



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning

En fenomenografisk studie

Namn: Sofia Elgh & Amanda Eriksson  
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2019  
Handledare: Annika Åkerblom  
Examinator: Maria Reis

---

Nyckelord: Förskola, förskollärare, undervisning, fenomen, fenomenografi, uppfattningar och profession.

## Abstract

Studiens syfte är att undersöka förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning i förskolan. Fenomenet är ett outforskat område vilket har lett fram till den här studien. Skolverkets lägesbedömning (2017) visar att det finns en osäkerhet kring vad undervisning innebär samt hur undervisning tar sig uttryck i förskolan. Införandet av begreppet *undervisning* i den reviderade läroplanen (Skolverket, 2018a) kan anses positionerna förskolan tydligare i utbildningsväsendet och vidare sammanlänka de olika utbildningsformerna tydligare (Nilsson, Lecusay & Alnervik, 2018). Studien är relevant för förskollärares yrkesutövning för att undervisning ingår i förskollärares uppdrag och utgör en del av förskolans utbildning (Skolverket, 2018a). Därför är just förskollärares röster om fenomenet undervisning särskilt intressant eftersom tidigare forskning till en större del berör begreppet *undervisning* (Nilsson et al., 2018; Hedefalk, Almqvist och Lundqvist, 2015; Vallberg-Roth, 2018).

Studien tar avstamp i en kvalitativ ansats där nio förskollärare har intervjuats utifrån ett fenomenografiskt metodologiskt ramverk. Resultatet genererade en variation av uppfattningar där fenomenet undervisning avgränsades på olika sätt av respondenterna. Uppfattningarna gav tre övergripande kategorier: (1) Talar om fenomenet undervisning med begreppet *undervisning*, (2) Talar om fenomenet undervisning utan begreppet *undervisning* samt (3) Talar om andra fenomen. Dessa kategorier representerar olika uppfattningar av fenomenet undervisning och tar utgångspunkt i hur förskollärare talar om fenomenet på olika sätt. Ur kategorierna urskildes ett mönster där respondenterna uppfattade olika grad av styrning i relation till fenomenet undervisning. Resultatet av studien är att två av nio förskollärare uppfattar fenomenet undervisning utan den osäkerhet som lägesbedömningen (Skolverket, 2017) visar och talar om fenomenet undervisning med begreppet *undervisning*. Resterande förskollärare talar om fenomenet undervisning utan att använda *undervisning* eller och talar om andra fenomen. En sammanfattning av studiens slutsatser är att hur förskollärare uppfattar fenomenet påverkar hur undervisning praktiseras i förskolan. Det aktualiserar att en gemensam kunskapssyn på undervisning bör eftersträvas för att både motverka den osäkerhet som finns och för att stärka förskollärares professionella roll samt förskolans position i utbildningsväsendet.

## **Förord**

Vi vill börja med att tacka de respondenter som tagit sig tid att delta i vår studie. Ni har bidragit till att den här studien har varit möjlig att genomföra. Därefter tackar vi vår handledare Annika Åkerblom, universitetslektor vid Göteborgs universitet, för den vägledning och det stöd som möjliggjort att vi kunde ta oss an den här fenomenografiska studien. Ett stort tack till alla i vår närhet som har stått ut med oss under vår process.

Det här examensarbetet har gett oss större förståelse av fenomenet undervisning, vilket har bidragit till en trygghet i vad undervisning innebär för oss samt inför vår yrkesroll att undervisa i förskolan.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Syfte</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>7</b>
	3.1 Undervisning som begrepp .....	7
	3.2 Undervisning som fenomen .....	8
	3.3 Förskollärares professionsstatus .....	8
<b>4</b>	<b>Metodologiskt ramverk</b> .....	<b>9</b>
	4.1 Fenomenografi .....	9
<b>5</b>	<b>Definitioner</b> .....	<b>10</b>
	5.1 Profession .....	10
<b>6</b>	<b>Metod</b> .....	<b>11</b>
	6.1 Metodologiska val .....	11
	6.2 Urval .....	11
	6.3 Intervju .....	12
	6.4 Transkription .....	13
	6.5 Analysmetod .....	13
	6.6 Etiska överväganden .....	14
<b>7</b>	<b>Metoddiskussion – Trovärdighet och tillförlitlighet</b> .....	<b>14</b>
<b>8</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>16</b>
	8.1 Talar om fenomenet undervisning med begreppet <i>undervisning</i> .....	16
	8.2 Talar om fenomenet undervisning utan att använda begreppet <i>undervisning</i> .....	17
	8.3 Talar om andra fenomen .....	19
	8.4 Mönster av styrning .....	20
	8.5 Sammanfattning resultatredovisning .....	22
<b>9</b>	<b>Slutdiskussion</b> .....	<b>22</b>
	9.1 Hur uppfattar några förskollärare en aktivitet som kan tolkas som undervisning i förskolan? .....	22
	9.2 Studiens relevans för förskollärares profession .....	24
	9.3 Förslag på vidare forskning .....	26
<b>10</b>	<b>Referenser</b> .....	<b>27</b>

**11 Bilagor ..... 30**  
11.1 Bilaga A ..... 30  
11.2 Bilaga B ..... 31  
11.3 Bilaga C ..... 32  
11.4 Bilaga D ..... 33

# 1 Inledning

Den här studien handlar om förskollärares uppfattningar av undervisning i förskolan. I citatet nedan visar förskolläraren Petra hur hon uppfattar undervisning.

Det är just den här balansgången mellan att gå bredvid och se vad som händer, att leda framåt och ge barnen erfarenheter de ännu inte har.

Petra

Studiens syfte är att undersöka förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning i förskolan. Fenomenet undervisning är ett område som uppfattas outforskat vilket har lett fram till den här studien. Studien är relevant för förskollärares yrkesutövning för att undervisning ingår i förskollärares uppdrag och utgör förskolans utbildning (Skolverket, 2018a). För att förstå fenomenet är just förskollärares röster särskilt intressanta eftersom tidigare forskning till större del berör begreppet *undervisning*. För att komma åt deras uppfattningar används en sekvens (se bilaga D) som utgångspunkt. Vi anser att uppfattningen av fenomenet påverkar förskollärares agerande, planering samt sätt att utveckla verksamheten vilket vi bedömer skapar ytterligare relevans för den här studiens genomförande.

Skollagen definierar undervisning följande: "*målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklade av kunskaper och värden*" (SFS 2010:800). I läroplanen (Skolverket, 2018a) har *undervisning* explicit skrivits fram till skillnad från tidigare läroplaner i enlighet med Skollagen (SFS 2010:800). Det innebär att förskollärares uppdrag har förändrats. Läroplanens (Skolverket, 2018a) riktlinjer har förtydligats och har nu ännu tydligare placerat förskolan som en egen skolform inom utbildningsväsendet (Svensson & Åkerblom, u.å.). Därför har diskussionen kring vad undervisning i förskolan innebär aktualiserats (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017).

*Undervisning* är sedan länge förenat med skolans värld och diffust i sin definition samt hur det kommer till uttryck i förskolan enligt Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2016). Granskningen visade att barn erbjöds utmaning och stimulans men att det inte skedde utifrån Skollagens (SFS 2010:800) samt läroplanens (Skolverket, 2016) riktlinjer. Vidare anger Skolverkets lägesbedömning (Skolverket, 2017) en fortsatt osäkerhet hos förskolepersonal kring begreppets definition i uppfattningen av vad det innebär samt hur det tar sig uttryck i förskolans verksamhet.

Förskolan har sedan lång tid präglats av lek, lärande och omsorg som tillsammans bildar en helhet i främjandet av barns utveckling i det livslånga lärandet (Wahlström, 2016). Inför den senaste revideringen av läroplanen (Skolverket, 2018a) tydliggjordes mål samt riktlinjer inom flera ämnesområden som naturvetenskap, matematik, teknik och språk (Jonsson et al., 2017). Det kan således ses som en politisk intention att tydligare markera förskolans position i utbildningsväsendet för att sammanlänka utbildningsformerna på ett tydligare sätt vilket Nilsson, Lecusay & Alnervik (2018) definierar ett dilemma. Förskolans tradition har sedan länge bedrivits med fokus på barns sociala utveckling medan kunskapsutvecklingen getts mindre utrymme (Thulin, 2011). Det belyser aktualiseringen av den reviderade läroplanen (Jonsson et al., 2017; Skolverket, 2018a). Enö (2005) framhåller att det sedan en längre tid tillbaka funnits ett motstånd i att anamma det som generellt sätt uppfattas som skolans syn på kunskap. I och med skolans fokus på "*vad du ska veta*" (Thulin, 2011, s. 17) och förskolans fokus på "*vem du ska bli*" (Thulin, 2011, s. 17) framträder dilemmat som förskolan nu står inför gällande den nya reviderade läroplanen (Skolverket, 2018a). För att stärka förskolans status i

utbildningsväsendet behövs ett klagörande i det som upplevs som en kunskapslucka angående hur fenomenet undervisning uppfattas av förskollärare och är dilemmat studien grundar sig i. Därför önskar vi att den här studien bidrar med att generera kunskap kring hur just fenomenet undervisning uppfattas hos förskollärare.

## 2 Syfte

Tidigare forskning (Skolinspektionen, 2016; Skolverket, 2017; Nilsson et al., 2018; Jonsson et al., 2017) fastställer en osäkerhet kring undervisningens tillhörighet och karaktär i förskolan. Studien har för avsikt att undersöka osäkerheten och bidra till en tydligare bild av vad undervisning innebär och hur det karaktäriseras i förskolan med hjälp av en sekvens (se bilaga D). Studiens syfte är därför att undersöka förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning.

Forskningsfrågan som guidat studien är:

- Hur uppfattar några förskollärare en aktivitet som kan tolkas som undervisning i förskolan?



### 3 Tidigare forskning

I avsnittet belyses forskningsfältet kring *undervisning* som begrepp, undervisning som fenomen och förskollärares professionsstatus. Studiens tidigare forskning söktes fram genom två databaser: *Supersök* och *Education Research Complete*. Databaserna finns tillgängliga vid Göteborgs universitetsbibliotek och är relaterade till ämnet och pedagogik. I sökningen användes följande nyckelbegrepp: förskollärare, förskola, undervisning, profession, fenomenografi och intervjuer. Vi filtrerade artiklarna genom peer reviewed där forskningen valdes i relation till studiens syfte samt metod. Undervisning som begrepp och fenomen är båda till synes nya för förskolans verksamhet, således presenteras en begränsad forskning.

#### 3.1 Undervisning som begrepp

Följande stycke hänvisar till tidigare forskning som gjorts om *undervisning* som begrepp. Nedan redogörs för en artikel samt de mest framträdande resultat och slutsatser av två forskningsstudier.

I artikeln av Nilsson, et al. (2018) problematiseras *undervisning* i svensk förskola utifrån olika synsätt. *Undervisning* beskrivs som ett tvetydigt begrepp inom förskolan och författarna anser att det inte har anpassats efter verksamheten. De belyser det komplexa dilemma som förskolan står inför, samtidigt som införandet av undervisning i verksamheten skall implementeras med skolans mening skall även de särskiljande drag som kännetecknar förskolan kvarstå. Det är ett beslut som enligt författarna resulterar i att leken byts ut mot mer skolifierade aktiviteter. Det sker genom en *förmedlingspedagogik* där undervisningen är lärarcentrerad och syftar till att förmedla ett svar. Författarna argumenterar för att förskolans verksamhet behöver reformera begreppet *undervisning* utifrån utbildning i förskolan. Avslutande argumenterar författarna för det som de beskriver som *målrelationell* undervisning, där förskollärare leder barn i utforskande lekaktiviteter som bygger på barns egen kreativitet. Det kan ses karaktärisera den holistiska pedagogiken där både planerade aktiviteter, lek och utforskande vävs in i förskolans utbildning på ett sätt som inte skolifierar undervisningen (ibid.).

