HÖGSKOLAN
I GÄVLE

AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för utbildningsvetenskap

Planering i förskolan: ett omöjligt uppdrag?

Förskollärares röster om planeringens utgångspunkter, betydelse och förutsättningar

Jenny Fokas & Hanna Larsson

2022

Examensarbete, Grundnivå (yrkesexamen), 15 hp
Didaktik
Förskollärarprogrammet

Handledare: Maryam Bourbour
Examinator: Anneli Frelin

Fokas, J. Larsson, H. (2022). *Planering i förskolan: ett omöjligt uppdrag? – förskollärares röster om planeringens utgångspunkter, betydelse och förutsättningar.* Examensarbete i didaktik. Förskollärarprogrammet. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Denna studie har genomförts i syfte att bidra med kunskap kring förskollärares planering av undervisning. Det har gjorts genom att studera hur förskollärare beskriver sin planering av undervisning för att bidra till barns lärande och utveckling. Undersökningen genomfördes med hjälp av skriftliga intervjuer där 13 yrkesverksamma förskollärare deltog. För att analysera studiens resultat användes Bernsteins teori om makt och kontroll samt tillhörande centrala begrepp; *klassifikation, inramning, rekontextualisering* samt *osynlig och synlig pedagogik*. Resultatet visar att förskollärarnas utgångspunkter vid planering påverkar hur makt och kontroll över undervisningen fördelas mellan barn och vuxna. I resultatet framträder också att förskollärarnas utgångspunkter för planering av undervisning är beroende av hur de rekontextualiserar läroplanen. I linje med tidigare studier framgår i resultatet att de didaktiska frågorna kan vara ett stöd för lärare vid planering av undervisning, i syfte att skapa en djupare förståelse och medvetenhet för de didaktiska val som görs. Utöver detta lyfts tankekartor upp i resultatet som en användbar modell för didaktisk planering.

Majoriteten av förskollärarna beskriver enligt resultatet att den tillhandahållna planeringstiden inte anses tillräcklig i relation till vad som ingår i förskolläraruppdraget, något som beskrivs leda till kvalitetsmässiga kompromisser kopplade till undervisningen samt till att förskollärarna arbetar på obetald tid eller övertid.

Resultatet öppnar upp för en diskussion kring hur graden av klassifikation och inramning i förskollärares planering kan påverka utkomsten av undervisningen, samt kring för- och nackdelar kopplade till de olika utgångspunkterna vid planering.

Nyckelord: Basil Bernstein, didaktik, förskollärare, förskoledidaktik, läroplan, planering, undervisning.

Förord

Inledningsvis vill vi rikta ett tack till alla som på något sätt bidragit till detta arbete. Ett hjärtligt tack till er förskollärare som valt att ta er tid att ställa upp som deltagare och därmed har möjliggjort genomförandet av studien! Stort tack till Maryam Bourbour, vår handledare, som förstått våra ambitioner och på ett strukturerat men varmt sätt väglett och uppmuntrat oss genom hela processen. Tack till familj och vänner som stöttat oss och ibland också sett till att vi lagt ifrån oss datorn. Avslutningsvis vill vi tacka varandra för allt stöd och all glädje vi gett varandra under arbetets gång. Vi har erhållit värdefull kunskap kring ämnet planering i förskolan som vi nu tar med oss in i yrkeslivet.

Jenny Fokas och Hanna Larsson

Innehåll

1. Inledning 1
1.1 Syfte och frågeställningar 2
2. Bakgrund 3
2.1 Undervisning i förskolan 3
2.2 Planering i förskolan 4
2.3 Kvalitet i förskolan 6
3. Tidigare forskning 8
3.1 Läroplansmålen som fokus för undervisning 8
3.2 Barns intressen som utgångspunkt 9
3.3 Förskollärarens kompetens i relation till utbildningens kvalitét 10
3.4 Sammanfattning av tidigare forskning 11
4. Teoretisk utgångspunkt 13
4.1 Bernsteins teori om makt och kontroll 13
4.2 Rekontextualisering 13
4.3 Klassificering 14
4.4 Inramning 14
4.5 Osynlig och synlig pedagogik 15
5. Metod 16
5.1 Val av metod 16
5.2 Urval 16
5.3 Genomförande 17
5.4 Bearbetning av data och analysmetod 19
5.5 Trovärdighet 19
6. Resultat 21
6.1 Planerar med utgångspunkt i läroplansmålen 21
6.1.1 Planerar utifrån erfarenhet 22
6.2 Planerar med utgångspunkt i barnens intressen 23
6.2.1 Planerar med utgångspunkt i observationer 24
6.3 Planerar med stöd av didaktiska hjälpmedel och modeller 24
6.4 Planerar som ett redskap för upprätthållande av kvalitet 26
7. Diskussion 29
7.1 Resultatdiskussion 29
7.1.1 Didaktiska dilemman vid planering av undervisning 29
7.1.2 Didaktiska hjälpmedel som stöd vid planering av undervisning 31
7.1.3 Förskollärares förutsättningar för planering av undervisning 33
7.2 Metoddiskussion 34
7.3 Slutsatser och didaktiska implikationer 35
7.4 Förslag på vidare forskning 36
8. Referenser 38
Bilagor 42

1. Inledning

Kvaliteten på utbildningen i förskolan har en livslång påverkan på barns lärande och utveckling (Catucci, 2021; Williams & Sheridan, 2018, 2019). En utbildning av hög kvalitet gynnar barns lärande inom samtliga områden, medan låg kvalitet på förskoleutbildningen förstärker destruktiva sociala mönster. Kvaliteten i de svenska förskolorna varierar enligt forskning stort, vilket innebär ojämlika uppväxtvillkor för barn i Sverige. Förskoleutbildningens kvalitet bestäms av en rad olika faktorer, varav en är förskollärares undervisningskompetens. I denna kompetens ingår bland annat att kunna planera och genomföra undervisning utifrån läroplanen (Catucci, 2021; Skolverket, 2018; Williams & Sheridan, 2018, 2019).

Skolinspektionen (2018) menar att begreppet ’kvalitet i förskola’ innefattar vad verksamheten gör för att möjliggöra barnens utveckling och lärande utifrån läroplanens mål samt hur förskolan utvärderar sin verksamhet. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) framgår att utbildningen ska innehålla undervisning. Denna undervisning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och utgå från läroplanen samt det som barnen visar intresse för och syfta till lärande och utveckling hos alla barn i förskolan. Innehållet i undervisning kan vara planerat eller spontant och förskolläraren har ansvar för att såväl det pedagogiska innehållet som det målstyrda arbetet bidrar till lärande och utveckling hos barnen (Skolverket, 2018).

Vidare kan läroplanens mål tolkas på olika sätt då didaktisk vägledning saknas för hur undervisning i förskolan bör ske eller hur den kan planeras, vilket innebär att förskollärare kan tolka och planera innehåll och genomförande utifrån olika metoder och teorier (Björklund, 2014; Björklund et al., 2018; Bäckman, 2020; Hedefalk et al., 2021). Ramiréz et al. (2016) belyser samtidigt att lärarens planering av undervisning är starkt kopplat till hur undervisningen sedan genomförs i praktiken, i vilket även Catucci (2021) och Williams et al. (2014) instämmer. Planering av undervisning är på så sätt kopplat till undervisningens kvalitet, något som Williams och Sheridan (2018, 2019) samt Sheridan (2001) belyser.

Under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen har vi dock upplevt att planering av undervisning inte förekommer på ett systematiskt sätt. Samtidigt finns olika synsätt på hur undervisning i förskolan bör se ut, vilket leder till en osäkerhet bland förskollärare kring hur de ska utföra sitt undervisande uppdrag (Catucci, 2021; Hedefalk et al., 2015). Många förskollärare uppger enligt Alvestad och Sheridan (2015) att de hellre arbetar utifrån en mer öppen och övergripande planering där de utgår från det barnen visar intressen för i stunden än att planera undervisning utifrån målen i läroplanen. Förskollärare behöver enligt Riddersporre och Stier (2021) alltid ha läroplanens mål med sig i planeringen av undervisningen, men påpekar att granskningar visar att dessa mål ofta kopplas till undervisningen i efterhand, något som även Björklund (2014) belyser. Går det då att kalla aktiviteten som genomförts för undervisning? Riddersporre och Stier (2021) hävdar att så inte är fallet. Enligt dem kräver undervisning planering som är kopplad till läroplanens mål innan genomförandet.

I ett försök att höja kvaliteten på förskolans utbildning har åtgärder vidtagits, främst i form av kompetensutveckling av personal. Trots dessa insatser menar Skolinspektionen (2018) att det fortsatt råder alltför stora skillnader i kvalitén på utbildningen i de

svenska förskolorna. En del i detta är de strukturella förutsättningarna som finns inom verksamheten och att förskollärare inte ser sig som undervisande lärare (Skolinspektionen, 2018). När Palla och Vallberg-Roth (2020) har undersökt vad som utmärker en undervisande förskollärare framkommer just planering som en av de komponenter som karaktäriserar det didaktiska utövandet hos undervisande förskollärare.

Genom denna studie ämnar vi att undersöka hur förskollärare beskriver att de planerar sin undervisning för att bidra till barns lärande och utveckling samt vilka didaktiska val de gör i samband med denna planering. Med *planering av undervisning* avses i denna studie planering av specifika undervisningsaktiviteter som vanligen planeras under förskollärarens veckovisa planerings- eller reflektionstid.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap kring hur förskollärare kan göra när de planerar sin undervisning. Genom att studera hur förskollärare beskriver sin planering av undervisning för att bidra till barns lärande och utveckling ämnar vi uppnå detta syfte.

För att uppnå syftet utgår undersökningen från frågeställningen;

- Hur beskriver förskollärare sin planering av undervisning för att bidra till barns lärande och utveckling?

2. Bakgrund

I detta avsnitt lyfts undervisningsbegreppet fram i relation till förskolan, liksom olika aspekter kring planering av undervisning. Avslutningsvis presenteras faktorer som påverkar förskolans kvalitét.

2.1 Undervisning i förskolan

Förskolan är idag barnens första steg in i det svenska utbildningssystemet och det är i förskolan som grunden till ett livslångt lärande läggs (Skolinspektionen, 2016; Skolverket, 2018). Den reviderade läroplanen för förskolan har anpassats efter de övriga skolformerna i utbildningsystemet och undervisning har nu en central plats, där förskollärarens roll och ansvar har förtydligats (Catucci, 2021, 2022). Förskolläraren är ansvarig för innehållet i undervisningen och för att arbetet ska bidra till barnens utveckling och lärande. Det är därför viktigt att förskollärare tar och ges de förutsättningar som behövs för att kunna bedriva undervisning (Skolinspektionen, 2016; Skolverket, 2018), exempelvis tid och möjlighet att planera undervisningstillfällen i relation till läroplanens mål.

Undervisning definieras enligt Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap, 3 §) som målstyrda processer i ledning av lärare som syftar till utveckling och lärande genom utveckling av kunskaper. I en föreläsning från Sveriges Utbildningsradio (2017, 00:23:17) diskuterar Ingrid Engdahl begreppet undervisning och beskriver lärandet som en process som startar i undervisning och sker i utbildning. Björklund et al. (2018) skiljer på begreppen lärande och undervisning. De menar att lärandet är resultatet av det barnen erfarit genom undervisning. Undervisning kan då ses som ett medel för att synliggöra något nytt för barnen genom att rikta deras uppmärksamhet mot något de ännu ej upptäckt. Begreppet undervisning innehåller flera delar, som; planering, introduktion, genomförande och analys (Förskolepodden, 2018, 00:09:23).

Björklund och Pramling Samuelsson (2018) definierar didaktik som "konsten att peka ut något för någon" och menar att undervisning i förskolan är nära kopplat till didaktik och innefattar barn, förskollärare samt ett innehåll som det ageras eller talas kring. De beskriver undervisning som en process som syftar till att främja någon typ av lärande och menar att det således inte handlar om att förmedla information. Undervisning av barn belyses av Björklund och Pramling Samuelsson (2018) i stället som en dialogisk process i den mening att det fordrar förmågan att vara lyhörd för barnets signaler samt att kunna anpassa sin undervisning och sina tankar så att de svarar på dessa signaler. Interaktion mellan förskollärare och barn blir ur denna synvinkel en given parameter för undervisning i förskolan. Vad som av förskolläraren görs möjligt för barnen att lära sig anses i hög grad vara beroende av just kommunikation och dialog. Det förtydligas dock att detta inte innebär att all dialog mellan förskollärare och barn är undervisning (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018).

Det finns olika sätt att närma sig undervisning i förskolan, där två tydliga inriktningar framträder. En där läraren har inflytande över vilket innehåll uppmärksamheten ska riktas mot och en där barnen har större inflytande över lärandeinnehållet (Catucci, 2021; Hedefalk et al., 2015). Barn är i nuet och deras intresse ligger i det som sker här och nu och i konkreta handlingar (Hedefalk et al., 2021). Detta kan tolkas som att det bör vara barnen som styr innehållet i undervisningen för att bibehålla deras intresse. Hedefalk et

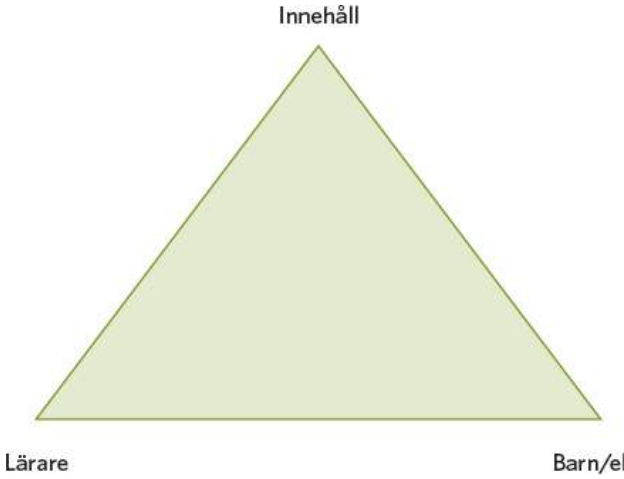
al. (2021) menar dock att det finns en risk att lärarens ansvar och ledarskap förminskas om enbart barnens intresse styr innehållet i undervisningen och att det sker på bekostnad av förskolans styrdokument. Det handlar således om att balansera det styrdokumenten för fram och vad barnen visar intresse för.

2.2 Planering i förskolan

Hjälmeskog et al. (2020) menar att planering i förskolan kan se ut på olika sätt. Det kan exempelvis röra sig om långsiktig planering som sträcker sig över ett läsår eller en termin, planering för ett övergripande tema eller mer detaljerad planering av enskilda undervisningstillfällen. Att planera beskrivs som en reflektiv process där olika överväganden och val görs kring en aktivitet som ska genomföras. I relation till undervisning handlar planering om att olika tillvägagångssätt och innehåll ställs mot varandra för att avgöra vad som är mest lämpligt utifrån den aktuella kontexten (Hjälmeskog et al., 2020).

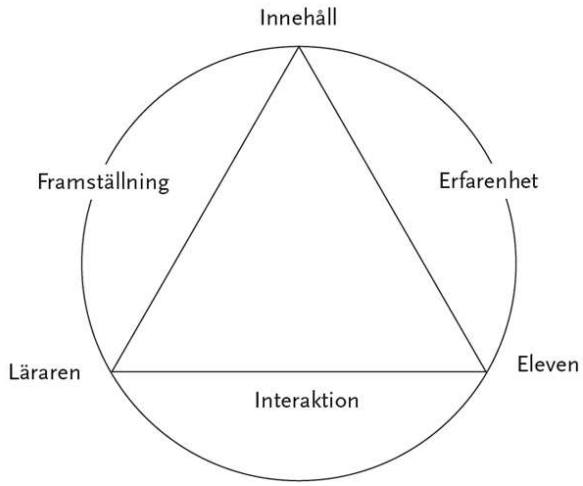
Pedagogen Johan Amos Comenius ställde redan på 1600-talet frågorna vad? hur? och varför? (Björklund & Pramling Samuelsson, 2020). Dessa kallas ofta för de didaktiska huvudfrågorna (Ehrlin, 2020). Med tiden har fler dimensioner tillkommit till de didaktiska frågorna som vem? var? och när? (Björklund & Pramling Samuelsson, 2020; Hjälmeskog et al., 2020; Vallberg Roth et al., 2020). I syfte att fördjupa sin reflektion under planeringen kan de didaktiska frågorna följas av följdfrågor. Vissa av frågorna kan även ha flera dimensioner. Frågan om *vem* kan exempelvis beröra vilka barn som ska delta i en aktivitet, men även vem ur personalen som ska hålla i aktiviteten eller för vems skull aktiviteten genomförs. Frågan om *vad* kan handla om vad målet med undervisningen är, men även om vad som behövs för material och vad för innehåll undervisningen ska ha. För att fördjupa reflektionen kring de val läraren gjort kan *varför*-frågan användas som följdfråga till övriga didaktiska frågor, exempelvis; varför ska barnen lära sig om detta innehåll? eller varför ska undervisningen ske på denna plats? (Hjälmeskog et al., 2020). Att i sin planering utgå från de didaktiska frågorna (vad, hur, varför, var, när och vem?) kan enligt Hjälmeskog et al. (2020) bidra till att skapa en bättre medvetenhet hos läraren kring de val som görs vid planering av undervisning, samt underlätta både planering och genomförande.

