brottats med liknande dilemma, att gå från att vara förskollärare till att vara forskare (Delacour, 2013). Under tidens gång har jag förstått att skriva en licentiatuppsats inte handlar om att skriva för att visa vad som kan generera ”den bästa praktiken” utan att belysa förskolans undervisning för att synliggöra vad en undervisningssituation kan skapa förutsättningar för barn att utvecklas och lära. Förskollärare kommer jag alltid att vara, men i min forskning ska jag distansera mig för att kunna tolka och förstå vad som sker.

I backspegeln kan jag se att det hade varit intressant att se videoobservationerna av undervisningstillfällena med de undervisande förskollärarna och arbetslaget samt med de barn som medverkar. Det hade även varit möjligt samtala om deras ämnesdidaktiska utgångspunkter för undervisningen. För att anta barns perspektiv i forskningen hade det varit intressant att se videoobservationen av undervisningstillfället tillsammans med barnen och ta del av deras syn på vad de gjorde och vad de uppfattar var syftet med undervisningen, men det hade blivit en helt annan studie.

# Resultat

Resultatet är en sammanläggning från de två artiklar som båda berör undervisning i förskola, med barn i åldern 4-6 år. Här presenteras en sammanfattning av respektive artikel, följt av en redovisning av de huvudsakliga resultaten.

Undervisningen tar utgångspunkt i ett innehåll som förskollärarna själva valt att undervisa om och hur den ska utformas, vilket är vanliga former för dessa förskolor att arbeta på. I texten skrivs förskollärare när det gäller förskollärare och den vuxne i de fall när det är oklart om yrkesbeteckning, och barnskötare när jag vet att vederbörande är det.

## Studiens syfte

I licentiatuppsatsen är syftet att empiriskt synliggöra hur undervisningssituationer kommunikativt tar sig i uttryck i förskola i arbetet med barn i åldern 4-6 år, med exemplet teknik och bildskapande, utifrån vad förskolläraren tillsammans med arbetslaget planerat för.

## Forskningsfrågor

1. Hur genomförs den undervisningsaktivitet av förskolläraren som arbetslaget under planeringen har talat om att hon ska fokusera på i undervisningen med barnen?
2. Vad kännetecknar kommunikationen barnen emellan och mellan förskollärare och barn i de studerade undervisningsaktiviteterna?

I de båda studierna diskuteras didaktiska implikationer. De utgångspunkter förskolläraren och arbetslaget tar i förhållande till undervisning (studie I), och på det sätt undervisning iscensätts och genomförs, ses utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Undervisningen har två fokusområden, dels stabilitet (teknik) och samverkan (social aspekt) och resultatet visar att barn förväntas ha kunskaper och förmåga att samarbeta mot ett förutbestämt mål. Studie II utgår från Vygotskijs perspektiv på lärande. Resultaten visar att bildaktiviteten *medieras* som en avbildande aktivitet. Genom undervisningen socialiseras barnen till en syn på att ett konstnärligt skapande är att återge världen så som den i någon bemärkelse är.

# Studie I, Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus

(Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I.).

Publicerad i: Forskning om undervisning och lärande 2018: nr. 1 vol. 6, s.64-86)

## Sammanfattning

Artikeln lyfter fram hur undervisning i förskola med barn i fyra till fem års ålder tar sig uttryck i relation till vad förskolläraren planerat tillsammans med arbetslaget. Undervisningen har två fokusområden, stabilitet (teknik) och samverkan (social aspekt). Undervisning är ett nytt begrepp för att beskriva målstyrd verksamhet i förskolan och för att det ska implementeras bör begreppet ses utifrån förskolans tradition och kontext. Data har genererats genom att en undervisningssituation har videoobserverats och därefter analyserats med fokus på förskollärarens och barnens kommunikation utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

Resultatet visar att barn förväntas ha kunskap och förmåga att samarbeta parvis mot ett förutbestämt mål när de ska bygga en hög och stabil konstruktion med lego.

Syftet i studie I, är att beskriva hur undervisning tar sig uttryck i en förskola med 4- och 5-åringar, när arbetslaget bestämt att det ska handla om stabilitet i konstruktion (teknik) och samverkan (socialt).

Forskningsfrågorna som ställs är:

1. Hur iscensätter förskolläraren det arbetslaget planerat att undervisa barn om?
2. Hur möter barnen förskollärarens önskan om att de ska samverka och konstruera för att något ska bli högt och stabilt?
3. Hur möter förskolläraren barnens agerande i undervisningssituationen?

I det studerade undervisningstillfället genomför förskolläraren undervisningen med de didaktiska utgångspunkter som förskolläraren tillsammans med arbetslaget bestämt under en tidigare planering, vilken också observerats. Utgångspunkter är att barnen förväntas samverka parvis för att skapa höga stabila legokonstruktioner. Arbetslaget har då bestämt två olika fokusområden i en och samma undervisningssituation; samverkan, vilket tolkas som socialt fokus, och fokus på teknik, genom att barnen ska koncentrera sig på stabilitet i byggkonstruktionerna.

I förskolans arbetssätt har traditionen varit och fortfarande är att barns sociala förmågor fokuseras, däremot är teknik ett relativt nytt innehållsområde, naturvetenskap och teknik skrevs fram i den reviderade läroplanen 2010. Det ska dock påpekas att det funnits inslag av både teknik och naturvetenskap i förskolan långt innan den reviderade läroplanen trädde i kraft, men det har inte varit speciellt omfattande i praktiken. Skolinspektionen (2012, 2016)

slår fast vid upprepade granskningar av förskolor runt om i landet att teknik och även naturvetenskapligt ämnesinnehåll är osynligt i förskolors arbetssätt.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande tas utgångspunkt i Bruner (1996) och Siraj-Blatchfords (2009) begrepp *sustained shared thinking* för att belysa kommunikation mellan förskolläraren och barn och mellan barnen i undervisningen. Utgångspunkt för att kombinera dessa perspektiv är att Bruner lyfter fram lärarnas didaktiska kompetens och utgångspunkt, medan *sustained shared thinking* har fokus på hur förskolläraren och barnen fokuserar på samma innehåll och hur läraren stöttar barnet så att dess lärande expanderar. Det som förenar Bruner och *sustained shared thinking* är begreppet *scaffolding*, som innebär att läraren eller den mer kompetenta kamraten stöttar barnet i dess förståelse för något som ska läras (Wood m.fl., 1976).

I samtal mellan förskolläraren och barnen finns i huvudsak tre olika innehållsliga aspekter med utgångspunkt i hur barnen möter förskollärarens önskan om hur de ska agera i undervisningen:

- a) samtal med fokus på teknisk aspekt – att konstruera
- b) samtal med fokus på social aspekt – samverkan mellan barnen
- c) samtal om annat än det som är innehållet i undervisningen, här finns även samtal om tidigare undervisningstillfälle samt introduktion och avslutning

I undervisningen förekommer metasamtal mellan förskolläraren och barnen, vid dessa tillfällen står ämnesinnehållet (teknik) i fokus, och hur samverkan (socialt fokus) mellan barnen tar sig i uttryck blir underordnat. På det sätt förskolläraren ger *scaffolding* visar sig bli betydelsefullt för hur barnen förstår undervisningens fokusområde: att de parvis ska bygga höga stabila konstruktioner av lego. När *sustained shared thinking* uppstår genom att förskolläraren och barnen har riktat fokus mot samma händelse förekommer dialoger som kan ge deltagarna förståelse för varandras perspektiv och erfarenheter, exempelvis att konstruera med omlottprincipen ger legokonstruktionen stabilitet.

På grund av att barnen är uppdelade parvis har det betydelse för vilka erfarenheter barnen får med sig från denna undervisning. De tre paren har kvalitativt olika samverkansstrategier:

- en fokuserad konstruktiv samverkan i dialog med varandra (social- och teknisk aspekt)
- en samverkan med en ledare och en assisterande följare (teknisk aspekt)
- en kreativ och lekfull samverkan som byter fokus från att bygga stabilt till att utveckla sitt estetiska skapande och sin lek (social aspekt).

En didaktisk utgångspunkt som arbetslaget kommit överens om under sin planering av undervisningen är att det finns olika sätt att konstruera på för att skapa stabila

legokonstruktioner, vilket innebär att barnen ska ges möjlighet att ta del av varandras erfarenheter. Studien visar att när barn delas upp parvis så är det andra barnets intresse och förkunskaper betydelsefullt för vad barnet ges möjligheter att utveckla ett förändrat kunnande om i förhållande till innehållet i undervisningen. Undervisningen har inslag av lekbaserat lärande, men det är främst användandet av lego som signalerar lek.

I analys av undervisningen visas att det par vars samverkanstrategi präglas av social aspekt, Julia och Sarah, förhandlar om mening med undervisningen och att Julia faktiskt försöker anta Sarahs perspektiv. Båda barnen fokuserar på att tillsammans bygga estetiskt tilltalande konstruktioner, men detta uppmärksammas inte av förskolläraren varken i undervisningen eller vid arbetslagets uppföljning av undervisningen.

## Studie II, Bildskapande och estetik i förskolan

(Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I., manus)

### Sammanfattning

I Studie II studeras en bildskapande aktivitet som ett exempel på undervisning i förskolan. Vad som utmärker denna undervisningsaktivitet och vilken estetik, i betydelsen konstsyn, som barnen socialiseras in i analyseras. Empirin till studien består av ljudinspelningar och anteckningar från arbetslagets planering av undervisningsaktiviteten och videoinspelning från själva aktiviteten med barnen. Sex barn i åldern 5-6 år och en lärare deltar i aktiviteten. Barnen får i uppgift att måla av ett leksaksdjur i plast från den vinkel som de ser föremålet. Studiens övergripande syfte är att synliggöra hur undervisning i förskola kan ta sig uttryck genom att se hur förskollärare planerar och iscensätter undervisning. Empirin analyseras från ett sociokulturellt perspektiv med fokus på kulturella redskap och mediering. Resultaten visar att bildaktiviteten *medieras* som en avbildande aktivitet och att barnen socialiseras in i en estetik i form av realism, enligt vilken konstnärligt skapande är att återge världen så som den i någon bemärkelse är. Didaktiska implikationer diskuteras i artikeln.

I denna studie följs en förskollärare som ombetts skapa en undervisningsaktivitet med en grupp barn. Hon väljer en bildskapande aktivitet. De forskningsfrågor som ställts är:

1. Vad för sorts aktivitet utvecklas när lärarna iscensätter bildskapande?
2. Vilken estetik (i betydelsen konstsyn) socialiseras de deltagande barnen in i genom aktiviteten?

Studien vilar på en sociokulturell ansats, grundantagandet är att barnen i studien lär sig genom att delta i sociala aktiviteter (i detta fall undervisning i bildskapande). Genom undervisningen kommer barnen i kontakt med och börjar bekanta sig med (approprierar)

*kulturella redskap*. Vad som åsyftas med kulturella redskap är till exempel *artefakter* såsom penna och papper, samt språkligt uppburna redskap såsom perspektivseende, motiv, figurbakgrund. Kulturella redskap *medierar* hur människor agerar och förstår företeelser. I studien hänvisas till Vygotskijs (1978) *perception av verkliga objekt*, vilket innefattar att barnet ser och förstår sin omvärld utifrån en språklig förståelse av objektet. Om barnet ser något utan att veta vad det är kan det istället framstå som ett isolerat fenomen, förklarar Vygotskij (1978).