I relation till det Nilsson et al. (2018) beskriver som holistisk pedagogik jämför Hedefalk, Almqvist och Lundqvist (2015) i sin kvalitativa observationsstudie utforskande undervisning och hur det kommer till uttryck i den svenska förskolan kontra grundskolan utifrån ett naturvetenskapligt ämnesområde. Studien genomfördes på två förskolor och en grundskola med hjälp av videoobservationer och fältanteckningar. Likt artikeln av Nilsson et al. (2018) beskriver studien *undervisning* som något kontroversiellt där begreppet kan tolkas på olika sätt. Forskarna hävdar att pedagoger i förskolan ställer sig kritiska mot att undervisa barn utifrån en traditionell syn av undervisning, "... *in the sense that the teacher tries to transfer knowledge.*" (Hedefalk et al., 2015, s. 31) vilket med andra ord kan beskrivas som att en lärare överför kunskap, med bakgrund mot skolans läroplan (Skolverket, 2018b) och dess kunskapskrav. Resultatet i studien visar att undervisning i förskolan kan liknas med naturvetenskaplig undervisning i grundskolan där kärnan bygger på att läraren riktar barns och elevers uppmärksamhet mot det tänkta. Det sker genom att tillsammans undersöka och utforska där läraren bland annat stöttar barnen i att själva reflektera, testa olika teorier samt utmanar med öppna frågor. Resultatet från observationerna av två förskolor och sju elever från årskurs tre i en grundskola visar att läraren i grundskolan har ett mer tydligt formulerat mål med aktiviteten till skillnad från förskolans där undervisning inte kunde avgränsas till specifika aktiviteter utan är något som sker under hela dagen utifrån barns meningsskapande (Hedefalk et al., 2015).

I en enkätstudie av Vallberg-Roth (2018) undersöks vad som karaktäriserar *undervisning* i förskolan. Resultatet visar att 178 st. förskollärare och 55 st. förskolerektorer samt 10 grundskolerektorer från olika förskolor och skolor sammanlänkar *undervisning* med krav på prestationer och måluppfyllelse. Det menar forskaren är en anledning till att undervisning utifrån skolans mening motarbetas i verksamheten. Forskaren beskriver att lärande och undervisning är nära sammankopplat med varandra. I studien problematiseras olika perspektiv på lärande vilket resulterar i en skillnad i hur undervisning tolkas och implementeras i verksamheten. Analysen av respondenternas enkätsvar synliggör å ena sidan ett barncentrerat fokus där barnen ses som vägvisare och läraren som underordnad barnets kroppsliga lärande i symbios med den tredje pedagogen som beskrivs vara miljön (ibid.). Å andra sidan synliggörs en lärarledd undervisning där lärarens intentioner och förhållningssätt ställs som avgörande i samtalet kring hur undervisning i förskolan tar sig uttryck.

### 3.2 Undervisning som fenomen

Nedan redogörs för en studie av Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson (2017) som undersöker förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning.

Studien utgår från en kvalitativ ansats som bygger på strukturerade gruppsamtal där forskarna undersöker förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning i förskolans yngre år (1-3 år). Respondenterna ingår vid tiden för studien i ett projekt med syfte att öka förskollärares kunskaper kring barns kommunikation och språkutveckling. Resultatet av studien visar två diskurser, en *kravdiskurs för personal* samt en *rättighetsdiskurs för barn och föräldrar*. *Kravdiskursen för personal* belyser bland annat undervisning som något, som endast kan ske genom medvetna handlingar av den som undervisar. Exempelvis en vardaglig händelse av att stötta barn med påklädning upplevs som undervisning när läraren medvetet tänker att hen undervisar. Undervisning upplevs inte ske i samma situation enligt studiens resultat när läraren istället automatiserat klär på ett barn genom en omedveten handling. Ljuset som nu lagts på begreppet *undervisning* resulterar i att förskollärare diskuterar och försöker tolka innebörden. Forskarnas slutsats är att diskursen kring hur undervisning uppfattas stärker professionsstatusen.

I *rättighetsdiskurs för barn och föräldrar* uppfattar förskollärarna att undervisning bör vara av samma kvalitet oavsett geografiskt område samt att det utgör en rättighet för barn och vårdnadshavare. Forskarna argumenterar för att förskolans diskurs gällande hur förskollärare ser på undervisning resulterar i att det i dagens verksamhet kan uppfattas som något som utgör krav på prestationer och känns för övermäktigt att anamma i förskolans. De uppfattningar som resultatet visar kännetecknas av krav på ökad planering, medvetenhet och dokumentation. Istället utmärks lärande som begrepp mer gångbart och alternativt till *undervisning* av förskolans yrkesverksamma. Införandet av *undervisning* poängterar forskarna i slutsatsen bidrar till en ökad kvalitet av förskolans verksamhet, förskollärares yrkesprofession samt professionsstatus (Jonsson et al., 2017).

### 3.3 Förskollärares professionsstatus

I det här stycket framhävs tre studier som behandlar förskollärarprofessionen.

Till skillnad från Vallberg-Roths (2018) forskning som granskar hur undervisning karaktäriseras, identifierar Siraj-Blatchford (2010) förskollärares kunskaper att bedriva undervisning samt hur förskolans verksamhet effektiviseras genom medvetna handlingar från förskollärare. Översiktsstudien av 12 fallstudier visar att akademisk utbildning, läroplansförståelse och god föräldrasamverkan är avgörande faktorer för kvalitén av förskolans

utbildning. Sker utbildningen genom ett delat upplägg av varierande lek och lärandesituationer stärker det kvalitén ytterligare. Forskarens resultat kan antas stärka förskollärares expertis och profession vilket den här studiens empiri diskuteras utifrån.

I översiktsstudien av Öqvist och Cervantes (2018) har 120 st. systematiska kvalitetsrapporter jämförts, det syftar till dokumenten där förskolor utvärderar sin verksamhet och är ofta författade av förskolerektorn. Studien bygger på rapporter från förskolor i norra Sverige som gjorts under år 2015 och 2016 vilket är innan den reviderade läroplanen (Skolverket, 2018a) trädde i kraft. Syftet med studien var att undersöka hur förskolerektors styrning påverkar förskollärares uppdrag samt hur förskollärare kan stärka sin profession och uppdrag att undervisa i förskolan. Resultatet visade att Skollagen (SFS 2010:800) och den förra läroplanen (Skolverket, 2016) definierade vägen till nya kunskaper olika. Skollagen (SFS 2010:800) fastslår att det sker genom *undervisning* till skillnad från läroplanen (Skolverket, 2016) som uttryckte att lärande sker i en process där barn ska stimuleras och utmanas samt ges de bästa förutsättningarna för att lära. I de granskade systematiska kvalitetsrapporter som förskolerektorer skickat in till Skolinspektionen saknas *undervisning* i cirka 40 procent av rapporterna. Utifrån resultatet problematiserar forskarna att förskolerektorer sätts i en problematisk sits eftersom Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2016) inte är samstämmiga gällande definitionen om hur inhämtandet av nya kunskaper bör ske. Det har resulterat i att förskolerektorer inte styrt verksamheten utifrån att undervisning ska bedrivas. Vidare poängterar forskarna dels att professionen behöver en definition kring vad undervisning innebär i förskolan samt hur det bör tolkas för en likvärdig skola. Forskarna föreslår en revidering av läroplanen (Skolverket, 2016) för att konkretisera och tydliggöra rektorns, förskollärares samt barnskötares uppdrag, för att rektorn ska kunna styra kvalitetsarbetet i rätt riktning gentemot läroplanen (ibid.) och Skollagen (SFS 2010:800).

Den kvalitativa intervjustudien av Scherr och Giovacco Johnson (2019) undersöker hur förskollärares professionsidentitet konstrueras i den offentliga skolan. Respondenterna är tre förskollärare som arbetar i västra USA med barn i åldern 0–8 år. I studiens resultat beskrivs förskollärares professionsidentitet som särskiljande och avgörande i barns livslånga lärande. Hur en förskollärare upplever sitt uppdrag varierar stort. Resultatet visar att det finns en uppfattning hos andra yrkesgrupper och familjer om att det endast är lek och inget lärande som bedrivs i förskolan. Studien visar även att ett skifte skett i förskollärares arbetsuppgifter eftersom de administrativa kraven är högre. Forskarnas resultat är relevant utifrån Skolverkets lägesbedömning (2017) samt den här studiens syfte och problemformulering. Därför höjs blicken till den internationella arenan för att få en vidare förståelse av fenomenet undervisning.

## 4 Metodologiskt ramverk

Avsnittet presenterar studiens forskningsansats som använts som utgångspunkt för att undersöka förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning.

### 4.1 Fenomenografi

Studien utgår från den fenomenografiska ansatsen som syftar till att studera upplevda fenomen i sin sociala omvärld (Kroksmark, 1989). Fenomenografien beskrivs som ett försök till att inta någon annans perspektiv (Thulin, 2011). Forskningsansatsen har sina rötter i fenomenologin, vilken fokuserar på den kroppsliga uppfattningen av världens påverkan (Johansson, 2012). Till skillnad från fenomenologin gör inte fenomenografien några teoretiska antaganden utan strävar istället efter att fånga människors uppfattningar av ett fenomen utan några på förhand givna krav (ibid.; Hasselgren, 1981). Det förutsätter att vi kan se samma fenomen ur flera perspektiv

för att kunna förstå olika uppfattningar (Marton & Booth, 2000). Forskningsansatsen är med andra ord inte ute efter att ta reda på hur något är, utan hur det uppfattas av människor (Thulin, 2011).

Svensson och Åkerblom (u.å.) argumenterar för att den fenomenografiska forskningsansatsen synliggör människors uppfattningar av fenomenet i relation till dess undersökta sammanhang. Det hävdar även Marton och Booth (2000) när de argumenterar för vikten av att beakta den rådande situation och kultur som oundvikligt färgar de uppfattningar som genereras. I den fenomenografiska studien fokuserar forskaren på att kartlägga variationen av uppfattningar som urskiljs utan att bortse från att fenomenet kan upplevas på flera olika sätt dock inom rimlighetens begränsningar (Rovio-Johansson & Ingerman, 2016). Den fenomenografiska ansatsen blir relevant för studien genom sitt anspråk att urskilja och förstå uppfattningar kring frågor som berör pedagogiska sammanhang som i den här studien är undervisning som fenomen. Oavsett om respondentens uppfattning stämmer överens med den kunskap som vi generellt och allmänt grundar oss på är det den subjektiva kunskapen som blir värdefull för studien.

Det finns olika inriktningar av fenomenografiska studier (Larsson, 2011; Thulin, 2011). En inriktning avser att undersöka människors sätt att ta in ny kunskap, vilket innebär att studien bidrar med insyn i individers behov (Thulin, 2011). En annan undersöker uppfattningar av olika fenomen och syftar till att generera ny kunskap inom ett specifikt ämnesfält (Larsson, 2011). Ytterligare en inriktning genererar insyn i hur en utbildning bidrar till studenternas utveckling av kunnande. De tre fenomenografiska typerna är alla pedagogiska inriktningar. Vidare används en annan inriktning för undersökningar utanför det pedagogiska området. Beroende på undersökningens fokus påverkar det vilken typ av fenomenografisk studie som blir relevant för syftet (Larsson, 2011; Thulin, 2011). Den här studien utgår från den andra inriktningen som nämnts eftersom den har för avsikt att undersöka förskollärares uppfattningar av undervisning. Den fokuserar inte fenomenet i sig vilket inom fenomenografin beskrivs som *första ordningens perspektiv* utan fokuserar hur uppfattningar av fenomenet ter sig för andra, likt fenomenografins *andra ordningens perspektiv* (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013; Marton & Booth, 2000). Studiens bakomliggande grundtanke är att få förståelse för de uppfattningar respondenterna beskriver. Därför utgår studien från fenomenografin eftersom den anses bäst lämpad för att närma sig förskollärares uppfattningar av ett fenomen.

