



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Forskning om undervisning och lärande*.

Citation for the original published paper (version of record):

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

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-16593>

Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare

A Jonsson, P Williams & I Pramling Samuelsson

Sammanfattning

I denna studie analyseras hur förskolans personal resonerar om att undervisa de yngsta barnen i förskolan. Fokusgruppssamtal har använts för att samla data från personal som arbetar med de yngsta barnens verksamhet. Billigs diskursteoretiska termer används i analyser av personalens resonemang om undervisningsbegreppets innebörder. Resultaten pekar mot två diskurser där krav och rättigheter utgör spänningsfält och där ett argument för något kan utgöra motargument i samma diskussion. Undervisning med de yngsta barnen utgör en del av en förskola i förändring. Med det i åtanke förstår vi personalens argument som motsägelsefulla när begreppet undervisning i förskolan beskrivs, något som kan ses både inom en diskurs och mellan diskurser.

Nyckelord: förskola, förskolans lärare, undervisning, yngsta barnen



Agneta Jonsson är lektor i barn- och ungdomsvetenskap, legitimerad förskollärare som arbetar med forskning och förskollärarytbildning vid Högskolan Kristianstad.



Pia Williams är professor i Barn och ungdomsvetenskap vid institutionen för pedagogik kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet.



Ingrid Pramling Samuelsson är professor i Early Childhood Education vid Göteborgs universitet och innehar en UNESCO professur i ECE and Sustainable Development.

Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson

Abstract

The aim of this study is to analyse the preschool staff's reflections on teaching the youngest children in preschool. Conversations in focus groups with preschool staff have been used for data collection. Theoretically the study considers Billigs concept concerning argumentation that has influence on discourses in change. The concept is used to view that an utterance about something that belongs to a particular discussion, stating that teaching can be understood as an explicit or implicit contradiction to the same discussion. The results point out two discourses where the demands and rights are seen as fields of tensions where an argument for something can, at the same time constitute arguments against something. Teaching the youngest children is part of a preschool in change. With that in mind, we understand the arguments as contradictory when the concept of teaching in preschool is described by the staff, something which can be seen both within and between discourses.

Keywords: preschool, preschool teachers, teaching, young children 1-3 years

Introduktion

Förändringar i samhället och i föräldrars livssituation bidrar idag till att så gott som alla barn i Sverige är inskrivna i förskolans verksamhet (Skolverket, 2015). Framför allt har det skett en ökning av barn i åldrarna två till tre år i förskolegrupperna, vilket får konsekvenser för såväl innehåll som för metoder (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). Att förskolan bidrar till barns lärande och utveckling och välmående visar omfattande forskning (Persson, 2015; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010) och förskolans roll är därför av intresse ur såväl ett samhälls- som ett kunskapsperspektiv.

Begreppet undervisning har varit ett ämne för diskussion i relation till förskolans didaktik som i hög grad präglats av omsorg, lärande och lek (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Denna diskussion har aktualiserats i samband med den förändring av Skollagen (SFS 2010:800) som innebar att nu även förskolan ingår som egen skolform. Undervisning definieras i denna lag som "sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden".

Syftet med denna studie är att belysa begreppet undervisning med de yngsta barnen i förskolan, som det framstår i förskolepersonals sätt att resonera om detta. Forskningsfrågan formuleras som: Hur resonerar förskolans personal om begreppet undervisning relaterat till de yngsta barnen?

Bakgrund

Svensk förskola har en lång tradition av en verksamhet som bygger på lek, lärande och omsorg i en integrerad helhet karakteriserad av ett tydligt fokus på att utveckla barns sociala förmågor. I den reviderade läroplanen för förskolan har mål och riktlinjer förstärkts inom områden som språk, matematik, naturvetenskap och teknik. I

verksamheten bör barns kognitiva, sociala och emotionella lärande integreras, liksom att lek, lärande, fostran och omsorg bildar en helhet i vardagliga och återkommande aktiviteter. Av vikt blir då personalens innehållsrika och didaktiska kompetenser, för att skapa en verksamhet där barn ges möjligheter att lära om och utforska sin omvärld i för dem meningsfulla sammanhang. Pramling Samuelsson och Pramling (2008) beskriver avsaknaden av traditionen i förskolans verksamhet att systematiskt arbeta med kognitiva färdigheter, att utveckla barns förmågor och kunnande inom specifika innehållsområden. Förskolan utmärks snarare av en övertygelse om att görandet är vägen till lärande och utveckling. Förskollärares insats präglas då till stor del av att lyssna och inspireras av barns nyfikenhet och frågor, och att följa upp dessa på olika sätt i relation till barns ålder och erfarenheter (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1995). En sådan inriktning kontrasteras ibland mot en verksamhet där barn i högre utsträckning förväntas lära sig innehåll som associeras med skolämnen, som matematik, naturvetenskap och språk och fokuserar tydligare på barns kognitiva lärande och utveckling (Bennett, 2004). Thulin (2011, s. 17) beskriver att den svenska förskolans bildningsideal har sin förankring i "vem du ska bli" medan skolan präglas av "vad du ska veta". Förskolans bildningsideal speglas i vad som blir föremål för lärande, planering, genomförande av aktiviteter och det språkbruk som används i och om verksamheten.

Ett perspektiv på undervisning i förskolan är att utgå från interaktionen mellan den som undervisar och den som undervisas, vilket skiljer sig från ett synsätt som bygger på en enkelriktad kommunikation från lärare till barn. Enligt Barnett (1973) är undervisning en mänsklig egenskap, som innebär att vi medvetet bidrar till att påverka utveckling och försöker påverka tills vi uppnått en förändring hos någon, det vill säga att vi håller på till den som ska lära sig gör det vi avser. Att undervisa de yngsta barnen blir en fråga om att skapa förutsättningar i form av lek och aktiviteter omkring vilka barn och vuxna samspekar och kommunicerar.

Utifrån ovanstående forskning förstår vi personalens syn på undervisningsuppdraget som en bärande del i arbetet. Det är ett uppdrag där olika personalkategorier beskrivs ha olika ansvar. De förberedande utbildningarna ger dem också olika kunskaper och kompetenser att hantera uppdraget. Denna studie avser inte att polarisera mellan yrkeskategorierna utan utgår från förskolans personal¹ i en pedagogisk verksamhet med ansvar för att undervisning sker.