Didaktisk planering i förskolan beskrivs handla om de olika val förskolläraren gör när hen reflekterar över hur undervisningen kan och bör genomföras (Hjälmeskog et al., 2020). En didaktisk modell kan fungera som stöd vid planering och används i syfte att leda till mer genomtänkta val och på så sätt skapa bättre förutsättningar för lärande. De didaktiska frågorna och den didaktiska triangeln (se figur 1) är exempel på didaktiska modeller (Vallberg Roth et al., 2020; Hjälmeskog et al., 2020). Den didaktiska triangeln kan ses som relationell och förtydligar att det finns en relation mellan barn och lärare, en mellan barn och innehåll samt en mellan lärare och innehåll (Björklund & Pramling Samuelsson, 2020; Hjälmeskog et al., 2020; Wahlström, 2016). Triangeln visar dock inte på den asymmetri som Hjälmeskog et al. (2020) menar finns i relationen mellan barn och lärare. Johannesen och Sandvik (2009) påpekar att vuxna alltid är i en maktposition i förhållande till barn, vilket i planering kan ta sig uttryck genom förskollärarens makt över de didaktiska val som görs kring undervisningen. Triangeln kan enligt Vallberg Roth et al. (2020) fungera som ett stöd för läraren vid planering av undervisning då den synliggör en jämn fördelning mellan de tre parterna.



Figur 1. Den didaktiska triangeln (Vallberg-Roth et al., 2020)

Relationen mellan innehåll och lärare i den didaktiska triangeln kallas *framställning* alternativt *representation* och avser lärarens kunskaper kring innehållet, dennes relation till innehållet och hur innehållet presenteras av läraren. Barnets relation till innehållet berör barnets tidigare erfarenheter av lärande samt av innehållet. Är innehållet nytt för barnet eller har det stött på det tidigare? Vad kan barnet om innehållet och hur upplever barnet mötet med det? Relationen mellan innehåll och barn kallas för *erfarenhet*. Den relation som finns mellan förskollärare och barn benämns vanligen *interaktion* eller *kommunikation* och berör just samspelet dem emellan. Samtliga komponenter behöver tas i beaktande vid planering av undervisningen (Hjälmeskog et al., 2020; Wahlström, 2016). En modifierad bild av den didaktiska triangeln kan utifrån detta se ut som följer (Figur 2).



Figur 2. Modifierad didaktisk triangel (Wahlström, 2020)

Ytterligare en didaktisk modell är Klafkis didaktiska frågor. Dessa frågor är tänkta att fungera som stöd vid val av innehåll till undervisning, för att göra mötet mellan innehåll och barn så lyckat som möjligt. Ur Klafkis perspektiv handlar planering av undervisning om att med utgångspunkt i läroplanen reflektera över varför innehållet är intressant att undervisa om. Hur läraren förhåller sig till Klafkis didaktiska frågor visar enligt honom på lärarens didaktiska kompetens. Den didaktiska kompetensen ska enligt Klafki förstås som lärarens skicklighet i att välja ut relevant undervisningsinnehåll i förhållande till läroplanen (Hjälmeskog et al. 2020; Wahlström, 2016).

Klafkis didaktiska frågor kan kortfattat sägas innefatta tre principer; exemplariskt värde, fundamentalt värde och elementär struktur. Med innehållets exemplariska värde menar Klafki att frågor som bör reflekteras över är exempelvis; Vad kan detta innehåll lära barnen? Och, vilka erfarenheter hos barnen kan innehållet knyta an till? Detta går att likna vid triangelns relation mellan barn och innehåll. Där kallas det *erfarenhet* och relaterar till om innehållet är nytt för barnet eller om barnet har stött på det tidigare samt vad barnet kan om innehållet och hur det upplever mötet med det (Hjälmeskog et al., 2020). Det fundamentala värdet syftar till att läraren svarar på frågor som; Vad kan detta innehåll ha för betydelse för barnens framtid? Den elementära strukturen handlar om att tydliggöra hur innehållet kan göras meningsfullt och tillgängligt för barnen genom att svara på frågan om hur innehållet är strukturerat (Hjälmeskog et al., 2020; Vallberg Roth, 2020). Frågorna ska ställas i relation till undervisningens övergripande syfte, som enligt Klafki är bildning. I detta sammanhang är bildning relaterat till samhällsfrågor som rör exempelvis demokrati, miljö- och klimatfrågor samt social rättvisa. Med bildning som huvudsyfte i undervisningen menade Klafki att undervisningens innehåll kan syfta till att utveckla förmågor hos barnen som gäller beslutstagande kring sin livssituation kopplat till exempelvis etik, politik, solidaritet och respekt. Kopplat till dagens läroplan kan Klafkis didaktiska frågor relateras till planering av värdegrundsbetonat arbete (Hjälmeskog et al., 2020; Skolverket, 2018). Något som skiljer ovanstående modeller åt är triangelns fokus på relationen mellan förskolläraren och barnen, vilken inte fokuseras i Klafkis didaktiska frågor.

Björklund och Pramling Samuelsson (2020) beskriver hur barns frågor kan användas som utgångspunkt för planering av undervisning. Författarna menar att de frågor barn ställer angående ett visst innehåll kan ge förskolläraren värdefulla ledtrådar kring vilken förståelse barnen har för det aktuella innehållet. Detta ger förskolläraren möjlighet att anpassa undervisningen vid sin planering. Det är enligt Björklund och Pramling Samuelsson (2020) essentiellt att utgå från de behov som finns i den barngrupp du för närvarande arbetar med. Det är följaktligen inte självklart att en planering anpassad för en viss barngrupp, fungerar i en annan. Det påpekas dock att läraren alltid behöver ha en flexibel inställning till sin planering för att kunna göra eventuella förändringar och anpassningar under genomförandet av undervisningen (Björklund & Pramling Samuelsson, 2020; Hjälmeskog et al., 2020; Wahlström, 2016).

2.3 Kvalitet i förskolan

Måluppfyllelse i förskolan handlar enligt Björklund et al. (2018) om att se barnens lärande och utveckling. De menar att mål i förskolan handlar om riktning och att vara på väg mot något; rikta barnen mot något för att utveckla deras erfarenhet. För att lyckas med detta behöver lärare vara medvetna om barns tidigare erfarenhet och se var de befinner sig för att sedan planera undervisningen efter barnens behov och intressen. Skolinspektionen genomförde år 2012 en kvalitetsgranskning av svensk förskola där det bland annat framgick att förskolorna i Sverige behöver jobba mer med det systematiska kvalitetsarbetet för att påvisa hur barnen tagit till sig undervisningen som bedrivits under läsåret. Syftet med detta, enligt Skolinspektionen (2012), är att skapa bättre arbetsprocesser i arbetslagen för att ge barnen de bästa förutsättningarna för ett livslångt lärande.

I en studie av Sheridan et al. (2020) visar resultatet att lärarens undervisningskompetens påverkar förskolans kvalitét och diskuterar vad det är som gör att lärares kompetens att undervisa är låg. De kommer fram till att det till viss del handlar om okunskap inom

olika ämnesområden. Arbetslaget behöver tid tillsammans för att reflektera över sin verksamhet och utveckla den. Granskning visar dock att även om det finns schemalagd tid för reflektion, försvinner den ofta på grund av andra mer akuta ärenden som behöver genomföras. Det är därför intressant att undersöka förskollärares planeringstid samt vilka arbetsprocesser och möjligheter lärarna har för att bedriva undervisning i förskolan i syfte att bidra till barns utveckling och lärande samt en utbildning av hög kvalitet. I en förskola med hög kvalitét implementeras läroplanens mål i verksamheten på flera sätt och förskolan har även en tydlig arbetsprocess där planeringen är av vikt (Skolinspektionen, 2018).

I The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)-rapporten Starting strong IV (2015) har man granskat kvaliteten på förskolan i 24 länder. I denna beskrivs förskollärares planeringsförmåga som en del av kvalitetsbegreppet. Vid granskning av personalkvalitet i förskolan ingår enligt OECD (2015) bland annat undersökning av personalens kompetens i förhållande till uppdraget. Utöver att granska den generella kvaliteten på undervisning och omsorg undersöks även hur läroplanen implementeras i utbildningen, personalens förmåga att planera aktiviteter samt hur personalen använder material (OECD, 2015). Förskollärares förmåga att planera och genomföra undervisning utifrån läroplanen kan i enlighet med detta ses som en aspekt av vad som ger en förskoleutbildning av hög kvalitet, även utanför Sveriges gränser.

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning kring undervisning i förskolan och planering av undervisning. Den presenterade forskningen tar upp planering av undervisning med utgångspunkt i läroplansmålen, planering utifrån barnens intressen, samt förskollärares kompetens i förhållande till utbildningens kvalitet.

Tidigare forskning har sökts fram via databaserna Discovery och ERIC med hjälp av sökorden; *Planning*, *teaching, didactic**, *preschool or kindergarten or early childhood education, organizing, curriculum och curriculum design*. Dessa sökord har kombinerats på olika sätt för att få fram lämpliga artiklar. För säkerställande av kvaliteten på tidigare forskning begränsades sökresultatet till enbart refereegranskade (peer-reviewed) artiklar, samt artiklar i fulltext. Avhandlingar söktes fram via Skolportens webbplats där sökordet ”undervisning” användes samt sökurvalet ”förskola”. Utöver detta har referensförteckningar i aktuella artiklar sökts igenom för att hitta ytterligare lämplig forskning.

3.1 Läroplansmålen som fokus för undervisning

Ett antal studier berör hur målen i läroplanen kan användas som utgångspunkt för undervisning (Hedefalk et al., 2015; Hedefalk et al., 2021; Sheridan et al., 2011; Thulin & Jonsson, 2018; Williams et al., 2014). Williams et al. (2014) genomförde en studie där syftet var att undersöka förskollärares skildring av barns lärande i relation till förskolans läroplan. Där framkom två teman, där ett tema handlade om social kunskap och det andra om målinriktat samarbete. Förskollärarna i den andra kategorin menar att ett lärande där kognitiv- och social kunskap integreras ger bättre förutsättningar för lärande. Utifrån detta anser förskollärarna i denna grupp att de har som uppgift att planera aktiviteter utifrån specifika mål och förmågor som barnen behöver utveckla. Förskollärarna beskriver sin egen roll som guidande och beskriver hur de i stället för att servera barnen kunskap arbetar med att uppmärksamma dem på olika idéer och tankar som finns inom gruppen (Sheridan et al., 2011; Williams et al., 2014).

I en studie av Hedefalk et al. (2015) var syftet att jämföra förskolans arbetssätt med grundskolans arbetssätt inom naturkunskapsundervisning. Resultatet visade att lärare i förskolan och grundskolan använder sig av liknande arbetssätt där båda lärarkategorierna arbetar med att rikta barns uppmärksamhet mot ett innehåll som i sammanhanget anses relevant. Inom ramen för det innehåll läraren planerat att arbeta med uppmuntras barnen sedan att bidra med egna tankar och idéer. Barnen ses i båda skolformerna som aktiva i sitt eget meningsskapande, samtidigt som läraren har en viktig roll i att hålla dem inom den tänkta ramen och rikta deras uppmärksamhet mot lämpligt innehåll (Hedefalk et al., 2015). Här finns likheter med det resultat som Thulin och Jonsson (2018) fann vid genomförandet av en kvalitativ studie där de analyserat videoobservationer. Syftet var att beakta barns perspektiv i relation till innehållet i undervisningen. Att använda sig av barns perspektiv i undervisningen betyder i sammanhanget att barnens erfarenheter och sätt att kommunicera tas tillvara på och ses som en resurs. Resultatet i studien visar att en kompetent förskollärare riktar barnen mot ett innehåll men är lyhörd för barnens perspektiv och lyfter in det vid undervisningstillfället (Thulin & Jonsson, 2018). Detta kan förstås som att barnens intresse inte behöver vara det primära syftet, men att barnens perspektiv alltid ska beaktas i stunden för att skapa det bästa lärandet. Denna definition av barns perspektiv

blir då detsamma som deras egna röster. Genom att lyssna till barnen skapar läraren en möjlighet till insyn i barns förståelse av ett fenomen, vilket skapar förutsättningar för att hitta utgångspunkter i barnens vidareutveckling, detta menar Thulin och Jonsson (2018) är undervisning. Det går även i led med en senare studie av Hedefalk et al. (2021) där förskollärarstudenters planering av undervisning kring hållbar utveckling undersökts. Ett didaktiskt dilemma framkommer när de blivande förskollärarna reflekterar kring huruvida utgångspunkten för planeringen bör vara förutbestämd utifrån målen i läroplanen och didaktiskt designat av förskolläraren eller utgå från barnens intressen och engagemang.

Den tydliga utgångspunkt i läroplansmålen som beskrivs i detta avsnitt kan liknas vid det Berg (2022) benämner som den skolförberedande läroplanstraditionen. I denna tradition ligger fokus på undervisning och lärande och det finns tydliga mål för vilka kunskaper barnen förväntas tillägna sig under förskoletiden.

3.2 Barns intressen som utgångspunkt

Ett flertal studier visar på betydelsen av att ha barns intressen som utgångspunkt för undervisningen i förskolan (Catucci, 2021; Williams et al., 2014; Jonsson, 2011). I en studie har Catucci (2021) undersökt hur förskollärare uppfattar sitt undervisningsuppdrag samt hur detta gestaltas i deras undervisning. Resultatet visar att en vanlig uppfattning hos förskollärarna i studien är att barn lär sig via utforskande och tillsammans med andra barn. Detta framgår dels utifrån hur studien visar att undervisning utformas i förskolan, dels utifrån de didaktiska överväganden som förskollärarna uttryckt i samband med planering. Förskollärarna menar att utforskandets betydelse för lärande innebär ett ansvar för dem att organisera en lärmiljö med utgångspunkt i barnens intressen och som uppmuntrar barnen att utforska på egen hand. Resultatet visar att förskollärarna framhåller betydelsen av att barnen utvecklar tilltro till den egna förmågan samt att de upplever sig värdefulla och uppskattade. Detta menar Catucci (2021) visar på att undervisningen utgår från ett barnperspektiv snarare än från de mål som läroplanen anger för undervisning i förskolan. Vid planering och genomförande av undervisning ligger läroplansmålen i liten utsträckning till grund för de didaktiska överväganden som gjorts, vilket leder till att målorienteringen i undervisningen är svag (Catucci. 2021). Resultatet i studien pekar även på att förskollärarna är osäkra på vad undervisning i förskolan är och vad deras ansvar för denna undervisning innebär. Av denna anledning grundar förskollärarna sin undervisning på traditionella uppfattningar om hur förskolan arbetar med undervisning och lärande (Catucci, 2021). Ett liknande resultat framkom när Williams et al. (2014) undersökte vad svenska förskollärare anser vara centralt för barn att lära sig i förskolan. Förskollärarnas redogörelser har sedan analyserats i förhållande till målen i läroplanen (Skolverket, 2018) och i resultatet framkommer två olika teman; social kunskap i fokus samt målinriktat samarbete. Det ena temat representerar en syn på sociala kunskaper som prioriterat lärfokus i förskolan. Förskollärarna i den studien ser som sin primära uppgift att planera aktiviteter som skapar interaktionsmöjligheter och tillfällen där barnen ges möjlighet att utveckla sitt verbala språk (Williams et al., 2014).