## 5 Definitioner

### 5.1 Profession

Inom den fenomenografiska ansatsen är uppfattningar relevanta och därför används inte begrepp som verktyg för analys av empirin. Det görs med orsak av att fördefinierade begrepp påverkar resultatet som studien på förhand inte vill avgränsa. Dock definieras det som kännetecknar en profession i stycket nedan eftersom det är ett begrepp som är relevant för studiens slutdiskussion och viktigt för läsaren att ha med sig i läsningen.

Professionalitet beskrivs som något mer än den allmänna kunskapen (Berntsson, 2006). Det krävs med andra ord något mer för att ett yrke ska få kalla sig för en profession. En vetenskaplig akademisk utbildning bidrar till en stängningsmekanism som på så vis utesluter andra yrkeskategorier och som i sin tur stärker en profession. Det som alla professioner har gemensamt är den avgränsade kunskapen som bidrar till forskning och utbildning av andra inom professionen (ibid.). Det innebär att kunskapsbasen och språket är av esoteriskt slag, vilket

betyder att det finns en kunskap och ett yrkesspråk kopplat till yrket som för andra utanför professionen upplevs svårtillgängligt (ibid.). *“Avgörande byggstenar för såväl professions- som verksamhetsutveckling är en legitimationsgrundande professionsutbildning och en gemensam kunskapsbas”* hävdar Lärarförbundet (2018) som arbetar aktivt för att stärka lärares professionsstatus.

## 6 Metod

Avsnittet beskriver studiens metodologiska val. Inledningsvis motiveras studiens ansats. Vidare beskrivs urval sammanvävt med studiens urvalsprocess. Därefter behandlas intervju som metod och diskuteras utifrån studiens genomförande av datainsamling. De etiska överväganden som beaktats beskrivs i relation till studiens genomförande. Avslutande presenteras en metoddiskussion som behandlar studiens tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet.

### 6.1 Metodologiska val

Studiens avsikt är att undersöka förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning utifrån ett fenomenografiskt metodologiskt ramverk vilket med det syftet gör studien kvalitativt inriktad. Det innebär att studien intresserar sig för variationen av uppfattningar istället för att i förväg avgränsa studiens karaktär (Kroksmark, 1989; Svensson & Åkerblom, u.å.). Till skillnad skulle en kvantitativ ansats med enkät som metod på förhand begränsa uppfattningar genom förutbestämda ramar. Kvalitativa studier fokuserar i motsats till den kvantitativa på att söka förståelse av omvärlden med fokus på subjektets förståelse eller uppfattning av ett fenomen (Eriksson Barajas et al., 2013; Thulin, 2011). Å ena sidan menar författarna att en kvalitativ ansats ger forskaren möjlighet att få fatt i deltagarnas uppfattning av sin omvärld, vilket skapar möjlighet för att vidare utveckla förståelse för hur fenomen uppfattas i sin sociala tillvaro. Å andra sidan medför valet av en kvalitativ ansats att forskaren behöver vara införstådd med att kultur, normer samt de värden som råder i den specifika situationen påverkar processen (ibid.).

### 6.2 Urval

En studies urval baseras på dess syfte och problemformulering (Patel & Davidsson, 2019; Alvehus, 2019; Eriksson Barajas et al., 2013). Eftersom syftet med studien är att undersöka förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning genomfördes en strategisk urvalsprocess i avgränsningen av undersökningsgruppen (Alvehus, 2019; Eriksson Barajas et al., 2013). Studiens trovärdighet anses öka när urvalet sker slumpartat utan forskarens påverkan (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Samtidigt betonar Alvehus (2019) att kvalitativa studier generellt sett domineras av att forskaren strategiskt utför urval för sin undersökning. Det är av vikt att välja respondenterna utifrån den information studien har för avsikt att undersöka. Med andra ord argumenterar författaren för att det inte är fördelaktigt att en kvalitativ studie utgår från ett slumpmässigt urval eftersom det riskerar att hämma studiens syfte. Genom strategiska urval kan forskaren redan från start avgränsa undersökningsområdet för sin studie vilket bidrar till en genomtänkt forskningsprocess (ibid.). Därför avgränsades studiens respondenter till förskollärare som yrkesgrupp eftersom det svarar an till studiens syfte.

Vid kvalitativa studier resonerar Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) kring antalet deltagande vid kvalitativa studier och betonar svårigheten att på förhand avgränsa antalet eftersom det är avgörande för studien. Författarna hävdar dock att påverkande faktorer som tid och resurser ger konsekvenser för i vilken utsträckning forskarna kan bedriva sin undersökning. Genom att endast intervjua ett fåtal respondenter, som exempel två blir för påverkansbart för

studiens trovärdighet. Därför poängteras antalet sex till åtta respondenter som med fördel säkerställer studiens trovärdighet. Framkommer det dock samma information vid flera tillfällen anser Alvehus (2019) att datainsamlingen kan ses *mättad*. Respondenterna i den här studien är nio förskollärare som arbetar på två förskolor från olika geografiska områden. Deras erfarenhet som yrkesverksamma och legitimerade förskollärare sträcker sig mellan två till trettio år. Deras namn är av etiska skäl fingerade. Urvalet av specifika förskollärare var inte ett medvetet val från vår sida utan rektorn på respektive förskola fick ta del av ett informationsbrev (se bilaga A) som sedan vidarebefordrades till förskollärarna och i sin tur om intresset fanns anmälde sig att delta i studien.

## 6.3 Intervju

För att fånga respondenternas uppfattningar av fenomenet undervisning används intervju som metod i studien. Det är något som Eriksson Barajas et al. (2013) anser fördelaktigt eftersom det ger forskaren möjlighet att ta del av deltagarens uppfattning. Metoden kan med fördel synliggöra rådande normer, kulturer samt förhållanden i specifika miljöer när man intervjuar en grupp deltagare som på något sätt befinner sig i samma sociala arena (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Det var något som togs i beaktning i studiens val av respondenter eftersom förskollärare befinner sig i samma arena i och med uppdraget.

En fenomenografisk intervju kännetecknas av att forskaren inte på förhand vill styra respondenten i sin uppfattning (Hasselgren, 1981). Därför strukturerades intervjun inledningsvis med öppna frågor (se bilaga C) för att vidare ge oss möjlighet att ställa mer riktade frågor utifrån studiens syfte. Det gjordes med bakgrund mot att vidare komma åt omfattningen av respondenternas uppfattningar (ibid.). Det kan liknas med *semistrukturerade* intervjuer där en tydlig struktur med ämnesrelaterade och relativt öppna frågor utgör grunden (Alvehus, 2019). Forskaren bör inför en intervju konstruera en intervjuguide med lämpliga frågeställningar (ibid.). Det skapar en trovärdig jämförelse i analysen där forskaren kan antas utgå ifrån att respondenterna uppfattar frågorna likvärdigt med samma övergripande helhetsfokus (ibid.). Respondenterna i studien gavs genom den strukturen utrymme att tala, tolka och uppfatta fritt dock med säkerheten för oss att guida intervjun i enlighet till studiens syfte (Eriksson Barajas et al., 2013; Alvehus, 2019).

För att skapa en gemensam grund att utgå ifrån valdes en transkriberad sekvens av en något modifierad version av ett filmklipp av Kristina Torshag (se bilaga D). Den valdes eftersom den belyser de kvalitéer som vi utmärker som undervisning vilket anses fördelaktigt utifrån en fenomenografisk ansats (Hasselgren, 1981). Sekvensen beskriver en interaktion mellan en pedagog och två barn som ses som en aktivitet av undervisning i förskolan. Det möjliggjorde för alla inblandade att utgå från samma fenomen utan att på förhand styra respondenterna i fenomenets innebörd mer än att interaktionen är i fokus. För att fånga varje respondents uppfattning genomfördes intervjuerna enskilt med hänsyn till att inte begränsa deras uppfattningar. Studiens data samlades in via ljudinspelning och löpande anteckningar som verktyg. Kombinationen var ett medvetet val eftersom enbart löpande anteckningar med papper och penna gör att man riskerar att gå miste om material (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

Inför intervjun fick respondenterna information om vad den skulle handla om i stora drag samt hur den skulle genomföras. Dock kan forskaren i en fenomenografisk studie inte precisera sig och informera att intervjun undersöker uppfattningen av ett fenomen eftersom det skulle påverka resultatet av intervjun (Hasselgren, 1981; Eriksson Barajas et al., 2013; Marton & Booth, 2000). Intervjuerna pågick i cirka 10–15 minuter. Tillfället inleddes med att

respondenten informerades om hur intervjun skulle gå tillväga och fick ge medgivande till att delta där etiska hänsynstaganden framgick (se bilaga B). Därefter fick respondenten läsa utdraget samt erbjöds möjligheten att få sekvensen uppläst om de ville det. När respondenten kände sig redo att gå vidare ställdes frågor utifrån intervjuguiden (se bilaga C). När intervjun ansågs uttömd ställdes avslutande bakgrundsfrågor som berörde respondentens yrkesverksamma år och med vilken åldersgrupp de arbetade med. Avslutningsvis lästes de anteckningar som gjorts under intervjun upp och godkändes av respondenten.

## 6.4 Transkription

Enligt Alvehus (2019) kommer ett empiriskt material ursprungligen från insamlade data där exempelvis en ljudupptagning transkriberats till text. Det är av vikt att det finns en medvetenhet kring att tal och text är två skilda modaliteter och kan därför inte likställas helt med varandra. En noggrann transkription är av största vikt för att datan ska förbli trovärdig (ibid.). Den intervjuade bör därför alltid ges möjlighet till att godkänna den transkriberade versionen vilket togs i beaktning.

## 6.5 Analysmetod

Analysen av resultatet syftar till att ge studiens syfte och problemställning relevans i relation till den information som uttrycks (Eriksson Barajas et al., 2013). Studiens syfte är att undersöka uppfattningar av fenomenet undervisning hos förskollärare. Därför fokuserar analysen av empirin på den variation av uppfattningar som avser interaktionen mellan pedagogen och barnen i sekvensen (se bilaga D), sekvensen nämndes tidigare som ett fall av undervisning. De aspekter som i analysen urskiljer varierande uppfattningar i relation till undervisning är det som ger svar på studiens syfte.

Bearbetningen av det insamlade materialet tar sin utgångspunkt i en helhetsuppfattning av respondenternas uppfattningar i en fenomenografisk studie. För att identifiera en helhetsuppfattning poängterar Johansson (2009) forskarens tolkningsförmåga att kunna urskilja det subtilt karakteristiska som utgör uppfattningen av ett fenomen. Patel och Davidsson (2019) påtalar vikten av att bearbeta varje enskild transkription för sig för att få fatt i respondentens uppfattning som vidare kan sorteras och kategoriseras. Därför började analysen av empirin med att varje respondents transkription lästes igenom flera gånger var för sig av oss som genomfört studien. Det resulterade i två versioner av våra övergripande tolkningar som vidare i nästa fas sammanfördes till en för vidare analys.