Lärande och undervisning med de yngsta barnen

Med utgångspunkt i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv kan lärande förstås som att barns agerande förändras, från att kunna något till att kunna utveckla och fördjupa sin kunskap vilket kan ta sig uttryck i handlingar såväl som verbalt agerande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Barn är intresserade av sin omvärld och är mycket receptiva för att förstå, tolka och lära sig, vilket kan uppmärksammas och utmanas i interaktion med en vuxen som visar sig intresserad och stödjande i

¹ Här åsyftas högskoleutbildade förskollärare och gymnasieutbildade barnskötare vilket i artikeln även används synonymt med förskolans lärare.

barnets agerande (Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014). Ett annat synsätt tar utgångspunkt i en socialpedagogisk tradition där omsorg och sociala kompetenser sätts i förgrunden (Broström, 2006) och där barns lärande blir starkt knutet till barns egna intressen. Det som kan sägas skilja ut lärande i förskolan från barns lärande i allmänhet, är att i förskolan ska mål och riktlinjer omfatta olika innehållsområden och metoder för att möta barn på lika villkor och inte vara avhängigt barns egna intressen eller förutsättningar. Förskollärares kunskaper och kompetenser blir avgörande faktorer för hur detta görs möjligt (Sheridan m.fl., 2015; Sylva m.fl., 2010).

En norsk studie (Jansen, Gjems & Rydfjord Tholin, 2012) pekar på betydelsen av att förskollärare samtalar med barn om olika ämnesinnehåll (fagsamtal). Resultaten visar att sådana samtal kan ses dels som utveckling av ett tema i spontant uppkomna samtal, dels som iscensatt med ett material i fokus eller som ett samtal med gemensamt tema planerat av förskolläraren. När 15 svenska förskollärare beskriver sitt arbete med de yngsta barnen görs didaktiska val utifrån spontana beslut i mötet med barnen, vilket beskrivs med begreppet 'nuets didaktik' (Jonsson, 2011). Konsekvenser av 'nuets didaktik' anses beroende av förskollärares kompetens och medvetenhet kring förskolans uppdrag och aktörer. Båda dessa studier visar det betydelsefulla i att ta tillvara det som spontant uppkommer i pedagogisk verksamhet med yngre barn medan de samtidigt framhåller förskollärares ansvar för medveten planering av läroplansinnehåll relaterat till barns erfarenheter och villkor. I sådana situationer behöver förskolläraren se barnet som en lekande, lärande individ, där barns initiativ och idéer möter lärarens i relationer och interaktion. Ju yngre barnet är desto viktigare är det att läraren är lyhörd, stödjande och engagerad i syftet att försöka tolka barnets signaler vilket innebär konsekvenser för didaktiska beslut om hur undervisning kan förstås (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

Undervisning som intersubjektivitet och målmedvetna intentioner

Att de yngsta barnen lär sig olika saker i förskolan är knappast något som ifrågasätts. Att däremot tala om undervisning när det gäller de yngsta barnen är inte alls lika självklart. Enö (2005) har pekat på att förskolans personal positionerar sig gentemot skolans kunskapssyn genom att beskriva och argumentera för förskolans kunskapssyn som annorlunda. Här ställs bilden av förskolan, där pedagogik och omsorg utgör en helhet, mot bilden av skolans särskiljande av undervisning och omsorg.

När de yngsta barnen i förskolan studerats visar det sig att deras lärande framför allt tar sig uttryck i tydliga handlingar. Därmed blir det också möjligt att observera och att stödja barn i deras egna intentioner (Lindahl, 1995). Sett ur det perspektivet kan frågan ställas vad undervisning med små barn skulle kunna innebära för att målmedvetet stödja och utmana deras handlingar till fortsatt kunskapande och utveckling. Förskollärare har i den reviderade läroplanen ett tydligt ansvar för att skapa goda förutsättningar för barns lärande och utveckling genom undervisning. Undervisning kan då ses som ett interaktivt arbete där förskollärare och barn i kommunikation etablerar intersubjektivitet och en form av samsyn för att mötas kring ett innehåll (Doverborg m.fl., 2013). I undervisningen bör lek, lärande, fostran och om-

sorg bilda en helhet i vardagliga och för barn meningsfulla sammanhang på så sätt att barns kognitiva, sociala och emotionella lärande integreras (Sheridan m.fl., 2015). Undervisning med de yngsta barnen innebär att kunna rikta uppmärksamheten mot något i barnets omvärld, som den vuxne menar är viktigt och som knyter an till barns intresse och utvecklingsmöjligheter.

I forskning kring förskolans verksamhet för de yngsta barnen råder bred samstämmighet om vikten av personalens utbildning och kompetens och dess betydelse för hög kvalitet (Dalli, White, Rockel, Duhn & Buchanan, 2011; Johansson, 2011; Kultti, 2012; Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011; Sylva m.fl., 2010). Siraj-Blatchford (2010) framhåller att det är av vikt att undvika dikotomier mellan utbildning och omsorg. I ljuset av denna forskning förstår vi det som att undervisning i förskoleverksamhet av hög kvalitet kännetecknas av att förskolans personal integrerar barns emotionella, sociala och kognitiva lärande och ser dem som kompletterande och av lika stor vikt.

Studiens teoretiska utgångspunkter

Studiens analys utgår från ett argumentativt synsätt där diskursteori knyts till människors förmåga att använda argumentation för förändring (Billig, 1996). Det innebär i denna studie att begreppet diskurs handlar om sätt att tala om och beskriva undervisning utifrån språkliga traditioner och ramar som är specifika för förskolans verksamhet.

Det har funnits en tradition bland förskollärare att positionera sig gentemot skolans kunskapssyn (Enö, 2005) och därför kan det vara problematiskt när undervisningsbegreppet får en tydligare plats i förskolans kontext. Inledande analyser av materialet visade teman som innehöll ett antal motsatsförhållanden mellan vad undervisning ges för innebörd i fokusgruppsamtalen. Med hjälp av teoretikern Billig (1996) kan vi då tala om hans term argumentationstraditioner.

