



**INSTITUTIONEN FOR PEDAGOGIK,  
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE**

# **FÖRSKOLLÄRARES FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR PLANERING OCH UNDERVISNING I FÖRSKOLAN**

**Jenny Mork**

---

Uppsats/Examensarbete:	Masteruppsats 15 hp
Program och/eller kurs:	PDA523
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2021
Handledare:	Osa Lundberg
Examinator:	Ylva Odenbring
Rapport nr:	xx (ifylles ej av studenten/studenterna)

# Abstract

Uppsats/Examensarbete: Masteruppsats 15 hp  
Program och/eller kurs: PDA523  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2021  
Handledare: Osa Lundberg  
Examinator: Ylva Odenbring  
Rapport nr:  
Nyckelord: Förskola, planering, undervisning, förutsättningar, förskollärare

---

- Syfte:** Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur förskollärare beskriver och planerar undervisning, samt vilka förutsättningar de har för planering och vilka konsekvenser det får för undervisningen.
- Teori:** Den teoretiska inramningen i denna undersökning är Bernsteins pedagogiska teori (Bernstein, 2000). Planering kan förstås som en del av den underliggande struktur som bygger upp den pedagogiska praktiken och som förskollärare både är påverkade av och medskapare till. För att beskriva kommunikationen används begreppen inramning och klassifikation där inramning avser vem som styr innehåll, hastighet och selektion och klassifikation beskriver avgränsningar mellan olika yrkesgrupper/individer/innehåll.
- Metod:** Genom kontakt med slumpvis utvalda förskoleförvaltningar blev ett urval av förskollärare som arbetar målstyrt utifrån läroplanen, kommunicerade. Dataproduktionen genomfördes som samtalsintervjuer utifrån en intervjuguide, med totalt sex förskollärare i fyra intervjuer. Samtalsintervjuerna genomfördes som videosamtalsintervjuer via plattformen Teams och både ljud och video spelades in. Efter transkription genomfördes en teoretiskt driven innehållsanalys av det empiriska materialet.
- Resultat:** I förskollärarnas tal om sin undervisning framträder tre undervisningsformer: planerade undervisningstillfällen med stark klassifikation och inramning, spontan undervisning med svag klassifikation och inramning, samt semiplanerad undervisning, med svag klassifikation och inramning, där lärmiljön används för att skapa möjligheter till lärande och utforskande i barnens fria lek. Den planerade undervisningen i förskolorna utgick till stor del från ett större projekt, där val av innehåll i projektet ofta påverkades av kommunens eller rektors prioriterade mål, vilket begränsade förskollärarnas handlingsrum. Samarbetet i arbetslaget, strukturerade möten med hela arbetslaget och en strukturerad planeringsprocess framträdde som förutsättningar för planering av undervisning. Resultatet öppnar upp diskussionen om huruvida stark klassifikation och inramning av planeringstiden och planeringsprocessen kan bidra till att höja undervisningens kvalitet och stärka förskollärares profession.

## Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Osa Lundberg, för att du lärt mig mycket, utmanat mina tankar och givit mig beröm när jag behövt det.

Tack till forskollärarna som deltar i studien.

Tack till dig Mats, för att du alltid tror på mig och tycker jag är bäst oavsett vad jag tar mig för.

Tack till er Hanna och Annika för genomläsning och språkcheck.

Tack till er Svein och Inga-Lill för värdefulla råd och barnvaktande.

Slutligen vill jag tacka dig Jessan, utan dig hade den här uppsatsen inte varit lika rolig att skriva.

Tack för alla samtal, diskussioner, genomläsningar och kommentarer.