Didaktisk utgångspunkt för undervisningen är att när de båda förskollärarna som arbetar på avdelningen planerar undervisningen har de som utgångspunkt att undervisningen ska främja barnens seende: att se ur olika perspektiv, urskilja detaljer, och få förståelse för om de ser det som finns eller om barnen ser något som de tror sig se. I bildpedagogiska termer kan sägas att syftet med aktiviteten, från arbetslagets perspektiv, är att ge barnen möjlighet att utveckla perspektivmedvetenhet. Förskollärarnas didaktiska utgångspunkt på vad barnen ska ges möjligheter att lära och utveckla genom undervisningssituationen, visar sig vara att barnen ska träna sin förmåga att se på ett föremål och återskapa detta. Den centrala utmaningen som planeras är för barnen att bli uppmärksamma på att det är en skillnad mellan vad de *vet* och vad de ”faktiskt” *ser*. Distinktionen för vad som utgör logik för aktiviteten sker då förskolläraren återkopplar till Bea och säger att det stämmer att det bara skulle *avbilda det var och en såg*. Förskolläraren uppmärksammar barnen på att barnen har tidigare erfarenheter om hur lejonet ser ut, men att nu var uppgiften att de skulle rita det från den vinkeln som de såg det. Bea refererar till själva objekten som en förutsättning för att kunna svara på utmaningen, utan denna skulle de ha svårt att skilja på vad de vet och hur något ser ut från ett visst perspektiv. På detta sätt *medierar* objektet aktiviteten. Förskolläraren explicitgör i svar på Beas utsaga den centrala distinktionen mellan vad de ”vet” och vad Bea ”faktiskt” ser. Förskolläraren frågar barnen *om de vet hur konstnärer gör när de målar*. När hon inte får något svar från barnen berättar hon att när konstnärer målar så *avbildar de det som de ser*. På så sätt *socialiseras barnen in i en viss förståelse av konst är* (avbildande, föreställande konst).

I denna studie har analyserats en bildskapande aktivitet i förskolan som ett exempel på undervisning. Vad som kännetecknar aktiviteten och vilken estetik (konstsyn) som de deltagande barnen socialiseras in i har analyserats. Resultatet visar att aktiviteten utmärks av att vara *avbildande*, där ett *faktiskt objekt* skall avbildas *som man ser det från sin position* (sitt perspektiv). Den estetik/konstsyn som aktiviteten implicerar är en form av realism (att konst är att avbilda vad som är där att se, så som det i någon mån faktiskt ser ut). Avbildande som konstnärlig aktivitet är relevant inom kunskapsdomänet och realism är en relevant estetik/konstsyn. Dock är det ett problem, kan man argumentera, att denna aktivitet och denna estetik/konstsyn totaliseras (som kommer tillsynes i lärarens förklaring), dvs. det presenteras som att *det är detta konstnärer (i allmänhet) gör och vad konst (i allmänhet) är*. Om synsättet är att förskolan har uppdraget att öka barns repertoar av erfarenheter blir det



problematiskt om en viss konstnärlig aktivitet och en viss estetik/konstsyn presenteras som allennärådande. Den analyserade aktiviteten är intressant i relation till tidigare forskning i och med att den ger exempel på en konstnärlig aktivitet där målet inte förläggs utanför det konstnärliga, dvs. det konstnärliga skapandet blir inte ett medel för att lära sig om annat som anses viktigare, såsom matematik, läsning eller skrivning (jfr Bendroth Karlsson, 1998; Saar, 2005).

I undervisningen som präglas av att vara en individuell aktivitet sker ett tydligt brott och det blir en gemensam aktivitet, detta sker när förskolläraren använder ordet ”ni” istället för ”du”, därigenom gör hon frågan till en gemensam fråga för deltagarna i aktiviteten. Förskolläraren gör också barnen uppmärksamma på att objektet ter sig olika från olika perspektiv: ”där Anna sitter så ser hon tre fötter” (tur 19) och att ”alla era teckningar kommer se olika ut eftersom ni sitter så” (tur 57). I svar på detta säger Clara ”jag kan inte göra ögat för jag ser inget” (tur 58), och visar därigenom att hon är med på premissen för aktiviteten (jfr hennes tidigare kommentar, då hon svarat på vad hon vet att hon ser men inte kan se utifrån den position hon har till föremålet). För tillfället råder intersubjektivitet, de delar uppmärksamhet (Rommetveit, 1974).

Som undervisningen utformas blir den i en bemärkelse individualiserad: varje barn ska rita just hur objektet ter sig från sitt perspektiv. Att sätta ur spel gruppen som en resurs i barns bildskapande kan ses som problematiskt utifrån tidigare forskning (Änggård, 2005) såväl som utifrån förskolans tradition (som utmärks av att bygga på gemensamma aktiviteter). Detta är dock nödvändigt givet aktivitetens premisser (att rita objektet från vars och ens specifika perspektiv) – dvs. det är viktigt att inte se detta i ett normativt perspektiv som fel, utan som en förutsättning för aktiviteten. En didaktisk implikation av studien är dock att efter att varje barn ritat sin teckning kunde dessa teckningar läggas vid varandra för alla barn att se (jfr Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003/2014). Att tala om de skillnader som då framkommer skulle potentiellt kunna bidra vidare till att göra barnen perspektivmedvetna och få syn på hur objekt ter sig från olika håll.

I studien framhålls Vygotskijs (1978) argumentation för att de språkliga kulturella redskapen medierar hur vi ser fenomen, vad han talar om i termer av *perception av verkliga objekt*. Det som studien visar är att i aktiviteten finns exempel på hur man i en undervisningssituation kan söka sätta denna perception ur spel. Genom att bara låta barnen rita vad de faktiskt ser leds de bort från att rita vad de vet (vad de annars ser objektet som, i detta fall ett leksakslejon) till att börja se objektet som form snarare än som företeelse (ett lejon).

## Huvudsakliga resultat

De båda studierna belyser kommunikation mellan förskolläraren och barnen om innehållet i undervisningen, men visar också att varför barnen ska lära sig om innehållet formuleras otydligt för barnen. De båda studierna visar att förskollärarna har en tilltro till att barnen ska ta sig an undervisningen, dock görs inledningsvis ingen direkt återkoppling till hur barnen förstått uppgiften (i aktiviteten som analyseras i studie II stäms detta dock av längre in i aktiviteten).

### **Den genomförda undervisningen sett i ljuset av arbetslagets didaktiska utgångspunkter**

I studie I har arbetslaget tillsammans med den undervisande förskolläraren bestämt att barnen parvis ska konstruera höga, stabila konstruktioner i lego. I en och samma undervisningssituation blir det därmed dubbla fokusområden: samverkan, vilket tolkas som ett socialt fokus, samt fokus på teknik och stabilitet i byggkonstruktionerna. En didaktisk utgångspunkt som arbetslaget diskuterat är att de vill att barnen ska få förståelse för att det finns flera sätt att konstruera på och att när barnen talar med varandra ges de möjlighet att förstå detta. Dialoger mellan barnen ses av studie I som viktiga i undervisningen, till skillnad mot i studie II där barnen uppmuntras att avbilda föremålet utan att ta stöd av varandras erfarenheter. I studie II har arbetslaget, som i det här fallet består av två förskollärare, bestämt att undervisningen ska vara en bildskapande aktivitet. Undervisningen har som syfte att främja barns seende; med att urskilja detaljer, se något utifrån olika perspektiv och få förståelse för om de ser något som de faktiskt ser eller om de ”ser” något som de vet finns där. I denna undervisning är fokus på det enskilda barnets lärande och gruppen som resurs för barns lärande blir underordnad.

Lekens betydelse i undervisning framhålls av flera forskare inom det förskolepedagogiska fältet (t.ex. Pramling, Doverborg & Pramling Samuelsson, 2017). I de studerade undervisningstillfällena som i denna licentiatuppsats har studerats finns inslag av lek, men det är framförallt materialet i sig som signalerar lek. I den första studien är det lego, med tydligt fokus på att barnen ska konstruera på ett visst sätt. I den andra studien ska barnen avbilda ett föremål – ett leksakslejon, från olika håll. Detta innebär att leken i undervisningen blir underordnad ämnesinnehållet. I studie I utgör ämnet stabilitet i bygg och konstruktion medan i studie II är ämnet bildskapande.

De studerade undervisningssituationerna har skilt sig markant åt, om vi ser på hur barn getts möjlighet att samtala med varandra i undervisningen, men även hur förskolläraren för samtal med barnen. I studie I är en didaktisk utgångspunkt, med avseende på hur, att barnen ska arbeta parvis och samtala med varandra om hur de ska konstruera. I den

undervisningssituationen riktar förskolläraren frågor till barnen ett och ett och till flera barn, medan i studie II är undervisningen inriktad på att varje barn enskilt ska avbilda ett föremål, utan att ta stöd av varandras erfarenheter. En tydlig skillnad är således att i studie I är det uttalat att barnen ska samtala med varandra för att lära av och med varandra.

## Interaktion i undervisning

Begreppet *sustained shared thinking* innebär att förskolläraren koordinerar sitt och barnets perspektiv, vilket är grund för att barnet ska ges möjlighet att bli delaktig i undervisningen. Vid de tillfällen förskollärare och barn för ett *ömsesidigt samtal* blir det möjligt för förskolläraren att ta del av barnets perspektiv, men det betyder inte automatiskt att barn ges möjlighet att bli delaktiga i undervisningen. De didaktiska utgångspunkter som är grund för undervisningen visar hur förskolläraren och arbetslaget antar ett barnperspektiv – där barns behov står i fokus, vilket då visar sig i vad det är arbetslaget anser att barnen ska utveckla förståelse för.

Studie I, *Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus* visar exempel på när förskolläraren stöttar barnen med frågor som fungerar som stöd för deras lärande och det finns situationer där *sustained shared thinking* uppstår och då kan förskolläraren ta del av barnets perspektiv, vilket är grund för barns delaktighet i undervisningen. Problematiskt är att de didaktiska utgångspunkter som den undervisande förskolläraren tillsammans med arbetslaget bestämt bildar så tydliga ramar för själva undervisningen, främst genom att barnen blir uppdelade parvis. Ett stort ansvar läggs på att barnen ska samverka med varandra, och barns egna idéer ges inte något större utrymme i undervisningssituationen.

Resultatet i studie II visar att det förekommer, vid enstaka tillfällen, att förskolläraren och barnen etablerar *ömsesidigt samtal*, då med fokus på undervisningens mål. När dessa samtal sker blir det möjligt för förskolläraren att anta barns perspektiv. I ett samtal, av karaktären *ömsesidigt samtal*, som förs mellan förskolläraren och barnet Bea riktar förskolläraren barnets fokus mot vad som är uppgiftens syfte. Där och då ger hon barnet och sig själv möjlighet att förstå varandras perspektiv och ett *ömsesidigt samtal* kan äga rum. Bea berättar för förskolläraren hur hon förstår uppgiften, att de ska rita av lejonet (tur 302).