Argumentationstraditioner används här om förskolepersonalens sätt att beskriva undervisning utifrån sina erfarenheter och synsätt, vilket samtidigt anger något som kan förstås som en explicit eller implicit motsägelsetill det de beskriver. Det motsägelsetfulla i denna relationella företeelse bidrar alltså på en och samma gång till förklaringar av dels vad det går att uttala sig för, dels vad det samtidigt går att uttala sig mot. Karakteristiskt för argumentationstraditioner inom en diskurs är deras ständiga rörelser i en pågående diskussion vilket kan bidra till både spänningar och formbarhet. Utifrån Billigs beskrivning av diskurs (a.a.) förstår vi undervisning som föremål för en sådan pågående diskussion i en förskolediskurs under förändring. Inom en diskurs (som förskolans) används språket för att göra något (som att förändra, utveckla, värna om, peka ut), dock i kontrast till exempelvis Michel Foucaults användning av diskursbegreppet där istället makt och disciplin har central betydelse. I en förskolediskurs som genomgått förändringar bland annat i form av reviderade skrivningar i styrdokumentet, då äldre bildningsideal utmanas av nya, kan argumentationstraditioner synliggöra uttryck för hur den pedagogiska processen ter sig och vad som betonas under olika skeden av processen. I likhet med andra studier (Billig, 1996; Hjort

& Pramling, 2014) vill vi analysera och beskriva något som antas vara i förändring, i det här fallet diskussionen kring undervisningsbegreppet och vad det får för betydelse för de som arbetar i förskolans verksamhet med de yngsta barnen. Med andra ord skulle det innebära att respondenterna ger olika uttryck för vad undervisning *kan vara* vilket därmed också ger varierande mening åt vad det *inte kan vara*. Exempel på detta ges i resultatdelen där argumentationstraditioner i form av motsatsförhållanden mellan *krav* och *rättigheter* beskrivs och analyseras.

Metod, genomförande och analys

En kvalitativ metod i form av strukturerade fokusgruppsamtal (Halkier, 2010) har använts. Det har inneburit att frågor diskuterats i en av forskarna bestämd ordning och under ledning av samtalsledare från tre olika förskolor (bilaga 1). Respondenterna som valdes och informerades om denna studie arbetade alla i samma förskoleområde och i arbetslag ansvariga för barn mellan 1-3 år. De var vid tillfället involverade i ett utvecklingsprojekt där målet var att höja personalens kompetens inom området kommunikations- och språkutveckling riktat mot förskolans yngsta barn. En av forskarna var tillsammans med förskoleområdets ledningsgrupp ansvarig för projektet tillika föreläsare och ledare för två seminarier per grupp. Det innebar bland annat att all personal deltog i en föreläsning, läsning av litteratur och olika diskussioner som ibland hade fokus på hur undervisning inom detta innehållsområde kunde förstås.

Totalt genomfördes tre fokusgruppsamtal under våren 2015, med personal från tre olika förskolor. Åtta kvinnor och en man deltog, till yrket sex förskollärare och tre barnskötare. I två av fokusgrupperna deltog fyra personer vardera, med representanter från de tre förskolorna, varav en var samtalsledare. I dessa gruppkonstellationer hade deltagarna tidigare mött varandra genom sitt ordinarie arbete. Den tredje gruppen bestod av de tre samtalsledarna själva, varav en av dem både ledde och deltog i fokusgruppssamtalet. Diktafoner tillhandahölls av forskarna medan ljudupptagning sköttes av den samtalsledare som ledde respektive samtal. Samtliga respondenter och samtalsledare fick såväl muntliga som skriftliga instruktioner om fokusgruppssamtalen och samtalsledarna ombads ta ansvar för genomförandet. De anvisade frågorna lästes upp och diskuterades i den ordning som instruktionerna angav och samtalsledaren bestämde tillsammans med gruppen när nästa fråga skulle diskuteras. Medgivandeblanketter som formulerats utifrån etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011) gällande premisser för information, deltagande, dataanvändning samt rätt att avstå deltagande i studien har skrivits under av samtliga nio respondenter. Till detta har muntliga överenskommelser med var och en inneburit att de som personer inte ska kunna identifieras men att förskoleområdet inte behöver hållas anonymt.

Samtliga fokusgruppssamtal genomfördes inom de tre första av projektets tolv månader. Det datamaterial som analyserats består av 116 minuter fokusgruppssamtal från de tre grupperna. Analysförfarandet hade en öppen ingång och inleddes med upprepade genomlysningar av det ljudinspelade materialet där stödanteckningar markerade nyckelord i personalens resonemang om undervisning. Ljudinspelningar-

na transkriberades därefter till text som analyserades utifrån analysfrågorna: *Hur beskrivs undervisning?* och *Vilka innebörder kan tolkas in i beskrivningarna?*. Som svar på analysfrågorna identifierades ett antal teman med beskrivningar av undervisningens karaktär. Dessa teman sorterades vid ytterligare analys med hjälp av Billigs begrepp (1996) som explicita och implicita motsatsförhållanden i två empiristyrda huvudkategorier. Dessa kategorier benämns *krav* respektive *rättighet* och utgör därigenom exempel på argumentationstraditioner från två skilda diskurser vad gäller sättet att uttrycka sig om undervisning. Data har hanterats som en helhet vilket innebar att inga ingående analyser gjorts av huruvida individer förändrar eller står fast vid sin argumentation. Motsatsförhållanden var inte kopplade till skilda yrkeskategorier varför detta inte specifikt uppmärksammas. Istället representeras argumentationstraditionerna genom sådana citat som visar det karakteristiska inom de två diskurserna *krav* och *rättighet*.

En viktig metodologisk aspekt är att alla respondenter under tiden för projektet deltog i föreläsning, litteraturläsning och diskussioner kring språkutveckling, kommunikation och undervisning. Det har sannolikt bidragit till fokusgruppsamtalens innehåll men vi vill argumentera för att det inte gör studiens resultat mindre intressanta utan visar en bild av en pågående process. Billig (1996) anger just argumentationstraditioners karakteristika som något som är under förändring.

Resultat

Forskningsfrågan som ställs är: Hur resonerar förskolans personal om begreppet undervisning relaterat till de yngsta barnen? Studiens resultat pekar på kategorier knutna till två skilda diskurser som framstår i personalens resonemang kring undervisning; *en kravdiskurs för personal* samt *en rättighetsdiskurs för barn och föräldrar*. Kategorierna synliggör spänningsfält där underkategorier visar argumentation knuten till dessa diskurser, med andra ord vad personalen uttalar sig för och emot, såväl explicit som implicit. Resultaten innehåller därför krav och rättigheter uttryckta med inbördes spänningar inom en kategori vilket tas upp vidare i slutsatser och diskussion.