Analysen startade med att det gjordes en mindmap för att urskilja och synliggöra olika teman som vi upplevde som utmärkande ifrån respondenternas uppfattningar för vidare analys. Det resulterade i tre övergripande kategorier: (1) Talar om fenomenet undervisning med begreppet *undervisning*, (2) Talar om fenomenet undervisning utan att använda begreppet *undervisning* samt (3) Talar om andra fenomen. Ur dessa urskildes ett mönster där respondenterna uppfattade olika grad av styrning mellan pedagog och barn (se bilaga D). Därefter analyserades kategorierna samt mönstret utifrån likheter och skillnader av respondenternas individuella uppfattningar som i sin tur definierar ett varierat samt uppfattningsbaserat resultat (Lundgren, 2014; Svensson & Åkerblom, u. å.; Marton & Booth, 2000). Analysen genererade kategorier med avsikt att undersöka om sekvensen, vars avsikt var att avgränsa aktiviteten som undervisning, uppfattades som just undervisning eller inte, samt vilka alternativa uppfattningar som framkom istället.

## 6.6 Etiska överväganden

Avsnittet behandlar den forskningsetik som beaktas i genomförandet av studien utifrån Vetenskapsrådets (2019, s. 6ff) riktlinjer. De forskningsetiska principerna består av fyra framträdande aspekter för forskare att ta hänsyn till: *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

*Informationskravet* avser att de berörda i studien ges information om studiens syfte, vad som gäller vid deltagande samt att information fällande frivilligt deltagande och möjlighet till att närsomhelst avbryta sitt deltagande framgår (Vetenskapsrådet, 2019). Ett informationsbrev bifogades vid kontakten med förskolorna (se bilaga A). Där beskrevs arbetets avsikt utan att på förhand avslöja information som skulle kunna påverka intervjuens resultat. Förslag på intervjutider samt de etiska överväganden som beaktats skrevs fram. Brevet avslutades med kontaktuppgifter. Det kan både ses förbereda deltagarna samt minska möjligt obehag inför att bli intervjuad eftersom Öberg (2015) framhäver vikten av att det handlar om att ha finkänslighet gentemot deltagarna genom att visa respekt, omsorg samt tolerans för att inte skapa obehag. Det ökar även möjligheten för deltagarna att bli införstådda med förutsättningarna för deltagande. Ett informationsbrev ökar studiens transparens men även studiens validitet och vetenskaplighet (Svensson & Ahrne, 2015). *Samtyckeskravet* syftar till att respondenterna i studien ger sitt samtycke till att delta och i samverkan med informationskravet vet på vilka grunder de deltar och vilka rättigheter de har (Vetenskapsrådet 2019). Det togs i beaktning när varje respondent inför intervjutillfället fick skriva på ett medgivande (se bilaga B). Tillsammans med medgivandet beskrivs ytterligare en gång respondentens rättigheter där etiska aspekter förtydligas. Det kan ses som ett formellt samtycke till deltagande i studien med möjligheten att avbryta fram tills den dag då studien publiceras. *Konfidentialitetskravet* innebär att varje respondents anonymitet säkerställs och är en viktig etisk aspekt (ibid.; Öberg, 2015). Vid transkriptionen fick deltagarna fingerade namn och de ljudfiler som samlats in vid intervjutillfällena raderas efter transkribering. *Nyttjandekravet* avser att det insamlade materialet endast används till det avsedda forskningssyftet (Vetenskapsrådet 2019). Informationen angående att det insamlade materialet endast kommer att användas till det här forskningsändamålet framhövdes vid intervjutillfällena.

## 7 Metoddiskussion – Trovärdighet och tillförlitlighet

I det här avsnittet diskuteras de styrkor och svagheter som de metodologiska valen har medfört i relation till att stärka studiens trovärdighet och tillförlitlighet. Inledningsvis berör avsnittet studiens kvalitativa ansats, tillvägagångssätt och intervjuteknik för att vidare diskutera urval av respondenter, antal, studiens generaliserbarhet samt forskarens roll.

I en kvalitativ intervjustudie diskuteras aspekter av trovärdighet och tillförlitlighet för att öka kvalitén (Kvale, Brinkmann, & Torhell, 2014). En kvalitativ ansats medför olika aspekter som anses påverka undersökningens kvalitet. Forskaren behöver en medvetenhet av att kulturen, rådande normer samt värden i den specifika situationen påverkar forskningsprocessen men även respondenterna (Eriksson Barajas et al., 2013). Det i sin tur påverkar studiens tillförlitlighet även kallad reliabilitet eftersom det inte går att särskilja intervjun från dess kontext (Kvale et al., 2014). Eftersom den här studien hade för avsikt att undersöka uppfattningar av fenomenet undervisning, blir vikten av reliabilitet inte lika stark eftersom det kan ses hämma variationen av uppfattningar som framkommer (ibid.). Därav varierade studiens intervjufrågor i relation till det som respondenten uttryckte sig uppfatta.



Hur studiens tillvägagångssätt genomförs för att samla in och bearbeta data beskriver Kvale et al. (2014) vara av vikt för studiens tillförlitlighet samt trovärdighet. Studiens tillförlitlighet kan antas öka när samma förutsättningar skapas för varje respondent eftersom intervjuens utgångspunkt utgick från samma sekvens och med samma öppningsfråga i intervjuerna. Risken för yttre faktorer påverkan reduceras i och med att vi genomför intervjuerna utifrån samma förutsättningar, på respektive förskollärares arbetsplats. Det kan dock ha medfört att en diskussion kring intervjuens frågor förekommit mellan respondenterna innan intervjutillfället vilket kan ha gett utslag i de olika utsagorna och således påverkat resultatet.

Vid intervjutillfället gavs ingen information innan mer än att respondenterna fick informationen om att vi intresserade oss för barns lärande (se bilaga A). Det kan å ena sidan anses begränsa uppfattningarna av sekvensen (se bilaga D) och påverka resultatets svar på studiens syfte. Det kan således antas påverka studiens trovärdighet eftersom det kan tolkas hämma transparensen som är en faktor i att validera studiens avsikt (Kvale et al., 2014; Svensson & Ahrne, 2015). Å andra sidan var det ett medvetet val när risken för att färga respondenterna med värderingar i deras uppfattning reducerats. Det stärker studiens objektivitet och således dess trovärdighet samt tillförlitlighet för att den insamlade datan inte blir vriden utifrån egna fördomar och värderingar (Kvale et al., 2014). Sekvensen i sig kan ses begränsad eftersom den utelämnar den icke verbala kommunikationen som sägs stå för en större del av vår kommunikation och kan anses utelämnar de nyanser sekvensen hade innehållit vid en film. Eftersom studien tar avstamp i det som inom fenomenografin beskrivs som andra *ordningens perspektiv* (Eriksson Barajas et al., 2013; Marton & Booth, 2000) var sekvensen inte på förhand definierad för respondenterna, just för att säkerställa objektiviteten för genomförandet av intervjuer.

Forskarens egen uppfattning av fenomenet samt skickligheten i att fånga andras uppfattningar utan att färga empirin är utifrån fenomenografin en problematisk aspekt (Hasselgren & Beach, 1996). Intervjutekniken kan därför anses kräva en erfarenhet hos forskaren eftersom trovärdigheten riskerar att hämma studien om en begränsad uppfattning samlas in. Däremot kan intervjutekniken tolkas fånga ett djup av uppfattningar genom dess öppna frågor i relation till studiens syfte. För att validera och stärka studiens tillförlitlighet har en återkoppling gjorts till varje respondent för att kontrollera så att nyanserna av deras uppfattning förstås korrekt vilket (Kvale et al., 2014) relaterar till *deltagarvalidering*. För att uppnå studiens syfte avgränsades respondenterna till enbart förskollärare. Denna avgränsning gjordes mot bakgrunden att den kvalitativa studiens trovärdighet stärks när de utvalda respondenternas kunskap svarar an mot syftet (Kvale et al., 2014).

När flera typer av metoder, teoretiska perspektiv och data används ger det utrymme för olika perspektiv på ett fenomen, även kalla triangulering vilket ger möjlighet till fördjupade slutsatser (Svensson & Ahrne, 2015). Vi valde att frånga det i vår kvalitativa studie eftersom tidsramen var begränsad, något som kan ha påverkat studiens trovärdighet och tillförlitlighet. Enligt Kvale et al. (2014) kan den genererade kunskapens samhällsnytta innebära en validering av kvalitativa studier. Vår studies trovärdighet kan anses stärkas av den kunskapslucka som tidigare forskning visar utifrån fenomenet undervisning.

En problematisk aspekt i kvalitativa studier är antalet respondenter och hur det kan generaliseras till allmänheten i stort. Kvale et al. (2014) framhäver vikten av att generalisera den genererade empirin i sammanhang där studien ges relevans. Den här studien är av vikt att generalisera inom läraryrket och går miste om sitt syfte vid en generalisering till samhället i sin helhet eftersom den har för avsikt att undersöka fenomenet undervisning som är beroende av sitt sammanhang. Det kan vidare relateras till begränsningen av förskollärare som respondenter eftersom det är relevant i relation till den osäkerhet som den här studiens tidigare forskning

visar om undervisningens tillhörighet i förskolan. Dock kan studiens resultat inte generaliseras till en hel yrkesgrupp eftersom antalet respondenter är så pass få utan bör ses i relation till sitt sammanhang.

Det är också viktigt att vara medveten och reflektera över den egna rollen vid en undersökning (Öberg, 2015) vilket innebär att vi som genomför studien påverkar intervjutillfället och även den empiri som genereras. Forskaren behöver beakta de påverkande faktorer som relationen mellan den intervjuade och intervjuaren innebär för att öka studiens vetenskaplighet. Samtidigt menar författaren att vikten av en empatisk, förstående och bekräftande intervjuare är avgörande för intervjukvalitén. Det innebär att det är en fin balansgång mellan att vara objektiv inför respondentens uppfattning samtidigt som att den intervjuade skall känna sig bekväm att delge sin uppfattning. Därför är det också viktigt att reflektera över den obalans som kan råda i en kvalitativ studie.

## 8 Resultat

Syftet med studien är att få en djupare förståelse för förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning. Studiens forskningsfråga har guidat analysen mot resultatet: Hur uppfattar några förskollärare en aktivitet som kan tolkas som undervisning i förskolan? I det här avsnittet presenteras studiens empiriska resultat utifrån tre övergripande kategorier: (1) *Talar om fenomenet undervisning med begreppet undervisning*, (2) *talar om fenomenet undervisning utan att använda begreppet undervisning* samt (3) *Talar om andra fenomen*. Kategorierna beskrivs nedan i tur och ordning följt av empiri och tolkningar som utsagorna bidragit med. Sekvensen (se bilaga D) är en interaktion mellan pedagogen Kim och barnen Aisha samt Viggo. De bygger torn och det är det som aktiviteten fokuserar. Avslutningsvis presenteras ett stycke om hur analysen av det empiriska materialet påvisat ett mönster av styrning.

### 8.1 Talar om fenomenet undervisning med begreppet *undervisning*

Det som utmärker den här kategorin är att två förskollärare talar om fenomenet med begreppet *undervisning*. Utmärkande drag i kategorin som framträder är att de använder *undervisning* i sitt sätt att prata om interaktionen när de läste den transkriberade sekvensen (se bilaga D). Utifrån vår tolkning av det respondenterna säger karaktäriseras undervisning av en balansgång mellan ett förutbestämt syfte genom medvetna handlingar från läraren samtidigt som barns utrymme behöver beaktas. Vi tolkar att undervisning särskiljs i en av utsagorna som beroende av en pedagog med ett riktat fokus till skillnad från lärande som sker hela dagen.

Pedagogen Kim har preppat för en undervisningssituation. Kim försöker att pusha dem att tänka lite till, att få dem att uttrycka vad de tänker. Så det är en undervisningssituation.

Petra

Han eller hon, upplever jag har ett syfte, att det ska bli en undervisning i det här med konstruktion. Han vill få fram någonting, att det ska vara rakt, och få barnen att tänka till lite, varför det rasar och sådär. Det tänker jag är ett syfte.