Det är genom ett ömsesidigt samtal som förskolläraren och barnet kan ta del av varandras perspektiv och deras perspektiv kan koordineras, när detta sker ger det möjlighet för förskolläraren och barnen att mötas i undervisningen.

## Begreppsmediering i undervisning

I både studie I och II använder sig förskollärarna av begrepp i undervisningen som det kan vara intressant att problematisera barns förståelse av. Det görs dock inte i denna text utan

här diskuteras hur förskolläraren agerar när barnen använder ett specifikt begrepp och hur förskolläraren introducerar begrepp för barnen samt begrepp som de använder sig av i samtal om sin undervisning.

I studie I där syftet är att barn ska utveckla förståelse för stabilitet genom att konstruera med lego, förekommer samtal om vad stabilitet innebär genom att ett barn förklarar för ett annat om vad som ger en konstruktion stabilitet. En språklig förklaring av begreppet ges inte till barnen.

Melvin tittar mot förskolläraren när han svarar: *"för att det inte är så stabilt"*. Förskolläraren ser på Melvin och säger: *"varför är det inte stabilt?"* [...] När Melvin svarar gör han stora omlottrörelser med händerna och säger: *"man bygger inte så stabilt då om man sätter ner bitar så och så och så"*. Förskolläraren säger tvekande: *"ja"*. Melvin ser på förskolläraren och bygger med händerna i luften, när han säger: *"och gör så"*. Benjamin frågar: *"blir det stadigare då?"* Förskolläraren frågar: *"vad kan ni ge för råd till Benjamin och Alva då så att det blir stadigare?"* Melvin säger: *"de ska bygga en där och en där och en där i mitten på varje sida"*. Förskolläraren säger riktad till Benjamin: *"förstår du hur Melvin menar?"* Melvin tittar mot Benjamin som nu har satt sig på stolen och bygger. Benjamin sitter på stolen och bygger, han säger: *"ja, men nu sätter jag dit en sån så att det blir mycket stadigare"*. (Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson, 2018, s.77).

Om syftet är att barn ska lära sig om teknik och hållfasthet genom att konstruera med lego, så är det också viktigt att de får förståelse för varför de ska utveckla förståelse för detta som något som kan ha betydelse även utanför den aktuella situationen och förskolan, samt vad de begrepp som används i undervisningen innebär. I studie II introduceras barnen till vad förskolläraren ger för definition av konstnärers arbete, med följderna av att konst ses som avbildande.

En estetik introduceras, ca 32 minuter in i undervisningen

313. Förskolläraren tittar på Fanny och säger: "men vet du vad konstnärer gör när de sitter och målar?"

314. Förskolläraren tittar upp och tittar på de andra barnen, hon fortsätter: "konstnäraren när de målar tavlor och sånt de målar ju det de ser."

Förskolläraren Doris frågar om barnen vet hur konstnärer gör när de målar (tur 313). Hon får inget svar från barnen och fortsätter då med att berätta att när konstnärer målar så avbildar de det som de ser (tur 314). På så sätt socialiseras barnen in i en viss förståelse av vad konst är (avbildande, föreställande konst).

Det finns likheter mellan vad som sker i studie I och II och även i studie II saknas återkoppling till barnen om varför de ska lära sig just detta innehåll. Barnen förväntas att rita av föremålet utan att ta stöd av varandra och inte heller ges någon förklaring till varför det ska vara en individuell aktivitet.

Barns sociala skapande sätts ur spel, ca 5 minuter in i undervisningen

44. Förskolläraren säger: ”nu tittar ni inte på varandra nu tittar ni på lejonet. Ni ska inte rita pappret utan bara lejonet.”

45. Lejonet står på ett vitt A4-papper, det uppstår en kort tystnad.

46. Elin frågar: ”får man rita vad man vill?”

47. Förskolläraren tittar på Elin när hon svarar: ”nej du ska rita lejonet, det du ser.”

När Elin frågar om de får rita vad som helst framträder en spänning mellan att måla fritt eller att representera hur det ser ut. I det här fallet är det att avbilda hur föremålet ser ut som barnen ska reproducera, då uppgiften är att de ska avbilda lejonet ur det perspektiv de ser objektet. På så vis fostras barnen till att i den här undervisningen ska de rita av föremålet och inte ta del av varandras erfarenheter. Barnen begränsas därmed att lära av och med varandra, eftersom förskolläraren tydligt talar om för barnen att de inte ska se vad de andra barnen gör, utan endast ha fokus på sin individuella aktivitet. Om förskolläraren istället uppmuntrat barnen att samtala med varandra för att kunna ta del av varandras erfarenheter hade de getts möjlighet att få en gemensam språklig förståelse för vad de gör.

Hur sker mediering i de båda undervisningssituationerna? I studie II visar det sig att artefakten, leksakslejonet blir ett medierande redskap för barns lärande. Det arbetslaget har planerat att undervisa om har förskolläraren Doris fokus på i själva undervisningen. För Bea fungerar lejonet som en *artefakt*, den blir ett stöd för hennes lärande, att rita av ett föremål och vad hon kan se från sin position. *Artefakten* har gjort det möjligt för Bea att förstå att lejonets tänder inte syns från vissa perspektiv (tur 302).

Förskolläraren återkopplar till syftet med undervisningen där barnen ska avbilda det de faktiskt ser, ca 31 minuter in i undervisningen

302. Bea tittar på förskolläraren och säger: ”jag ser faktiskt inga tänder. Om vi inte skulle ha den (lejonet, vår anm.) så skulle vi inte veta hur vi skulle göra.”

303. Förskolläraren vänder sig mot Bea och säger: ”näe, för nu fick ni bara rita det ni såg.”

304. Barnen ritar under tystnad, förskolläraren tittar på vad barnen gör.

305. Förskolläraren säger: ”för ni vet ju hur lejonet ser ut. Ni vet ju att den har fyra ben och två ögon.”

Lejonet som avbildas fungerar som ett medierande redskap, det stöttar barnens förståelse för att föremål ser olika ut i förhållande till den position barnen sitter i och blir så ett stöd för barnets lärande, att rita av ett föremål utifrån vad barnet kan se från sin position. Distinktionen för vad som utgör logik för aktiviteten sker då förskolläraren återkopplar till Bea och säger att det stämmer att de bara skulle avbilda det var och en såg (tur 303). Doris

uppmärksammar barnen på att de har tidigare erfarenheter om hur lejonet ser ut, men att nu var uppgiften att de skulle rita det från den vinkeln som de såg det (tur 305). Bea refererar till själva objekten som en förutsättning för att kunna svara på utmaningen (tur 302), utan denna skulle de ha svårt att skilja på vad de vet och hur något ser ut från ett visst perspektiv. På detta sätt medierar objektet aktiviteten. Förskolläraren explicitgör i svar (tur 305) på Beas utsaga den centrala distinktionen mellan vad de "vet" och vad Bea "faktiskt" ser (tur 302).

När barnen i studie I konstruerar med legot enligt omlottprincip fungerar legot som ett medierande redskap då barnen försöker skapa stabila konstruktioner.

Melvin tittar mot förskolläraren när han svarar: "för att det inte är så stabilt". Förskolläraren ser på Melvin och säger: "varför är det inte stabilt?" [...] När Melvin svarar gör han stora omlottrörelser med händerna och säger: "man bygger inte så stabilt då om man sätter ner bitar så och så och så". Förskolläraren säger tvekande: "ja". Melvin ser på förskolläraren och bygger med händerna i luften, när han säger: "och gör så". Benjamin frågar: "blir det stadigare då?" Förskolläraren frågar: "vad kan ni ge för råd till Benjamin och Alva då så att det blir stadigare?" Melvin säger: "de ska bygga en där och en där och en där i mitten på varje sida". (Excerpt 7, s.77).

Tack vare hur barnen har konstruerat med material där omlottprincipen använts och synliggjorts har det medierat barns förståelse för att den principen ger stabilitet när de ska bygga något med lego som är både högt och stabilt. Vare sig i studie I eller II diskuterar arbetslagen ett lekbaserat lärande. Förekomsten begränsas till de material som används, vilka kan sägas signalera lek.

## **Gemensamt för vad som kommer till uttryck i de studerade undervisningssituationerna:**

- Barn ges möjlighet att föra dialog med varandra på förskollärarnas premisser. Det innebär att barns perspektiv på hur de förstår syftet med undervisningen och innehållet i densamma inte tas tillvara, och inte heller lyfts fram för att barnen ska få förståelse för varandras perspektiv.
- Det förekommer att förskolläraren använder sig av ämnesrelaterade (vetenskapliga) begrepp i undervisningen, men dessa begrepp förklaras inte för barnen.
- Didaktiska utgångspunkter som sammanför de båda studierna är att barnen ska få erfarenheter som de kan använda i andra sammanhang, vad det är förklaras inte för barnen.
- Vad gäller lek, som en central del av förskoleverksamhet, är det materialet i sig som signalerar lek: lego i studie I och ett leksakslejon samt papper och pennor i studie II.

# Diskussion

I de undervisningstillfällen som studerats har förskollärarna tagit sig an och genomfört planerad och strukturerad undervisning. Hur barnen ges möjlighet att kommunicera med varandra skiljer sig åt i de båda studierna.

## Hur genomförs den planerade undervisningen?

Gemensamt för förskollärarna är att de samtalar med sina kollegor om de undervisningstillfällen som de planerar för. Betydelsen av att arbetslaget kommunicerar med varandra om hur uppdraget utförs framhålls av flera forskare som viktigt för utveckling av den pedagogiska verksamheten (Blossing, 2013; Doverborg m.fl., 2013; Sandberg, 2004). I de båda studierna samtalar arbetslagen med varandra om didaktiska utgångspunkter för undervisningen: *vad* barnen ska lära sig, *hur* barnen ska lära sig och också *varför*. Det som inte diskuteras är lekens betydelse i förhållande till hur undervisningen ska utformas. De studerade arbetslagens utgångspunkter för de planerade undervisningstillfällena skiljer sig åt, främst vad gäller hur barnen ska samverka med varandra. I studie I ser förskolläraren och arbetslaget det som viktigt att barnen kommer överens med varandra när de ska konstruera något tillsammans och barnen delas in parvis. I studie II är undervisningen en aktivitet där varje barn ska träna att se och avbilda något, en enskild aktivitet. De båda undervisningstillfällena har ett uttalat syfte; att ge barnen en ökad förståelse för ett innehåll (målstyrda processer som barnens uppmärksamhet ska riktas mot). Inslag av lek i undervisningen är dock inget som diskuteras av förskollärare och arbetslag (vare sig i studie I eller II) under deras planeringar. Det kan vara så att materialet lego i sig ses som något som står för lek och även att avbilda ett föremål skulle kunna förstås som en aktivitet med inslag av lek. Om förskolan ska bevara sin särart, dvs. att lek, omsorg, lärande ingår, och där etiska överväganden och barns delaktighet utgör kärnan i undervisningen (jfr Sheridan & Williams, 2018) visas i denna licentiatuppsats att lek behöver lyftas fram i didaktiska samtal inför undervisningen.