En kravdiskurs för personal

Argumentationen i personalens samtal pekar på att undervisning av några beskrivs som en mer kravfylld diskurs (kravfylld i meningen att den kräver *något mer* och/eller *något annat*) än den verksamhet som bedrivits tidigare. Den minskade förekomsten av aktiviteter som lek eller skapande som inte har ett medvetet syfte, ges som exempel på att kraven höjts gällande att planera och genomföra målinriktade aktiviteter. Det befaras leda till en "tråkigare" tillvaro för barnen och förväntningar på ständig pedagogisk medvetenhet hos lärarna. Undervisning om ett visst innehåll kan uppstå spontant i situationer kring vad som helst, men sägs ofta vara knutet till mer planerade, medvetna innehållsaspekter nu, än före läroplanens förändrade uppdrag.

Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson

Undervisning - ett kravfyllt begrepp

På olika sätt framkommer det att förskolepersonalen uppfattar att undervisningsbegreppet inte är självklart att använda. Vår tolkning är att det beror på att undervisning kan upplevas som något kravfyllt. I samtalen uttrycks att undervisning rymmer något mer och något annat i arbetet som dels ger en känsla av att det inte är riktigt bekvämt, dels att arbetssättet kräver mer tydlighet, ”att peka för någon” och därmed känns stort som begrepp.

Ja jag tycker med man känner sig obekvämt med uttrycket. För att undervisning känns så stort. För att man pekar för någon när man ska göra.

(Hanna grupp 2, s. 1)

En känsla av att undervisning inte är riktigt bekvämt att använda i förskolans kontext kan också tolkas in i ett resonerande kring vilka situationer som omfattas av begreppet. Resonemanget nedan ger exempel på detta och där det är graden av medvetenhet hos förskolläraren som avgör om det är undervisning i syfte att lära ut något specifikt eller om det istället är en omedveten handling och därmed inte blir undervisande.

Ja alltså en och samma situation kan vara undervisning ibland och inte undervisning tänker jag. Om vi tar ett sådant exempel som när man klär på sig så, om jag är medveten om när jag hjälper det här barnet och jag använder situationen och kanske får barnet att ta på sig själv. Lära sig att ta på sig jackan eller skorna själv, då är det undervisning. Men om jag helt mekaniskt tar barnet, sätter det i mitt knä, sätter på kläderna och säger till barnet ”Gå ut”, då är det kanske inte undervisning utan då är det bara praktiskt handlande. Så på så vis tror jag att situationen kan vara undervisning ibland och inte det ibland.

(Kim grupp 1, s. 10)

I nästa citat uttrycks att ’lärande’ kan vara ett alternativt begrepp till undervisning.

Ja, och då känns det [med syftning på ’lärande’ som använts tidigare i samtalet. Förf. komm] lite mjukare. Alltså om man nu ska ta; vi är delaktiga i barns undervisning. Det låter ju så himla stort som vi är alla överens om.

(Siri grupp 2, s. 3)

Undervisning omtalas även här som ett för stort begrepp och ’lärande’ förstås som lättare att identifiera sig med för att det känns mjukare. Det förklaras med att ”... vi är delaktiga i barns undervisning” vilket tolkas som en nedtoning av innebörden i begreppet. Behovet av nedtoning kan här höra samman med en upplevd kravbild på yrket. Att begreppen lärande och undervisning används synonymt tycks inte innebära någon svårighet i sig. För att tona ned begreppet ges också förslag på en definition:

Så då ska vi kanske säga att; nej men undervisningssituationen den finns bara vid de här tillfällena, som vi har planerat. Ja, då kan vi ju släppa lite på det här stressade begreppet liksom att;

oh, vi måste hela tiden tänka läroplan och att vi kopplar det till den och att anledningen att jag öppnar munnen till dig nu det är ju för att jag har detta i min baktanke. Det är ju inte för att vi bara har ett socialt samspel tillsammans och har en trevlig stund. Om vi då säger att undervisningen finns vid vissa tillfällen, så kan vi ju släppa lite på den här prestationsgrejen som det lite har blivit i förskolan.

(Gullan, grupp 2, s. 10)

Respondenten pekar på att det är möjligt att skilja på undervisning som äger rum vid planerade tillfällen och att det är något annat när det istället handlar om att ha en trevlig, social stund tillsammans med mindre krav på prestation. Krav tolkas här i meningen att förväntas göra något annat än det man tidigare haft fler möjligheter till, som att nu ständigt ha läroplanen i åtanke istället för att umgås med barn.

Krav på medveten planering och medvetenhet i varje situation

Även om förskolans läroplan på många sätt varit tydligt som styrdokument tycks en ny sorts medvetenhet ha kommit i samband med att förskolans läroplansmål reviderats och att undervisning nu gäller hela utbildningssystemet. I samtalen talas om mål som ska uppnås (istället för strävansmål som läroplanen uttrycker, författarnas kommentar) och att någon form av teoretisk medvetenhet finns i synsätt och arbete kring dessa. Det kan handla om en medvetenhet om antingen arbetslagets eller förskollärares ansvar.

Jag tror att man tänker till lite mer och man har ju läroplanen att följa och vi ska uppnå mål som vi inte har haft innan. Och då ser man väl kanske lite mer; jag jobbar med detta och vilka mål ska vi försöka uppnå där till exempel. Ja, jag vet inte vad det heter om det är någon teoretisk medvetenhet eller.

(Carin, grupp 1, s. 4)

Förskollärares medvetenhet krävs i varje situation så att ett mer uttalat syfte finns, där det förut var tillräckligt att det skulle vara en rolig aktivitet för barnen.

Ja på något vis så känns ju det förbjudet idag att säga till exempel att du går in i målrummet: "ja, vad är din tanke med denna situation inne i målrummet?", "ja att vi ska ha kul tillsammans". Nej, det är inte tillräckligt.

(Gullan, grupp 2, s. 10)

Att man har kanske ett mål med det man vill göra med barnen. Som är tydligare när man har, bedriver undervisning än om man bara gör en aktivitet. Ibland kanske och längre tillbaka sedan gjorde man en aktivitet för stunden. Så man visste kanske om man sjunger med barn så vet man att det tycker de är roligt och det är alltid nyttigt och trevligt att sjunga tillsammans. Men idag kanske man har ett speciellt syfte med den här sången. Den kanske ska handla om bokstäver eller alfabetet, något sådant, och då är det kanske det som är syftet med aktiviteten, att lära barnen.

(Kim, grupp 1, s. 3-4)

Personalens tolkningar av innebörden i undervisning tycks ha medverkat till ett mer specifikt syfte med viket innehåll som de vill rikta barns lärande mot och att det inte längre bör handla om att göra aktiviteter för stunden. Kraven beskrivs som högre, där en aktivitet, till exempel att måla, inte är tillräckligt utan behöver innebära något mer. Stressade situationer anges som hinder för personalens medvetna undervisning.