Detta kan liknas vid det som Jonsson (2011) i sin studie kallar “Nuets didaktik”. Studien syftar till att öka kunskapen kring hur förskolans dåvarande läroplan beskrivs och uppfattas av lärare i förskolan. Resultatet i studien visar enligt Jonsson (2001) att lärarens egna intentioner i en viss situation kan underordnas det som barnen visar intresse för. Många förskollärare lägger fokus på personlighetsutveckling och socialt

lärande hos barnen och utifrån vad förskollärarna i studien berättar präglas verksamheten av ett barnperspektiv i större grad än av styrdokument, även om de påpekar att läroplanen är ständigt närvarande. Jonsson (2011) belyser att resultatet tyder på att betydelsen av innehåll och arbetsform underordnas betydelsen av barnperspektivet. Det finns likheter mellan Jonssons (2011) forskning och de fynd Alvestad och Sherdian (2014) gjort när de undersökt utmaningar, problem och dilemman relaterade till norska förskollärares planering och dokumentation. De har bland annat tittat på hur förskollärare gör när de planerar sitt arbete med barnen. I resultatet framkommer att strukturerade aktiviteter främst förekommer i samband med långsiktiga temaarbeten och att den vardagliga planeringen präglas av händelser kopplade till enskilda barn och barngruppen, samt deras lek. Förskollärarna belyser främst att planeringen bör vara öppen och övergripande, vilket av förskollärarna i studien beskrivs som en motpol till planering som utgår från läroplansmålen. De lyfter fram att en övergripande och mer flexibel planering på ett bättre sätt tar hänsyn till barnens erfarenheter och intressen samt barngruppens konstellation, jämfört med en målorienterad planering. Lärarna menar också att denna typ av barncentrerade planering skapar bättre villkor för barns socialiserande och lek samt är gynnsam för samarbetet mellan vuxna och barn. I studien uppger en förskollärare att de försöker undvika konflikter mellan deras egna och barnens intressen genom att främst lägga fokus på barnens upplevelser och intressen. Alvestad och Sheridan (2014) har valt att kalla den typ av undervisning som utgår från denna öppna form av planering för ”instant education”.

Innehållet i detta avsnitt kan liknas vid det som Berg (2022) i sin avhandling beskriver som en socialpedagogisk läroplanstradition inom förskolan. Denna karaktäriseras av en läroplan med övergripande mål som fokuserar på vad barnen ska ges möjlighet att lära sig. Traditionen bygger på ett holistiskt synsätt där lek, utveckling, lärande och omsorg tillsammans bildar en helhet.

3.3 Förskollärarens kompetens i relation till utbildningens kvalitét

Förskollärarens kompetens anses vara en avgörande faktor i relation till den pedagogiska verksamhetens kvalitét (Björklund et al. 2018; Catucci, 2022; Sheridan et al., 2011; Sheridan et al., 2013; Williams & Sheridan, 2018). Björklund et al. (2018) har genomfört en studie med frågan vad undervisning innebär i förskolans praktik och resultatet visar att det är viktigt att läraren besitter kunskap om innehåll och kännedom om barnen för att kunna ge dem en jämlik undervisning. Studien visar att måluppfyllelse handlar om barnens lärande och att varje barn har olika erfarenheter från hemmet och därmed bör undervisningen anpassas efter individer. Björklund et al. (2018) understryker vikten av didaktiska reflektioner utifrån teoretiska perspektiv för att bidra till barns lärande. Det handlar om att förstå barnen här och nu för att se var nästa steg i lärandet ligger. I en annan studie framkommer det att lärarna använder läroplanen som stöd i sin dokumentation, både som en utgångspunkt för planeringen av undervisningen och som en hållpunkt för vad som ska dokumenteras vid undervisningstillfället (Sheridan et al., 2013).

Williams och Sheridan (2018) har genom observationer undersökt förskolans kvalitét utifrån lärandeaktiviteter och resultatet visar att kvalitén är låg i den svenska förskolan. För att uppnå hög kvalitét förutsätter det undervisning där de vuxna är aktiva i barngruppen. Resultatet visar att den låga kvalitén beror på trånga utrymmen, begränsat med material men också bristande intresse hos förskollärarna och pedagogisk okunskap

kring hur undervisning kan bedrivas (Williams & Sheridan, 2018). I en annan studie undersöker Sheridan et al. (2011) förskollärares kompetens utifrån lärarnas egen beskrivning av sitt förhållningssätt och sin interaktion med barnen i förhållande till förskolans läroplan. Resultatet av studien visar att lärarna i förskolan har kunskapsinnehåll i de ämnen som finns med i läroplanen. Däremot anser lärarna att de behöver mer kunskap kring hur de ska dokumentera och analysera barnens lärande, då reflektion och analys är två faktorer som kan bidra till att höja förskolans kvalité.

Läroplanen har mål som är tolkningsbara och inga tydliga riktlinjer för undervisning vilket öppnar för att förskollärarna själva ska besitta tillräcklig kunskap om olika metoder och sätt att genomföra undervisning på (Björklund et al., 2018; Catucci, 2021, 2022). I en studie av Catucci (2022), vars syfte är att bidra med didaktisk kunskap utifrån förskollärares resonemang kring planering av undervisning, diskuterar lärarna detta. Där framkommer att lärarna har svårt att tolka alla delar i läroplanen och att de anser kopplingen mellan läroplanen och verksamheten vara otydlig. Här drar Catucci (2022) slutsatsen att lärarna har svårt att se kopplingen till läroplanen på grund av att de inte använder den vid planeringen av undervisningen, utan kopplar den till aktiviteten i efterhand. Lärarna i studien sätter barnens intresse först när det kommer till undervisning. Det finns en oro hos förskollärarna att undervisningen blir lärarstyrd och vuxenorienterad om den utgår från läroplanens mål. Här menar dock Catucci (2022) att kvalitén på förskolan sjunker då barnen inte utmanas i sitt lärande utifrån de styrdokument som förskolan vilar på. Utbildningen i förskolan ska även vila på vetenskaplig grund (Skolverket, 2018) och lärarna i Sheridans et al., (2011) studie menar att de, utifrån detta, har ett ansvar att hålla sig á jour med aktuell forskning och fortsätta utveckla sin lärarroll samt undervisningen genom att läsa ny forskning.

3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Den tidigare forskningen som presenterats visar att lärarna i förskolan upplever ett didaktiskt dilemma när det kommer till planering av undervisning. Det är främst två tydliga inriktningar som framkommer i forskningen, där den ena pekar på betydelsen av att läraren planerar sin undervisning utifrån målen i läroplanen och riktar barnens uppmärksamhet mot ett valt lärobjekt. Den andra riktningen pekar på betydelsen av att undervisningen utgår från det barnen visar intresse för i stunden och att lärandet förs in i dessa situationer (Alvestad & Sheridan, 2015; Catucci, 2021; Due et al., 2018; Hedefalk et al. 2015; Hedefalk et al., 2021; Jonsson, 2011; Jonsson et al., 2017; Williams et al. 2014). Resultaten visar att en del förskollärare ser det som sitt främsta uppdrag att skapa förutsättningar för barns sociala utveckling, medan andra förskollärare beskriver en mer nyanserad bild av lärandet där aktiviteter planeras utifrån specifika mål i syfte att utveckla såväl kognitiva som sociala kunskaper hos barnen. Lärarna beskriver sig ta vara på de möjligheter till lärande som dyker upp och det beskrivs vara förutsättningarna i olika situationer som avgör vilket innehåll lärandet berör. Här påpekas även betydelsen av lärarens kompetens i att “se” lärandet i olika situationer. Omsorg framkommer i studien gå före betydelsen av att lära sig eller till viss del ligga på samma betydelsemässiga nivå (Jonsson, 2011). Båda synsätten tillvaratar barns erfarenheter och intressen, men det ena synsättet sätter detta i bakgrunden och läraren har det största inflytandet över undervisningens innehåll, medan det andra synsättet sätter barnens intressen i första rummet och har detta som utgångspunkt för undervisningen (Hedefalk et al. 2021; Williams et al., 2014).

Flera studier visar även att lärarna är osäkra på vad undervisning i förskolan är och vad deras ansvar för denna undervisning innebär. Då läroplanens mål är tolkningsbara och inte har tydliga riktlinjer för hur undervisningen ska planeras, är det förskollärarna själva som behöver besitta tillräcklig kunskap om olika metoder och sätt att genomföra undervisning på. Av denna anledning grundar ofta förskollärarna sin undervisning på traditionella uppfattningar om hur förskolan arbetar med undervisning och lärande (Björklund et al., 2018; Catucci, 2021, 2022). En studie menar att lärarna har svårt att tolka och använda läroplanen för att den inte används vid planeringen av undervisning, då barnens intressen får företräde. Lärarna påpekar att det finns en oro att det blir för lärarstyrt om de ska följa läroplanen. Detta menar dock forskarna är ett dilemma då förskolans kvalitét sjunker. Den tidigare forskningen visar att planering och lärares kompetens ses som två skärningspunkter som påverkar kvalitén i förskolan och därmed även måluppfyllelsen (Ramiréz et al., 2016; Sheridan, 2001, 2020).

4. Teoretisk utgångspunkt

Denna studie undersöker hur förskollärare beskriver sin planering av undervisning för att främja barns lärande och utveckling. Detta sker med hjälp av Bernsteins pedagogiska teori som syftar till att undersöka den makt och kontroll som finns i undervisningen och hur den delas mellan vuxna och barn. I denna studie används teorin och dess centrala begrepp för att analysera respondenternas ord när de redogör för hur de planerar sin undervisning och hur stark/svag makt och kontroll de beskriver ligger till grund för denna planering. Nedan presenteras en kort beskrivning av teorin och de centrala begrepp som kommer att användas i analysarbetet.

4.1 Bernsteins teori om makt och kontroll

Basil Bernstiens (2000) teori har den pedagogiska praktiken som utgångspunkt, vilken ses som den huvudsakliga sociala kontext där kulturell reproduktion sker. Teorin försöker, genom olika modeller, att förstå den makt och kontroll som finns inom utbildningsväsendet. Enligt Bernstien (2000) skapar makt gränser, legitimerar gränser och reproducerar dem mellan olika grupper. Ett exempel på detta är att vuxna står i maktposition i förhållande till barn (Johannesen & Sandvik, 2009). Kontroll åsyftar kommunikation som sker inom dessa grupper utifrån de maktrelationer som finns mellan de som ingår, till exempel om barnen får göra sin röst hörd. Kontroll kan därmed fastställa kommunikationen inom gruppen och makt fastställa relationen mellan individerna. Kommunikationen kan reproducera tidigare strukturer men den kan även ändra vad som anses vara giltig kommunikation och därmed ändra strukturerna. I denna studie innebär det att försöka synliggöra dessa strukturer genom att analysera hur förskollärare beskriver sin planering av undervisning.

4.2 Rekontextualisering

Rekontextualisering definieras av Bernstein (2000) genom hur något omvandlas mellan olika diskurser. När, till exempel, en text ska transformeras från ett sammanhang till ett annat kommer betydelsen att omvandlas, då texter är bundna till en kontext. Inom förskolan rekontextualiseras till exempel läroplanen och dess innehåll till de didaktiska val läraren gör i sin undervisning. Detta beskriver Bernstein (2000) som det officiella rekontextualiseringsfältet och det pedagogiska rekontextualiseringsfältet. Det officiella rekontextualiseringsfältet täcker läroplanen och andra statligt styrda dokument inom förskolan medan det pedagogiska rekontextualiseringsfältet sker på förskolenivå och visar hur de officiella dokumenten transformeras och tolkas i praktiken. Detta innebär att det är hur läraren i förskolan tolkar läroplanen och planerar innehållet i undervisningen som påverkar vad som lärs ut och det i sin tur är påverkat av *vem* som tolkar och *varför* denne anser att det är viktigt att lyfta det i undervisningen. Rekontextualisering kan därmed ses som *vad* undervisningen kan innehålla, men även *hur* undervisningen kommer presenteras (Bernstien, 2000). Denna studie kommer använda sig av det officiella- och pedagogiska rekontextualiseringsfältet för att undersöka hur förskollärare tolkar och använder sig av läroplanen i sin planering av undervisning för att främja barns utveckling och lärande.

4.3 Klassificering

När Bernstein (2000) använder begreppet klassificering syftar det på makt och maktförhållanden inom utbildning. Klassifikation beskriver maktrelationen mellan olika kategorier och inte själva innehållet i en kategori. Bernstein (2000) menar att kategorier, för att kunna anses vara kategorier, måste vara avgränsade från andra kategorier. Denna avgränsning menar han regleras av makt. Klassifikationen kan ligga på en skala mellan svag och stark och graden avgörs av hur specifikt innehållet i kategorin är. I relation till läroplanen beskriver Bernstein (2000) detta i form av den integrerade och den specialiserade läroplanen. En integrerad läroplan har en friare struktur med exempelvis temainriktat arbetssätt där gränserna mellan ämnena är otydliga och klassifikationen därmed svag. Vid en specialiserad läroplan är ämnena tydligt avgränsade, innehållet specificerat och strukturen tydlig (Catucci, 2021; Berg, 2022). Själva undervisningen kan också klassificeras utifrån denna skala. Vid svag klassifikation av undervisningen står det individuella barnet i centrum och fokus ligger på individens utveckling samt socialisation genom kamratskap och samarbete. Här har läraren barnens intressen och funderingar som utgångspunkt i undervisningen och strävar efter att skapa förutsättningar för lustfyllt lärande utifrån dessa. Stark klassifikation karaktäriseras i stället av fokus på kunskap kring ett specifikt ämnesinnehåll, som exempelvis naturkunskap eller språk. Här brukas både miljö och material i syfte att främja barnets lärande och utveckling inom ramen för innehållet. I sin tolkning av Bernsteins teori menar Berg (2022) att klassifikation behandlar undervisningens *vad*. Klassificeringsbegreppet kommer i denna studie användas för att analysera hur förskollärarna beskriver att de avgränsar ämnesinnehållet vid planering av undervisning.

4.4 Inramning

Begreppet inramning används av Bernstein (2000) för att analysera olika typer av kommunikation. Inramningen rör kontrollaspekten av kommunikation och handlar således om vilken typ av kommunikation som kan förekomma i olika pedagogiska praktiker. Enligt Bernstein (2000) gäller det kontrollen över vad som kommuniceras kring, i vilken ordning detta görs (kallat sekvenser) och hastighet (tid för behandling eller inlärning av innehållet). Inramningen fokuserar således på den sociala aspekten av undervisning och berör kommunikationen mellan barn och lärare. Den beskriver enligt Bernstein (2000) i vilken mån barnen har möjlighet att påverka i undervisningssammanhang. Inramningen kan, liksom klassifikationen ligga på en varierande skala mellan svag och stark. Emilson (2008) beskriver att inramning behandlar formen, alltså undervisningens *hur*.

Vidare beskriver Bernstein (2000) hur inramningsbegreppet innefattar två regelsystem; den regulativa och den instruerande diskursen. Den regulativa diskursen behandlar sociala aspekter som regler och förväntningar kring uppförande. Catucci (2021) förtydligar innebörden av den regulativa diskursen och förklarar att den förmedlar vad som anses viktigt. Den instruerande diskursen behandlar i stället kunskapsaspekter, som regler för val och ordningsföljd. Den regulativa diskursen beskrivs som den dominanta och den instruerande diskursen som en ingående del av den regulativa. De två systemen ska således förstås som en enhet, vilken benämns den pedagogiska diskursen. Bernstein (2000) anser att det är ett problem att dessa två behandlas som två skilda fenomen, då det framställer undervisningen som att antingen beröra värden eller kunskap. I

verkligheten, framhåller Bernstein (2000), att den instruerande diskursen ska ses som en integrerad del av den regulativa diskursen.
Inramningen kan variera i grad mellan olika ingående kategorier, till skillnad från klassifikationen som är antingen stark eller svag generellt. Inramningen kan således vara svag avseende vissa aspekter och stark gällande andra (Bernstein, 2000). Ett exempel på detta kan vara att läraren har bestämt att en barngrupp ska ha 30 minuter lässtund i språkutvecklande syfte och att hen valt ut två böcker. Barnen får sedan rösta om vilken bok de ska börja läsa. Läraren har då stark kontroll över hastighet (tidsomfattning) och innehåll men svag inramning för sekvenser (ordning).

Den starka inramningen ger förutsägbarhet och tydliga förväntningar, medan svag inramning kräver att mottagaren själv kan läsa av och förstå vilka förväntningar som finns i situationen (Bernstein. 2000). En stark inramning och klassifikation kan samtidigt begränsa barnens möjlighet till inflytande och delaktighet (Emilson, 2008). I denna studie kommer begreppet inramning användas för analys av förskollärarnas beskrivningar kring hur de planerar att genomföra sin undervisning.