## Hur undervisning tar sig i uttryck i studie I och II

Gemensamt för de studerade undervisningstillfällena är att förskollärarna har satt samman en grupp barn bestående av sex barn och att de introducerar barnen till vad som ska ske i undervisningen. Däremot görs inledningsvis ingen förklaring till vad som är syftet med undervisningen. Doverborg m.fl., (2013) framhåller just vikten av att undervisningen kommunikativt ramas in, men att även återkoppling på vad de har gjort och varför de ska lära sig detta är av betydelse för barns lärande.

De undervisningstillfällen som studerats visar planerade och strukturerade undervisningstillfällen, där det finns ett mål och syfte för barns lärande (Björk-Willén m.fl., 2018). De båda undervisningstillfällena skulle också kunna komma till uttryck i spontant uppkomna situationer, en så kallad spontan undervisning, men då hade inte barnen delats in parvis (studie I) och inte heller planerats av arbetslaget gemensamt om vad de ska fokusera på i sin undervisning. Den spontana undervisningen ger inte heller de möjligheter som en strukturerad och planerad undervisning kan generera, i form av en gemensam planering, tid för att undervisningen ska ske avskilt eller kunna följas upp, då den uppkommer i vardagliga situationer (Thulin & Jonsson, 2018).

De studerade undervisningsaktiviteterna skiljer sig även åt ämnesdidaktiskt, i studie I är teknik (teknik och hållfasthet) och samverkan i fokus. I studie II är ämnesdidaktisk utgångspunkt, bildskapande. Om vi går tillbaka till begreppet didaktik som då konkret betyder ”läran om undervisning” (Kroksmark, 1989, s.19), blir lärarens ämneskunskaper avgörande för hur undervisningen tar sig i uttryck. I studie I ska barn konstruera högt och stabilt med lego. Materialvalet diskuteras i artikeln med ståndpunkten att legots egenskaper gör att det blir problematiskt att synliggöra vad som ger konstruktioner stabilitet för att de ska bli höga. Om klossar istället används hade det främjat barns förståelse för stabilitet, då dessa inte klickar in i varandra. I studie II där bildskapande är i fokus är ämnesdidaktik estetik, med konstnärligt seende leder förskolläraren in barnen till att konstnärer målar hur något ser ut så verklighetstroget som möjligt. De fyra nyckelbegreppen i didaktik, vad, hur, varför och för vem ska det läras ut (Sheridan & Williams, 2018) står i relation till förskollärarens ämneskunskaper och förmåga (Doverborg m.fl., 2013). Det som visar sig vara styrkorna i de båda studerade undervisningstillfällena är förskollärarnas förmåga när de kommunicerar med barnen; när de samtalar, stöttar och vägleder barnen, vilket här till stor del tar sig uttryck av ett görande – att genomföra en aktivitet i studie I och att göra precis det förskolläraren själv lärt sig i studie II. Det är intressant att se över undervisningssituationerna utifrån hur förskollärarnas ämnesdidaktiska kunskaper tar sig i uttryck. Det har hävdats att förskollärares påstått bristande ämneskunskaper har tendens att ta sig uttryck till att de har fokus på barns lek i stället för innehåll (Andersson, 2011; Delacour, 2012). I de båda studierna som ligger till grund för föreliggande licentiatuppsats ses att implikationer av didaktiska kunskaper i studie I till största delen är valet av material och i studie II förskollärarens förklaring av hennes syn på vad konstnärer gör och att barnen begränsas att ta del av varandras erfarenheter.



## Hur tar sig interaktion barnen emellan och mellan förskollärare och barn uttryck i undervisningen?

I studie I är kommunikation mellan barnen en förutsättning för undervisningens genomförande. I studie II är det samtal mellan förskolläraren och det enskilda barnet som är i fokus. Det som visar sig i studie I är att förskolläraren och barnen emellanåt inte för samtal som har ett gemensamt fokus, då barnet talar om den sociala aspekten svarar förskolläraren med fokus på teknisk aspekt. När *sustained shared thinking* uppstår fokuserar förskolläraren och barnen på en och samma aspekt i samtalet (Neale & Pino-Palsternak, 2016; Purdon, 2016; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). *Sustained shared thinking* förekommer vid olika tillfällen i undervisningen, exempelvis när barn och förskollärare samtalar om omlottprincipens betydelse för stabilitet. Det som visas som ett dilemma i studie I är de dubbla fokus som är undervisningens didaktiska utgångspunkt. I studie II är det däremot *ett* fokus som förskolläraren fokuserar på i samtal med barnen, vilket underlättar att samtalen mellan förskollärare och barn till stor del riktas mot samma fokus. Samtal mellan deltagarna framhåller Wells och Arauz (2006) som viktigt för att kunna agera, förstå och kunna utföra handlingar tillsammans med andra. Det som studie I är ett av undervisningens mål att barnen ska samverka och kommunicera med varandra, så att barnen ges möjlighet att lära av och med varandra, behövs stöttning i hur de ska samverka med varandra.

Barns förståelse för varför något ska göras skapar en inre motivation (Vygotskij, 1995). Hundeide (2010) framhåller att barn agerar utifrån att situationen de ställs inför ska bli meningsfull. I studie I visar det sig att två barn, Julia och Sarah, som istället för att bygga höga stabila konstruktioner av lego, bygger estetiskt tilltalande konstruktioner. Det förefaller vara viktigare för Julia och Sarah att trapporna byggs samman med transparenta legobitar så att den estetiska dimensionen värnas, istället för att de blir stabila. När Julia och Sarah bryter mot den givna instruktionen, förhandlar de med varandra om hur de ska bygga istället och tar då varandras perspektiv. Barns förhandlingskompetens är betydelsefull för att barnet ska förstå sin omvärld, för att förhandla behöver barnet ta kamratens perspektiv (Alvestad, 2010). De båda barnen agerar alltså på ett annat sätt än vad som förskolläraren förväntat sig, utifrån att aktiviteten ska bli meningsfull för dem. Om undervisningssituationen inte ses som meningsfull av barnet så kommer barnet att agera för att det ska bli det (jfr Hundeide, 2010). Så det som planerats för att barnen ska lära sig genom undervisningens målstyrda processer kan också mycket väl bli ett annat lärande än vad som planerats för, något som Säljö (2005) påtalar skillnaden av; undervisning kan främja lärandeprocessen, men vad som lärs är en inre process som är beroende av hur den lärande förstår situationen.

## Undervisning i förskolan idag med en historisk tillbakablick

Undervisning i förskola kan förstås med bakgrund av förskolans historia, där Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) och Förskolereformen från 1975 förenade de två olika typer av verksamhet: daghem/barnkrubba med lekskola/Kindergarten till att bli en förskoleverksamhet som var till för alla barn. Barnstugeutredningen som startade 1968 med en uppgift att göra förskolan till en institution som var till för alla barn oavsett klasstillhörighet var en brytpunkt i ett samhällsligt perspektiv (Johansson, 1998). Kunskap är föränderlig och vad som ses som goda pedagogiska ställningstaganden ska ses i ljuset av den rådande kontexten och politiska beslut (van Oers, 2012). De reformer som genomförts har haft som syfte att skapa bättre villkor för barn, exempelvis landets första barnkrubba (1854), vilken stod för en omsorgsinriktad verksamhet. 1896 var året då landets första Kindergarten startade med en uttalad barnpedagogisk verksamhet, där Frøbels (1782-1852) ontologiska och epistemologiska ställningstaganden utgjorde grund för den pedagogiska verksamheten. Hans synsätt var att barn är individer som leker, vuxna lär av barnen, genom lek lär sig barnet förstå sin omvärld, och ett förkastande av en för den tiden rådande syn på barn i termer av arvsynd (Johansson, 1998). Det religiösa inslaget var utmärkande för Frøbels pedagogiska ställningstaganden (Vallberg Roth, 2011).

Förskolans tradition med att omsorg och lärande hänger samman kännetecknar den nordiska förskoletraditionen, med begreppet *educare* (Alasuutari m.fl., 2014) där fokus är på verksamheten och att det är strävansmål och inte uppnåendemål som är framskrivet i förskolans styrande dokument (Bennet, 2005). Den nordiska förskoletraditionen skiljer sig gentemot den anglosaxiska traditionen där fokus är på individens kunskaper, att barnet förbereds inför skolstart och istället för strävansmål är det tydliga uppnåendemål (Alasuutari m.fl., 2014). Strävansmål ska inte förväxlas med undervisningens målstyrning, vilket handlar om att barnens utveckling och lärande ska främjas genom vad som kan vara planerat eller uppkommit spontant (jfr SKOLFS 2018:50). För att undervisning i förskola ska vara en integrerad del av verksamheten som tar avstamp i vad barnen ska utveckla färdighet och förmåga inom behövs diskussioner mellan förskolläraren och arbetslaget. Förskollärarens uppdrag innebär att ha färdighet och förmåga att samverka med både barn och vuxna, och driva de målstyrda processerna i linje med vad som är bra för alla barn (Doverborg m.fl., 2013; Eriksson, 2014). Uppdraget som pedagogisk ledare är komplext då det innebär att både vara kollega och ha ett övergripande ansvar, framhåller (Bøe, 2016) vilket de legitimerade förskollärarna kan ses som idag då de har ansvar för att bedriva undervisning och tillsammans med arbetslaget utveckla den pedagogiska verksamheten.

## Undervisning i teknik

Miljöns utformning och vilket material som främjar barns lärande diskuteras alltså; historiskt kan Frøbels lekgåvor ses som användande av teknik (Sundqvist, 2016) medan fokus idag är på att barn ska förstå hur tekniken fungerar, men även kunna utföra och hantera olika material som det står framskrivet i Lpfö98 och Lpfö18. Valet av material för att barns förståelse ska främjas för ett specifikt fenomen diskuteras både Fleer och March (2009) och Sundqvist (2016). Fleer och March (2009) argumenterar för att barns förståelse ökas om de använder sig av material som är avsett för det som ska undersökas och då avses inte leksaker. Sundqvist (2016) har i sin studie tagit del av att förskolepedagoger anser att lego är ett material som kan främja barns förståelse för teknik, något som kan ses i linje med att förskolläraren i studie I använder sig av lego i stället för till exempel klossar när barn ska konstruera högt och stabilt.

## Undervisning i bildskapande

I studie II ser vi tydligt exempel på att förskolläraren och arbetslaget har en tilltro till barns förmåga och Reads idéer om att i varje barn finns en potentiell konstnär råder. I studien visas hur förskolläraren utmanar och stöttar barnen att utveckla sina kunskaper i bildskapande (jfr Read, 1956; Bendroth Karlsson, 1998). Även Dulamä m.fl. (2012) framhåller att barn lär genom att ta del av andras erfarenheter, både kamraters och lärarens. Den demokratiska aspekten som Read (1956) framhöll så tydligt med att barn ska lära sig samverka med andra barn och vuxna genom undervisning i bildskapande syns däremot inte i någon större utsträckning i föreliggande studie. För att motverka att förskollärare blir osäkra i hur de ska undervisa i bild och annan estetisk verksamhet (se Johansson, 1998; SFS 2010:541) förespråkar Johansson (1998) vad han benämner en praktisk estetisk utbildning, där teori och praktik vävs samman. Johansson lyfter i sin text att förskollärarens egen kompetens i estetiska uttrycksätt är avgörande för vad barnen kommer att få möta, och härtill kan man notera att det över tid har skett en stadig minskning av timmar för praktisk estetisk utbildning i utbildningen för förskollärare (SFS 2010:541). Undervisning i förskola, i detta fall i bildskapande/estetik, blir dock problematisk om inte avstamp tas i ett förskolepedagogiskt synsätt: där lek, omsorg och lärande hänger samman. Det handlar inte om att leka konstnärer, utan att lek kan innefattas i didaktik för hur undervisningen utformas (Delacour, 2012; Hallström m.fl., 2015).