Lovisa

Utifrån utdragen ovan är tolkningen att förskollärarna uppfattar sekvensen som ett exempel på undervisning i förskolan och benämner interaktion som *undervisning*. När Petra säger att pedagogen har förberett för en undervisningssituation och försöker utmana barnens sätt att

tänka och tala tolkas det som att hon uppfattar undervisning som en form av förberedelse där pedagogen har ett visst agerande, nämligen att han utmanar barnens sätt att tänka och tala. Lovisa säger att hon upplever att pedagogen Kim har ett syfte och att pedagogen vill få fram att det ska vara rakt och få barnen att tänka lite. Lovisa ger uttryck för uppfattningen av undervisning som en särskild aktivitet utifrån ett förutbestämt syfte där pedagogen vill lära barnen att olika sätt att bygga ger antingen raka torn eller torn som rasar.

Hon leder deras tankar och utmanar dem: Hur ska ni tänka med öppna frågor... Det är just den här balansgången mellan att gå bredvid och se vad som händer, att leda framåt och ge barnen erfarenheter de ännu inte har.

Petra

I utdraget ovan ger Petra dels uttryck för att förskollärare behöver rikta barnen mot ett syfte samtidigt som hon är en närvarande pedagog som inte försöker ta över barnens tankar vilket hon beskriver som en balansgång. Petra säger att det är när pedagogen ställer öppna frågor utifrån sitt syfte som barn utmanas i sitt tänkande. Utifrån det Petra säger tolkas fenomenet undervisning och dess karaktäristiska drag som ett riktat fokus med en närvarande pedagog som genom en balansgång leder barn framåt samtidigt som barnen får utrymme att testa.

Han är ganska medveten om varför dem bygger och hela den biten. Så fort man blir medveten, då blir det undervisning. Man vet varför man gör det.

Lovisa

Lovisa säger i utdraget ovan att pedagogen är medveten om varför de bygger och ger uttryck för att det är just medvetenheten som gör aktiviteten till undervisning. Lovisa tolkas uppfatta en medvetenhet som ett karaktäristiskt drag av *undervisning*. I Petras och Lovisas utdrag ovan framträder dels en likhet där de uppfattar att fenomenet undervisning är sammanfört med ett förutbestämt syfte för att lära barnen något. Dels en skillnad där vi tolkar att Petra också uppfattar undervisning som en balansgång där lärarens agerande är avgörande för undervisningen. I utdraget nedan talar Petra om den roll som miljön spelar i relation till undervisning.

Jag tänker att miljöerna spelar väldigt stor roll för undervisning eller kunskapande, att kunskapande sker hela dagen, det behöver inte vara en vuxen som är där i ett kunskapande. Som att barn lär av varandra, den kunskapen måste man och ta vara på för då blir det en kunskap. Medan undervisning för mig är styrd eller den är mer målstyrd och processtyrd.

Petra

I ovanstående utdrag talar Petra om att hon uppfattar undervisning som mål- och processtyrd till skillnad från kunskapande som tolkas i liknelse lärande och som hon ser sker oberoende av en pedagog hela dagen. Vad Petra ger uttryck för tolkar vi som att hon uppfattar förutsättningar för att undervisning är beroende av pedagogens medvetna tanke och syfte vilket även Lovisa uppfattar i ett av utdragen ovan.

## 8.2 Talar om fenomenet undervisning utan att använda begreppet *undervisning*

En annan kategori som urskildes i analysen av empirin var att förskollärarna talade om fenomenet undervisning utan att använda begreppet när de läst sekvensen (se bilaga D). Tre av

nio förskollärare talar om fenomenet med andra uttryck. Karaktäristiska drag som utmärker den här kategorin är att förskollärarna talar om läraren som någon som tar vara på aktiviteter där lärande uppfattas ske i mötet med andra samt där barnet förväntas vara aktiv i sitt eget lärande.

I utdraget nedan beskriver Saga sin uppfattning av vad som sker i sekvensen (se bilaga D). Det är ett exempel på hur man talar om fenomenet undervisning utan att använda begreppet *undervisning*.

Det är en konstruktionslek. De lär av varandra och de experimenterar tillsammans.  
Stort fokus på hur man ska bygga och konstruera.

Saga

Saga talar i utdraget ovan om sekvensen (se bilaga D) som en konstruktionslek där de lär och experimenterar tillsammans. Det som Saga ger uttryck för tolkas som att hon uppfattar att lärande sker i mötet mellan individer, där de berörda erfarenheter tillsammans bidrar till lärande. Utifrån Sagas beskrivning kan det gemensamma lärandet tolkas förutsätta att leken inte behöver en pedagog som riktar barnen mot något förutbestämt utan är beroende av att alla de inblandade bidrar med sin kunskap kring det som beskrivs som konstruktionslek.

Situationen är väldigt bra på sitt sätt för han tar tillvara på det som ändå är ett lärande som sker i en spontan vardagssituation som ändå kan uppkomma... Jag tycker nog ändå att hon fick en möjlighet till en förståelse i att, bygger man det rakt kanske det inte rasar lika lätt. Så hade jag nog förklarat det. Jag kan ju inte använda termerna så där som ni kan så bra (*skrattar*).

Melina

I jämförelse med Sagas uppfattning tolkar vi att Melinas uppfattning ovan innebär en möjlighet till utvecklad förståelse beroende av pedagogens tillvaratagande av det som beskrivs som en spontan lärandesituation i vardagen. Samtidigt talar hon om en osäkerhet kring hur lärandet ska benämnas när hon säger att hon inte kan termerna så bra.

Jag tänker att han försöker få dem liksom att lära sig byggtekniker. Kim fångar upp Aisha jättebra i detta och försöker få henne att tänka hur vi ska göra istället.

Sally

Sally uttrycker i utdraget ovan en uppfattning av att pedagogen försöker få barnen att lära sig byggtekniker. Detta ger uttryck för att lärande är beroende av att barn ses som aktiva i sitt eget lärande i mötet med andra. Till skillnad från de förskollärare som talar om begreppet *undervisning* som uppfattar undervisning som ett resultat av en lärares aktiva intentioner.

I sin helhet så sitter han ändå med och försöker vara en aktiv pedagog, som hjälper till och bygger, han är tillsammans med barnen. Kanske mer aktiv än närvarande. Man för en dialog, diskuterar, låter barnen få argumentera lite; varför gör vi så, varför tycker du så... och låter barnen göra lite egna misstag.

Marie

I utdraget ovan ger Marie uttryck för att det sker en dialog där barnen får argumentera och göra egna misstag med en aktiv pedagog. Marie uttrycker en uppfattning av att pedagogen i situationen har ett syfte att ge barnen utrymme att undersöka och testa vilket vi tolkar i liknelse med dem som talar om fenomenet med begreppet *undervisning* som utifrån vår tolkning talar om ett medvetet syfte i samband med undervisning.

Jag har en tanke när jag går in i en grupp och den kan gå så fel fastän jag kan tycka att jag är så förberedd. Om barnen inte är där, måste man ibland släppa prestige och se efteråt varför det blev så och vad jag hade kunnat förändra. Jag måste vara lite förberedd när det går fel och lägga till någon fråga eller någon extra grej, en pedagogisk knorr du vet.

Christina

Christina uttrycker liknande resonemang som Marie i ovanstående utdrag när hon uttrycker hur hon själv behöver följa barnen och släppa sin egen prestige över det hon planerat för en aktivitet. Med andra ord tolkar vi det som att de beskriver en pedagog som behöver vara aktiv men framförallt närvarande och som har en finkänslighet i balansen att i ena stunden styra och i andra ta ett steg tillbaka. Christina framhäver lärarens kompetens av att ha något att ta till i situationer som inte går som planerat vilket förskolläraren beskriver som en pedagogisk knorr.

Jag tänker att han utmanar hennes sätt att tänka, han säger ju inte ta dem här klossarna så blir det högre, utan här så kan du testa och så ramlar det, varför händer det och att han får henne att reflektera över vad som händer och det är ju utifrån vårt uppdrag.

Mia

I samtalet med Mia ovan uttrycker hon uppfattningen av att det är pedagogens roll att utmana barn i deras reflektion av det som sker eftersom hon säger att det är utifrån förskollärares uppdrag. Det Mia beskriver tolkas som att pedagogen har ett medvetet syfte mot att utveckla barnens förståelse och kan vara en tolkningsbar reflektion av hur undervisning kan komma till uttryck i förskolan.

Utifrån det beskrivna resultatet i den här kategorin framträder tolkningar av hur fenomenet undervisning uppfattas och talas om med andra uttryck än begreppet *undervisning*. Å ena sidan får vi uppfattningen av att vissa respondenter tolkar sekvensen (se bilaga D) likt ett aktivt barn som själv påverkar sitt lärande i interaktionen med andra eftersom flera respondenter ger uttryck för det. Å andra sidan tolkar vi att vissa ser att pedagogen tänker utifrån ett syfte när pedagogen fångar upp barnen och utmanar dem i sitt tänkande vilket vi relaterar till en målstyrd process.

### 8.3 Talar om andra fenomen

Slutligen framträdde en sista kategori av hur sekvensen (se bilaga D) uppfattades. De mest framträdande uppfattningarna som karakteriserar kategorin är uppfattningar av emotion som gav uttryck för starka känslor inför situationen i sekvensen.

I intervjun ställde vi frågan "Vad upplever du sker i sekvensen?" till Christina "De har säkert en jättetrevlig situation, jättetrevligt, har roligt och så" vilket även förskolläraren Mia uppfattade av interaktionen när hon säger "det känns som en fin interaktion mellan dem". De ger uttryck för en känsla genom att använda vissa specifika ord som jättetrevlig, rolig och fin. Det visar uppfattningar av att interaktionen är lustfylld vilket för våra tankar till begreppet omsorg eftersom tolkningen är att det länge präglad och utgjort fokus för förskolans utbildning. Samma fråga ställdes till Sally som svarade "Det är en härlig interaktion" Men samtidigt fortsätter Sally: "Det är mycket Kim och Aisha. Viggo får inte vara med på det sättet". Sally delar utifrån vår tolkning Christina och Mias uppfattning av emotion när de uttrycker sina känslor. Hon ger uttryck för en uppfattning av att alla ska få vara med där ingen ska lämnas utanför som är en annan aspekt av sekvensen (se bilaga D) som Mathilda, Melina och Mia beskriver med liknande ord.

Utsagorna ovan kan tolkas emotionellt där uppfattningen av pedagogens agerande kan påverkas av känslan situationen skapar. Till skillnad från tidigare emotionella beskrivningar skapar interaktionen i sig en annan känsla hos Marie "Pedagogen känns pådrivande, han hjälper inte till, det känns irriterat". Marie reagerar på pedagogens agerande vilket vi tolkar som att det finns en missnöjdhet i uppfattningen. Sekvensen (se bilaga D) skapar känslor hos förskollärarna som utgör ett mönster vi enbart tolkar oss se i den här kategorin. Avslutningsvis är det som blir intressant i kategorin är att vi ser ett genomgående tema av känslor utifrån olika sätt att tala om fenomenet olikt de andra två kategorierna som talar om sekvensen (se bilaga D) utifrån undervisning antingen med begreppet eller med andra uttryck.

## 8.4 Mönster av styrning

Det här avsnittet beskriver ett mönster i resultatet. Följande utsagor kan förstås utifrån olika grad av styrning. De utsagor som placerats inom avsnittet är exempel på hur sekvensen (se bilaga D) i olika grad uppfattades mer eller mindre styrd av pedagogen Kim. När respondenterna talar i termer av styrning uppfattar sex av nio en hög grad av styrning mellan pedagog och barn. En av nio nämner en specifik del av interaktionen som en hög grad av styrning vilket kan tolkas som att hon inte uppfattar styrningen som något negativt. Två respondenter benämner inte styrningen. Nedan talar Marie om sin uppfattning av sekvensen.