4.5 Osynlig och synlig pedagogik

Klassifikation och inramning kan även relateras till Bernsteins resonemang om osynlig och synlig pedagogik (Bernstein, 2000). Svag klassifikationen och inramning kan kopplas till det som benämns som osynlig pedagogik, medan starkt klassificerad och inramad undervisning, det vill säga planerad undervisning med tydligt ämnesinnehåll, kan beskrivas som synlig pedagogik. Osynlig pedagogik utmärker sig genom svag inramning och klassifikation, vilket ofta innebär en tydlig barncentrering där barnet har stor makt över sina val (Bernstein, 2000). Lärarens kontroll beskrivs främst ligga i hur lärmiljön organiseras vid osynlig pedagogik. Vid stark klassifikation och inramning menar Bernstein (2000) att det är fråga om en synlig pedagogik där undervisningens riktlinjer är tydliga samt innehåll och form förplanerade. Berg (2022) menar att den osynliga pedagogiken är starkt kopplad till den socialpedagogiska läroplanstraditionen medan den synliga pedagogiken är kopplad till en skolförberedande läroplanstradition. Utgångspunkten för undervisningen i den socialpedagogiska traditionen karaktäriseras just av svag inramning och klassifikation samt barnets intressen som utgångspunkt för undervisning och lärande. I den skolförberedande läroplanstraditionen finns en mer akademisk framtoning där undervisningen har ett förbestämt fokus för lärande (Berg, 2022; Bernstein, 2000). Vid analys av studiens empiriska data kommer begreppen osynlig och synlig pedagogik användas för att förstå i vilken läroplanstradition förskollärarnas planering tar sin utgångspunkt.

5. Metod

I kapitlet redogörs för valet av metod, hur urvalet gick till samt för hur undersökningen genomfördes. Här beskrivs även analysmetoden samt de hänsynstaganden som gjorts kring tillförlitlighet och etik i samband med studien.

5.1 Val av metod

Denna studie har en kvalitativ ansats med syfte att undersöka hur förskollärare uppfattar och tolkar undervisningsuppdraget. En kvalitativ ansats lämpar sig väl när intresset är att undersöka exempelvis upplevelser, processer eller beskrivningar och syftar till att bidra med förståelse av den sociala verkligheten. Ansatsen möjliggör för insamling av fördjupad data kring det fenomen som undersöks, vilket är avsikten i denna undersökning (Bryman, 2018, Stukát, 2011).

Den empiriska datan inhämtades med hjälp av skriftlig intervju (Bryman, 2018; Bjørndal, 2005; Davidsson, 2006). Skriftlig intervju belyses av Davidsson (2006) som en lämplig metod när syftet är att öka kunskapen om en persons tankar och/eller erfarenheter kring ett visst fenomen, vilket är fallet i denna studie. Valet grundades till stor del på ödmjukhet inför förskollärares höga arbetsbelastning, varför det fanns ambition att möjliggöra för respondenterna att själva avgöra när det var tidsmässigt lämpligt att svara på frågorna. Både Davidsson (2006) och Bryman (2018) betonar det positiva i att den skriftliga intervjun kan genomföras när respondenten har tid och möjlighet, i stället för vid en förbokad specifik tidpunkt. En nackdel med metoden är däremot att det kan vara svårare att få in svar i tid (Bryman, 2018).

En annan aspekt som motiverar användandet av en skriftlig intervju, som alternativ till direkt intervju, är att faktorer som kön, social bakgrund och etnicitet hos respondent eller intervjuperson inte kan påverka svaren och atmosfären i intervjun, vilket det annars finns risk för. Svaren tycks även bli mer ärliga i en skriftlig intervju än vid en direkt intervju på grund av att någon intervjuperson inte närvarar och respondenten därmed inte anpassar sitt svar efter vad som kan anses vara socialt önskvärt (Bjørndal, 2005; Bryman, 2018; Davidsson, 2006; Stukát, 2011).

Något som ytterligare talar för skriftlig intervju som metod är att datan inkommer via just skrift, vilket gör bearbetningsprocessen mindre tidskrävande. Däremot ger metoden inte möjlighet att tydliggöra eventuella oklarheter för respondenten i stunden, vilket kan vara en nackdel. Av denna anledning behöver frågorna vara utformade på ett sätt som gör dem lätta både att förstå och besvara (Bjørndal, 2005; Bryman, 2018; Davidsson, 2007).

5.2 Urval

Då studiens syfte var att undersöka hur förskollärare planerar undervisning avgränsades urvalet av deltagare till just förskollärare. De deltagande förskollärarna var vid genomförandet verksamma inom yrket och i enlighet med förskolans läroplan, ansvariga för planering av undervisning i syfte att bidra till barns lärande och utveckling (Skolverket, 2018, s.19).

För att komma i kontakt med potentiella deltagare har rektorer vid olika förskolor kontaktats med förfrågan om att distribuera en skriftlig intervju till anställda förskollärare, samt information om att förskollärarnas deltagande är frivilligt. Samtliga rektorer som kontaktades var positiva till att distribuera undersökningen till anställda förskollärare. För att få en mer heterogen svarsbild kontaktades tre kommunala förskolor och tre förskolor drivna i privat regi. Förskolorna hade även varierande pedagogisk profilering. Urvalet kan således beskrivas som målstyrt i syfte att till viss del spegla den variation som finns inom förskolläraryrket (Bryman, 2018, s.242-243, s.496, s.498).

Då den deltagande undersökningsgruppen är förhållandevis liten, 13 stycken av Sveriges ca 40.000 verksamma förskollärare (Skolverket, 2022), kan resultatet inte anses representativt för hela yrkesgruppen, utan enbart för den aktuella undersökningsgruppen (Stukát, 2011). I syfte att öka möjligheten för en varierad och representativ svarsbild gjordes ändå valet att distribuera intervjuformuläret till förskollärare på förskolor i både privat och kommunal regi, samt med varierande pedagogiska profileringar. Detta kan dock inte anses öka studiens generaliserbarhet då valet gjorts att inte samla in uppgifter om respondenternas arbetsplats. Det finns således ingen möjlighet att kontrollera huruvida de inkomna svaren motsvarar denna variation. Det faktum att denna studie inte är att betrakta som forskning enligt lag, och därmed inte tänkt att vara representativ för en hel yrkesgrupp, gjorde att den låga spårbarheten värdesattes högre än generaliserbarheten i syfte att skydda deltagarnas identitet (Löfdahl, 2014; Löfdahl Hultman, 2021).

I resultatet kommer förskollärarna att kodas F1-13, som går att se i tabell 1, där F står för förskollärare och siffran för den ordning deras svar inkom på den skriftliga intervjun. Detta för ytterligare säkerställa avidentifiering.

Tabell 1. Kodning av deltagande förskollärare

Förskollärare	År som verksam förskollärare	Barngrupp
F1	6 år	4–5 år
F2	3 år	3–5 år
F3	35 år	3–4 år
F4	2 år	3–5 år
F5	7 år	1–3 år
F6	12 år	1–2,5 år
F7	14 år	1–3 år
F8	23 år	1–2,5 år
F9	8 år	3–5 år
F10	11 år	4–5 år
F11	8 år	3–5 år
F12	3 år	3–5 år
F13	10 år	3–5 år

5.3 Genomförande

Den skriftliga intervjun skedde via ett onlineformulär i Microsoft forms, tillgängligt via en länk som distribuerades via e-post tillsammans med information om undersökningen. De deltagande förskolornas rektorer kontaktades först via mejl med information om undersökningens syfte och en förfrågan om intresse att delta. Informationsbrevet (se

bilaga 1) och länken till frågeformuläret fördelas sedan till anställda förskollärare via rektorn på de kontaktade förskolorna. I informationsbrevet framgick att respondenterna genom att öppna länken och besvara frågorna samtycker till sitt deltagande. Respondenterna fick information om att den skriftliga intervjun var tillgänglig i två veckor och under denna period inkom 13 svar.

Innan publiceringen av den skriftliga intervjun formulerades 20 frågor (se bilaga 2) i syfte att generera svar på frågeställningen. Beroende på hur respondenten svarat skickades hen vidare till nästa lämpliga fråga, det var således ingen som besvarade samtliga 20 frågor. Bjørndal (2005) tar upp tre aspekter som anses vara av största vikt vid utformning av undersökningsfrågor. Den första handlar om att de begrepp som brukas i frågorna behöver vara entydiga, de ska inte gå att uppfatta på olika sätt. Av denna anledning användes enbart begrepp som av oss ansågs vanliga inom förskolan vid utformningen. Vidare behöver tillräckligt med information ges kring det respondenterna ska svara på, varför detta tydliggjordes i såväl informationsbrev som på frågeformulärets startsida. På startsidan förtydligades även vad som avsågs med ordet ‘planering’ inom ramen för denna studie (se bilaga 2). Den sista aspekten att ta i beaktande är enligt Bjørndal (2005) att det ska finnas en tydlighet kring vilken typ av svar som förväntas. Det behöver således vara tydligt om det önskas ett ja/nej-svar eller en beskrivning. Davidsson (2006) betonar att respondenten bör uppmuntras att beskriva sina erfarenheter så utförligt som möjligt i en skriftlig intervju för att den som genomför undersökningen ska få en bra förståelse för respondentens erfarenheter. I detta fall bestod intervjun av såväl öppna som slutna frågor och det onlineverktyg som användes möjliggjorde tydlighet kring vilken typ av svar som förväntades.

Att blanda öppna och slutna frågor är ett alternativ Bjørndal (2005) beskriver som relativt vanligt. I denna studie följdes frågor med slutna svarsalternativ upp av en fråga med öppet svarsalternativ, vilket gav respondenten möjlighet att utveckla sitt svar. I jämförelse med slutna svarsalternativ blir öppna svar vanligtvis mer nyanserade. Samtidigt genererar öppna frågor och svar mer data, varför dessa kräver mer tid för bearbetning än slutna svarsalternativ. Det är även svårare att göra jämförelser av öppna svar än slutna. De slutna svaren är förvisso lättare att jämföra med varandra men är begränsade i jämförelse med de öppna då de saknar djup (Bjørndal, 2005). Även om utformningen av en skriftlig intervju kan vara tidskrävande, så menar Bjørndal (2005) att när detta arbete väl är klart kräver själva insamlingen av materialet relativt lite tid.

Studien har vidare genomförts i enlighet Vetenskapsrådets (2017) regler och riktlinjer. Arbetet genomfördes med hänsyn till konfidentialitetskravet (Bryman, 2018, s.170-171; Vetenskapsrådet, 2017, s.40) innebärande att insamlad data förvarats så att inga obehöriga kunnat få tillträde till den. För att uppnå detta använde vi en onlinetjänst via Microsoft som krävde inloggning, samt lösenordskyddade datorer. De deltagande förskollärarna blev även informerade om vad det insamlade materialet kommer att användas till. Två grundläggande krav enligt de forskningsetiska principerna är *informationskrav* och *samtyckeskrav* (Bryman, 2018, s.170; Vetenskapsrådet, 2017, s.12-14). För denna studie innebar det att informera deltagarna om studiens syfte, vilket beaktades i det informationsbrev som gått ut till samtliga deltagare (se bilaga 1). Deltagarna fick även information om att deras svar på undersökningsfrågorna kommer att betraktas som samtycke till deltagande i studien. I informationsbrevet framgick att inga personuppgifter kommer att samlas in, då det inte är av relevans för studien, materialet kan således beskrivas som avidentifierat redan vid insamling (Löfdahl, 2014, s.38).

5.4 Bearbetning av data och analysmetod

Då studien genomförts med skriftlig intervju som metod inkom datan via just skrift och behövdes således inte transkriberas, vilket annars kan vara en betydande del av bearbetningen (Bjørndal, 2005). Intervjuerna skickades ut via Microsoft forms och svaren inkom således även till denna tjänst, varifrån de kunde överföras till Excel. Där skapades en överblick över respondenternas svar, vilka sedan sammanställdes i ett word-dokument utifrån de olika intervjupersonernas kodnamn (F1, F2 osv.). Intervjuerna skrevs ut och lästes igenom upprepade gånger för att skapa bekantskap med den data som inkommit, vilket kan ses som en startpunkt för analysprocessen. Materialet började sedan att kategoriseras utifrån studiens frågeställning och med det valda teoretiska perspektivet som stöd. Med hänsyn till studiens syfte och frågeställning färgmarkerades väsentliga delar av texterna med pennor, för att få fram likheter, skillnader och nyckelbegrepp i respondenternas svar (Bjørndal, 2005, s.115-116, s.148; Bryman, 2018, s.698, s.705; Emilsson, 2014, s.129).

De begrepp som förklarats under studiens teoretiska bakgrund; rekontextualisering, klassificering, inramning samt osynlig och synlig pedagogik, användes för att analysera förskollärarnas beskrivningar av sin undervisningsplanering. Respektive begrepp tilldelades en färg och under analysen av datan färgmarkerades respondenternas svar utifrån dess koppling till den teoretiska bakgrunden. Under denna process började olika teman framträda utifrån studiens undersökningsfråga och det teoretiska perspektivet, Bernsteins teori. Att analysera genom tematisering beskrivs av Löfgren (2021) som en särskilt lämplig analysmetod vid studier av hur olika människor förhåller sig till samma fenomen på varierande sätt, varför denna analysmetod ansågs lämplig i förhållande till studiens syfte.

Analysen är främst kvalitativt inriktad i syfte att skapa förståelse för och öka kunskapen kring förskollärares planering, valet har dock gjorts att analysera och extrahera vissa kvantitativa data för att ge en tydligare bild av förhållandet mellan olika beskrivningar inom undersökningsgruppen (Bjørndal, 2005, s. 148).

5.5 Trovärdighet

Reliabilitet rör studiens trovärdighet och noggrannhet samt kvaliteten på mätinstrumentet. En aspekt av detta är att samla in tillräcklig mängd data för att kunna dra slutsatser från materialet (Roos, 2021; Stukát, 2011). I samråd med handledare beslutades att tio respondenter var ett lagom antal för en studie av denna omfattning. Då en nackdel med den valda metoden kan vara att det är svårare att få in svar (Bryman, 2018) gjordes valet att kontakta ett större antal förskolor än vad som motsvarar tio anställda förskollärare, detta för att öka chanserna att få in tillräckligt med data för att kunna dra slutsatser.

Vid utformningen av onlineformuläret fanns ambitionen att formulera intervjufrågorna på ett så neutralt vis som möjligt för att inte leda respondenten i någon riktning, något som kan påverka reliabiliteten negativt (Stukát, 2011). Annat som skulle kunna äventyra reliabiliteten i undersökningen är om frågorna i formuläret feltolkas (Stukát, 2011, s.133). Då det rör sig om en skriftlig intervju har respondenten inte samma möjlighet att

få ytterligare förklaring, även om informationsbrevet uppmuntrade till att ta kontakt vid eventuella frågor (Bryman, 2018, s.288). För att minimera risken för missförstånd av undersökningsfrågorna utformades dessa med tanken att använda ett enkelt och tydligt skriftspråk.

Validitet handlar om giltighet och meningsfullhet. Det vill säga att undersöka det som avses undersökas. Här är bland annat val av metod betydelsefullt (Roos, 2021; Stukát, 2011). I denna undersökning var avsikten att undersöka hur förskollärare beskriver sin planering av undervisning. Ett alternativ för att få reda på detta hade kunnat vara observation av förskollärare under planeringstid. Dock gjordes bedömningen att en skriftlig intervju på ett bättre sätt kunde ge tillgång till förskollärarnas tankar kring sitt görande.

För att uppnå hög validitet blir det vid en intervju viktigt att frågorna är utformade på ett sätt som kan besvara undersökningsfrågan. För att säkerställa att frågorna utformades på ett sådant sätt var undersökningsfrågan ständigt närvarande i processen. Vid studier som rör människor påverkas validiteten även av ärligheten i respondenternas svar. I avsnittet om metodval presenterades hur sannolikheten till ärliga svar anses högre vid en skriftlig intervju än vid en muntlig (Bryman, 2018), varför valet av skriftlig intervju kan anses ligga till gagn för validiteten i denna studie. Det finns även en förhoppning om att det faktum att inga personuppgifter samlats in vid undersökningen ska bidra till sanningsenliga svar.