## Teoretisk och metodologisk diskussion

Licentiatuppsatsen vilar på en kvalitativ forskningstradition. En kvalitativ ansats gör det möjligt att beskriva och förklara hur undervisning i förskola tar sig uttryck så som det visar

sig i de båda observationsstudierna som licentiatuppsatsen vilar på, det vill säga hur det ter sig för en mindre population (Edwards, 2010). Forskning som antar ett sociokulturellt perspektiv ger möjlighet att belysa interaktionen mellan förskolan som institution, barn och barngruppen och de intellektuella och materiella resurserna och användandet av dessa (Edwards, 2010). För att belysa interaktion mellan barn och läraren och barnen emellan har i studie I begreppen *sustained shared thinking*, *scaffolding* samt *ömsesidigt samtal* använts för att studera hur intellektuella och materiella resurser formas och används har studerats hur *artefakter* fungerar som stötta för barns lärande. I studie II har begreppen *artefakt*, *mediering* och *perception of real objects* använts som analysverktyg. Begreppet mediering har gjort det möjligt att studera hur artefakter gör det möjligt för barn att förstå hur ett föremål kan se ut från ett visst håll och förstå att det du vet finns inte alltid är det som faktiskt syns. Begreppet *perception of real objects* visar att barn behöver ges möjlighet att samtala och förstå ett föremål/objekt språkligt och innebördsmässigt. Begreppet *sustained shared thinking* hjälper oss att se hur interaktion tar sig i uttryck, det visar också på att barn kan vara så upptagna av det de gör så att de inte svarar när förskolläraren försöker få deras uppmärksamhet.

Till studie II samlades data in som inte använts, men som transkriberats och analyserats. Det insamlade materialet valdes bort till förmån för att synliggöra undervisning i bildskapande där barnen ska avbilda ett lejon. För varje genomförd transkription har jag utvecklat färdighet och förmåga att skriva ner och få med vad som sägs och vid videoobservation skriva ner gester och mimik. Valet att efter varje genomförd samtalsintervju spela in mina reflektioner över vad som sades i samtalet visade sig vara lyckat. Det gav mig en både en ökad förståelse för vad jag förstått av samtalet och också vad jag skulle tänka på till nästa gång, exempelvis hur frågorna uppfattades av den intervjuade.

Det kan tyckas vara ett litet material att ha två undervisningssituationer som ligger till grund för en licentiatuppsats, men underlaget ger inblick i det studerade fenomenet och det som visar sig i de båda studierna är betydelsen av att barn ges möjlighet att förstå syftet med undervisningen. Studien visar också att lekens roll i undervisningen begränsas till att vara det material som används i undervisningen. Studien ska ställas i relation till hur undervisning i förskola kan ta sig uttryck. Att barnen i studie II får i uppgift att måla av ett föremål kan förstås i relation till att flera förskolor har som profil att måla stilleben, vilket kan ses som liknande sätt att måla av ett föremål från olika perspektiv. Så de två studier som utgör grund för denna licentiatuppsats visar på undervisningssituationer som kan förekomma på andra förskolor runt om i landet.

## Slutsats

Förskolan är i en utvecklingsfas, där estetiska uttryckssätt fått allt mindre utrymme i förskola och förskolläraryt utbildning (Asplund Carlsson m.fl., 2008; SFS 2010:541). Det finns flera förskolor som har som profil att barn ska måla av stilleben. Om det innebär liknande aktiviteter som denna; att barnen ska måla av ett föremål utan att ta stöd av varandras erfarenheter, så är det problematiskt. För det första så tas inte barnens egna perspektiv tillvara och den andra problematiska aspekten är inslag av lek, i den aktivitet när barn ska avbilda ett föremål begränsas lek till att det är materialet i sig som signalerar lek. Den tredje aspekten som ses som problematisk är att barn bör ges möjlighet att samtala med varandra om vad de gör i undervisningen, särskilt i detta fall när de har sett ett föremål från olika vinklar. Det hade gett barnen ökad möjlighet att få förståelse för att saker kan ses utifrån skilda perspektiv, för att främja ett konstnärligt seende och estetikens grundval, demokrati (Bendroth Karlsson, 2017: Häikiö, 2008; Thavenius, 2005). Därmed finns behovet av att estetiska uttryckssätt lyfts fram i utbildning för förskolläraryt studenter så att de tillägnar sig kunskap och förståelse för komplexiteten med undervisning i estetiska uttryckssätt i förskolan, där deras färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt kan ta sig uttryck i undervisning i estetiska uttryckssätt i förskolan (jfr SFS 2010:541).

Om förskolan ska bevara sin särart där lek, omsorg och lärande står i fokus så behöver lekens relation till undervisning lyftas fram än mer i planering och genomförande av, och i forskningen om, undervisning i förskolan.

# Summary

## Background and previous research

Teaching in preschool requires a multifaceted way of working. Arguably, teaching in preschool needs to be designed based on the children's earlier experiences in the group, their everyday experiences in the preschool, and on individual characteristics. According to normative documents, in Sweden, *teaching* in preschool means teachers act in a goal-driven process. Säljö (2005) clarifies that teaching can encourage the learning process, but the teacher cannot decide what an individual will learn. However, teaching can create the conditions for an individual to learn something. According to Sheridan and Williams (2018), three interconnected perspectives form the basis for preschool teaching: (a) the children's perspective, which includes children's participation and agency; b) the preschool teacher's perspective, which includes the teacher's skills, responsibilities, and assignments; and c) a teaching perspective that includes didactics and shared content as well as the ideas that care, play and learning forms a whole and that ethics and children's participation form the core of teaching.

Sheridan and Williams (2018) refer to the traditional four key concepts in didactics: what, how, why, and for whom something should be taught. They also define didactic knowledge, which means that teachers can plan, implement, and evaluate their own teaching. During teaching itself, Sheridan and Williams emphasize three points. First, the teacher's interactions with the children are important; teachers must align their perspectives with those of the children and lead the children. Second, teachers must support and challenge the children in their learning. Third, after teaching, teachers must follow up and document the children's learning processes and their changed knowledge. Didactics or teaching should be designed so that the children can see and understand the teaching content and also understand why it is interesting or useful argues Pramling Samuelsson and Tallberg Broman (2013).

This licentiate thesis consists of two articles and an introductory part discussing preschool teaching. The first article examines the teaching of building and construction in preschool. The teacher team planned for the children to work in pairs to build high, stable constructions using Legos. The second article examines teaching in an image-creating activity when the teacher team planned for the children to individually depict an object. Each child was asked to draw the object from their own perspective. Both articles discuss the content the children were expected to learn. In study I, the teaching addressed two content areas identified by the preschool teacher team: stability (technique) and collaboration (social). Study II examines how children become aware that objects look different from different points of view, depending on the child's own position in relation to an object. The children were instructed to draw what they actually observed rather than what they knew was there.

In this case, how the teacher introduced the task to children, how the teacher's communication with the children, and what feedback the children got are all affected the learning process.

## Aim

The aim of the present studies is to empirically illustrate how preschool teaching process are communicatively expressed together with children aged four to six years, with the examples of technology and art making, based on what the preschool teacher and the working team have planned for.

## Research questions

1. How does the teaching activity carried out by the preschool teacher that the work team during planning has talked about that she should focus on in teaching the children?
2. What characterizes the communication among the children and between teachers and children in the studied teaching activities?

## Theoretical framework

The present study rests on a socio-cultural perspective on learning. Central to this is Rommetveit's (1974, 1979) theoretical work on conversation and communication used to elucidate the work of the preschool teacher and the team before the lesson and the conversations that take place between participants during teaching. Language is a keystone of teaching and learning (Bruner, 1996). Learning is linked to development and understanding, and thinking about what is happening is fundamental to understanding (Vygotsky, 1978).

A basic assumption in a socio-cultural perspective is that knowledge is constantly renewed in society. This is critical to society's continued development (Säljö, 2005). Learning is about what people, both individuals and groups, gain from social situations and then apply to new situations. The interactions and experiences created between the individual and the social group (the collective) are in focus (Säljö, 2005). People learn and develop from their experiences, according to Vygotsky (1978). Individual's experiences generate more knowledge, which in turn leads to new experiences and increased understanding. When children participate in linguistic and practical activities and work with different tools, their understanding of various topics increases (Vygotsky, 1978).

Rommetveit (1974, 1979) is used to examine intersubjectivity in conversation (study II); the concept of *sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford, 2009) is used in study I. Both studies identify the teacher team's didactic teaching position.

Study I uses Bruner (1996), and Siraj-Blatchford's (2009) concept of *sustained shared thinking* to analyse the communication between teachers and children and among children during the lesson. These theories were combined because Bruner emphasizes didactic competence, while in *sustained shared thinking*, it is key that teacher and children communicate about the same content. *Scaffolding* shows how the teacher supports and guides the children while teaching. Meta-communication is also used in the analysis as it has significance for both scaffolding and sustained shared thinking.

Study II uses Vygotsky's concept of the *perception of real objects*. This means that vision is meaning-driven; if an individual sees something without recognizing it; it is perceived as an isolated phenomenon (Vygotsky, 1978). *Artefacts* are cultural tools; *mediating* physical tools are those developed to facilitate everyday tasks (Säljö, 2000).

## Methodology and ethical aspects

Studies I and II are both qualitative. The research questions and purpose are a starting point to examine how teaching is conducted in small groups (Edwards, 2010). Both studies are observational; they were conducted in two participating preschools. Data have been generated from: i) audio recordings and written notes from the teacher team's planning meetings; ii) video observations of preschool teaching sessions; and iii) audio recordings and notes from the teacher team's post-planning meeting. The teaching situation analysed in study I lasted 48 minutes; the one examined in study II lasted 40 minutes. Both teaching situations included one preschool teacher and six children. In study I, the children are aged four to five, and in study II, the children are aged five to six.

The conversations from the teacher team's planning meetings have been transcribed verbatim. Study I has been extensively transcribed, with transcription keys (Linell, 1994). For clarity, breaks were excluded, as well how the words were said. In the transcription of the video data, body language, movements, and facial expressions have been described (Cohen et al., 2011). The data for study II, on the other hand, have not been transcribed or analysed in detail. For study II, all statements have been transcribed verbatim; statements are enclosed in parentheses if they were said in a certain way (e.g., while laughing).