Det känns som om Kim är väldigt bestämd på hur man ska bygga ett torn. Han är väldigt pådrivande på det. Och inte hjälpa henne att bygga som hon vill ha det. Min uppfattning är att det är väldigt styrande, han har inte mycket dialog känner jag, och mer att han talar om för henne att nu bygger du snett och nu bygger du så.

Marie

I exemplet ovan säger Marie att pedagogen känns väldigt styrande där hon uppfattar det väldigt styrande. Det tolkar vi som ett exempel på hur sekvensen (se bilaga D) upplevs som en hög grad av styrning. Marie uppfattar pedagogen i interaktionen väldigt pådrivande och bestämd vilket hon menar resulterar i en pedagogstyrd aktivitet där avsaknaden av en dialog mellan de inblandade är påtaglig. Mathilda uttrycker en liknande uppfattning som Marie ovan när hon säger " Jag upplever att det är väldigt pedagogstyrt, som att det finns ett rätt svar". Mathildas uppfattning tolkas som att barnen inte får utrymme att undersöka själva eftersom hon uttrycker att det finns ett rätt sätt. Även Mia ger uttryck för en hög grad av styrning när hon säger "Det är ju inte så himla öppet, vi måste ju vara följsamma i vårt yrke". Samtliga nämnda förskollärare ger utifrån vår tolkning uttryck för en hög grad av styrning på grund av avsaknad av barns inflytande och delaktighet.

I ljudupptagningen vid dessa specifika utsagor urskiljs en annan ton i röstläget. Tonläget tolkas som en känsla för att graden av styrning upplevs för stark samt mindre positiv i samband med det som de uttrycker. Vår tolkning av utsagorna ovan är att förskollärarna vill se en mindre grad av styrning för att öppna upp för barns egna tankar och idéer vilket visar avsaknaden av barns inflytande. Till skillnad från utsagorna ovan uttrycker förskolläraren Lovisa en annan dimension av interaktionens upplevda styrning, vilket exemplet nedan visar.

Jag känner nog lite såhär att det blev lite för mycket, att han försökte styra dem lite, det var någon gång han sa. Det var något så där lite ledande typ. Leksituationen kanske försvinner lite och att det blir mer att undervisningen tar över lite.

Lovisa

Lovisa är en av de förskollärare som talar om fenomenet med begreppet *undervisning*. Hon uttrycker uppfattningen i utdraget ovan att pedagogen Kims styrning övergår från en fångad leksituation till en undervisningssituation. Utifrån ovan är tolkningen att Lovisa upplever en jämlik grad av styrning där pedagogen Kim å ena sidan riktar fokus och å andra sidan låter dem undersöka själva. Hon uppfattar att det finns en hårfin gräns mellan att undervisa och vara för styrande. Samtliga förskollärare ovan talar om fenomenet utifrån en hög grad av styrning. Dock skiljer sig Lovisas attityd till undervisning från de andra eftersom hon uttrycker uppfattningen av att situationen förändras från att vara en leksituation som övergår till en undervisningssituation.

Jag tycker att just den här balansgången mellan att gå bredvid och se vad som händer, att leda framåt och ge dem erfarenheter de ännu inte har och att backa lite när dom väl är någonting på spåren.

Petra

I utdraget ovan uttrycker Petra inte begreppet styrning i sin uppfattning av sekvensen (se bilaga D). När hon talar om *undervisning* uttrycker hon det i termer av en balansgång vilket tolkas som en avvägning av styrning i en undervisningssituation. Vidare uttrycks uppfattningar av att pedagogens styrning bör riktas till barns delaktighet och istället ges utrymme, vilket Sally uttrycker "Jag tänker att han hade kunnat ta hjälp av Viggo kanske mer, att få barnen att bygga tillsammans kanske". Nedan talar Christina om hur hon själv ser på sig själv som styrande över tid.

Jag är inte lika styrd som jag var förut som pedagog, det har ju ändrats i sitt förhållningssätt... Jag styr ju fokusområde vad vi ska ta, vad jag märkvärdiggör som vi lyfter i gruppen, det styr ju jag fortfarande som pedagog men de har ju ett mycket mer inflytande, jag är mer med barnen, vi mer upplever tillsammans och upptäcker... Nu har ju fokus lagts mer på hur, var och ens tankar ska tas upp och tas tillvara så det är ju väldigt spännande, jag har ju inte alla svar på allting det är okej, vi upptäcker tillsammans.

Christina

Förskolläraren Christina uttrycker i utsagan ovan en uppfattning av att uppdraget har förändrats över tid utifrån sina yrkesverksamma år. Det har enligt Christina gått från att förskollärare var mer styrande till att nu upptäcka tillsammans med barnen där deras inflytande framhävs tydligare. Dock tolkar vi Christina som att det fortfarande är förskolläraren som riktar vägen, vilket skapar ett tolkningsutrymme i vad som anses "för" styrt, men att barns tankar, idéer och delaktighet i dagens förskola fokuseras mer än tidigare.

Avsnittet visar mönstret av styrning i resultatet där sju av nio förskollärare inom de tre kategorierna uppfattar sekvensen (se bilaga D) utifrån olika grader av styrning. Det kan tolkas utifrån flera dimensioner, vad en förskollärare anser är hög styrning kan utifrån en annan uppfattas på ett annat sätt beroende på hur de talar om fenomenet. När Christina talar om sitt eget agerande och sätt att styra tolkas det som att hon uppfattar en styrning som förväntades av förskollärare förr i tiden där, just avsaknaden av att pedagog och barn tillsammans upptäcker och utforskar finns. En förskollärares kompetens att rikta barns meningsskapande för att skapa undervisningssituationer samtidigt som att barns inflytande och delaktighet ges utrymme visar flera förskollärare genom sina uppfattningar. Avslutande vill vi med det här mönstret visa att styrning tolkas som en påverkande faktor i hur fenomenet undervisning uppfattas.

## 8.5 Sammanfattning resultatredovisning

Sammanfattningsvis framkom tre kategorier i resultatredovisningen. Analysen bygger på det fenomenografiska metodologiska ramverk som utgör studiens teori för att skapa en förståelse för respondenternas uppfattningar.

Det som urskiljs som likheter mellan samtliga förskollärare kan tolkas vara att fenomenet undervisning, oavsett uppfattning, är förknippat med en lärare som på något sätt riktar barnen mot något. De skillnader som framträdde mellan upplevelserna var det som utgjorde resultatets kategorier där de som uppfattade sekvensen (se bilaga D) lika föll inom samma kategori. Hälften av förskollärarna i kategorin som *talat om fenomenet undervisning utan att använda begreppet undervisning* faller även inom kategorin *Talar om andra fenomen* där uppfattningar av känslor samt avsaknaden av barns delaktighet och att alla ska få vara med framträder. Slutligen framträdde paralleller mellan hur man talade om fenomenet och upplevd grad av styrning.

## 9 Slutdiskussion

I det här avsnittet besvaras studiens forskningsfråga genom en diskussion där studiens resultat kopplas till tidigare studier om undervisning i förskolan. Studiens övergripande syfte är att bidra med en tydligare inblick i förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning för att fenomenet är ett utforskat område där förskollärares röster om fenomenet blir särskilt intressant. Eftersom förskollärares uppfattningar av fenomenet påverkar deras agerande, planering samt sätt att utveckla verksamheten bidrar det till studiens relevans. Avsnittet disponeras utifrån studiens frågeställning: Hur uppfattar några förskollärare en aktivitet som kan tolkas som undervisning i förskolan? Slutligen diskuteras studiens relevans för förskollärares profession samt förslag på vidare forskning.

### 9.1 Hur uppfattar några förskollärare en aktivitet som kan tolkas som undervisning i förskolan?

Ett framträdande resultat är att två förskollärare upplever fenomenet undervisning och talar om det med begreppet *undervisning*. När de talar om fenomenet uttrycker de en balansgång i att föra och följa barn samt att förskollärare behöver ha en medvetenhet i mötet med barnen. I studien av Jonsson et al. (2017) framgår det att fenomenet undervisning upplevs vara distinkt sammankopplat med förskollärares aktiva intentioner att skapa förutsättningar för barns förändrade kunnande. Den uppfattningen delar förskollärarna Petra och Lovisa i resultatet när de uttryckligen säger att undervisning endast sker genom medvetna handlingar mot något förutbestämt område. De uttrycker även att förskollärare behöver kompetensen att leda barn, erbjuda dem nya erfarenheter och samtidigt ta ett steg tillbaka för att vara lyhörd inför deras tankar och idéer. Det resultatet står även i linje med Hedefalks et al. (2015) studie eftersom kärnan av undervisning grundas på vikten av att läraren riktar barns meningsskapande mot något genom att tillsammans utforska och upptäcka med barnen.

Ett annat framträdande resultat är att resterande förskollärare talar till skillnad från ovan om fenomenet undervisning utan att använda *undervisning*. De talar istället om exempelvis lärande. Utifrån den här studiens resultat visar sig lärande som begrepp mer naturligt för respondenterna att uttrycka i uppfattningarna. Det liknas med studien av Jonsson et al. (2017) vars resultat pekar på att lärande uppfattas mer bekvämt och gångbart i förskolan eftersom det utelämnar en övermäktig känsla av prestationskrav. I studien av Vallberg-Roth (2018) betonas lärande som



avgörande för barns inflytande där läraren ges en underordnad position i motsats till undervisning vilket påkallar lärarens intentioner och syfte. Det kan den här studiens resultat styrka när flera förskollärare talar om fenomenet som lärande med beskrivningar som kan tolkas likna definitioner av *undervisning*, där lärarens medvetna och aktiva intentioner möjliggör för barns utveckling av reflektion och tänkande (Jonsson et al., 2017; Hedefalk et al., 2015). Så som när Sally uttrycker att pedagogen fångar upp barnet och utmanar hennes sätt att tänka. Vidare kan det belysa hur lärande och undervisning likt Vallberg-Roths (2018) betoning är nära sammankopplat. Användningen av begreppet lärande kan förstås i enlighet med den osäkerhet och tvetydighet begreppet *undervisning* medför (Skolverket, 2017; Nilsson et al., 2018). Vi tolkar resultatet som att samtliga förskollärare oavsett hur de talar om fenomenet, i stora drag upplever liknande aspekter av hur undervisning kan ta sig uttryck i förskolan.

Vårt resultat visar ytterligare att fyra av nio förskollärare ger en övergripande emotionell uppfattning vilket med andra ord menas att de reagerar med känslor när de talar om sekvensen (se bilaga D). Resultatet visar uppfattningar av en lustfylld och trevlig interaktion samt där avsaknaden av att alla får vara med och en tolkning av utanförskap beskrivs. Det gör anspråk på förskolans särskiljande drag av att omsorg med fokus på "vem du ska bli" (Thulin, 2011, s. 17) genom tiderna varit en grund förskolan formats ur (Wahlström, 2016). Det anser vi går i linje med den osäkerhet som uttrycks kring undervisningens tillhörighet i förskolan och styrks av förskolans grund där omsorg är en hörnpelare som inte kan äventyras (Nilsson et al., 2018; Wahlström, 2016).

När förskollärarna talade om fenomenet synliggjordes styrning likt ett mönster som en påverkande faktor. De förskollärare som talar om fenomenet som *undervisning* talar om styrning som något avgörande för hur fenomenet kommer till uttryck i förskolan. Den beskrivning förskollärarna ger av *undervisning* kännetecknas av att läraren har ett medvetet syfte och utmanar barnen utifrån det förutbestämda fokuset på ett lustfyllt sätt. Resultatet står i linje med det som beskrivs som *målrelationell* undervisning vilket bygger på att planerade aktiviteter, lek och utforskande vävs in i förskolans utbildning på ett sätt som inte skolifierar undervisningen (Nilsson et al., 2018).