6. Resultat

Nedan presenteras studiens resultat där 13 förskollärare redogör för sina resonemang kring planering av undervisning i syfte att bidra till barns utveckling och lärande. Resultatet presenteras utifrån de teman som framkommit ur analysen av de skriftliga intervjuerna; *Planerar med utgångspunkt i läroplansmålen; Planerar med utgångspunkt i barnens intressen; Planerar med stöd av didaktiska hjälpmedel och modeller;* samt *Planerar för upprätthållande av kvalitet.*

6.1 Planerar med utgångspunkt i läroplansmålen

Resultatet visar att en övervägande andel av de deltagande förskollärarna utgår från läroplansmålen vid planering av undervisning. I citatet nedan beskriver F4 hur målen i läroplanen fungerar som utgångspunkt vid planering av undervisning och varför det anses vara lämpligt att utgå från dessa:

> Att börja i det stora med ett läroplansmål eller ett läroplansområde för att med barnens intresse som vägvisare rikta in sig på det mer avgränsande gör att det både är vuxenintierat och barninitierat. Detta är bra anser jag då jag som förskollärare kan rikta barn mot ett fenomen som för barnet kanske är nytt och där intresse annars inte hade väckts utan den vuxnas riktande, och barnen styr genom att i sin tur använda sina erfarenheter och nyfikenhet och får sin undervisning anpassat utifrån det. – F4

F4 beskriver ovan betydelsen av att ha läroplanen som utgångspunkt i syfte att rikta barns uppmärksamhet mot fenomen som barnet eventuellt inte skulle upptäcka eller intressera sig för på egen hand. Detta kan förstås som att F4 indikerar att en starkare inramning och klassificering av undervisning, genom planering utifrån förbestämda mål, kan skapa möjligheter för barn att tillgodogöra sig kunskap och erfarenheter som de i annat fall, exempelvis vid undervisning med utgångspunkt i barnens intressen, kunde ha gått miste om. Även F10 tar upp aspekten kring potentiellt utebliven kunskap då hen beskriver planering utifrån läroplansmålen:

> Läsåret har vi sedan även delat in i olika fokusområden […] För att underlätta att arbeta mot alla mål i läroplanen har vi förskollärare på förskolan "delat ut" alla läroplansmålen under dessa fokusområden - detta för att "inte missa att arbeta mot" några mål i läroplanen. Därefter kan varje avdelning själva välja när i fokusområdet man arbetar mot vilket/vilka mål. […] Genom att vi på min förskola har delat upp att arbeta mot läroplanens olika mål i områden gör det lättare för mig att planera mot ett enskilt mål och även inte att missa något mål. – F10

F10 beskriver hur samtliga läroplansmål på förhand är inplanerade att arbetas med under läsåret och hur dessa förbestämda mål fungerar som begynnelsepunkter för den mer specifika planeringen av undervisning. Citatet ovan kan tolkas som att stark inramning och klassifikation kan innebära en form av säkerställande av att undervisningsuppdraget genomförs på ett korrekt sätt genom att samtliga läroplansmål ges garanterad plats i utbildningen. Beskrivningen pekar också på att det är en synlig pedagogik som ingår i undervisningen, vilket förknippas med den skolförberedande läroplanstraditionen. Detta målstyrda sätt att planera framgår även i citatet nedan där F7 beskriver sin planeringsprocess:

> Läroplanen finns alltid i bakhuvudet och är något jag utgår ifrån när jag planerar min undervisning. Däremot är flera av läroplansmålen väldigt stora så jag vill alltid smala ner dem. Jag tycker det är enklare att arbeta så och man får oftast bättre resultat i slutändan.

> Eftersom det är strävansmål inom förskolan så är jag nöjd med att vi arbetar med alla områden men däremot väldigt smala, utvärderingsbara mål alternativt ett större mål med flera delmål. – F7

Det F7 beskriver kan förstås som en planering med stark klassifikation, vilket karaktäriseras av att ämnet är tydligt avgränsat i förhållande till andra ämnesområden med fokus på kunskap inom detta specifika område.

Nedan beskrivs hur tidigare planerad och genomförd undervisning med utgångspunkt i specifika läroplansmål kan användas vid framtida planering av aktiviteter inom det aktuella läroplansmålet. När F6 beskriver hur planering med utgångspunkt i läroplansmålen kan gå till nämns även ett kontrasterande sätt att planera:

> Varje dag har en liten ruta i sin dagsplanering där vi hänvisar till vilket mål dagens samling och aktivitet syftar till. Dessa mål sitter även uppe på väggen och diskuteras ibland på avdelningsmöten vad de betyder och vilka aktiviteter som kan göras inom dessa mål. Alla aktiviteter som vi gjort inom målet skrivs i parentes bakom så att man inför nästa gång vi ska fokusera på målet redan har tips och idéer vad som kan göras för att sträva mot målet. Detta fylls hela tiden på och kommer alltså på sikt ge oss mer möjlighet till analys och reflektion och inte till att hitta på aktiviteter. Vi vill inte göra efterkonstruktion av målen utan ha målen som utgångspunkt i planeringen – F6

Som framgår i citatet antyds ett arbetssätt där läroplansmål kan kopplas till planeringen i efterhand, i stället för att fungera som utgångspunkt vid planering. F6 svar kan tolkas som att detta arbetssätt inte är eftersträvansvärt ur hens perspektiv, vilket skulle kunna tyda på en insikt om eller förståelse för att förskollärare rekontextualiserar läroplanen på olika sätt.

6.1.1 Planerar utifrån erfarenhet

Resultatet visar vidare att vissa förskollärare planerar undervisning utifrån sin erfarenhet med en mer indirekt koppling till läroplansmålen i den bemärkelse att utgångspunkten är en aktivitet och läroplansmålen anpassas efter aktiviteten. F2 och F1 beskriver detta enligt nedan:

> Efter att ha jobbat ett tag har man bra koll på vad som ska ingå i undervisningen och utbildningen i förskolan. Så oftast väljer jag läroplansmål utifrån erfarenheter, men ibland tar jag med den i planeringen för att kolla upp vad ytterligare jag ska utmana barnen inom. – F2

> Jag stämmer av med läroplanen och ser vilka mål jag får in automatiskt och om jag kan bygga in fler mål på ett bra sätt. […] Jag tycker det är enklast att välja aktivitet och bygga den med hjälp av läroplanen, i stället för att titta på läroplanens mål och försöka komma på en aktivitet utifrån den – F1

I dessa citat går det att läsa hur förskollärarna relaterar sin planering till läroplanen i efterhand snarare än att ha läroplansmålen som utgångspunkt. Förskollärarna upplevs utifrån citatet utgå från en aktivitet för att sedan väva in de läroplansmål som passar in i aktiviteten. F1 och F2 beskriver läroplansmålen som en form av erfarenhetsbaserad kunskap de menar sig besitta och beskriver sig använda för att implementera läroplansmålen i undervisningen. Citaten kan tolkas som att dessa förskollärare utifrån sin rekontextualisering av läroplanen har en annan uppfattning eller förståelse av hur planering av undervisning bör ske i relation till läroplanen, i jämförelse med F4, F10 och F6 som ser läroplansmålen som utgångspunkt för planeringen.

6.2 Planerar med utgångspunkt i barnens intressen

Alla deltagande förskollärare lyfter barnen och deras intressen som en del i planeringen av undervisningen. Dock fanns det en differens hos respondenterna kring vilken betydelse barnens intresse har för planeringen och utformandet av undervisning. Nedan följer citat som visar att barnens intressen är ledande i planering av undervisning för några av förskollärarna:

> Alltid utgå ifrån barnens tankar och idéer och sen tillföra material eller undervisning som utmanar och stimulerar barns lärande. – F9

> Barnens nyfikenhet och intresse är utgångspunkten för att planera en aktivitet och hur den utformas. – F4

> Jag utgår både från barnens intressen, deras behov och våra prioriterade områden vi arbetar efter. Genom att arbetet utifrån barnens intressen så får vi lättare att fånga gruppen. Vi gör en planering men är beredd att ändra den utifrån hur aktiviteterna går och vad barnen fångar upp. – F7

F9 och F4 beskriver att det är barnens intressen som är utgångspunkten för planeringen av undervisning och F7 skildrar det som att det är lättare att fånga gruppen genom att utgå från deras intressen. Detta tolkas som svag klassifikation där barnet och kamratskap står i centrum och inte läroplansmålen. F7 tar även upp teman eller prioriterade områden som en utgångspunkt för planering vilket också kan ses som svag klassifikation med en integrerad läroplan där flera ämnen är inordnade i temat/området. Förskollärarna i citaten ovan uttrycker en svag klassifikation och inramning där barnens intressen är i fokus framför ett specifikt ämne eller lärområde. F10 och F4 menar dock att det kan vara en svårighet att utgå från barnens intressen:

> Jag tycker att det ofta är en allmän uppfattning om att förskolan ska följa varje barns intresse. Det kan jag inte se hur vi ska göra bokstavligt. 15 barn i en grupp och 15 olika intressen. Hur ska undervisningen då planeras? – F10

> Jag känner att jag behöver planera undervisning på så olika sätt att det passa alla, inte att allas intressen är det som planerar undervisningen. - F4

Även om F4 tidigare beskrivit att det är barnens intresse som är utgångspunkten uttrycker hen även att det är en svårighet att ta tillvara alla barns olika intressen i utbildningen för att skapa undervisningstillfällen. F10 har svårt att visualisera hur det ska kunna vara möjligt att följa hela barngruppen och deras intressen på grund av barnantalet i barngruppen. F12 uttrycker sig dock enligt nedan:

> Om vi inte utgår från barnens intressen går vi miste om det lustfyllda lärandet som är en förutsättning för att tillägna sig mer kunskap. - F12

Utifrån citaten som presenterats i detta avsnitt beskriver lärarna vikten av att utgå från barnens intresse i planeringen av undervisning för att skapa ett lustfyllt lärande. Lärarna beskriver en svag klassifikation och inramning där barnen och deras intressen får leda undervisningen och utformningen av den. Det finns dock en oro kring hur lärarna ska kunna ta vara på barnens intressen då det är många individer i en barngrupp och svårt att anpassa undervisningen efter alla barns intressen.

6.2.1 Planerar med utgångspunkt i observationer

För att få med barnens intressen i planeringen av undervisningen beskriver förskollärarna hur de använder observationer för att kartlägga barngruppen och deras erfarenheter. F2, F7 och F1 redogör för hur de använder observationer av barngruppen som utgångspunkt för de kommande planeringarna:

> Min utgångspunkt är att kartlägga barnens nivå i dagsläget för att sedan kunna planera för att utmana deras nuvarande tankesätt, erfarenheter för att sedan kunna utveckla deras kunskaper. Jag behöver få reda på utgångsläget för att veta vart vi sen ska sikta. – F2

> Inför varje läsår så observerar vi barngruppen. Vi ser vad barnen är intresserad av, vad de undersöker och funderingar som dom har. Vi skickar även hem en blankett där vårdnadshavarna får fylla i barnets intressen. På så vis får vi en god bild både på individnivå och på gruppnivå. – F7

> Det ingår också att om ett intresse känns väldigt aktuellt hos barnen, kunna ta det som ett koncept och göra en pedagogisk aktivitet av intresset. Viktigt för att barnen ska känna deltagande och lära sig om demokratiska processer. – F1

Förskollärarna beskriver en svag klassifikation där läroplanen är integrerad och beskriver inget uttalat läroplansmål för undervisningen. F1 uttrycker hur ett aktuellt intresse hos barnen kan bli en utgångspunkt för undervisning och F2 menar att observationerna är ett bra sätt att kartlägga nuläget hos barnen och vilka erfarenheter de redan besitter och vad de kan utmanas i, dock utan att nämna läroplanen, vilket kan tolkas som osynlig pedagogik. F4 och F5 beskriver hur observationerna även kan användas för att ändra i lärmiljön på förskolan i syfte att bidra till barnens utveckling och lärande:

> Inför planerandet av själva aktiviteten är jag därför observant på vad barnen är nyfikna och intresserade av inom ett tematiskt område vi arbetar med (Till exempel teknik). Detta görs till exempel genom att förändra något i lärmiljön kopplat till målet för att se hur eller på olika sätt lyssna in barnens tankar och nyfikenhet, bokläsning med samtal till är också ett sätt - F4

> Jag anser att barnen är mina första medarbetare, deras reflektioner och sätt att utrycka sig verbalt/icke verbalt är grunden till min fortsatta planering, iscensättning am[*sic*] miljöer. – F5

I citatet ovan belyser förskollärarna hur de använder observationer för att skapa utvecklande lärmiljöer. F4 berättar att observationerna av barnens intresse är en inspiration till att utveckla lärmiljön och därmed se hur barnens nyfikenhet kring ett tema ändras eller utvecklas. Deras beskrivningar visar en osynlig pedagogik där lärarens makt ligger i iscensättning av miljön och därmed antar en socialpedagogisk läroplanstradition.

6.3 Planerar med stöd av didaktiska hjälpmedel och modeller

Resultatet visar att de flesta deltagande förskollärarna beskriver sig använda någon typ av didaktisk mall eller metod i sin planering av undervisning. Detta kan tolkas som att de planerar med stark inramning. De lärare som säger att de inte använder någon didaktisk modell eller metod beskriver sedan ändå hur de kan ta stöd i de didaktiska frågorna, vilka kan ses som en didaktisk modell, samt att de har mallar till hands om de känner ett behov av att använda dem i sin planering.

Ett flertal lärare beskriver hur de arbetar och planerar utifrån en årsplan där de delat in året i olika områden/teman utifrån förskolans styrdokument. Det finns således en stark klassifikation kring när vissa ämnen kommer realiseras under läsåret. F13 förklarar det på detta sätt:

> Jag utgår från den årsplan vi gjort i relation till våra styrdokument. Utifrån den årsplanen gör jag fler mindre planeringar som är mer detaljerade vid tiden för de aktuella projekten. – F13

När det kommer till dokumentation av undervisning säger samtliga lärare att det finns en lärplattform eller modell för dokumentation som de blivit tilldelade av arbetsplatsen. Den används i arbetet för att bidra till barns utveckling och lärande:

> Jag har en mall jag har fått tilldelad av arbetsplatsen och den är utformad efter de klassiska didaktiska frågorna och innefattar:
> Arbetsområde- Ex Skogens djur
> Mål- valda läroplansmål inom området.
> Var är vi? kartläggning av förförståelse, hur ska den göras.
> Vart ska vi? Vad syftet är med undervisningen.
> Hur gör vi? Hur ska undervisningen se ut?
> Pedagogisk dokumentation- på vilket sätt ska det dokumenteras, och vad ska dokumenteras? – F4

> Vi har ett planeringsverktyg med läroplansmål som vi utgår ifrån. Hela arbetsplatsen arbetar utefter denna. Svarar på frågor om barnens lärprocesser, en analys och reflektion och hur vi tänker gå vidare – F3

Genom modellerna som F4 och F3 beskriver kan lärarna rekontextualisera läroplanen genom att fokusera på syftet med undervisningen utifrån de mål som finns i läroplanen för förskolan. Det gör att undervisningen får en stark klassifikation avseende innehåll, vilket leder till en synlig pedagogik, kopplad till en skolförberedande läroplanstradition. F3 nämner även att de i sitt planeringsverktyg har ett analys- och reflektionsavsnitt som kan användas för att utvärdera lärandet och undervisningen, i syfte att planera och utveckla nästkommande undervisningstillfälle. F4 berättar att de på förhand bestämmer vad och hur de ska dokumentera under undervisningstillfället. Nedan följer ett citat som även det berör analys och reflektion:

> Varje vecka och/eller efter undervisningssituationer beskriver pedagogerna kort vad de gjort under aktiviteten, de skriver ner vad de uppfattat att barnen visat intresse för, vad de själva sett intresserar barnen/vad som fungerat bra, de analyserar vad som ska förändras eller vad som ska fortsättas med, pedagogerna lyfter även lärprocesser utifrån det eller de mål de denna vecka arbetar mot och pedagogerna antecknar även vad de praktiskt behöver/ska göra inför nästa tillfälle. – F10

F10 skildrar hur de analyserar sina observationer och sin dokumentation för att kunna utveckla nästa undervisningstillfälle utifrån de läroplansmål de för tillfället arbetar med. F10 nämner även att arbetslaget tillsammans reflekterar över vad de kan behöva justera inför nästa undervisningstillfälle utifrån de observationer som gjorts. Detta kan ses som stark klassifikation men även som svag inramning, då barnens agerande under förra undervisningstillfället är med och påverkar hur det nästkommande undervisningstillfället kommer att planeras och utföras. Det arbetssätt som de deltagande förskollärarna beskriver används systematiskt för att kartlägga och förbättra den undervisning de bedriver på förskolan.