Based on the theoretical starting point, the purpose was to capture the communication that took place during the teaching session, between children or between a child and the preschool teacher. Special attention was paid to interactions between the teacher and a child or children. After video observation, the material was compiled, coded, and analysed. The



analysis examined interactions between participants and considered the teaching in the light of the subject didactic starting point, which the preschool teacher identified during planning and again after the teaching session.

All participants gave informed consent in accordance with the guidelines of the Swedish Research Council (Vetenskapsrådet, 2011).

## Results

A summary of the two studies illustrates communication between the preschool teacher and the children about the teaching content; it also demonstrates the preschool teacher's conversations and the children's ability to understand the content. These studies also show that the preschool teachers were confident that the children could do the suggested activities; however, initially, the teacher gave no direct feedback about how they understood the task.

In *sustained shared thinking*, the preschool teacher coordinates her perspective with the child's. Dialogue can help participants understand each other's perspectives and experiences; for example, using overlapping bricks makes the Lego structure more stable.

How did mediation occur in the two teaching situations? In study II, an artefact, a toy lion, becomes a mediated tool to support children's learning. The artefact helps the children understand that objects look different from different positions when all the children draw the object based on what they can see from their own position. When the children in study I used overlapping bricks to build Lego constructions, the Legos acted as a mediated tool helping the children learn to create stable structures. Since the children used designed materials and the overlapping brick principle was used and made visible, this mediated the children's understanding that this principle creates stable, tall Lego constructions.

This study highlights:

- Children had the opportunity to dialogue with each other about the preschool teachers' premises. This means that children's understanding of the content and purpose of the teaching are not utilised by the teachers, nor it is emphasized for the children to gain an understanding of each other's perspectives.
- The preschool teacher used subject-related (scientific) concepts in teaching without explaining these concepts or finding out whether the children understood them.
- One didactic starting point that connects the two studies is that the children were supposed to gain experience that they could use in other contexts, but this was not explained to the children.

- Both studies incorporated material that signalled play (which is central to preschool activities)—Legos in study I and a toy lion and paper and pens in study II—but play was not deliberately incorporated into the teaching context.

## Discussion

In the studied teaching sessions, the preschool teachers implemented, planned, and structured teaching sessions. In study I, one aim was for the children to interact and communicate with each other. However, the children worked in pairs, and they had different levels of interest in the teaching subject. In study II, the children were told not to talk to each other while drawing to prevent them from taking on one another's perspectives.

It is common for preschool teachers to discuss their teaching sessions plans with their colleagues. In both studies, the teacher teams discussed didactic starting points for the teaching sessions; what the children should learn and how and why they should learn it. These discussions did not address the importance of play to the design of the teaching session.

Both teaching sessions had a stated purpose: to help the children understand the content (a goal-directed process that requires the children's attention). However, the teachers did not discuss elements of play during their planning in study I or II. This may be because the materials used represented play.

The teaching activities in the two studies have different subject didactics. Study I focuses on building and construction (technique and strength) and collaboration. In study II, the subject didactic starting point was drawing what one sees rather than what one knows is there. Didactics means 'the doctrine of teaching' (Kroksmark, 1989, p.19) (my translation), and the teacher's subject knowledge is crucial to how teaching is conducted. In study I, the children were asked to build tall, stable Lego structures. The choice of Legos as the material makes it difficult to visualize how to make such structures stable enough to be tall. The use of bricks would better reinforce children's understanding of stability since bricks do not attach to each other. In study II, making art was the focus, and the subject didactic was aesthetics. In this study, the teacher used artistic vision to guide the children (as artists) to paint something that looks as true to life as possible.

The four key concepts of didactics (what, how, why, and for whom something should be taught) (Sheridan & Williams, 2018) are related to the preschool teacher's knowledge and skill in the subject (Doverborg et al., 2013). The strength of the studied teaching sessions is the preschool teachers' ability to communicate with the children, whether talking, supporting, or guiding the children. It is interesting to consider how each teacher's subject

didactic knowledge is expressed in each teaching situation. This is something that requires more research.

# Referenslista

- Alasuutari, M., Markström, A., & Vallberg Roth, A-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. New York: Routledge.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden- små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 294). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersson, K. (2011). *Lärare för förändring: Att synliggöra och utmana föreställningar om naturvetenskap och genus*. (Doctoral thesis, Studies in Science and Technology Education, No 36.) Norrköping: Linköpings universitet.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse; En studie av lärares lärande inom estetik. *Tidskrift for Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 41-51.
- Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bennett, J. (2005). Curriculum Issues in National Policy Making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-23. DOI:10.1080/13502930585209641.
- Björklund, C., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I S. Sheridan & P. Williams. (Red.), *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt*. (s.100-112). Stockholm: Skolverket.
- Björklund, C., Pramling Samuelsson, I., & Reis, M. (2018). Om nödvändigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36, (3-4), 21-37.
- Björk-Willén, P., Simonsson, M., & Pramling, N. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36, (3-4), 39-57.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174. ISSN: 1401-6788
- Bodrova E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(3), 357-369. DOI: 10.1080/13502930802291777
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, 2nd Edition. Upper Saddle River, NJ, United States: Pearson Education.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. London: Oxford University press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride Praksiser: Et kvalitativt og tolkende*

- skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen* (Doktorsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Red.). (2011). Approaches to qualitative data analysis. I L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison. *Research methods in education*. 7<sup>th</sup> Edition (s. 537-546). London: Routledge.
- Coram, T. (Red.). (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. Queen's Printer: Department for Education and Skills.
- Delacour, L. (2013). *Didaktiska kontrakt i förskolepraktik*. (Licentiat uppsats). Malmö: Malmö högskola.
- Delacour, L. (2012). Interpreting the curriculum: Mathematics and didactic contracts in swedish preschools; tema: Ett vidgat perspektiv på ämnesdidaktik? *Utbildning & Lärande* 6(2), 64-79.
- Derry, S J., Pea, R D., Barron, B., Engle, R A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J L., Sherin, M., Gamoran, S., & Bruce, L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics, *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53. DOI: 10.1080/10508400903452884
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Dulamă, M E., Iovu, M-B., & Rus, A. (2012). The study of drawing and painting abilities in preschool children. *Acta Didactica Napocensia*, 5(3), 23-30.
- Edwards, A. (2010). Qualitative designs and analysis. I G. MacNaughton, C A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (s. 155-175). 2. uppl., London: Open University Press.
- Eidevall, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.114-128). Stockholm: Liber.
- Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. (2016). *Vem ska utbilda vem?*. Förskolan. Hämtad 2017-09-19 från <http://forskolan.se/vem-ska-utbilda-vem/>
- Elkind, D. (2003). Thanks for the memory: The lasting value of true play. *Young Children* 58(3), 46-51.
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar: En balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordisk Barnehageforskning*, 7(6), 1-17.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan Konsten att studera sambälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan Konsten att studera sambälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

- Fleer, M., & March, S. (2009). Engagement in science, engineering and technology in the early years: A cultural-historical reading. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), 23-47.
- Fleer, M., & Pramling, N. (2015). Knowledge Construction in Early Childhood Science Education. I M. Fleer, & N. Pramling (Red.), *A Cultural-Historical Study of Children Learning Science: Foregrounding Affective Imagination in Play-Based Setting* (s. 67-93). Dordrecht: Springer, Cultural Studies of Science Education 1.
- Fletcher, J., Price, B., & Branen, L. (2010). Videotaping Children and Staff in Natural Environments: Gathering Footage for Research and Teaching. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(2), 219-226.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25-50.
- Forsberg Ahlcrona, M. (2012). The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. *International Journal of Early Childhood*, 44(2), 171-184.
- Gustafsson, B., Hermerén, G., & Petterson, B. (2011). God forskningsed. (VR- rapport, 1:2005). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hagtvét, B., & Wold, A. (2003). On the Dialogical Basis of Meaning: Inquiries Into Ragnar Rommetveit's Writings on Language, Thought, and Communication. *Mind, Culture, and Activity*, 10(3), 186-204. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003_2)
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 12-23.
- Hallström, J., Elvstrand, H., & Hellberg, K. (2015). Gender and technology in free play in Swedish early childhood education. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(2), 37-149.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. London: SAGE.
- Hundeide, K. (2010). A Child Perspective to the Care for Children in Practice. I D. Sommer, I. Pramling Samuelsson, & K. Hundeide (Red.), *Child Perspectives and children's perspectives in theory and practice* (s. 83-137). New York: Springer.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser; Atelierista i förskola och skola*. (Doctoral thesis, Gothenburg studies in art and architecture, 24). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ivarsson, J. (2003). Kids in Zen: Computer-supported learning environments and illusory intersubjectivity. *Education, Communication & Information*, 5(3), 383-402.
- Johansson, J-E. (1998). *Barnomsorgen och lärarutbildningen: En analys av metodikämnet i utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger*. (Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Nr 13). Göteborg: Göteborgs universitet.

- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik*. (Licentiatuppsats). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jonsson, A., & Thulin, S. (2013). Att göra bruk av barns perspektiv. I I. Pramling Samuelsson, & I. Tallberg Broman (Red.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (s. 43-58). Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, A., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90-109.
- Klasson, M., & Rudbeck, M. (1982). *Fröbelinstitutets bibliotek 1909-1949: 1000 böcker ur Norrköpings 80-åriga förskollärover utbildnings historia*. Linköping: Linköpings universitet. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:609997/FULLTEXT01.pdf>
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande En länk mellan mediakultur och Pedagogisk praktik*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Krokmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Daidalos.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 321). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/29219>
- Larsson, J. (2013). Children's Encounters With Friction as Understood as a Phenomenon of Emerging Science and as "Opportunities for Learning". *Journal Of Research In Childhood Education*, 27(3), 377-392.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Linköping: Univ., Tema kommunikation, 1994 Serie Arbetsrapporter från Tema K, 1994:9
- Lundgren, U.P (2010). Det livslånga lärandet – att utbilda för ett kunskapsamhälle. I U.P Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (s.99-131). Stockholm: Natur & Kultur.
- Magnusson, M. (2013). *Skylta med kunskap En studie av hur barn urskiljer grafisk symboler i hem och förskola*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 344). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Martin Korpi, B. (2015). *Förskolan i Politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [http://www.regeringen.se/4acc7c/contentassets/7d83393009994779a340d8b839e5e8ae/forskolan-i-politiken---om-intentioner-och-beslut-bakom-den-svenska-forskolans-framvaxt-u015\\_007.pdf](http://www.regeringen.se/4acc7c/contentassets/7d83393009994779a340d8b839e5e8ae/forskolan-i-politiken---om-intentioner-och-beslut-bakom-den-svenska-forskolans-framvaxt-u015_007.pdf)
- Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), 64-86.
- Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I. (manus). *Bildskapande och estetik i förskolan*.