Här finns vidare uttalade krav genom att personalen identifierar sig som ansvarig för förskolans verksamhet där innebörden av undervisning i form av medvetenhet och planering är något som bidragit till att kraven ökat.

Undervisning ser jag som en medveten planerad handling. Så det ställer ju kanske lite större krav på mig som personal nu än vad det tidigare har gjort.

(Kim, grupp 1, s. 1)

... alltså det är ju oss det är krav på, alltså verksamheten.

(Lina, grupp 3, s. 4)

Dels uttrycks det som krav på varje enskild individ, dels som ett krav på personalen som ett kollektiv. De uttalade kraven på personal och verksamhet röjer ett implicit synsätt att i undervisning möta varje barn på ett medvetet sätt oavsett förutsättningar och erfarenheter.

Krav på dokumentation

Undervisning i förskolan beskrivs av personalen ha bidragit till att barns lärande måste ses, mätas och förstås vilket görs med hjälp av dokumentation. Dokumentationen kan innehålla konkreta överenskommelser kring olika strategier för personalens agerande i olika situationer.

Det måste mätas; hur, vad har barnen lärt sig? Kan vi se lärandet? Det måste synliggöras.

(Mikaela, grupp 3, s. 14)

Men, det är, alltså samtidigt så blir det ju mycket mer konkret när man sätter det i en strategi, i ett dokument, i ett förhållningssätt att så här har arbetslaget kommit fram till att vi ska göra. Då blir det kanske mer, för annars är det så lätt att säga att man undervisar hela tiden.

(Lina, grupp 3, s. 7)

En tolkning är att dokumentation kan underlätta synliggörande av när undervisning sker, hur lärandeprocessen kan te sig och möjligen vad som undervisas. Då undervisning inte antas ske hela tiden behövs stöd i ett gemensamt dokument där ett beskrivet förhållningssätt anger hur arbetslaget ska göra.

Undervisningsbegreppet som stathöjare och bidragande till verksamhetens kvalitet

Det motsägelsefulla i argumentationstraditionen kring de krav som undervisnings-

begreppet kan medföra, visar sig i vad det samtidigt kan bidra till vad gäller ambitionerna för verksamhetens kvalitet. I samtalen görs kopplingar mellan undervisning och vetenskaplighet vilket tas som intäkt för en önskad kvalitetshöjning i förskolan. Implicit tolkas *all* undervisning ha en vetenskaplig grund.

Undervisning vilar ju på en vetenskaplig grund. Alltså det är ju det att man har något vetenskapligt som stödjer i all undervisning. [...] Vi vill ju att det ska vara en hög kvalitet på vår verksamhet.

(Mikaela, grupp 3, s. 3)

En medvetenhet i varje situation har ovan givits som exempel på krav som undervisning för med sig. Det visar samtidigt argument för att undervisning inte finns om inte medvetenhet finns. Undervisning omtalas som något som "blir" i de fall ambitionen finns, vilket implicit skulle innebära att den kan "utebli" om inte denna vilja finns.

Barnen ska utmanas och stimuleras så att det sker en ambitionshöjning i verksamheten. Och det är ju faktiskt vi som, för att det ska bli en undervisning, det är ju vi som måste se till så att vi har den ambitionen allihop, till att kunna följa läroplanen och att vi ska utmana och stimulera barnen så krävs det ju inte bara en pedagog utan vi har ju ett stort ansvar allihop till det.

(Sara, grupp 3, s. 5)

Personalen som kollektiv i förskolan utpekats som ansvariga för en ambitionshöjning och en undervisning som består av att utmana och stimulera barnen, för att på det sättet kunna följa den läroplan som finns. En form av objektifiering av barnet kan tolkas in i formuleringen där fokus ligger på att ständiga utmaningar och stimulans ska synliggöra personalens högre ambitioner för verksamheten. Det kan å andra sidan vara uttryck för att ambitionshöjning är ett måste och alltid går via undervisning med barnen utifrån läroplanen.

En annan sida av de krav som beskrivs handlar om syftet med att förskolan ska omfattas av undervisningsbegreppet.

Men jag tänker, varför kom begreppet undervisning till förskolan? Varför, vem var det som...? Det tänker jag på alltså. Varför, då tänker jag; är det för att höja statusen på förskolan? För att vi som du säger vi ska bli mer ett med grundskolan, att vi ska vara en enhetlig.

(Lina, grupp 3, s. 3)

Implicit kan en viss skepsis tolkas in i den tydliga undran "Varför?" som uttrycks. En möjlig tolkning är att respondenten talar om att en enhetlig begreppsapparat med övriga skolsystemet skulle kunna bidra till samsyn och höja statusen för förskolans verksamhet.

Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson

En rättighetsdiskurs för barn och föräldrar

I andra delar av fokusgruppssamtalen framstår en argumentation som gör barn kompetenta och undervisning beskrivs som en självklar rättighet precis som i skolan. Här beskrivs barns rätt att få undervisning relaterat till både omfattning och innehåll.

Barns rätt till kvantitet och kvalitet i relation till undervisning

Personalen uttrycker dels barns rättigheter till likvärdig kvantitet i fråga om undervisningstid och kunskaper, dels likvärdig kvalitet för varje barn oavsett vilken förskola det gäller.

Alla barn har rätt att få lika mycket undervisningstid.

(Mikaela, grupp 3, s. 12)

Ja och att det ska kvitta vilken förskola barnet hamnar i för att det får lika mycket kunskaper. Till vilken förskola man hamnar. Att det barnet får samma kvalitet på alla förskolor, det kvittar vilken förskola man väljer.

(Lina, grupp 3, s. 3)

Så jag tror, jag står fast vid att jag tycker det är lärandesituationer hela dagen fast i mindre eller större omfattning. Jag tror inte att barnen upplever det som jobbigt och sånt.

(Connie, grupp 1, s. 13)

I en sådan argumentationstradition tolkas undervisning innebära fördelar för barnen i de fall de ges rätt till likvärdiga förutsättningar vad gäller att få undervisningstid, tillägna sig kunskaper och få tillgång till kvalitet i verksamheten oavsett vilken förskola de vistas i. Här uttalas inte farhågor om att barn kan få för mycket av undervisning utan implicit tycks de anses som robusta och kompetenta med egna rättigheter. Ett tvetydligt förhållande mellan lärandesituationer och undervisning tolkas in i personalens resonemang vilket exemplifieras genom Connies uttalande ovan.