Fyra (F8, F5, F10, F13) av 13 förskollärare beskriver hur de använder sig av tankekartor som redskap när de planerar sin undervisning. Denna metod används i förskollärarens egen planering eller tillsammans med förskollärarkollegor, men även tillsammans med barnen vilket bland annat beskrivs nedan:

> Utifrån de mål i läroplanen som avd för stunden arbetar mot planerar jag sedan min undervisning. Jag/vi använde oss mycket av tankekartor tillsammans med barnen, återblickar ofta tillbaka till vad vi tidigare har gjort samt observerar vad som barnen tycker är kul, intressant och när/vad/hur barnen verkar tillskansa sig undervisningen bäst. – F10

> Jag utgår från den årsplan vi gjort i relation till våra styrdokument. Utifrån den årsplanen gör jag fler mindre planeringar som är mer detaljerade vid tiden för de aktuella projekten. De börjar med en övergripande tankekarta kring det specifika "projektet" som får växa fram tillsammans med mina kollegor. När vi formar den tittar vi på delar som vad kan barnen om ämnet, vad kan vi, vad är barnen nyfikna på, vad behöver vi ta reda på/lära oss mer om, hur kan vi göra det här, hur kopplar vi in läroplanen, föräldrasamverkan etc. Tankekartan följer oss sedan genom hela projektet och utifrån den gör vi noggrant utformade planeringar för de specifika undervisningstillfällena utifrån de didaktiska frågorna. – F13

I dessa citat kan vi se hur en mer nyanserad bild av planeringen träder fram. Det framgår å ena sidan att planering sker utifrån bestämda läroplansmål, vilket tyder på att undervisningen baseras på en starkt klassificerad och inramad planering. Å andra sidan belyser dessa förskollärare hur de, trots att planeringen utgår från förbestämda mål, eftersträvar att integrera barnens tankar, intressen och nyfikenhet inom ramen för detta lärandemål. Detta kan tolkas som att planeringen, trots att den är starkt klassificerad genom ett tydligt förbestämt ämnesområde samtidigt är svagare inramat inom vissa aspekter, som innehåll, då barnen till viss del har inflytande över detta.

6.4 Planerar som ett redskap för upprätthållande av kvalitet

Studien visar att de deltagande förskollärarna beskriver sin planering av undervisning som en viktig del av förskolläraruppdraget och som en bidragande faktor till utbildningens kvalitet. Det framgår också att förskollärarna känner ett individuellt ansvar för att planeringen genomförs.

> Jag ser det som ett av mina viktigaste uppdrag. Utan planering blir förskolan lätt barnpassning tycker jag, även om lärande finns med under hela dagen ändå vid fria aktiviteter och vid rutiner. Genom planeringen så får man också överblick på vad man faktiskt gör och om det är något som saknas, och då kan jag som förskollärare ta mitt ansvar och fylla på med det som saknas. Det är också något som jag ser på med stolthet, att jag faktiskt kan både planera och leda aktiviteter som syftar till mål som ska ge barnen ett meningsfullt och roligt lärande över tid. – F1

> Att det är ett omöjligt uppdrag egentligen. Mitt ansvar är så mycket större än tiden jag har att nyttja till det. Det blir en känsla av ständigt misslyckande i och med att jag vet vad mitt uppdrag innebär och vad som står i läroplan, allmänna råd och så vidare. Jag har inte lyckats lösa den ekvationen i alla fall. Sen får man försöka vara nöjd med att man gör sitt bästa och lite till, och tänka att den som har det största ansvaret över utbildningen som bedrivs och att ge goda förutsättningar för personal att lyckas är någon annan.. – F4

Det som framkommer i dessa citat kan förstås som att det finns en diskrepans mellan det förskollärauppdrag som beskrivs i styrdokumenten, som formulerats på det officiella rekontextualiseringsfältet och de förutsättningar som finns för att genomföra detta uppdrag utifrån hur det uppfattas på det pedagogiska rekontextualiseringsfältet. Vidare beskrivs i ovanstående citat upplevelsen av brist på planeringstid som en påverkansfaktor för hur väl förskollärauppdraget kan utföras.

Flera förskollärare beskriver planering som en betydelsefull aspekt för undervisningens kvalitet. Samtidigt framkommer en uppfattning av att för lite tid avsätts till planering. Nedan beskriver några förskollärare hur de gör för att hinna med att planera sin undervisning:

> Använder fritid ofta, tyvärr. – F4

> Ibland gör jag material hemma. Det nog mest den tiden som saknas. Att hinna ta fram material och göra efterforskningar.
> Även sånt som gäller hela förskola tex dokument som ska läsas, material som ska göras inför olika grupper eller samlingar i hela förskolan tar tid. Men för det har vi inte fått tid för. Tex ta fram bildstöd, material inför FN. – F6

> Många gånger har jag prioriterat min put [pedagogisk utvecklingstid] vilket gått ut för mig lunchrast. Jag har svårt att inse att jag behöver dra ner på saker utan försöker så långt det går att hålla den standard vi har. Det blir också en hel del övertid. – F7

> En hel del gör jag på min fritid tyvärr. – F8

Ovan konstateras att obetald tid används för planering av undervisning. Det kan tolkas som att förskollärarna använder sin fritid för planering i syfte att upprätthålla utbildningens kvalitet. F2 och F4 skildrar vidare sin upplevelse av utrymmet för planering i förskolan enligt följande:

> Tyvärr för lite, i och med nya läroplanen önskar jag att planeringstidens värde ska öka och prioriteras till den utbildade personalen som har det yttersta ansvaret. – F2

> Väldigt lite utrymme i förhållande till uppdraget. Jag vet många som känner sig tvingade att arbeta utöver sin betalda arbetstid, för att man vill så gärna ge barnen det de har rätt till. Skapa material, läsa in sig på fakta, hålla sig uppdaterad på forskning etc hinns inte med på planeringstiden. Gå igenom dokumentation, följa upp, observationsmaterial, planering av utvecklingssamtal osv osv.. – F4

I citaten ovan nämner F2 och F4 upplevelsen av att planering inte får den plats i utbildningen som behövs för att förskolläraren ska kunna leva upp till det uppdrag som beskrivs i läroplanen. F2 beskriver sin rekontextualisering av den nya läroplanen som innebärande ett ökat ansvar för förskollärare över utbildningen. Det kan tolkas som att F2 och F4 menar att tid för planering är en förutsättning för att kunna ta detta ansvar och att det faktum att planeringen inte har fått mer utrymme i takt med det ökande ansvaret innebär ett dilemma. F8 menar dock att barnen inte får glömmas bort:

> Man kan alltid ha mer planeringstid, men man ska också kunna vara i barngruppen mycket för att kunna se vilken undervisning som behövs och om den undervisning jag har planerat verkligen ger ett lärande och utveckling. – F8

F8 uttrycker att det finns en upplevd brist på planeringstid, men påpekar att det även är viktigt att ta sig tid att vara närvarande i barngruppen för att bli medveten om eventuella

undervisningsbehov samt om genomförd undervisning har lett till lärande. F8 beskriver vidare:

> De krav på dokumentationer av enskilda barns lärande, samt SKAarbete [Systematiskt kvalitetsarbete] tar mycket tid av planering, observationer och planering. – F8

F8 ser dock problematiken i att planeringstiden inte får det utrymme den förtjänar i förskolan, i och med det ökade ansvaret. Nedan utvecklar några förskollärare sina uppfattningar om vilket utrymme planering får i förskolan och vad brist på planeringstid kan innebära i det dagliga arbetet:

> Upplever att planeringen ofta blir förhastad för tid inte finns att reflektera kring punkterna och samtala kring innehållet i arbetslaget heller. Speciellt delen att följa upp det som genomförts är något som ofta bortprioriteras eftersom stressen vad nästa steg blir ofta tar över. Konsekvensen blir att undervisningens kvalitet antagligen påverkas negativt när inte tid finns att följa upp vad som genomförts och hur det hade kunnat göras annorlunda eller vad som fungerade extra bra. Uppföljning är jätteviktigt men är ofta det som ryker när tiden blir knapp. – F4

> Väldigt liten. Särskilt tid att planera med andra kollegor och hinna reflektera över viktiga begrepp, tolkningar av barn eller tex om gemensamma ytor som gården m.m det finns inte tid för sånt. Man ger till sin arbetsledare som inte har extra tid för sånt – F6

> Trollar med knäna och kör mycket på erfarenhet. En del av undervisningen sker mer eller mindre utan någon utförligare planering. Ibland sker planeringen påväg utifrån gården in till verksamheten. – F2

Citaten kan tolkas som att bristen på planeringstid anses påverka kvaliteten på undervisningen negativt. En vidare tolkning av detta skulle kunna vara att högkvalitativ undervisning anses kräva planering, vilket kan relateras till en synlig pedagogisk praktik. En ytterligare tolkning skulle kunna vara att starkt inramad undervisning har bättre förutsättningar att hålla god kvalitet än undervisning med svag inramning. Återkommande i detta avsnitt är den skillnad som förskollärarna beskriver finns avseende vad läroplanen beskriver ingår i deras uppdrag och vilka organisatoriska förutsättningar de har att genomföra dessa uppgifter. Detta kan tyda på att läroplanen rekontextualiseras på olika sätt på de arenor där den används som grund för olika beslut gällande utbildningen.

7. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning, kurslitteratur, förskolans läroplan och det valda teoretiska perspektivet. Vidare följer en diskussion av den använda undersökningsmetoden där för- och nackdelar lyfts fram. Avslutningsvis presenteras de slutsatser som dragis utifrån studiens resultat.

7.1 Resultatdiskussion

Nedan följer en redovisning av resultatet utifrån tre kategorier i syfte att skapa en tydlig struktur. Dessa är; *Didaktiska dilemman vid planering av undervisning; Didaktiska hjälpmedel som stöd vid planering av undervisning;* samt *Förskollärares förutsättningar för planering av undervisning.*

7.1.1 Didaktiska dilemman vid planering av undervisning

I studiens resultat framkommer två olika sätt att som förskollärare förhålla sig till planering av undervisning. Det ena förhållningssättet bygger på att utgångspunkten för den undervisning som ska planeras är målen i läroplanen. Utifrån detta planeras undervisningsaktiviteter i syfte att bidra till barns lärande och utveckling inom specifika ämnen och målområden. Kopplat till Bernsteins teori (Bernstein, 2000) är detta planering av undervisning med stark klassifikation och inramning, vilket leder till en synlig pedagogik i undervisningen.

Det andra förhållningssättet som framkommit i resultatet har vid planering av undervisning sin utgångspunkt i barnens intressen. Med barnens intressen som utgångspunkt har förskolläraren ambition att föra in olika ämnes- och målområden från läroplanen. Ämnesområdena blir som resultat av detta svagt klassificerade och detsamma gäller inramningen då läraren ser som sin uppgift att följa barnet och i detta hitta lärandet. Denna barncentrering genererar en osynlig pedagogik i undervisningen utifrån Bernsteins teori (Bernstein, 2000). Dessa olika förhållningssätt kan tydligt kopplas till det didaktiska dilemma som Hedefalk et al. (2021) framför i sin forskning. Dilemmat berör förskollärarstudenters svårigheter att vid planering av undervisning avgöra huruvida lärandeinnehållet bör vara förbestämt och didaktiskt designat av läraren utifrån målen i läroplanen eller om det bör utgå från barnens visade intressen och engagemang i stunden. (Hedefalk et al., 2021)

Det dilemma som framträder kan tänkas ha sin grund i formuleringar i läroplanen som inte ger en tydlig didaktisk vägledning kring hur undervisning bör eller kan planeras (Björklund et al., 2018; Catucci, 2021, 2022). Läroplanen betonar förskollärarens ansvar för att barn i förskolan får ett reellt inflytande över arbetssätt och innehåll i utbildningen samt att utbildningen ska ta sin utgångspunkt i det barnen visar intresse för (Skolverket, 2018, s.6, s.16). På samma gång konstateras att förskolläraren ansvarar för att undervisningen sker i enlighet med läroplansmålen för att bidra till barns utveckling och lärande, samt att detta är en förutsättning för en förskoleutbildning av hög kvalitet (Skolverket, 2018, s.11). Det kan således upplevas finnas en tvetydighet i det uppdrag som förs fram till förskollärare genom läroplanen (Skolverket, 2018). Catuccis (2022) studie visar att lärarna finner det svårt att relatera läroplanen och dess mål till verksamheten. Denna svårighet beror enligt Catucci (2022) på att förskollärarna inte utgått från läroplanen vid planeringen av undervisningen. Kopplingen till

läroplansmålen sker således som en efterhandskonstruktion. Detta kan liknas vid det några av respondenterna i föreliggande studie tar upp relaterat till yrkeserfarenhet och hur de genom den erfarenheten planerar undervisningstillfällen.
Det är upp till lärarna att tolka och rekontextualisera läroplanen. Om lärarna utgår från sin yrkeserfarenhet och läroplanens öppna formuleringar kan det resultera i att en socialpedagogisk läroplansuppfattning blir utgångspunkten för planeringen av undervisning. Den barncentrering som denna läroplanstradition innebär ger en svag klassifikation och inramning vilket leder till en osynlig pedagogik (Berg, 2022). Fokus hamnar med denna utgångspunkt på social kunskap och personligutveckling samt på att skapa interaktionsmöjligheter för barnen, en traditionell uppfattningen av vad undervisning och lärande i förskolan bör bestå av, snarare än på en kombination av barnens utveckling och lärande (Alvestad & Sheridan, 2014; Catucci, 2021; Jonsson, 2011; Williams et al., 2014).

Av resultatet i denna studie framgår att läraren riktar barnens uppmärksamhet mot ett specifikt innehåll och att barnen inom ramen för detta innehåll styr undervisningen genom att använda sin nyfikenhet och sina tidigare erfarenheter. Thulin och Jonsson (2018) är inne på samma spår när de tar upp de två olika förhållningssätt till undervisning som beskrivits ovan. De menar att en kompetent förskollärare kan förhålla sig till både läroplan och barns intressen genom att rikta barnen mot ett specifikt innehåll och sedan vara lyhörd för barnens perspektiv och föra in det i undervisningen. Hedefalk et al. (2015) resonerar också kring detta och förklarar utifrån sin forskning att barns egna tankar och idéer uppmuntras inom den ram läraren satt upp för undervisningstillfället för att barnen ska kunna vara aktiva i sitt meningsskapande. Det tycks således vara så att undervisning som är starkt klassificerad och till stor del även starkt inramad samtidigt kan ha utrymme för barns idéer, intressen och tankar. Undervisning kan följaktligen ses som en dialogisk process mellan vuxna och barn, där läraren är lyhörd för barnens signaler och guidar dem snarare än att servera dem med kunskap. Kommunikation och dialog kan då ses som två aspekter som möjliggör vad barnen kan lära sig vid olika undervisningstillfällen (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018; Sheridan et al., 2011; Williams et al., 2014).

I föreliggande studie beskriver en av förskollärarna hur undervisning planerad utifrån läroplansmålen kan rikta barns uppmärksamhet mot fenomen de eventuellt inte skulle ha upptäckt eller intresserat sig för på egen hand. När Björklund och Pramling Samuelsson (2018) skriver om undervisning lyfter de fram att undervisning och didaktik är nära sammankopplade till varandra samt att definitionen av didaktik är just att “peka ut något för någon”. Björklund et al. (2018) beskriver i sin forskning undervisningen som ett medel för att rikta barns uppmärksamhet mot något de ännu inte upptäckt. Detta sätt att tänka kring undervisning kan förknippas med den synliga pedagogik som Bernstein (2000) beskriver och går i linje med hur majoriteten av förskollärarna i denna studie beskriver sitt förhållningssätt till undervisning i sin planering.

Även om det presenterade dilemmat inte uttrycks explicit av förskollärarna i denna studie så framgår de två existerande förhållningssätten tydligt i resultatet. Tolkat utifrån Bernsteins teori (Bernstein, 2000; Emilson, 2008) är den stora skillnaden mellan dessa förhållningssätt till planering av undervisning hur svagt eller starkt förskolläraren väljer att klassificera och rama in undervisningen. När Bernstein (2000) beskriver starkt inramad undervisning, en av de komponenter som definierar den synliga pedagogiken, förklarar han hur denna typ av kontroll över undervisningen skapar tydliga förväntningar och förutsägbarhet för barnen kring undervisningssituationen.

Inramningen innebär att det finns en förbestämd struktur för vad som ska ske, när och hur länge aktiviteten ska pågå samt i vilken ordning olika moment ska ske. Samtidigt menar Emilson (2008) att en stark inramning och klassifikation kan begränsa barns möjligheter till inflytande och delaktighet, vilket kan tala för det förhållningssätt till planering som utgår från barnens intressen. Bernstein (2000) lyfter fram att när osynlig pedagogik praktiseras styr de vuxna främst genom sin organisation av lärmiljön, vilket ger barnen stora möjligheter till egna val och delaktighet i hur undervisningen ter sig. Det ställer samtidigt krav på att barnen själva kan förstå de förväntningar som finns inbäddade i undervisningen (Bernstein, 2000). Hedefalk et al. (2021) betonar också att det finns en risk med att låta barnens intresse styra innehållet i undervisningen i allt för hög grad, då detta kan ske på bekostnad av förskolans styrdokument. En annan aspekt av detta förhållningssätt är att betydelsen av förskollärarens ansvar och ledarskap riskerar att förminskas (Catucci, 2022; Hedefalk et al., 2021).