- Minick, N. (1993). Teacher's directives: The social construction of "literal meanings" and "real worlds" in classroom discourse. I S. Chaiklin, & J. Lave (Red.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (343-374). New York: Cambridge University Press.
- Neale, D., & Pino-Pasternak, D. (2016). A Review of Reminiscing in Early Childhood Settings and Links to Sustained Shared Thinking. *Educational Psychology Review*, 29(3), 641-665. DOI: 10.1007/s10648-016-9376-0
- Nilsson, M., Lecusay, R., Alnervik, K., & Ferholt, B. (2018). Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3-4), 109-126.
- Nordström, G Z. (1975). *Kreativitet och medvetenhet. Den polariserande pedagogikens grunder*. Stockholm: Gidlunds.
- Persson, S. (2008). *Villkor för barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2012). *Förskolans betydelse för barns lärande, utveckling och hälsa*. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.
- Persson, S. (2010). Förskolans janusansikte. I B. Riddersporre & S. Persson. *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s.61-80). Stockholm: Natur & Kultur.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2019). Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa: Om dilemman i förskollärares uppdrag. Malmö: Malmö stad Förskoleförvaltningen. <http://hdl.handle.net/2043/27944>
- Pramling, I. (1983). The child's conception of learning. (Doktors avhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, N., Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – social fostering divide. I C. Ringsmose, & G. Kragh-Müller (Red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years Learning* (s. 205-218). Dordrecht: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet: I en utvecklingspedagogisk teori (2.uppl.)*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., & Hansen, M. (2013). Young children's experience of aesthetics in preschool. *Nordisk Barnehaveforskning*, 6(31), 1-12.
- Pramling Samuelsson, I., & Tallberg Broman, I. (2013). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.



Prop. 1997/98:93 Läroplan för förskolan. Hämtad från:

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/laroplan-for-forskolan\\_GL0393](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/laroplan-for-forskolan_GL0393)

- Purdon, A. (2016). Sustained shared thinking in an early childhood setting: an exploration of practitioners' perspectives, *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44(3), 269-282.
- Ramani, G., Zippert, E., Schweitzer, S., & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 326-336.
- Read, H. (1956). *Uppfostran genom konsten*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure A framework for the study of language and communication*. Bristol: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rommetveit, R. (1979) On the Architecture of Intersubjectivity . I R. Rommetveit & R. M. Blakar (Red.), *Studies of language, thought and verbal communication*, (s.93-107). London: Academic Press INC.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies 2005:28.
- Sandberg, H. (2004). *Arbetsklimat och teamarbete: Slutrapport i projektet Arbetsklimat och problemlösning*. Centrum för välfärdsvetenskap. Mälardalens högskola.
- Schoultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: Discourse, artifacts and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development*, 44(2-3),103-118.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Doktors avhandling). Trondheim, Norges teknisknaturvitenskapelige universitet. Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Sheridan, S., Sandberg, A., & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S., & Williams, P. (Red.). (2018). *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt. Del 1*, s. 21-48. Stockholm: Skolverket.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77-89.

- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22. DOI: 10.1080/09575140701842213.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730.
- Siraj-Blatchford, J. (2010). Surveys and questionnaires: An evaluative case study. I G. MacNaughton, C. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford, (Red.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (s.223-238). 2. uppl., London: Open University Press.
- Siraj-Blatchford, J., & Siraj-Blatchford, I. (1998). Learning through making in the early years. I J. S. Smith & E. W. L. Norman, (Red.), *IDATER 98: International Conference on Design and Technology Educational. Research and Curriculum Development* (s.32-36). Leicestershire, United Kingdom: Loughborough University.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar (2015:5671)*. Stockholm: Skolinspektionen.  
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf> [Hämtad den 17 nov. 2016].
- Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget (2012:7)*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2015-01-01, från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/forskolan-2/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf>
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen Nationell utvärdering av förskola (318:2008)*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2015-11-24, från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2096.pdf%3Fk%3D2096](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2096.pdf%3Fk%3D2096)
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18. SKOLFS 2018:50* Stockholm: Norstedts Juridik.
- Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1990:80 *Förskola för alla barn 1991 - hur blir det?* Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1972:26 *Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.

- Sundqvist, P. (2016). *Teknik i förskolan är inte något nytt, men idag är vi mera medvetna om vad vi kallar teknik: Personalens beskrivningar av teknik som innehållsområde i förskolan* (Licentiatuppsats). Mälardalen: Mälardalens högskola.
- Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2005). Review essay – from three perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 13 (1), 71-80. DOI: 10.1080/09669760500048402.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & demokrati*, 14(1), 11-33.
- Thulin, S., & Jonsson, A. (2018). Undervisning i förskolan- Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3-4), 95-108.
- Unicef. (1989). *Barnkonventionen FN:s konvention om barnets rättigheter*.
- Vallberg Roth, A-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. (2018). What May Characterise Teaching in Preschool? The Written Descriptions of Swedish Preschool Teachers and Managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-21.
- Van Oers, B. (2012). *Developmental Education for young children: Concept, Practice and Implementation International perspectives on early childhood education and development 7*. Dordrecht: Springer.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L S. (1978). *Mind and Society*. London: Harvard University Press.
- Vygotskij, L S. (1995). *Fantasi och kreativitet*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Conceptualising Early Childhood Arts Education: The Cultivation of Synesthetic Transduction Skills. *International Journal of Early Childhood*, 44(2), 127-139. DOI: 10.1007/s13158-012-0057-y
- Weed, M. (2008). A Potential Method for the Interpretive Synthesis of Qualitative Research: Issues in the Development of 'Meta-Interpretation', *International Journal of Social Research Methodology*, 11(1), 13-28, DOI: 10.1080/13645570701401222.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428. DOI: 10.1207/s15327809jls1503\_3.
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Wheelan, S. (2017). *Att skapa effektiva team – en handledning för ledare och medlemmar* (3. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
- Åsén Nordström, E. (2014). *Pedagogisk handledning i tanke och handling – en studie av handledares lärande* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Pramling Samuelsson, I. (2013). Kulturer av hållbarhet – förskolebarns aktörskap och meningskapande. I I. Tallberg Broman & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik* (s.143-163). Lund: Studentlitteratur.
- Östman, L. (2008). Analys av utbildningens diskursivitet. Normer och följemeningar i text och handling. *Utbildning och Demokrati*, 17(3), 113-137.



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

## Information till förskolepedagoger angående en pilotundersökning om förskolans undervisning och förskolläraryrkesprofessionens förstärkta ledarskapsuppdrag.

Jag heter Kristina Melker och är antagen som doktorand vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Där ingår jag i den nationella Forskarskolan för förskollärare och lärare: Forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande, FoRFa. Under våren 2015 kommer jag, att genomföra en pilotundersökning inför min kommande licentiatavhandling i ditt arbetslag på förskolan. Jag vill därför informera om studiens syfte och hur denna pilotundersökning kommer att genomföras.

I Sverige går 87 % av alla barn mellan 1 och 5 år i förskolan. Detta är en viktig tid i barns liv då barn under dessa år lär, utvecklas och knyter sociala kontakter med andra barn och vuxna i en dynamisk utvecklingsprocess. Då merparten av alla barn är i förskolan under denna så viktiga tid i barns liv är det väsentligt att studera hur förskolan bidrar till barns möjligheter att lära och utvecklas inom olika områden och hur verksamheten möjliggör för barn att fungera tillsammans i en social kontext. Forskning visar att förskolor har haft svårigheter med att förstå Läroplanen för förskolans intentioner och även att identifiera vilka kompetensutvecklingsområden som krävs för att förstå och kunna utföra uppdraget i enlighet med förskolans styrdokument (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Det är viktigt att förskollärare får mer kunskap och vara väl förtrogna med hur de skall utföra sitt arbete och sin undervisning. I skollagen (2010:800) beskrivs undervisning som de målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden.

Den planerade studien har som syfte att synliggöra förskolläraryrkesprofessionens uppdrag, undervisning i förskolan, i förhållande till att det är förskolläraren i arbetslaget som har ansvaret för att tillsammans med arbetslaget utveckla den pedagogiska verksamheten. I studien undersöker jag hur barnen är delaktiga i undervisningssituationen och hur förskollärare tillsammans med arbetslaget utvecklar den pedagogiska verksamheten. Skolinspektionen (2012) lyfter fram i sin rapport kring kvalitetsgranskning i förskola att många förskolor behöver definiera vad förskollärares förtydligade ansvar faktiskt innebär för den egna förskolans verksamhet. De beskriver att förskollärares uppdrag innebär att förskollärare tillsammans med arbetslaget skall utveckla den pedagogiska verksamheten. På det sätt som förskollärare förstår och tar tillvara när barn talar och uttrycker att de förstår och uppfattar sin omvärld är avgörande för hur förskolläraren kan utveckla verksamheten. Förskollärare bör få mera kunskap och blir mer förtrogna med hur de skall utföra sitt arbete och sin undervisning. Jag vill studera hur detta ser ut i praktiken.

Kristina Melker  
Forskarskolan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgatan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846

Pilotundersökningen genomförs i tre steg, jag kommer att delta på följande vis:

1. Vid arbetslagets planering inför undervisnings tillfället. Då används en röstbandspelare för att få med vad som sägs, med anteckningar som stöd.
2. Steg två är att vara med i själva undervisningsakten och med hjälp av videokamera filma undervisningstillfället.
3. Vid arbetslagets planering ta del av hur förskolläraren diskuterar undervisningssituationen och även hur förskolläraren samverkar med arbetslaget och använder sin profession. Vid detta tillfälle används röstbandspelare för att få med vad som sägs, med anteckningar som stöd.

Studien följer de etiska reglerna från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning vilket bl.a. innebär att samtliga deltagare först ska informeras och tillfrågas om deltagande enligt informationskravet, vilket jag gör med detta brev och bifogad blankett för samtycke. Allt deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande skäl för detta, enligt samtyckeskravet. Alla medverkande i studien är garanterade anonymitet då namn på de medverkande samt på förskola är fingerade. Det som jag spelar in med videokamera och röstinspelare kommer inte att spridas vidare. Det jag önskar av er som pedagogisk personal är att ni ger ert samtycke/medgivande till att jag får videofilma undervisningssituationen och deltaga vid era planeringar där jag använder röstinspelare.

Om ni önskar mer information, kontakta mig gärna via mail [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se) eller per telefon 031 7863846 alternativt 0704 446308.

Med vänlig hälsning

Kristina Melker

---

Kristina Melker  
Forskarskolan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgatan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846

För samtycke om ditt deltagande i pilotundersökningen: *Förskolans undervisning och förskollärarprofessionens förstärkta ledarskapsuppdrag*.  
Fyll i nedanstående talong och lämna till mig när jag besöker er förskola.

- .....
- Jag har fått information om studien *Förskolans undervisning och förskollärarprofessionens förstärkta ledarskapsuppdrag* och samtycker till att delta i pilotundersökningen.
- Jag har fått information om studien *Förskolans undervisning och förskollärarprofessionens förstärkta ledarskapsuppdrag* och samtycker inte till att delta i pilotundersökningen.

.....  
Förskolepedagogens underskrift

.....  
Förskolepedagogens namnförtydligande

.....  
Förskolans namn

.....  
Avdelning

.....  
Datum

Kryssa i din yrkesprofession

- Förskollärare, med lärarlegitimation
- Förskollärare, utan lärarlegitimation
- Barnskötare
- Annan utbildning (beskriv gärna).....

Kristina Melker  
Forskarskolan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgratan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

## Information till vårdnadshavare angående en pilotundersökning om förskolans undervisning och förskolläraryrket förstärkta ledarskapsuppdrag.