Barns rätt till egna perspektiv

Personalen utpekar sig själva som ansvariga för att göra undervisning till något meningsfullt med barnen och som bygger på barns intresse, behov och erfarenheter samtidigt som läroplanens mål ska finnas med att sträva mot. Det krävs inlyssnande och iakttagelseförmåga samt tid att låta barn uttrycka sig och att få känna att det som kommuniceras respekteras.

Vi finns ju där liksom som hjälpverktyg till barnen. Sen är det ju de som ska utforma verksamheten; eller vi ska utforma efter deras intresse och behov. Men det är ju det vi är viktiga för. Och samma det här med att vi har ju strävandemål men vi har ju inga uppnåendemål.

(Mikaela, grupp 3, s. 2)

Men något som är viktigt också är att man, eller att jag lyssnar på barnet och kan iaktta det.

Och känner verkligen att jag vill ge barnet tiden att; det du säger är viktigt och jag lyssnar på dig.

(Connie, grupp 1, s.6)

En del av undervisningen beskrivs som att personalen pekar på metakognitiva aspekter tillsammans med barnen i syfte att barn ska få syn på sitt eget lärande.

Sen tycker jag att man gör barnen mer medvetna om att de har lärt sig någonting. Man lyfter fram att barnet ser sitt eget lärande.

(Carin, grupp 1, s. 2)

Ja och att man kan komma tillbaka under dagen till det man har gjort att man kan "Kommer du ihåg det Kalle när vi pratade om det och då, då visste du ju att den...". Alltså att man kan prata om det senare under dagen, att man har kvar tänket vad man har gjort. Alltså du är mycket mycket mer i det och du vill utveckla det mer. Du vill sätta fokus och lite som du sa med att barnen får mer kontroll på sitt egna lärande, att vi reflekterar över det, vi går tillbaka till det, vi pratar mycket med dem.

(Connie, grupp 1, s. 4)

Vår tolkning av en sådan argumentation är att den bär spår av utvecklingspedagogiska principer där förskollärare bidrar till att medvetandegöra lärandeobjekt och lärandeprocesser. Med andra ord ses det som en rättighet för barn att få undervisning som höjer medvetenheten om egna kunskaper och den egna kapaciteten. Argument för barns rätt till undervisning knyts till lek, då lek med självklarhet ses som det bästa sättet att lära sig.

För leken är ju den absoluta bästa arenan för barnen att lära för där kommer de i konflikter som de inte annars normalt sett skulle göra. Leker de mamma, pappa, barn så helt plötsligt kommer de in i ett familjeproblem. Liksom, nu är han hungrig, vad gör jag? Jo men jag måste ju laga mat för så brukar mamma göra hemma eller pappa eller vem det nu än är som lagar mat. Så barnen har ju sitt eget lilla undervisningstillfälle i leken. Men vi som pedagoger kan ju sitta i bakgrunden men samtidigt kan vi liksom gå in och liksom säga: ja men hur tänker du här? Alltså vad behöver du nu för att kunna laga den här måltiden till exempel?

(Siri, grupp 2, s. 8-9)

I citaten ges exempel på en familjelek som studeras av förskolläraren och där beslutet om att gå in i leken tolkas som en 'nuets didaktik' där situationens förutsättningar föranleder aktiv undervisning kring matlagningen som pågår i leken. Barns egna perspektiv sägs här bidra till egen undervisning i leken medan personal kan besluta sig för huruvida de ska ta rollen som undervisande. Tydliga argument för lek som tillfälle för undervisning talar för ett spänningsfält i relation till andra, mer strukturerade sätt att lära. Det kan tolkas som ett sätt att definiera en undervisning knuten till förskolans särart.

Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson

Föräldrars rätt till kunskap om undervisning i förskolan

Rättighetsdiskursen kring undervisning inkluderar även föräldrars rätt att veta vad förskolans verksamhet innebär för deras barn, med andra ord vad det är de betalar för och hur strategier för lärande på ett tydligt sätt relateras till läroplanen.

Sen det här tänker jag med undervisning. Alltså det är ju ändå det. Gör vi föräldrarna medvetna om det redan från början vid inskolningen, att vad är det vi gör på förskolan? Vad är det för tjänst de köper? Vad har de rätt att få? Så att vi inte är rädda med att visa upp vår verksamhet, att vi visar våra strategier och vi gör kopplingar. Alltså att vi synliggör läroplanen och lärandet, hela tiden.

(Mikaela, grupp 3, s. 1)

Att respondenten talar om att inte visa rädsla för att visa verksamheten kan tyda på att det funnits en viss försiktighet kring att synliggöra all verksamhet, och att en förändring mot mer transparens är önskvärd.

Så jag känner ju att begreppet undervisning måste ju finnas med som något naturligt när man kanske redan skolar in barnen att; vi undervisar barnen här. Men att man förklarar vad undervisning är på förskolan. För många tycker nog att begreppet undervisning är negativt laddat. Att man upplever det som lektioner och uppnåendemål.

(Sara, grupp 3, s. 2)

Argumentationen kring vad undervisning kan vara och hur det kan förstås i en förskolekontext tolkas å ena sidan som något självklart, medan det å andra sidan tycks föranleda särskilda förklaringar då föräldrar antas ha negativa erfarenheter förknippade med detta. Det negativa beskrivs i ord som "lektioner och uppnåendemål", skoltermer som här kan tolkas som något annat än termer tillhörande förskolans diskurs.

Att skydda och markera förskolans särart

Likväl som undervisning uttalas vara en rättighet för varje barn motsägs denna argumentation i det att barn sägs behöva skydd från allt för mycket undervisning så att de kan få leka och vara kreativa på egna villkor. Undervisning omtalas i samband med *begränsning* och *prestation* som gör att fokus flyttas från trevligheter till något kvalitativt som tolkas som sämre samt att barn kanske ska få vara i fred för detta ibland. Här märks en viss tveksamhet om huruvida barnen känner likadant vilket kan tyda på en pågående process där attityder kring begreppet är under diskussion och förändring.

Men även när de målar och har jättetrevligt så begränsar vi dem, de får ju inte måla på varandras teckning till exempel. Så det är ju en undervisning igen.

(Hanna, grupp 2, s. 11)

Men jag kan ändå känna liksom att det ska presteras så mycket och det ska vara fokus på

liksom det kvalitativa och...