Vi menar att barn är olika och att en del barn följaktligen har ett större behov av struktur kring sitt lärande, medan andra kan tänkas behöva mer frihet till att utforska på egen hand. Skolverket (2018) betonar att lärares uppdrag att möjliggöra en likvärdig utbildning som bidrar till lärande och utveckling hos alla barn ställer höga krav på lärare och deras förhållningssätt till undervisning. Går det då att säga att något av de två förhållningssätt till undervisning som tagits upp i denna studie är bättre eller mer rätt än det andra?

I enlighet med Björklund et al. (2018) beskriver några förskollärare i denna studie att det handlar om att vara medveten om vilka barn som ingår i undervisningen, bestämma en riktning för undervisningen och planera utifrån denna riktning med hänsyn till barngruppens behov och intressen. För att kunna genomföra detta uppdrag menar de flesta av respondenterna att det behövs mer tid avsatt för planering. På samma gång förs betydelsen fram av förskollärarens närvaro i barngruppen, vilken anses nödvändig för att erhålla kunskap kring barnens intressen, erfarenheter och behov. Williams och Sheridan (2018) är inne på samma spår när de hävdar att en förutsättning för att kunna skapa en högkvalitativ förskoleutbildning är just att de vuxna är aktiva i barngruppen. Det tycks således röra sig om att hitta en balans mellan att planera undervisning utifrån barnens intressen och läroplanens mål samt att utifrån sin kunskap om barngruppen kunna anpassa denna undervisning efter barnens behov.

7.1.2 Didaktiska hjälpmedel som stöd vid planering av undervisning

Utifrån förskollärarnas beskrivningar av sitt planeringsarbete framkom ett resultat i studien som pekar på att de flesta tar stöd i någon typ av didaktisk modell eller tankehjälpmedel vid planering av undervisning. Studien visar att flera av förskollärarna tar stöd av ett årshjul, skapat på arbetsplatsen, vid sin planering av undervisning. Genom att olika teman och läroplansområden har placerats ut över läsåret beskriver de en trygghet i vetskapen om att de över tid får in samtliga läroplansmål i utbildningen. Denna typ av planering, med förbestämda läroplansmål för olika perioder, kan tänkas resultera i att undervisningen präglas av en synlig pedagogik sett utifrån Bernsteins teori (Bernstein, 2000). Vid planering av enskilda undervisningstillfällen beskriver förskollärarna hur de kan ta sin utgångspunkt i det läroplansmål som för närvarande är aktuellt i enlighet med den övergripande planeringen/årshjulet. Hjälmeskog et al. (2020) tar i sin beskrivning av planering i förskolan upp just att planeringen kan bestå dels av en långsiktig övergripande planering dels av mer detaljerad planering av enskilda undervisningstillfällen. Något som bör lyftas i förhållande till planering av undervisning

är dock att varje barngrupp är olika. En planering avsedd för en specifik barngrupp behöver därmed inte vara användbar i en annan barngrupp. Det behöver således alltid finnas en flexibilitet hos förskolläraren i förhållande till sin planering och vid genomförandet av undervisningen (Björklund & Pramling Samuelsson, 2020; Hjälmeskog et al., 2020; Wahlström, 2016).

Resultatet visar att tankekartor används av förskollärarna som en grund och ett stöd vid planering av undervisning, både enskilt, med kollegor och tillsammans med barnen för att få med deras tankar och åsikter i planeringen. Att vid planering ta hänsyn till barnens tankar kan enligt Björklund och Pramling Samuelsson (2020) vara ett bra tillvägagångssätt då det kan ge läraren en uppfattning av var barnen befinner sig i sin utveckling och var deras intressen för tillfället ligger. När detta sätt att planera betraktas utifrån Bernsteins teori (Bernstein, 2000) kan användningen av tankekartor tillsammans med barnen ses som ett försök att göra inramningen av undervisningen svagare genom att ge barnen större delaktighet och inflytande. Klassifikationen kan samtidigt fortfarande antas vara stark utifrån att tankekartor vanligtvis utgår från ett specifikt ämne eller område. Även i relation till läroplanen kan detta arbetssätt tänkas härröra från förskollärarens ambition att i enlighet med uppdraget ta hänsyn till barnens tankar och intressen vid sin planering av undervisning. Johannesen och Sandvik (2009) lyfter att makten till stor del ligger hos läraren och med hjälp av Bernsteins teori går det att se hur lärare genom klassifikation och inramning av undervisningen fördelar denna makt mellan barn och vuxna.

Den didaktiska triangeln kan vara ett hjälpmedel när det kommer till att belysa den makt som finns i relationen mellan barn och lärare, barn och innehåll och innehåll och lärare (Björklund & Pramling Samuelsson, 2020; Hjälmeskog et al., 2020; Vallberg Roth et al., 2020; Wahlström, 2016). I denna studie uttrycker lärarna inte att den didaktiska triangeln används som stöd i planeringsarbetet. Det framgår däremot att de försöker minska sin makt och kontroll över undervisningen genom att ta vara på barnens intressen i sin planering, samtidigt som flertalet bibehåller den skolförberedande läroplansuppfattningen med en synlig pedagogik.

Flera av förskollärarna i studien nämner dock de didaktiska frågorna som ett stöd i planeringsarbetet. De didaktiska frågorna beskrivs av Vallberg Roth et al. (2020) som en didaktisk modell och kan användas som verktyg för att göra genomtänkta didaktiska val vid planering av undervisning. Genomtänka didaktiska överväganden anses i sin tur kunna skapa bättre förutsättningar för lärande hos barnen (Hjälmeskog et al. 2020; Vallberg Roth et al., 2020). Detta resonemang har likheter med Klafkis åsikt om att lärares sätt att förhålla sig till didaktiska frågeställningar visar på deras didaktiska kompetens. Han menar att lärares förmåga att selektera relevant innehåll till undervisningen i relation till läroplanen är det som definierar didaktisk kompetens (Hjälmeskog et al., 2020). Vi ställer oss utifrån Klafkis resonemang frågan om lärare som inte utgår från läroplanen i sin planering inte innehar en didaktisk kompetens?

Även om de didaktiska frågorna och Klafkis didaktiska frågor skiljer sig åt, så finns det även många likheter däremellan. Bland de didaktiska frågorna finns bland annat frågorna *vad?* och *hur?* som enligt Berg (2022) också kan kopplas till Bernsteins teori. Berg belyser att vad:et berör klassifikationen av undervisning och hur:et berör inramningen. Det skulle därmed kunna diskuteras om planering gjord utifrån de didaktiska frågorna automatiskt leder till en starkt inramad och klassificerad undervisning. Detta leder samtidigt vidare till frågan om det är möjligt att förplanera

undervisning med låg klassifikation och inramning, eller om detta är något som enbart kan ske i stunden?

7.1.3 Förskollärares förutsättningar för planering av undervisning

Resultatet i denna studie visar att förskollärarna ser planering av undervisning som en viktig del i sitt uppdrag samt att planering är betydelsefullt för utbildningens kvalitet. De förklarar dock att det som de enligt läroplanen är ålagda att utföra i sin profession oftast inte hinns med på grund av organisatoriska förutsättningar. I och med den reviderade läroplanen har förskollärarens ansvar över utbildningen förtydligats och tidigare forskning visar att kompetensen hos lärarna är en avgörande faktor när det kommer till förskolans kvalitet (Björklund et al. 2018; Catucci, 2021, 2022; Sheridan et al., 2011; 2013; Williams & Sheridan, 2018). Samtidigt som lärarna i studien lyfter vikten av planering och det individuella ansvaret de har över detta, beskriver de även de brister de upplever kring planering av undervisning.

En majoritet av lärarna i studien anser sig inte ha tillräckligt med planeringstid för att hinna med det styrdokumenten tillskriver. Detta är en aspekt som Skolinspektionen (2018) också lyfter och beskriver att den tid som är avsatt till planering ofta fylls med andra akuta ärenden. Resultatet indikerar att flera av respondenterna arbetar på obetald tid för att kunna säkerställa att utbildningen håller den kvalitet de strävar efter och för att kunna ge barnen den utbildning som läroplanen och övriga styrdokument föreskriver. Lärarnas undervisningskompetens i relation till förskolans kvalitet är en faktor som Sheridan et al. (2020) tar upp och den studien visar att det till stor del är lärarnas okunskap inom olika ämnesområden som resulterar i svag undervisningskompetens. Även OECD-rapporten (2015) nämner förskollärares kompetens men utifrån deras planeringsförmåga och hur den påverkar kvalitén i förskolan. Skolinspektionen (2018) nämner vidare att lärare i förskolan bör ges de förutsättningar de behöver för att kunna bedriva undervisning som bidrar till barns utveckling och lärande. I denna studie antyder inte resultatet att det finns brister i lärarnas kompetens, utan pekar i stället på att majoriteten av de deltagande lärarna inte ges möjlighet att använda sin fulla kompetens kring planering av undervisning på grund av att planeringstiden inte är tillräcklig, alternativt uteblir av olika skäl.

Björklund (2018) och Sheridan et al. (2020) har i sina studier diskuterat vikten av att även arbetslaget får chans att reflektera tillsammans och diskutera olika teoretiska perspektiv att applicera vid undervisningstillfällen. Lärarna som deltog i föreliggande studie beskriver att de vill hålla sig à jour med forskning och även få chans att skapa en samsyn med kollegor kring vad som ska ingå i utbildningen samt vilka didaktiska val som bör tillgås. Återigen beskrivs tidsbristen vara den avgörande faktorn till att arbetet uteblir. Hjälmeskog et al. (2020) beskriver planeringen som en reflektiv process som sker innan undervisningstillfället, där olika innehåll och tillvägagångssätt övervägs utifrån det aktuella ämnet. Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskning visar samtidigt brister i det systematiska kvalitetsarbetet som sker på förskolan. Granskningen belyser att arbetslagen i förskolan bör jobba mer med det systematiska kvalitetsarbetet för att på så vis se hur barnen tagit till sig undervisningen som bedrivits, för att förskollärarna i sin tur ska kunna utveckla de befintliga arbetsprocesserna. Utifrån Bernstiens (2000) teori skulle den reflektiva process Hjälmeskog et al. (2020) beskriver tolkas som rekontextualisering av läroplanen där den transformeras från det officiella- till det pedagogiska rekontextualiseringsfältet. I denna studie visar resultatet att många av lärarna saknar möjligheten till reflektion tillsammans med andra kollegor för att på så

vis kunna utveckla utbildningen utifrån det systematiska kvalitetsarbetet till en högkvalitativ utbildning med hänsyn till det officiella- och pedagogiska rekontextualiseringsfälten.

7.2 Metoddiskussion

Då studiens syfte är att undersöka hur förskollärare beskriver sin planering av undervisning för att främja barns utveckling och lärande ansåg vi att en kvalitativ ansats var mer lämplig än en kvantitativ, då avsikten var att förstå någons tankar kring ett fenomen. Med inspiration från Palla och Vallberg Roth (2020) valdes skriftliga intervjuer som metod, bland annat för att underlätta bearbetningsprocessen då transkribering inte blir nödvändigt när datan inkommer via skrift (Bjørndal, 2005). Detta visade sig vara ett smidigt sätt att arbeta då datan kunde börja bearbetas direkt. Den främsta anledningen till valet av metod var dock att det gav deltagande förskollärare möjlighet att genomföra intervjun vid en tidpunkt de ansåg passade (Bryman, 2018, s.288; Davidsson, 2006, s.78). I informationsbrevet informerades deltagarna om att länken till formuläret skulle hållas öppen till ett visst datum, vilket innebar att respondenterna hade närmare två veckor på sig att svara på frågorna. När det kommer till skriftliga intervjuer som metod är en generell farhåga att inte få in tillräckligt med svar (Bryman, 2018). Ambitionen för denna studie var att få ihop så många respondenter som möjligt, varför valet gjordes att skicka ut förfrågan till fler förskolor än vad som motsvarar tio anställda förskollärare, vilket i samråd med handledare beslutats vara minimum. Detta resulterade i att sex förskolor kontaktades, tre privata och tre kommunala, där totalt 13 förskollärare svarade på den skriftliga intervjun. Valet av metod var också ett sätt att säkerställa studiens validitet då respondenter tenderar att svara mer sanningsenligt i skrift jämfört med en intervju som sker öga mot öga (Bryman, 2018).

Informationsbrevet (se bilaga 1) skickades till rektorerna som sedan distribuerade det vidare till förskollärarna. I brevet stod syftet med studien, vilket gav lärarna möjlighet att förbereda sig på vad frågorna skulle handla om. Där framgick även en tidsangivelse för hur lång tid genomförandet av studien uppskattades ta. Något som framkom vid genomgången av den empiriska datan var att den uppskattade tiden, 15-25 min, inte överensstämde med den tid det i realiteten tog för respondenterna att svara, vilket var ca 50 minuter. Detta framkom genom att den digitala tjänst som användes för genomförandet av undersökningen genererade en genomsnittlig svarstid för formuläret. Då formuläret bestod av en stor andel öppna frågor hade åtgärder kunnat vidtas för att bättre bedöma den uppskattade tidsåtgången. Ett alternativ hade kunnat vara att lärarna fått läsa igenom frågorna innan de svarade för att få chans att förbereda sig ytterligare på syftet med studien och hinna reflektera över frågorna på förhand (Bryman, 2018, s.567). Ett annat lämpligt alternativ för att få en mer korrekt tidsuppskattning hade kunnat vara att genomföra en pilotstudie där en eller flera personer fått genomföra studien innan den skickades ut (Bryman, 2018). Den felaktiga bedömningen av tidsåtgång som angavs kan ha påverkat hur utförligt respondenterna beskrev sin planering av undervisning, då det i vissa fall var stor skillnad på hur mycket respondenterna skrivit i sina svar. Detta skulle således kunna bero på enkättrötthet (Bryman, 2018, s.286).

I och med valet av skriftlig intervju som metod försvann alternativet att ställa följdfrågor till respondenterna både under och efter intervjun, detta även relaterat till valet att inte samla in några personuppgifter. Följdfrågor hade kunnat bidra till mer data

och mer utvecklade svar, speciellt från de respondenter som svarade inom den uppskattade tidsram vi angett. Då möjligheten till följdfrågor inte fanns var tydligheten i frågorna viktig vid utformningen av formuläret (Bjørndal, 2005; Bryman, 2018; Davidsson, 2007), av denna anledning vidtogs stor noggrannhet vid denna process. För att minimera risken för missförstånd var vi även tydliga med att definiera vad som avsågs med "planering av undervisning" i inledningen av frågeformuläret (se bilaga 2). Undersökningsfrågan var ledande genom hela utformningen av formuläret i syfte att säkerställa arbetets giltighet. Utformandet av frågeformuläret blev följaktligen en relativt tidskrävande process som fordrade mycket eftertanke. Troligtvis hade tid kunnat sparas i denna del av processen om valet gjorts att arbeta med direkt intervju, då denna metod möjliggör för intervjupersonen att förklara sina frågor vid oklarheter. Dock sparades troligtvis denna tid in genom att materialet inte behövde transkriberas.

I frågeformuläret ställs en sluten fråga kring om förskollärarna använder någon typ av mall, metod eller struktur som stöd vid planering. Denna fråga tycks av två respondenter inte ha uppfattats enligt vår tanke, då de svarat att de inte använder någon didaktisk mall eller struktur men i efterföljande öppna fråga svarar att de ofta utgår från de didaktiska frågorna, vilka kan ses som en didaktisk struktur. Formulärfrågan hade till viss del tydliggjorts inom parentes men valet hade gjorts att inte nämna några befintliga didaktiska strukturer, som de didaktiska frågorna, för att inte leda respondenterna i någon riktning. I efterhand bedöms dock att denna fråga hade behövts specificerats ytterligare för att undvika missförstånd. I en direkt intervju hade detta kunnat förklaras vid intervjutillfället.