Jenny Mork

Moss, 24 maj 2021

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>6</b>
<b>Forskningsområde, syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>9</b>
Forskningsområde .....	9
Syfte .....	9
Forskningsfrågor .....	9
Disposition .....	9
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>11</b>
Undervisning .....	11
Hur konstrueras undervisning i förskolan .....	12
Förutsättningar för undervisning .....	13
<b>Teoretisk ansats</b> .....	<b>16</b>
Pedagogisk teori .....	16
Rekontextualisering .....	17
Klassifikation och inramning .....	17
<b>Metod</b> .....	<b>20</b>
Samtalsintervju .....	20
Urval .....	21
Etiska överväganden .....	22
Dataproduktion .....	23
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	24
Analysmetod .....	25
<b>Resultat</b> .....	<b>27</b>
Undervisning .....	27
Undervisningsbegreppet .....	27
Projekt .....	29
Planerade undervisningstillfällen .....	31
Spontan undervisning .....	32
Planering av undervisning .....	37
Avdelningsplanering .....	37
Planeringsprocessen .....	39
Betydande förutsättningar .....	41
Arbetslaget .....	41
Struktur .....	45
Sammanfattning av resultat .....	48
<b>Diskussion</b> .....	<b>51</b>
Metoddiskussion .....	51

Resultatdiskussion.....	52
Undervisningsformer.....	53
Undervisningens innehåll.....	54
Förutsättningar av betydelse.....	55
Fortsatt forskning .....	59
<b>Referenslista.....</b>	<b>60</b>
<b>Bilagor</b>	

## Inledning

Idag går drygt 85 procent av Sveriges barn, 1–5 år, i förskola (Skolverket, 2020) och sedan juli 2011 är förskolan en egen skolform som ska lägga grunden för ett livslångt lärande. I den reviderade läroplanen finns ett större fokus på lärande och utveckling än tidigare, förskollärares uppdrag och ansvar har förtydligats (Skolverket, 2018) och begrepp som utbildning och undervisning har införts för att beskriva förskolans uppdrag (Eidevald & Engdahl, 2018). Målet med revideringen var att stärka förskolans pedagogiska roll i samhället och utnyttja förskolans möjlighet till att stimulera barns naturliga lust att lära i ett livslångt och skolförberedande perspektiv (Utbildningsdepartementet, 2010). Även svenska ungdomars sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar är en bidragande orsak till det ökade fokuset på lärande och undervisning i förskolan (Eidevald & Engdahl, 2018; Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2019). I skollagen, som numer även omfattar förskolan, finns begreppet undervisning definierat som ”målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (1 kap. 3 § skollagen).

Skolinspektionens (2018) senaste granskning av förskolan visar att undervisningsbegreppet inte är fullt implementerat i förskolans praktik, att förskolans personal sällan identifierade sig själva som undervisande och att en del av personalen vändes sig mot att det skulle förekomma undervisning i förskolan. Granskningen visar att det finns ett behov av att ytterligare tydliggöra vad undervisning kan betyda i förskolans praktik för att skapa goda förutsättningar för barn att lära och utvecklas. Granskningen visade vidare att förskolans verksamhet inte var tillräckligt målstyrd utifrån läroplanen (Skolinspektionen, 2018). Då förskolans och skolans undervisningspraktik skiljer sig åt både vad gäller mål och arbetsmetoder, måste undervisningsbegreppet förstås utifrån en förskolekontext. I förskolans läroplan beskrivs undervisning som att ”stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning” (Skolverket, 2018, s. 7) och samtidigt poängteras det att lärande ska ske i lustfyllda former och med utgångspunkt i barnens erfarenheter, utveckling och intresse (Utbildningsdepartementet, 2010). I senare tid har mycket forskning gjorts för att definiera begreppet undervisning i en förskolekontext för att samtidigt bevara förskolans barncentrerade lek- och tematradition (ex. Sheridan & Williams, 2018; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018a; Pramling & Wallerstedt, 2019). Det kan förstås som att förskolan ska skapa möjligheter till lärande inom alla ämnesområden i läroplanen, genom att utgå från barnens perspektiv och erfarenheter, samt att undervisning är starkt kopplat till lek och omsorg (Eidevald, Engdahl, Frankenberg, Lenz Taguchi & Palmer, 2018; Björklund & Pramling Samuelsson, 2018; Sheridan & Williams, 2018). I förskolans läroplan fastslås det att undervisning kan ske spontant eller vara planerad (Skolverket, 2018). Undervisning ses därmed inte som någon isolerad företeelse utan något som är oberoende av tid och rum. Det handlar snarare om kollektiva