Till skillnad från de förskollärare som talade om *undervisning* som beroende av styrning gav resterande förskollärare uttryck för uppfattningen av att styrningen begränsande barnen i deras handlingsutrymme. De uttryckte en avsaknad av barns delaktighet och inflytande samt att de uppfattade att pedagogen var ute efter ett rätt svar. Den uppfattningen pekar på det som karaktäriseras som *förmedlingspedagogik*, där undervisningen är lärarcentrerad och syftar till att förmedla ett svar (Nilsson et al., 2018). Det kan ses styrka den motsättning hos lärare som framkommer i studien av Hedefalk et al. (2015) där den till synes "traditionella undervisningen" av att som lärare överföra kunskap inte är önskvärd i förskolan. Vissa av de förskollärare som upplevde en hög grad av styrning i sekvensen (se bilaga D) beskrev även en uppfattning av att en styrande pedagog kännetecknas av ett resultatstyrt fokus där utforskande samt upptäckande sker på bekostnad av barns inflytande och delaktighet i processen. Resultatet liknas med Vallberg-Roths (2018) studie som betonar hur sammanlänkningen mellan *undervisning* och måluppfyllelse motarbetas i förskolan. En sådan undervisning med en styrande pedagog menar förskolläraren Christina resulterar i, utifrån sina trettio år som förskollärare, något som förväntades av förskollärare förr i tiden i motsättning till den nutida verksamheten som fokuserar på att tillsammans utforska för att utmana barns utveckling.

Vi anser att uppfattningen av styrning är en påverkande faktor som ger relevans för hur fenomenet undervisning uppfattas och implementeras i verksamheten. Den blir därför

avgörande för hur förskollärare agerar i en undervisningssituation i förskolan. Diskussionen av resultatet karaktäriseras av att undervisning och lärande är två fenomen som ligger nära varandra och i nuläget inte har en tydlig gemensam definition för samtliga respondenter vilket visar hur komplext fenomenet undervisning ter sig i förskolan.

## 9.2 Studiens relevans för förskollärares profession

Professionssynen utgör ett verktyg för att ge perspektiv till respondenternas uppfattningar och förskollärares profession medan *undervisning* som begrepp och undervisning som fenomen utgör en bakgrundsförståelse för diskussionen om professionen. I relation till förskollärares uppdrag används profession som en definition för att närma oss studiens resultat i relation till förskollärares yrkesroll.

Fenomenet undervisning upplevs varierat, dels gällande hur undervisning ter sig i förskolan, dels kring den styrning undervisning bedrivs genom. Det stärker den osäkerhet som tidigare forskning visar (Nilsson et al., 2018; Hedefalk et al., 2015; Vallberg-Roth, 2018; Skolverket, 2017). Vad innebär dessa olika uppfattningar om *undervisning* som idag är en grundsten i den svenska läroplanen (Skolverket, 2018a) för förskollärares profession? Lärarförbundet (2018) driver arbetet med att stärka lärares profession och hävdar att det viktigaste är att lärare har en gemensam kunskapsbas som bygger på en legitimationsgrundad professionsutbildning. Sättet lärare talar om något kan tolkas skildra diskursen i den egna och verksamhetens erövrade kunskapsbas. Det i sin tur påverkar de uppfattningar studiens fenomen resulterat i. Resultatet i studien visar att samtliga förskollärare på ett eller annat sätt upplever något som utifrån vår kunskapsbas kan relateras till undervisning, såsom att undervisa, stötta, undersöka och experimentera tillsammans samt rikta och utmana barn mot något nytt och utforskat. Å ena sidan visar resultatet att de flesta inte talar om *undervisning* i relation till fenomenet även fast de talar om karaktäristiska drag för hur undervisning kommer till uttryck i verksamheten. Å andra sidan talar två av nio förskollärare explicit om *undervisning* vilket visar på att diskursen kring *undervisning* börjar befästas och går mot en förändring sedan Öqvist och Cervantes (2018) genomförde sin studie kring hur *undervisning* till en stor del saknats i det systematiska kvalitetsarbetet.

Frågan är om kunskapsbasen är gemensam och vad det egentligen innebär? En professions gemensamma kunskapspråk bör utgöra en annan karaktär än det allmänt vedertagna språket (Berntsson, 2006). Det innebär att sättet förskollärare talar om undervisning enbart förstås av de som arbetar i verksamheten. Förskolans sätt att se på, förstå och uppfatta undervisning kan inte likställas med grundskolans sätt att se på, förstå och uppfatta undervisning eftersom förskolan karaktäriseras av dess särskiljande drag där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet samt att undervisning delvis sker utifrån olika grunder som följande beskrivs. Skollagen (SFS 2010:800), läroplanen för förskolan och grundskolan (Skolverket, 2018a; Skolverket, 2018b) definierar *undervisning* utifrån likvärdiga "*målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklade av kunskaper och värden*" (SFS 2010:800). Skillnaden är att förskolan är en valbar del av utbildningsväsendet som ska ge barn förutsättningar att utveckla olika förmågor och en grundläggande förståelse för hur vår omvärld erfaras genom lek, lärande och omsorg. Grundskolans sätt att undervisa ämneskunskaper skiljer där med, eftersom verksamheten och kraven ser annorlunda ut. Därför kan förskolans sätt att förstå fenomenet samt begreppet *undervisning* inte likställas med grundskolans sätt att förstå fenomenet samt *undervisning*. Förskolan behöver därför definiera sitt sätt att tala om undervisning utifrån förskolans särskiljande drag. Dock kan den rådande läroplanen (Skolverket, 2018a) visa en förändring i

hur målen nu mer ska tolkas till skillnad från tidigare. Tidigare definierade läroplanen att “Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar...” (Skolverket, 2016, s. 9) till skillnad från idag där läroplanen fastslår att “Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla...” (Skolverket, 2018a, s. 9). Det visar en förändring i hur förskollärare ska tolka utbildningens *undervisning*. Den tidigare läroplanen syftar till lärande när den definierar att *förskolan ska sträva* efter att barn utvecklar. Till skillnad från den reviderade som fastställer att *förskolan ska ge* varje barn förutsättningar vilket hör samman med förskollärares ansvar och aktiva intention att undervisa. Det kan å ena sidan förstås likt Nilsson et al. (2018) sätt att tolka att förskolans utbildning går åt ett mer skolifierat synsätt. Å andra sidan kan det förstås utifrån ett försök att tydliggöra förskollärares profession och yrkesroll att undervisa i förskolan. Diskussionen präglas av skolans fokus på “vad du ska veta” och förskolans fokus på “vem du ska bli” (Thulin, 2011, s. 17) vilket stärker bilden av att undervisning skiljer sig åt beroende på vilken verksamhet som bedriver den.

Medvetenhet kring uppdragets innebörd är en bidragande faktor för att öka kvaliteten i förskolan och indirekt yrkesprofessionens status (Siraj-Blatchford, 2010; Jonsson et al., 2017), vilket förskollärarna Petra och Lovisa exemplifierar när de i resultatet talar om förskollärares medvetenhet. Resterande respondenter visar dock en samförståelse kring sättet i hur de uppfattar fenomenet undervisning där skillnaden synliggörs i sättet de talar, vilket kan förstås i likhet med Scherr och Giovacco Johnsons (2019) resultat gällande variationen av den egna professionssynen. Det leder till att förskollärare behöver skapa sig en samsyn kring vad *undervisning* innebär för att kunna bedriva en likvärdig utbildning vilket även Öqvist och Cervantes (2018) hävdar. Ska utbildningsväsendet enbart bygga på en förståelse av undervisning utifrån en gemensam profession likt Lärarförbundet (2018) som definierar alla inom utbildningsväsendet som lärare eller behöver förskollärare en egen profession för att förstå undervisning utifrån de särskiljande dragen som utifrån läroplanen (Skolverket, 2018a) ska utgöra förskolans helhet?

Studien ger relevans till förskollärares yrkesutövning eftersom resultatet närmat sig den komplexitet som undervisning i förskolan utgör. Studiens syfte är inte att finna några rätt eller fel utan har för avsikt att närma sig förskollärares uppfattningar av fenomenet undervisning utifrån det dilemma som förskolan ställts inför. Det med förhoppningen att synliggöra hur undervisning uppfattas och ses bedrivs i den dagliga verksamheten. Kan det vara så att förskollärare redan bedriver undervisning med förskolans särskiljande drag i beaktning? Att undervisning ska bedrivs i förskolans utbildning råder det inga tvivel om eftersom det explicit skrivits fram i den reviderade läroplanen (Skolverket, 2018a), men hur undervisning ska bedrivs skapar fortfarande frågetecken. Förskollärares uppdrag innefattar att tolka och förstå läroplanen (ibid.) och specifikt tolka och omvandla begreppet *undervisning* till fenomenet undervisning. Studiens resultat visar varierade uppfattningar av hur fenomenet undervisning förstås, vilket sätter fingret på vad som utgör den osäkerhet som tidigare studier visar (Skolverket, 2017). Dock ger studien ljus över vad osäkerheten grundas i. Utifrån lägesbedömningen (ibid.) behöver förskollärare i allmänhet få en större trygghet i ledarskapet kring undervisning som fenomen för att kunna utöva det ansvar som uppdraget kräver. En förhoppning är att studien ger upphov till diskussion som möjliggör för vidare reflektion kring hur förskollärare ser på, förstår och uppfattar fenomenet undervisning för att driva arbetet framåt mot en gemensam kunskapsyn av undervisning i förskolan.

### 9.3 Förslag på vidare forskning

Studien är till synes en liten kvalitativ undersökning med få respondenter, vilket gör att resultatet inte kan generaliseras till förskollärare som yrkesgrupp i sin helhet. Om vi istället valt att observera förskollärare ”in action” skulle vi inte komma åt den fenomenografiska uppfattningen av fenomenet utan istället fått syn på olika former av hur undervisning kan uppenbara sig.

Resultatet och slutsatserna pekar dock på ett behov av vidare forskning inom ämnet undervisning i förskolan eftersom vår studie inte kan generaliseras av dess begränsade omfång. Det kan därför vara av intresse att vidare undersöka fenomenet i en bredare omfattning av antalet respondenter för att särskilja fenomenet undervisning från fenomenet lärande. I samband med det, reflekterade vi även över hur andra yrkesgruppers uppfattningar hade bidragit till vidare förståelse för hur fenomenet uppfattas, exempelvis av barnskötare, grundlärare samt förskollärestudenter. Intentionen av att tydligare positionera förskolan i utbildningsväsendet (Nilsson et al., 2018) kan vidare anses utmärka behovet av att förskollärare och grundlärare samverkar för att förskolan tydligare ska utgöra en del av skolväsendets kunskapsled. Det för att möjliggöra för en mer sömlös samverkan som bidrar till att det livslånga lärandet utmanas på ett hållbart sätt. Diskussionen lyfter att förskollärare behöver en gemensam kunskapsbas kring hur undervisning ska karaktäriseras i förskolan för att uppnå kravet på likvärdighet. Innebär det att alla förskollärare behöver förstå undervisning utifrån samma princip eller kan den akademiska utbildningen utgöra en säkerhet i att den likvärdiga förskolan uppnås där olika tolkningar ges utrymme att värderas lika? Det leder vidare till frågan om hur förskollärare ska se sig själva som en profession samt om de ska vara en del av lärarprofessionen och vad det i så fall ger för konsekvenser för förskolans särskiljande drag? Eftersom en professions kunskapsbas ska vara gemensam och undervisning uppfattas utifrån olika definitioner beroende på verksamhet. Det är våra förslag på vidare forskning kring fenomenet undervisning samt dess karaktär i förskolan.