(Gullan grupp 2 s. 11)

Men jag känner ändå, när jag säger undervisning så, då menar jag att barnet ska få känna att de kan leka sådär utan att vi kommer med att "nu har du lärt dig detta, du har gjort det". Någon stund. Sen kanske inte de tänker som jag tänker.

(Carin, grupp 1, s. 13)

Föräldrar sägs ha rätt att få förklaringar till vad undervisning kan vara i förskolan jämfört med i skolan. Dock finns explicita motsägelser till detta, där andra formuleringar (implicit) tycks behövas i samtal med föräldrar.

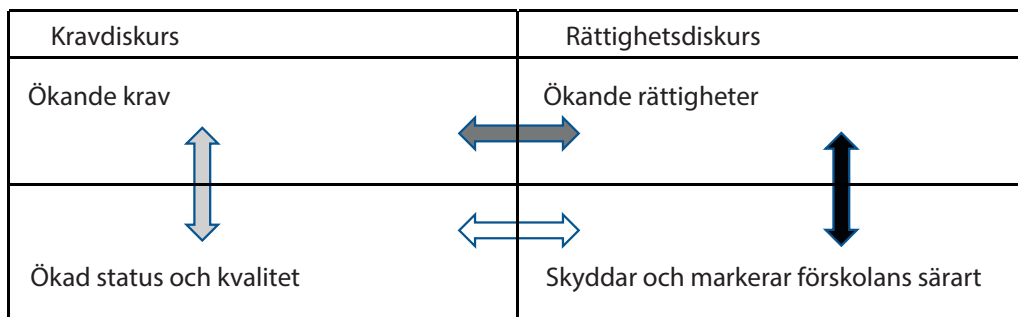
För det är ju som man säger när man visar runt föräldrar som kommer till och ska välja förskola. Ja då beskriver du ju hur jobbar här enligt läroplanens mål. Och då kommer ju bland annat ofta matematiken upp. Vad som är matematik på en småbarnsavdelning. Men jag skulle ju aldrig till någon förälder där stå och säga; "vi undervisar barnen i matematik".

(Siri, grupp 2, s. 3)

Vid information till föräldrar som ska välja förskola tycks beskrivningar av den undervisning som bedrivs inte kunna innehålla just begreppet 'undervisning'. Tvärtom verkar det otänkbart att använda i yrkesspråket när det gäller vad den egna verksamheten står för.

Slutsatser och diskussion

Studien har som utgångspunkt att det är en förskolediskurs under förändring som studerats. Med det i åtanke förstår vi materialet som motsägelsefullt när begreppet undervisning i förskolan beskrivs av personalen. Slutsatser som kan formuleras utifrån resultaten är att det motsägelsefulla eller som vi fortsättningsvis kallar det, dialektiska (Hjort & Pramling, 2014) kan ses både inom en diskurs och mellan diskurser (figur 1). Detta diskuteras under rubrikerna *Spänningsfältet mellan ökande krav och ökande rättigheter* samt *Förskolans särart i förändring?*.



Figur 1. Figuren visar på dialektik inom och mellan diskurser.

Spänningsfältet mellan ökande krav och ökande rättigheter

Inom kravdiskursen visas exempel där de ökade kraven i och med undervisningsbegreppet samtidigt innebär en möjlighet att höja kvalitén i förskolans verksamhet och bidra till en professionalisering av förskolans yrkeskårer (figur 1, ljusgrå pil). Inom rättighetsdiskursen handlar dialektiken om att undervisningen som rättighet för barn och föräldrar står i relation till det skydd från undervisning som barn kan behöva för att barns lärande inte ska begränsas av prestationer (figur 1, svart pil). Det handlar vidare om att skydda föräldrar från ett yrkesspråk som skulle kunna verka stötande när det gäller hur personalen uttrycker sig om förskoleverksamhet för de yngsta barnen.

Dialektiken mellan diskurser tolkar vi i denna studie som ett spänningsfält där krav och rättigheter utgörs av olika förväntningar kopplade till förskolans olika aktörer. De rättigheter som av personalen tillskrivs barn och föräldrar leder samtidigt till högre krav; krav i form av att använda och att hantera innebörder i undervisningsbegreppet, ökad medvetenhet och planering samt mer dokumentation kring barns lärande (figur 1, mörkgrå pil). De krav som upplevs kan samtidigt ses i ljuset av en kollektiv ambitionshöjning som ger förutsättningar för kvalitet i förskolan, tillika status för respektive yrken (figur 1, vit pil).

Några uttalanden rymmer kritik kring att undervisning nu kommit att omfatta förskolan. Visst motstånd finns till att använda begreppet både i samtal med kollegor och med föräldrar. Även mer implicita invändningar kan spåras i samtalen då personalen talar om att den verksamhet som förut funnits, inte längre är tillräcklig utan kräver mer, medveten planering och därmed snävar in verksamheten för barnen. Dessa står i ett dialektiskt förhållande till uttalanden om att barn förmodligen inte tycker att det är jobbigt att lära och att de tänker att de kan leka utan att känna prestationskrav. Dewey (2004) skrev tidigt fram undervisning som ett samband mellan barn och läroplan. Sambandet måste enligt Dewey bestämmas av barns erfarenheter och aktuella utvecklingsnivå tillsammans med relevant organiserad kunskap. Med andra ord rekonstrueras barns erfarenheter då de undan för undan förs samman med olika ämnesinnehåll. Med en sådan hållning finns förutsättningar för att undervisning stödjer och utmanar barns nyfikenhet och kunnande kring det de redan varit eller är involverade i.

Förskolans särart i förändring?

Att äga rättigheter och potential i kraft av att *vara* barn, 'being', är synsätt som forskning lyft fram under senare decennier och som ibland kontrasterats mot barn som 'becoming', det vill säga som *kommer att bli* någon (Halldén, 2003; Trondman, 2013). Vi beskrev tidigare att argumentationstraditioner (Billig, 1996) med pågående diskussioner under diskursförändringar inte bara innebar spänningar utan även kunde innebära att diskurser kan formas och omformas. Såväl barn som föräldrar ges i denna studies resultat en plats som aktörer att ta hänsyn till när diskursen om undervisning formas. Formbarhet kan tolkas in i personalens beskrivningar när det gäller undervisning som rättighet för barn. Det pekar på ett synsätt som förändrats från att uppfatta barn som sårbara medan de är i tillblivelse, till att mer låta lärande, om-

sorg och fostran ge stöd och utmaningar åt robusta barn med egna perspektiv och rättigheter. I ett sådant synsätt behöver inte barn skyddas mot lärande utan kan undervisas och ta plats med hjälp av sina erfarenheter och respektfullt bemötande från omvärlden. Samtidigt råder försiktighet i personalens beskrivningar när det gäller att tala öppet med barn och föräldrar om att undervisning sker, vilket tyder på att viss positionering fortfarande finns, där undervisning förknippas med begränsningar och prestationstvång för barn.