processer där kunskap skapas mellan barn, vuxna och miljön (Sandberg, Lillvist & Ärlemalm-Hagsér, 2018). Planerad undervisning i förskolan kan tolkas som när ett innehåll har bestämts på förhand och/eller att en miljö har skapats eller material tillförts, för att ge barnen nya erfarenheter (Eidevald m.fl., 2018). Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2019) framhäver att den planerade undervisningen hjälper personalen att se fler tillfällen till undervisning kring lärandeobjektet och då kan undervisning ske även i spontana situationer. Eidevald m.fl. (2018) menar att det handlar om att tona in i barnens erfarenhetsvärld och därifrån varsamt stötta barnen i riktning mot det valda innehållet.

Förskolans läroplan tydliggör att det är förskollärare som är ansvariga för undervisningen (Skolverket, 2018). Med förskollärarnas förtydligade uppdrag, har även diskussionerna om förskollärares kompetens och den professionella förskolläraren ökat (Sheridan & Williams, 2018; Björklund & Pramling Samuelsson, 2018; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018b). Skolinspektionens senaste granskning visade att det var stora skillnader mellan kvaliteten på olika förskolor och att andelen förskollärare i verksamheten hade betydelse för förskolans kvalitet (Skolinspektionen, 2018). Detta bekräftas i både svensk och internationell forskning som konstaterar att barn lär och utvecklas bäst i förskolor med hög kvalitet, vilken påverkas bland annat av lärarnas kompetens (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010).

I skollagen fastslås att förskolan och skolan ska erbjuda likvärdig utbildning, oavhängigt geografisk placering (1 kap. 9§ skollagen). God undervisning i förskolan kan bidra till att komplettera barns uppväxtvillkor och därmed utjämna skillnader i barns förutsättningar vid skolstart (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018b; Persson, 2015). Med skillnader mellan förskolors kvalitet och personalens utbildning, erbjuds inte alla barn samma möjligheter till lärande och utveckling. Det är barn i förskolor i socioekonomiskt svaga områden, som har störst behov av förskolor med hög kvalitet. Samtidigt är det lägst andel utbildade förskollärare i socioekonomiskt svaga områden och i de flesta kommuner tilldelas inte förskolor i socioekonomiskt svaga områden mer resurser (Skolinspektionen, 2018). Förskolan fungerar då inte som den kompenserande verksamhet som den ämnar vara, snarare ökar segregationen och skillnaderna mellan barns förutsättningar. Det är därmed angeläget att huvudmännen tar sitt ansvar för kvalitetssäkring av förskolan i arbetet för en likvärdig förskola.

Det kan konstateras att förskollärares kompetens är avgörande för förskolans kvalitet och därmed till barns möjligheter till lärande och utveckling, och forskare ställer sig kritiska till om förskollärare ges de förutsättningar som krävs för att utföra sitt uppdrag (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018b; Tallberg Broman & Persson, 2018). Samtidigt är andelen utbildade förskollärare sjunkande och skillnaderna i olika delar av landet är stora (Skolverket, 2020), vilket leder till ett potentiellt större ansvar per förskollärare i vissa geografiska områden

(Tallberg Broman & Persson, 2018). I olika debattartiklar uttrycker forskare och lärarutbildare sin kritik om att förskolan får förnyade uppdrag utan att det tillförs nödvändiga resurser. De uttrycker vidare att det krävs fler utbildade förskollärare och en generell kompetenshöjning hos personalen, samt en utredning som kartlägger förskolans förutsättningar att utföra sitt uppdrag (Eidevald, Engdahl, Pramling Samuelsson & Tallberg Broman, 2020, 3 september).