När det kommer till urvalet av förskollärare var ambitionen att få en någorlunda heterogen svarsbild, därav kontaktades både privata och kommunala förskolor med olika pedagogiska profileringar. Dock gjordes bedömningen att arbetsplatsernas pedagogiska inriktningar inte var av vikt för denna studies resultat och därför ställdes inga frågor om arbetsplatsen, enbart hur många år de arbetat som lärare och vilken ålder barnen på avdelningen de arbetar på har. Detta val gjordes då syftet med studien inte var att jämföra privata och kommunala förskolor eller skillnader i planering i förhållande till olika profileringar, utan intresset låg i att förstå hur lärare i förskolan beskriver sin planering av undervisning. Valet att inte samla in uppgifter om arbetsplatsernas pedagogiska inriktningar gjordes som ett led i att hålla spårbarheten låg.

Då denna studie är ett examensarbete och genomfördes under en limiterad tidsperiod var vi begränsade i vårt urval av metod. Om mer tid funnits tillhanda hade exempelvis en pilotstudie hunnits med för att säkerställa att frågorna i formuläret ger oss svar på undersökningsfrågan, samt att eventuellt följa upp den skriftliga intervjun med observationer eller fokusgrupper för att få en mer nyanserad bild av hur förskollärare gör och diskuterar planeringens roll i förskolans utbildning (Bryman, 2018).

7.3 Slutsatser och didaktiska implikationer

Under analys av resultatet framkom aspekter som kan anses värda att lyfta kring förskollärares beskrivningar av sin planering av undervisning i syfte att bidra till barns utveckling och lärande. Utifrån detta presenteras sammanfattningsvis några slutsatser i punktform för att tydliggöra det resultat som framkommit.

- Förskollärarna i studien beskriver att planering av undervisning i förskolan är ett komplext men betydelsefullt uppdrag. Komplexiteten beskrivs ligga i de många

parametrar som behöver tas till hänsyn i planeringsarbetet, såsom läroplansmålen, barns olika intressen, behov och tidigare erfarenheter.

- Det beskrivs även finnas en komplexitet i att planeringstiden ska räcka till mycket annat än enbart planering av undervisning, som exempelvis systematiskt kvalitetsarbete, reflektion tillsammans med kollegor och kompetensutveckling.

- Några förskollärare beskriver barnens intressen som utgångspunkten för sin planering i syfte att skapa lustfylld undervisning. De beskriver att kunskapen om barnens intressen inhämtas genom observation av barngruppen.

- Flera av förskollärarna beskriver målen i läroplanen som utgångspunkt för sin planering av undervisning, i syfte att säkerställa utbildningens kvalitet i relation till läroplanen.

- Förskollärarna beskriver ett didaktiskt dilemma avseende vilken av ovanstående utgångspunkter som är mest lämplig för planering av undervisning, vilket går i linje med vad tidigare forskning inom området för fram. Detta kan tolkas som en indikation på att större tydlighet kring förskollärarens planeringsuppdrag kunde vara hjälpsamt för såväl verksamma förskollärare som förskollärare under utbildning, då läroplanens mål är tolkningsbara.

- Planering beskrivs av några förskollärare ske baserat på yrkeserfarenhet, främst på grund av bristande eller utebliven planeringstid. Här beskrivs läroplansmålen appliceras till undervisningstillfället i efterhand. Följden av otillräcklig planeringstid tycks vara att förskolläraruppdraget inte kan utföras i enlighet med styrdokumenten.

- I planeringsprocessen beskriver sig förskollärarna ta stöd av didaktiska modeller, såsom de didaktiska frågorna och tankekartor. Detta indikerar att didaktiska modeller kan fungera som stödstrukturer vid planering av undervisning.

- Förskollärarna beskriver att det finns en diskrepans mellan vad de enligt uppdraget är ålagda att göra planeringsmässigt och vad de har förutsättningar till. Detta pekar på vikten av att lärare i förskolan ges tillräcklig tid till att planera undervisning grundad på läroplanens mål för att skapa en högkvalitativ och didaktiskt genomtänkt förskoleutbildning.

7.4 Förslag på vidare forskning

En progression av denna studie, som undersöker hur förskollärare beskriver sin planering av undervisningen, skulle kunna vara att observera hur förskollärarna genomför sagda planering samt efterföljande undervisningstillfällen. Det skulle kunna ge en djupare förståelse för planeringens betydelse för en högkvalitativ utbildning i förskolan, hur läroplanen rekontextualiseras av förskollärare samt även ge en bild av hur klassifikation och inramning tar sig uttryck i själva undervisningen.

En ytterligare aspekt av detta ämne skulle kunna vara att undersöka hur huvudmän eller rektorer arbetar för att skapa en utbildning i förskolan av hög kvalitet. Genom denna synvinkel skulle man kunna undersöka hur de ser på förskollärarens roll och uppdrag i

relation till läroplanen och övriga styrdokument för förskolan. Detta skulle kunna bidra med förståelse för organisatoriska beslut i verksamheten.

8. Referenser

Alvestad, T. & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers´ perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377–392. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861

Berg, B. (2022). *Reformers påverkan på lärares undervisning i grundskolan och förskolan : En läroplansteoretisk studie om undervisningsuppdraget och lärarrollen i förändring* (PhD dissertation, Mälardalens universitet, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Utbildningsvetenskap och Matematik). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-59274

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Björklund, C. (2014). Powerful Teaching in Preschool--A Study of Goal-Oriented Activities for Conceptual Learning. *International Journal of Early Years Education, 22*(4), 380–394.

Björklund, C., Pramling Samuelsson, I. & Reis, M. (2018). Om nödvändigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik. *Barn*, 36(3–4). https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2895

Björklund, C., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (s. 100–112). Skolverket.

Björklund, C. & Pramling Samuelsson, I. (2020). *Innehållets didaktik i förskolan*. Stockholm: Liber.

Bjørndal, C. (2005) *Det värderande ögat.* Stockholm: Liber

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.

Bäckman, K. (2020). Matematikundervisning i förskolan – vad, varför och hur?. I K. Bäckman, A. Elm & L.O. Magnusson (Red.), *Förskola, barn och undervisning: Didaktik i förskolan* (s. 71 - 78). Stockholm: Liber.

Catucci, E. (2021). *Undervisningsuppdraget i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv* (PhD dissertation, Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication). http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-55720

Catucci, E. (2022). "It is not that we decide that now we do that": A case study on preschool teachers' didactical leadership as expressed during collegial meetings. *EARLY YEARS, AUG 20*(2022): 14p. https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2113039

Davidsson, B. (2007) Self report- att använda skrivna texter som redskap. I B. Davidsson & J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket- vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s.71-82). Stockholm: Liber.

Due, K., Tellgren, B., Areljung, S., Ottander, C., Sundberg, B. (2018) Inte som i skolan - pedagoger positionerar naturvetenskap i förskolan: Preschool teachers talk about science – Positioning themselves and positioning science *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, *14*(4): 411-426 https://doi.org/10.5617/nordina.4106

Ehrlin, A. (2020). Teori och didaktisk handlingskompetens. I A, Ehrlin (Red.), *Estetiska uttrycksformer i teori och praktik: bild-, drama- och musikdidaktik*. (s.22-42) Stockholm: Liber

Emilson, A. (2008). Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. *Göteborgs Studies in Educational Science.*

Emilsson, I-L. (2014). Sandlådan med nya ögon. I A, Löfdahl, M, Hjalmarsson & K, Franzén. (Red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s. 81-91). Stockholm: Liber

Förskolepodden (2018, 30 september) *Roller, utbildning och undervisning i förskolan*. [Podcast] Libsyn https://vipratarforskola.libsyn.com/43-roller-utbildning-och-undervisning-i-frskolan

Hedefalk, M., Almqvist, J., & Lundqvist, E. (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education, 35*(1), 20–36. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-01-03

Hedefalk, M., Caiman, C., Ottander, C., & Almqvist, J. (2021). Didactical dilemmas when planning teaching for sustainable development in preschool. *Environmental Education Research*, 27(1), 37–49. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1823321

Hjälmeskog, K., Andersson, K., Gullberg, A. & Lagrell, K. (2020). *Didaktik i förskolan*. Malmö: Gleerups

Johannesen, N. Sandvik, N. (2009). *Små barns delaktighet och inflytande – några perspektiv*. 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

Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik : förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta* (Licentiat avhandling, Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande). http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-7937

Löfdahl, A. (2014). God forskningssed- regelverk och etiska förhållningssätt. I A, Löfdahl, M, Hjalmarsson & K, Franzén. (Red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s. 32-43). Stockholm: Liber

Löfdahl Hultman, A. (2021). God forskningssed- regelverk och etiska förhållningssätt. I A, Löfdahl Hultman & K, Ribaeus. (Red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s. 31-41). Stockholm: Liber

Löfgren, H. (2021). Lärarberättelser från förskolan. I A, Löfdahl Hultman & K, Ribaeus. (Red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s.161-170). Stockholm: Liber

OECD (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264233515-en.

Palla, L., & Vallberg Roth, A.-C. (2020). Didaktiska stämmor om undervisande förskollärare: Chefers och förskollärares språkliga modelleringar om förhållningssätt, kunskaper och utövning i förskola. *UndiF Educare - Vetenskapliga Skrifter*, 2. https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.1

Ramírez, E., Clemente, M., Recamán, A., Martín-Domínguez, J., & Rodríguez, I. (2017). Planning and Doing in Professional Teaching Practice. A Study with Early Childhood Education Teachers Working with ICT (3–6 years). *Early Childhood Education Journal, 45*(5), 713–725. https://doi.org/10.1007/s10643-016-0806-x

Riddersporre, B. & Stier, J. (2021). *Förskollärarens pedagogiska ledarskap*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Roos, C. (2021). Att berätta om små barn- minietnografi. I A, Löfdahl Hultman & K, Ribaeus. (Red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s.110-120). Stockholm: Liber

Thulin, S. & Jonsson, A. (2019). Undervisning i förskolan – Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Barn*, *36*(3–4). https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2899

SFS 2010:800. *Skollagen* Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: an issue of perspectives*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik) https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/10307

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - a profession in change. *Educational Research*, *53*(4), 415–437.

Sheridan, S., Williams, P., & Sandberg, A. (2013). Systematic quality-work in preschool. *International Journal of Early Childhood*, *45*(1), 123–150.

Sheridan, S., Williams, P., & Garvis, S. (2020). Competence to Teach a Point of Intersection for Swedish Preschool Quality. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 14*(2), 77–98. https://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.77

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2022). *Barn och personal i förskola.* (Beskrivande statistik: 2022:379) Skolverket https://www.skolverket.se/getFile?file=9716

Skolinspektionen (2012) *Förskola, före skola - lärande och bärande Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget.* [Elektronisk resurs] https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/forskolan-2/kvalgr-forskolan2-samf.pdf

Skolinspektionen (2016) *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar.* Stockholm: Skolinspektionen, dnr: 2015:5671

Skolinspektionen. (2018) *Slutrapport. Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen, dnr: 2015:3 364.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Sveriges utbildningsradio (2017) *Undervisning i förskolan.* [video] Ur Play https://urplay.se/program/202196-ur-samtiden-forskolesummit-2017-undervisning-i-forskola

Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Löf, C. & Stensson, C. (2020). *Didaktik-flerstämmig undervisning i förskolan*. Stockholm: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs].* (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups

Williams, P., Sheridan, S. & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years: Journal of International Research and Development. 34*. http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2013.872605

Williams, P. & Sheridan, S. (2018). Undervisning i förskolan - ett kvalitetsperspektiv. I P. Williams & S. Sheridan (red.), *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt* (s. 50-61). Skolverket.

Williams, P. & Sheridan, S. (2019). Förskollärarkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn, 36*(3–4). https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901

Bilagor

Bilaga 1 – Informationsbrev

Information till rektorer och anställda förskollärare
Hej!

Vi heter Hanna Larsson och Jenny Fokas och under hösten skriver vi vårt examensarbete i didaktik på förskollärarprogrammet vid Högskolan i Gävle. Förskollärarens undervisningsuppdrag har i den senaste utgåvan av läroplanen blivit tydligare, samtidigt som det råder avsaknad på didaktisk vägledning kring hur denna undervisning bör ske eller hur den kan planeras. Studien syftar till att undersöka hur lärare i förskolan planerar undervisningen för att bidra till barns utveckling och lärande. För att närma oss detta kommer vi att genomföra en skriftlig intervju och du som förskollärare tillfrågas härmed att delta i denna undersökning.

Under vecka 43 - 44 planerar vi för att genomföra den skriftliga intervjun, som beräknas ta 15-25 minuter att besvara. Du besvara frågorna på egen hand vid den tidpunkt som passar dig, men vi är tacksamma för svar senast 2022-11-06 (Länk nedan).

Undersökningen kommer att avrapporteras som ett examensarbete. Du kommer kunna ta del av undersökningens resultat när uppsatsen är godkänd och publicerad i högskolebibliotekets databas DIVA.

Alla deltagande anställda kommer att vara avidentifierade under hela arbetsprocessen, då inga personuppgifter samlas in. Allt insamlat material förvaras så att ingen obehörig får tillgång till det. När examensarbetet har examinerats kommer det sparas i högskolebibliotekets databas DIVA.

Medverkan i studien är helt frivillig och du ger ditt medgivande till deltagande när du startar den skriftliga intervjun och besvarar frågorna. Då svaren är avidentifierade kan de ej återkallas eller raderas från undersökningen. Studien genomförs i Microsoft Forms och kan besvaras via dator eller mobiltelefon.

Länk till undersökningen: Skriftlig intervju - förskollärares planering av undervisning

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt ta del av insamlade uppgifter och vid behov få eventuella fel rättade eller att hanteringen av personuppgifter begränsas. Kontaktperson är vår handledare (kontaktuppgifter nedan).

Vid eventuella frågor är ni välkomna att kontakta oss via mejl.

Med vänlig hälsning

Jenny Fokas
E-post: [kontaktuppgifter har tagits bort]

Hanna Larsson
E-post: [kontaktuppgifter har tagits bort]

Kontaktperson Högskolan i Gävle:
Handledare: Maryam Bourbour
E-post: [kontaktuppgifter har tagits bort]

Bilaga 2 – Undersökningsfrågor

Hej,

Detta formulär innehåller ett antal frågor som rör planering av undervisning i förskolan. I denna undersökning avser vi planering av specifika undervisningsaktiviteter, sådant som vanligen planeras under Din enskilda planeringstid eller reflektionstid.

Om Du upplever att frågorna och/eller svaren går in i varandra, beskriv då hellre samma sak två gånger än att utesluta någon information.

Du är alltid välkommen att ta kontakt med någon av oss vid eventuella funderingar, enligt kontaktuppgifterna i informationsbrevet.

Tack för Ditt deltagande!

Vänligen,
Hanna Larsson och Jenny Fokas

1) Hur länge har du arbetat som förskollärare?

2) Vilken ålder har barnen på den avdelning du arbetar på?

3) Planerar du undervisning i förskolan?
Ja
Nej

3b) Om nej, på vilket sätt arbetar du med undervisning? Beskriv så utförligt som möjligt.

4) Hur gör du när du planerar en undervisningsaktivitet i syfte att främja barns utveckling och lärande? (t.ex. Vad har du för utgångspunkter och varför?). Beskriv så utförligt som möjligt.

5) Har du någon metod, mall eller struktur du använder dig av för planering av undervisning? (t.ex. ett särskilt dokument, en didaktisk modell etc.)
Ja
Nej

5a) Om ja, hur ser denna metod, mall eller struktur ut? Och har du valt metoden själv eller är den kopplad till din arbetsplats? Beskriv så utförligt som möjligt.
5b) Om nej, hur går du till väga vid planering? Beskriv så utförligt som möjligt.

6) Använder du något hjälpmedel vid planering av undervisning? (t.ex. digitala verktyg, papper och penna etc.)
Ja
Nej

6a) Om ja, beskriv vilken typ av verktyg du använder och hur?
6b) Om nej, hur gör du för att strukturera och minnas det du planerat?

7) På vilket sätt tar du hänsyn till läroplansmålen vid planering av undervisning? Beskriv så utförligt som möjligt.

8) Hur tar du hänsyn till barns intressen vid planering av undervisning? Beskriv så utförligt som möjligt.

9) Hur ser Du på Ditt uppdrag som förskollärare när det gäller planering av pedagogiska aktiviteter? Beskriv så utförligt som möjligt.

10) Anser du dig ha tillräckligt med arbetstid avsatt för planering av undervisning?
Ja
Nej

10a) Om ja, hur mycket planeringstid har du/vecka?
10b) Om nej, hur mycket planeringstid har du/vecka?
10ba) Hur gör du för att hinna planera undervisning trots din upplevda brist på planeringstid?

11) Vilket utrymme anser du att planering får i förskolan?

12)Finns det några andra utmaningar eller faktorer som har betydelse vid planering av undervisningsaktiviteter som du vill berätta om? Beskriv så utförligt som möjligt