Undervisning med barn - en fråga om likvärdighet

Kan vi då slå oss till ro med den kvalitet som finns i svensk förskola eller kan aktörerna i förskolan göra verksamheten annorlunda och ändå bra för barn? Vi ser möjligheten att i förskolans verksamhet förena medvetenhet om förskolans särart, specifika innehåll och uppdrag (Jonsson, 2013) med det nya, det vill säga en tydligare betoning på att undervisa även de yngsta barnen i och om meningsfulla sammanhang (Doverborg m.fl., 2013). Av detta följer ett ansvar att på ett aktivt och kommunikativt sätt relatera undervisning till barns egna perspektiv och problematisera dess betydelser.

Denna studies resultat ger signaler om krav och rättigheter som formas parallellt i diskursförändringens spår, där personal trots upplevda ökande krav förefaller beredda att arbeta för barns och föräldrars rättigheter knutna till såväl kvantitet som kvalitet i undervisning. I relation till tidigare forskning där behov av positionering mot skolan varit framträdande (Enö, 2005) visar denna studie istället en diskurs där spänningsfält mellan krav och rättigheter medverkar till förändring. Kunnig och medveten förskolepersonal tillsammans med barns rätt till undervisning framstår som en synnerligen viktig jämlikhetsfråga i det samhälle som fortfarande visar stora skillnader i hur olika hemmiljöer kan stödja och ta tillvara barns förutsättningar för lärande och utveckling.

Sammanfattningsvis visar denna studie att argument som förut kopplats till positionering gentemot undervisning, nu pekar på att undervisning i förskolan kan ses som en rättighet för barn. Undervisningsbegreppet i förskolan får på så vis implikationer för de yngsta i förskolan. Å ena sidan kan barn beskrivas som aktiva och orienterade mot sin omvärld genom att de testar, observerar, lyssnar och prövar olika saker vilket leder till att barn lär sig något. Å andra sidan, finns en läroplan i svensk förskola som pekar ut nationella intentioner för vad som är viktigt att barn lär sig. Sådana intentioner fordrar ett riktat och medvetet arbete från förskollärares sida. Lärande och undervisning kan ses som två aspekter med inbördes relation där undervisning kan stärka alla former av lärande. En av styrkorna med förskolans undervisning skulle kunna vara att ta tillvara det som barn upplever som meningsfullt samtidigt som barns intressen riktas mot de innehållsdimensioner som vår kultur värderar i dagens samhälle –en undervisning *med* barn.

Referenser

Austin, G., de Vries, A., Thirion, A. & Stukát, K. (1975). Early childhood education in three countries. *International Journal of Early Childhood*, vol. 7, nr. 2, ss. 157-158.

Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson

- Barnett, S. A. (1973). Homo docens. *Journal of Biosocial Science*, vol. 5, nr. 3, ss. 393-403.
- Bennett, J. (2004). *Curriculum issues in policy national making*. Keynote address to the EECERA Conference Malta September 2, 2004. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child and Youth Care Forum*, vol. 35, nr. 5, 391-409.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS (Högskolan för lärarutbildning).
- Dalli, C., White, J., Rockel, J., Duhn, I., with Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Wellington: Ministry of Education.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga: ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 8, nr. 1-2, ss. 12-23.
- Hjort, M. & Pramling, N. (2014). Den blivande förskollärarens formering. En studie av verksamhetsförlagda handledningssamtal, argumentationstraditioner och metaforik. *Nordisk barnehageforskning*, vol 7, nr 10, ss. 1-18.
- Jansen, T., Gjems, L., & Rydjord Tholin, K. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, vol. 5, nr. 22, ss. 1-12.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. (lic.-avh.) Göteborg: Göteborgs Universitet. Tillgänglig online: <http://hdl.handle.net/2077/24984>. [Hämtad den 20 januari 2016]
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan : barns perspektiv och nuets didaktik*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish Preschools: Pedagogical Opportunities for Toddlers Learning a New Language. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, vol. 34, nr. 1, ss. 18-31.
- Lindahl, M. (1995). *Inläring och erfärande: ettåringars möte med förskolans värld*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig online: <http://hdl.handle.net/2077/12605>. [Hämtad den 20 januari 2016]

- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet : i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (Red). (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan?: En studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. (Diss.) Stockholm: HLS Förlag.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande : en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - a profession in change. *Educational Research*, vol. 53, nr. 4, ss. 415-437.
- Sheridan, S., Sandberg, A., & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. I: Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B., (Red.). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Abingdon, United Kingdom: Routledge, ss. 149-165.
- Svensk författningssamling (SFS 2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Abingdon: Routledge.
- Säljö, R. (2013). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig online: <http://hdl.handle.net/2077/25276>. [Hämtad den 20 januari 2016]
- Trondman, M. (2013). Att förstå barndom. Till frågan om barndom som tillblivelse (becoming) eller vara (being). *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, vol. 22, nr. 2, ss. 7-36.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P. & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik – barn och lärare i tongivande samspel*. Lund: Gleerups.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson

Bilaga 1

Fokusgrupperna diskuterade fyra frågor i en, av forskarna, bestämd ordning.

Diskussionsfrågor till fokusgruppsamtal.

Samtalsledare ställer frågorna utan egna följdfrågor. Varje fråga besvaras först av var och en och diskuteras sedan i gruppen. Turordningen alterneras för vem som börjar svara. Tänk på tydlighet för ljudinspelning på diktafon.

- Vad innebär det för dig att undervisa barn mellan 1-3 år i förskolan? Utveckla genom att ge exempel kopplat till språkutveckling.
- Vad tänker du är det nya i arbetet i och med denna formulering i Skollagen? För dig som personal? (För barnen?)
- Finns det något som skiljer sig åt i betydelsen av begreppet undervisning för barn 1-3 år och barn 3-5 år?? Om ja; Beskriv vad i så fall. Om nej; beskriv varför inte.
- Finns det tillfällen under dagen som du leder då det inte handlar om undervisning? Om ja; beskriv exempel på sådana tillfällen och vad som skiljer dem från undervisning. Om nej; beskriv varför inte.