Jag heter Kristina Melker och är antagen som doktorand vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Där ingår jag i den nationella Forskarskolan för förskollärare och lärare: Forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande, FoRFa. Under våren 2015 kommer jag, att genomföra en pilotundersökning inför min kommande licentiatavhandling i ditt/ert barns förskola. Jag vill därför informera om studiens syfte och hur denna pilotundersökning kommer att genomföras.

I Sverige går 87 % av alla barn mellan 1 och 5 år i förskolan. Detta är en viktig tid i barns liv då barn under dessa år lär, utvecklas och knyter sociala kontakter med andra barn och vuxna i en dynamisk utvecklingsprocess. Då merparten av alla barn är i förskolan under denna så viktiga tid i barns liv är det väsentligt att studera hur förskolan bidrar till barns möjligheter att lära och utvecklas inom olika områden och hur verksamheten möjliggör för barn att fungera tillsammans i en social kontext. I skollagen (2010:800) beskrivs undervisning som de målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden.

Den planerade studien har som syfte att synliggöra förskolläraryrket och uppdrag, undervisning i förskolan, i förhållande till att det är förskolläraren i arbetslaget som har ansvaret för tillsammans med arbetslaget utveckla den pedagogiska verksamheten. I studien undersöker jag hur barnen är delaktiga i undervisningssituationen och hur förskollärare tillsammans med arbetslaget utvecklar den pedagogiska verksamheten. På det sätt som förskollärare förstår och tar tillvara när barn talar och uttrycker att de förstår och uppfattar sin omvärld är avgörande för hur förskolläraren kan utveckla verksamheten. Jag vill studera hur detta ser ut i praktiken.

Pilotundersökningen genomförs i tre steg, jag kommer att delta på följande vis:

1. Vid arbetslagets planering inför undervisningstillfället.
2. I själva undervisningen och där med hjälp av videokamera filma undervisningstillfället. Det är för denna del som jag här söker ert samtycke/medgivande till deltagande.
3. Vid arbetslagets planering ta del av hur förskolläraren diskuterar undervisningssituationen och även hur förskolläraren samverkar med arbetslaget och använder sin profession.

---

Kristina Melker  
Forskarskolan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgatan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846



Studien följer de etiska reglerna från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning vilket bl.a. innebär att samtliga deltagare först ska informeras och tillfrågas om deltagande enligt informationskravet, vilket jag gör med detta brev och bifogad blankett för samtycke. Allt deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande skäl för detta, enligt samtyckeskravet. Även om föräldrar/vårdnadshavare har gett sitt tillstånd till att barnet får medverka så är barnets eget medgivande viktigt. Därför har barnet själv rätt att bestämma om det vill medverka eller ej, även om föräldrar/vårdnadshavare gett sitt tillstånd. Alla medverkande i studien är garanterade anonymitet då namn på de medverkande samt på förskolor är fingerade. Det som jag spelar in med videokamera kommer inte att spridas vidare. Det jag önskar av er som vårdnadshavare är att ni ger ert samtycke/medgivande till att jag får videofilma undervisningssituationen med ert barn.

Om ni önskar mer information, kontakta mig gärna via mail [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se) eller per telefon 031 7863846 alternativt 0704 446308.

Med vänlig hälsning  
Kristina Melker

---

Kristina Melker  
Forskarskolan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgatan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846

För samtycke om ert barns deltagande i en undervisningssituation där jag med hjälp av videokamera filmar undervisningstillfället, i pilotundersökningen kring *Förskolans undervisning och förskollärarprofessionens förstärkta ledarskapsuppdrag*.

Fyll i nedanstående talong och lämna till personalen på avdelningen.

-----  
-

- Jag har fått information om studien *Förskolans undervisning och förskollärarprofessionens förstärkta ledarskapsuppdrag* och samtycker till att mitt barn får delta i pilotundersökningen.
  
- Jag har fått information om studien *Förskolans undervisning och förskollärarprofessionens förstärkta ledarskapsuppdrag* och samtycker *inte* till att mitt barn får delta i pilotundersökningen.

-----  
**Barnets namn**

-----  
**Vårdnadshavares underskrift**

-----  
**Vårdnadshavares underskrift**

-----  
**Vårdnadshavares namnförtydligande**

-----  
**Vårdnadshavares namnförtydligande**

-----  
**Förskolans namn**

-----  
**Avdelning**

-----  
**Datum**

---

Kristina Melker  
Forskarskolan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgatan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

## Information till förskolepedagoger angående en studie om undervisning i förskola och förskollärares ledarskap

Jag heter Kristina Melker och är antagen som doktorand vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Där ingår jag i den nationella Forskarskolan för förskollärare och lärare: Forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande, FoRFa. Under våren 2016 kommer jag, att genomföra en studie för min licentiatuppsats i ditt arbetslag på förskolan. Jag vill därför informera om studiens övergripande syfte och hur datainsamlingen kommer att genomföras.

Den planerade studien har som syfte att synliggöra förskollärarprofessionens uppdrag, undervisning i förskolan, i förhållande till att det är förskolläraren i arbetslaget som har ansvaret för att tillsammans med arbetslaget utveckla den pedagogiska verksamheten.

Den kommande undersökningen genomförs i ett och samma arbetslag, där jag följer arbetslaget under tre sessioner och i tre steg. Jag kommer att delta på följande vis:

1. Vid arbetslagets planering inför undervisnings tillfället. Då används en röstbandspelare för att få med vad som sägs, med anteckningar som stöd.
2. Steg två är att vara med i själva undervisningsakten och med hjälp av videokamera filma undervisningstillfället.
3. Vid arbetslagets planering ta del av vad förskolläraren diskuterar från undervisningssituationen och även hur förskolläraren samverkar med arbetslaget och använder sin profession. Vid detta tillfälle används röstbandspelare för att få med vad som sägs, med anteckningar som stöd.

Studien följer de etiska reglerna från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning vilket bl.a. innebär att samtliga deltagare först ska informeras och tillfrågas om deltagande enligt informationskravet, vilket jag gör med detta brev och bifogad blankett för samtycke. Allt deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande skäl för detta, enligt samtyckeskravet. Alla medverkande i studien är garanterade anonymitet då namn på de medverkande samt på förskola är fingerade. Det som jag spelar in med videokamera och röstinspelare kommer inte att spridas vidare. Det jag önskar av er som pedagogisk personal är att ni ger ert samtycke/medgivande till att jag får videofilma undervisningssituationerna och delta vid era planeringar där jag använder röstinspelare.

Om ni önskar mer information, kontakta mig gärna via mail [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se) eller per telefon 031 7863846 alternativt 0704 446308.

Med vänlig hälsning

Kristina Melker

---

Kristina Melker  
Forskarskolan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

---

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgratan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846

För samtycke om ditt deltagande i studien: *Undervisning i förskola och förskollärares ledarskap*.

Fyll i nedanstående talong och lämna till mig när jag besöker er förskola.

.....  
-

- Jag har fått information om studien *Undervisning i förskola och förskollärares ledarskap* och samtycker till att delta i undersökningen.
- Jag har fått information om studien *Undervisning i förskola och förskollärares ledarskap*, men samtycker *inte* till att delta i undersökningen.

.....  
Förskolepedagogens underskrift

.....  
Förskolepedagogens namnförtydligande

.....  
Förskolans namn

.....  
Avdelning

.....  
Datum

Kryssa i din yrkesprofession

- Förskollärare, med lärarlegitimation
- Förskollärare, utan lärarlegitimation
- Barnskötare
- Annan utbildning (beskriv gärna).....

---

Kristina Melker  
Forskarsholan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

---

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgatan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTION FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

## Information till vårdnadshavare angående en studie om undervisning i förskola och förskollärarens ledarskap

Jag heter Kristina Melker och är antagen som doktorand vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Där ingår jag i den nationella Forskarskolan för förskollärare och lärare: Forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande, FoRFa. Under våren 2016 kommer jag, att genomföra en studie för min licentiatuppsats i ditt/ert barns förskola. Jag vill därför informera om studiens övergripande syfte och hur datainsamlingen kommer att genomföras.

Den planerade studien har som syfte att synliggöra förskollärarprofessionens uppdrag, undervisning i förskolan, i förhållande till att det är förskolläraren i arbetslaget som har ansvaret för tillsammans med arbetslaget utveckla den pedagogiska verksamheten.

Undersökningen genomförs under tre sessioner och i tre steg, jag kommer att delta på följande vis:

1. Vid arbetslagets planering inför undervisningstillfället.
2. I själva undervisningen och där med hjälp av videokamera filma undervisningstillfället. Det är för denna del som jag här söker ert samtycke/medgivande till deltagande.
3. Vid arbetslagets planering ta del av vad förskolläraren diskuterar från undervisningssituationen och även hur förskolläraren samverkar med arbetslaget och använder sin profession.

Studien följer de etiska reglerna från Vetenskapsrådets forsknings-etiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning vilket bl.a. innebär att samtliga deltagare först ska informeras och tillfrågas om deltagande enligt informationskravet, vilket jag gör med detta brev och bifogad blankett för samtycke. Allt deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande skäl för detta, enligt samtyckeskravet. Även om föräldrar/vårdnadshavare har gett sitt tillstånd till att barnet får medverka så är barnets eget medgivande viktigt. Därför har barnet själv rätt att bestämma om det vill medverka eller ej, även om föräldrar/vårdnadshavare gett sitt tillstånd. Alla medverkande i studien är garanterade anonymitet då namn på de medverkande samt på förskolor är fingerade. Det som jag spelar in med videokamera kommer inte att spridas vidare. Det jag önskar av er som vårdnadshavare är att ni ger ert samtycke/medgivande till att jag får videofilma undervisningssituationen med ert barn.

Om ni önskar mer information, kontakta mig gärna via mail [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se) eller per telefon 031 7863846 alternativt 0704 446308.

Med vänlig hälsning

Kristina Melker

---

Kristina Melker  
Forskarskolan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

---

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgatan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846

För samtycke om ert barns deltagande i undervisningssituationer där jag med hjälp av videokamera filmar undervisningen, i studien *Undervisning i förskola och förskollärares ledarskap*. Fyll i nedanstående talong och lämna till personalen på avdelningen.

.....  
-

- Jag har fått information om studien *Undervisning i förskola och förskollärares ledarskap* och samtycker till att mitt barn får delta i undersökningen.
- Jag har fått information om studien *Undervisning i förskola och förskollärares ledarskap*, men samtycker *inte* till att mitt barn får delta i undersökningen.

.....  
Barnets namn

.....  
Vårdnadshavares underskrift

.....  
Vårdnadshavares underskrift

.....  
Vårdnadshavares namnförtydligande

.....  
Vårdnadshavares namnförtydligande

.....  
Förskolans namn

.....  
Avdelning

.....  
Datum

---

Kristina Melker  
Forskarskolan i kommunikation och relationer som  
grundläggande för barns lärande (FoRFa)  
+46(0)704 446308  
epost: [kristina.melker@gu.se](mailto:kristina.melker@gu.se)

---

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Läroverksgatan 15, Box 300  
SE 405 30 Göteborg  
+46 (0)31 7863846