## 10 Referenser

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod – en handbok*. (2 uppl.). Stockholm: Liber.
- Berntsson, P. *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier: Ett könsperspektiv på professionalisering*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies In Sociology, 31). Göteborg: Gothenburg University, department of sociology. Tillgänglig: Pedagogiska biblioteket, Göteborgs universitetsbibliotek.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. (Doctoral thesis, Malmö studies in educational sciences, 19). Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen. Hämtad 2019-11-19 från [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/6707/AttV%252525c3%25252583f%252525c3%25252582%252525c2%252525a5gaFlyga\\_A4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/6707/AttV%252525c3%25252583f%252525c3%25252582%252525c2%252525a5gaFlyga_A4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson- Zetterqvist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.34-54). Stockholm: Liber.
- Hasselgren, B. (1981). *Ways of apprehending children at play: a study of pre-school student teachers development* (Doctoral thesis, Göteborg studies in educational sciences 38). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: Pedagogiska biblioteket, Göteborgs universitetsbibliotek.
- Hasselgren, B. & Beach, D. (1996). Phenomenography: A "good- for- nothing brother" of phenomenography? Or phenomenography is what phenomenographers do when doing phenomenography (Rapp 110:1996:5). Göteborg: Dept. Of education and educational research Göteborgs universitet.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Lundqvist, E. (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education*, (01), 20-36. Hämtad 2019-11-19 från [https://www.idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/file/pdf/66768119/np\\_2015\\_01\\_pdf.pdf](https://www.idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/file/pdf/66768119/np_2015_01_pdf.pdf)
- Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt iden fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk Forskning I Sverige*,(1), Årg 14, 45-58. [https://gu-se/primoxhosted.exlibrisgroup.com/primoxexplore/fulldisplay?docid=TN\\_swepuboai:dspace.mah.se:2043/9141&context=PC&vid=46GUB\\_VU1&search\\_scope=default\\_scope&tab=default\\_tab&lang=sv\\_SE](https://gu-se/primoxhosted.exlibrisgroup.com/primoxexplore/fulldisplay?docid=TN_swepuboai:dspace.mah.se:2043/9141&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE)
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan- utveckling, lärande, socialisation*. Stockholm: Liber.
- 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. Tillgänglig: [https://forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5\\_nr1\\_s90-109.pdf](https://forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5_nr1_s90-109.pdf)
- Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg- didaktiska idéer från comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos AB.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – Exemplet fenomenografi*. Hämtad 2019-11-19 från [https://www.academia.edu/898904/Kvalitativ\\_analys\\_-\\_exemplet\\_fenomenografi](https://www.academia.edu/898904/Kvalitativ_analys_-_exemplet_fenomenografi)
- Lundgren, U., P. (2014). Läroplansteori och didaktik- framväxten av två centrala områden. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning- Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Läraryrket (2018) *Vision, uppdrag, identitet och värderingar*. Hämtad 2019-12-04 från <https://www.lararforbundet.se/artiklar/agenda-for-en-stark-profession>
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, M, Lecusay, R, & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning Och Demokrati*, 27(1), 9-32.
- Patel, R., & Davidsson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rovio-Johansson, A., & Ingerman, Å. (2016). Continuity and Development in the Phenomenography and Variation Theory Tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 257–271. doi:10.1080/00313831.2016.1148074
- Scherr, M., & Giovacco Johnson, T. (2019). The construction of preschool teacher identity in the public-school context. *Early Child Development and Care*, 189:3., 405-415. doi: 10.1080/03004430.2017.1324435
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. I K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford and B. Taggart (red.), *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. (s. 149–165). London: Routledge.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag - Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2017). *Lägesbedömning*. Hämtad 2019-11-19 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3786>
- Skolverket. (2018a). *Läroplan för förskolan: Lpfö18*. Hämtad 2019-11-19 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>

- Skolverket. (2018b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*. (5 uppl.). Hämtad 2020-01-02 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.17-31). Stockholm: Liber.
- Svensson, L. & Åkerblom, A. (u.å.) *Fenomenografi om undervisning i förskolan*. Opublicerat manus.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2019-11-19 från <http://hdl.handle.net/2077/25276>.
- 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. doi <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vetenskapsrådet. (2019). *Forskningsetiska principer; inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2019-12-11 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSEF.pdf>
- Wahlström, N. (red.). (2016). *Läroplansteori och didaktik*. (2 uppl.). Malmö: Gleerups utbildning.
- Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.55-67). Stockholm: Liber.
- Öqvist, Anna, & Cervantes, Sara. (2018). Teaching in preschool: Heads of preschools governance throughout the systematic quality work. *Nordic Journal Of Studies In Educational Policy*, 4(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1419040>

# 11 Bilagor

## 11.1 Bilaga A

Hej,

Vi är två förskollärostudenterna vid Göteborgs Universitet, Sofia Elgh och Amanda Eriksson som skriver vårt examensarbete. Det handlar om barns lärande i förskolan. Vi planerar för att genomföra intervjuer med förskollärare för att samla in empiri till vår studie.

Vi vill med detta brev fråga er om det finns möjlighet för oss att intervjua fyra förskollärare på er förskola. Intervjutillfället tar max 30 min per förskollärare. Intervjutillfället består av att vi visar ett filmklipp som vi sedan kommer att ställa frågor om.

Alla deltagande garanteras konfidentialitet vilket innebär att förskollärarna som deltar i undersökningen inte kommer att nämnas vid namn eller på annat sätt vara möjliga att urskiljas i studien. Vilken stad eller stadsdel skrivs heller inte fram i uppsatsen.

I enlighet med rådande etiska regler, är deltagandet helt frivilligt. Deltaganden kan fram till och med den dag arbetet är publicerat när som helst att avbryta sitt deltagande. Vid intervjutillfället medtar vi formulär för deltagande att skriva under där skrivs åter igen etiska hänsynstaganden fram.

Vid ytterligare frågor vänligen kontakta:

Sofia Elgh	<a href="mailto:guselghso@student.gu.se">guselghso@student.gu.se</a>	073-0809984
Amanda Eriksson	<a href="mailto:guseriamc@student.gu.se">guseriamc@student.gu.se</a>	070-6885103

Hoppas vi ses!

Med vänlig hälsning  
Sofia Elgh & Amanda Eriksson



## 11.2 Bilaga B

### Medgivande av deltagande vid studie

Här med godkänner jag mitt deltagande i studie utifrån följande etiska hänsynstaganden:

- Alla deltagande garanteras konfidentialitet vilket innebär att forskollärarna som deltar i undersökningen inte kommer att nämnas vid namn eller på annat sätt vara möjliga att urskiljas i studien.
- Vilken stad eller stadsdel skrivs heller inte fram i uppsatsen.
- I enlighet med rådande etiska regler, är deltagandet helt frivilligt.
- Deltaganden kan fram till och med den dag arbetet är publicerat när som helst att avbryta sitt deltagande.

Datum & plats

Signatur

---

Studenter, Amanda Eriksson och Sofia Elgh.

Handledare för undersökningen Annika Åkerblom.

Kursansvarig Anette Hellman.

## 11.3 Bilaga C

### Intervjuguide

Innan vi börjar vill vi vara tydliga med att vi genom intervjun inte är ute efter att du försöka svara på någon underliggande fråga. Vi är intresserade av DIN upplevelse och inget annat. Det finns alltså inga rätt eller fel!

Vi tänkte börja med några få bakgrundsfrågor.

#### **Sammanhang**

1. Hur många års erfarenhet har du av förskolläraryrket?
2. Vilken åldersgrupp arbetar du med i barngruppen?

#### **Utdrag av sekvens**

Det här är ett utdrag på en interaktion mellan Kim, Aisha och Viggo, vi skulle vilja att du börjar med att läsa den från början till slut och därefter kommer vi att ställa frågor kring vad du upplever i sekvensen.

1. Vad upplever du sker i sekvensen av interaktionen mellan Aisha, Kim och Viggo?
2. Om vi utgår från sekvensen är det något speciellt stycke du finner extra tydligt/intressant?
3. Hur upplever du sekvensen i sin helhet?

#### **Utvecklande frågor**

1. Hur tänker du då?
2. Hur menar du?
3. Kan du utveckla?
4. Kan du beskriva det med andra ord?

#### **Process**

1. Använd öppna och utforskande frågor
2. Använd de benämningar som deltagaren uttrycker för en vidare intervjufråga.

## 11.4 Bilaga D

### *Ett fall av undervisning i förskolan (lägg till som bilaga)*

Transkriptionen en något modifierad version av en sekvens från ett filmklipp gjort av Kristina Torshag (2019). Kim är pedagog och Aisha samt Viggo är barn.

**Kim:** [har sagt till Aisha att hon ska försöka bygga tornet rakt] Titta på det, Aisha. Hur ser det ut?

**Aisha:** Det är lite snett.

**Kim:** Det är lite snett, ja... Vilket är högst?

**Aisha:** Mitt är högst.

**Kim:** Är ditt högst? Då ska du få lite fler klossar här. Titta vad bra du lägger dom där. Så ja. Bra! Hur ska man göra för att det ska kunna bli högt, tornet, då?

**Viggo:** Man måste bygga.

**Kim:** Ja med hur ska man bygga då? Aisha, hur tänker du att man ska bygga så att det ska hålla och bli sådär högt?

**Aisha:** Man måste vara koncentrerad och så måste man vara lugn!

**Kim:** Okej. Och hur ska man tänka att man lägger dom där...?

**Aisha:** Man måste vara långsam och försiktig! [Aisha fortsätter långsamt och koncentrerat att lägga kaplastavar på sitt torn som nu är lika högt som hon själv]

**Kim:** Om du nu tittar på ditt torn och så tittar du på mitt också. Hur ser ditt ut, tycker du? Hur ser det ut?

**Aisha:** Lite snett!

**Kim:** Ja, vad ska man tänka på när man bygger? Att man ska bygga...

**Aisha:** Raakt!

**Kim:** Rakt, ja!

**Aisha:** [pekar mot Kims torn] Men du har också byggt lite snett!

**Kim:** Ja

**Aisha:** Mitt kan bli ännu högre. Mitt ska bli ännu mer snehögt!

**Aisha:** Kim, försök bara kom ifatt mig! Försök kom ifatt mig!

**Kim:** Nu är det längre... Ska vi hämta en stol eller?

[A kliver upp på stolen och lägger en kaplastav och hela tornet rasar]

**Kim:** Oj, pang!... Men nu undrar jag Aisha, varför blev det så, tror du?

**Aisha:** Det var ... för att jag la snett.

**Kim:** Det var för snett ja, precis, för det gäller att bygga tornet så rakt som möjligt. Kommer du ihåg att du faktiskt en gång byggde nästan upp till taket?

**Viggo:** Kims kanske rasar med, för det är ju också lite snett.

**Kim:** Ja, precis. Vi får se vad som händer här nu. Jag ska försöka bygga på här nu. Så rakt som möjligt...

**Aisha:** Ja du måste tänka på att inte lägga snett!

**Kim:** Precis.

**Aisha:** [har börjat om med ett torn och vill att kim också ska börja om] Ja, försök att bygga ännu sneare så ditt kan rasa!

**Kim:** Ja, men det rasar aldrig... [Just då rasar Kims torn över Aisha och alla skrattar]

**Aisha:** Joho, det rasade över mitt huvud!

**Kim:** Varför, varför ramlar det ner så här då?

**Aisha:** För att det blev snett

**Kim:** Mm, men det är inte bara... Om jag släpper den här nu, vad händer då [Kim håller i en stav och släpper den]?

**Aisha:** Den faller ner.