Med det faktum att Sveriges förskolor generellt inte är tillräckligt målstyrda (Skolinspektionen, 2018), införandet av undervisningsbegreppet i förskolan, samt diskussionen om förskolans förutsättningar för att utföra sitt undervisande uppdrag i tanken, vore det intressant och nödvändigt att intressera sig för vilka erfarenheter förskollärare har gällande hur undervisning planeras, vilka förutsättningar som har betydelse för undervisningen, samt hur strukturen i planeringsarbetet i den pedagogiska praktiken kan ha betydelse i den generella diskussionen om kvalitetssäkring i förskolan och förskollärares autonomi<sup>1</sup> och profession.

---

<sup>1</sup> Frihet och handlingsutrymme att utföra sitt yrkesuppdrag (Eriksson, 2015)



# Forskningsområde, syfte och forskningsfrågor

I detta kapitel redogörs det för studiens forskningsområde, samt presenterar studiens syfte och frågeställningar. Kapitlet avslutas med en disposition.

## Forskningsområde

Undervisning är ett komplext begrepp, framskrivet i läroplanen och en del av förskollärares ansvar (Skolverket, 2018). Läroplanen har sin omfattande och generella definition på vad undervisning är och forskning visar att undervisning i förskolan kan tolkas brett och att alla situationer kan användas till undervisning (t.ex. Sheridan & Williams, 2018). I föreliggande studie finns ett intresse för hur förskollärare talar om hur undervisningsbegreppet omtolkas och transformeras från det officiella rekontextualiseringsfältet (läroplan) till det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (förskolan) (Bernstein, 2000).

Undervisningen ska utgå från barns erfarenheter och initiativ, samtidigt som undervisningen ska vara målstyrd utifrån läroplanen. I förskolan framhävs den fria leken och den barncentrerade verksamheten, där strukturen är otydlig och ständigt pågående utan början eller slut (svag inramning) och där vuxna närmar sig barns perspektiv (svag klassifikation). Förskollärares uppdrag är både komplext och utmanande och ställer höga krav på förskollärares teoretiska, pedagogiska och reflexiva kompetens. I denna studie finns ett intresse för de förutsättningar och villkor förskollärare upplever har betydelse för planering av undervisning i en barncentrerad förskola.

## Syfte

Studiens forskningsobjekt är fenomenet planering av undervisning i förskola och dess förutsättningar. Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur förskollärare beskriver och planerar sin undervisning, samt vilka förutsättningar de har för planering och vilka konsekvenser det får för undervisningen.

## Forskningsfrågor

1. Hur beskriver förskollärare sin undervisning?
2. Hur beskriver förskollärare sin planering av undervisning?
3. Vilka förutsättningar upplever förskollärare har betydelse för planering av undervisning, och vilka konsekvenser får det för undervisningen?

## Disposition

I första kapitlet återfinns en inledning och därefter presenteras uppsatsens syfte och forskningsfrågor. Det tredje kapitlet om tidigare forskning ger en bild av hur undervisning kan

förstås i en förskolekontext, samt vilka förutsättningar som kan ha betydelse för undervisningen. I teorikapitlet beskrivs Bernsteins pedagogiska teori samt de analytiska begrepp som använts i studien: rekontextualisering, inramning och klassifikation. Därefter följer en beskrivning av dataproduktion och metodval, samt etiska överväganden och analysmetod. I uppsatsens sjätte kapitel presenteras studiens resultat. Resultatet visar förskollärares tal om sin undervisningspraktik i relation till planeringsmöten och planeringsprocessen. I diskussionen lyfts studiens resultat och speglas mot tidigare forskning och den teoretiska referensramen. Vidare diskuteras huruvida stark klassifikation och inramning av planeringstiden och planeringsprocessen kan höja kvaliteten på undervisningen och stärka förskollärares kompetens och profession.

## Tidigare forskning

För att finna relevant forskning utifrån studiens syfte, som är att undersöka hur förskollärare beskriver och planerar sin undervisning, samt vilka förutsättningar som är betydelsefulla ur ett förskollärarperspektiv, har sökmotorerna *Swepub* och *Education Collection* använts. Sökorden som främst användes var ”undervisning i förskola”, ”teaching in kindergarten”, ”planering”, ”planning” samt ”förutsättningar för undervisning”. Sökandet har avgränsats genom att i huvudsak använda forskning som genomförts efter införandet av undervisningsbegreppet i förskolans läroplan år 2011. Parallellt med sökande i databaser har kedjesökning använts. Det innebär att referenserna i relevant forskning är av intresse och att litteraturgenomgången i en forskningsrapport leder vidare till annan forskning inom området.

I följande kapitel beskrivs ett urval av den forskning som bedömts relevant utifrån studiens syfte. Inledningsvis presenteras tidigare forskning om hur begreppet undervisning tolkas och förstås och därefter om vad undervisning i förskola kan vara, för att få en förståelse för vad det undervisande uppdraget kan innebära. Slutligen presenteras forskning som berör vilka förutsättningar som har betydelse för att kunna utföra det undervisande uppdraget.

## Undervisning

I svenska förskolor finns det ett motstånd mot undervisningsbegreppet (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017). Undervisning förknippas med skola och uppnåendemål och de målstyrda aktiviteter som förskollärarna skapar, blir sällan kallades för undervisning (Vallberg Roth, 2018; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). I en studie av Jonsson m.fl. (2017) visas två diskurser i personalens sätt att beskriva undervisning; en kravdiskurs och en rättighetsdiskurs. I kravdiskursen upplever personalen ökade krav och de uttrycker en rädsla för att verksamhetens aktiviteter utan ett överordnat mål och aktiviteter som utgår från barnens spontana intresse, ska minska och att verksamheten kommer att präglas av ett mer planerat och medvetet innehåll än tidigare. Författarna uppfattar att motståndet mot undervisningsbegreppet både beror på en ovana att använda begreppet och att de uppfattar undervisning som starkt kopplat till uppnåendemål och prestation. I rättighetsdiskursen lyfter pedagogerna fram att alla barn har rätt till undervisning och att det är personalen i förskolan som är ansvarig för att undervisningen är meningsfull för barnen. Författarna beskriver ett spänningsfält mellan att personalen uttrycker att undervisning inte är en del av förskolans praktik och samtidigt är undervisning alla barns rättighet. Författarna konkluderar med att trots ett visst motstånd mot undervisning som begrepp i förskolan, visar rättighetsdiskursen på en förändring i svensk förskola, där barns rätt till undervisning leder till större krav på personalen i förskolan, som i sin tur leder till kompetenshävning och slutligen till högre kvalitet i förskolan. (Jonsson m.fl., 2017).

Inom ett samverkansprojekt har Vallberg Roth (2018) studerat vad professionella i förskolan menar karaktäriserar undervisning i förskolan kopplat till omsorg och lärande. Resultaten i studien visar att synen på undervisning varierar. Det finns bland annat en uppfattning om att undervisning och lärande har samma betydelse och att undervisning är allt som sker i förskolan. Undervisning uppfattades även kunna vara både spontan och planerad och att undervisning är tillfällen när lärare och barn har fokus på samma lärandeobjekt. Vidare ansågs undervisningen vara nära sammanbunden med lärande och omsorg samt att undervisningen utgår från barnens intresse och lust att lära (Vallberg Roth, 2018).

## **Hur konstrueras undervisning i förskolan**

Undervisning kan ske såväl i planerade som spontana situationer (Doverborg m.fl.). En tvärsnittsstudie om barns tidiga lärande visar att förskolor med låg kvalitet hade en verksamhet som fortfarande präglades av en ”att göra kultur”, där aktiviteterna är grunden och barnens erfarenheter och möjligheter till lärande är sekundärt. Förskolor av hög kvalitet hade tydliga mål för verksamheten och den grundläggande planeringen möjliggjorde att personalen såg lärandesituationer runt lärandeobjektet även i spontana situationer (Sheridan m.fl., 2009). Rostedts (2019) avhandling visar att arbetslagets planering av undervisning kring ett lärandeobjekt, gav en djupare förståelse för lärandeobjektet och mer didaktisk kunskap, vilket i sin tur resulterade i att lärandeobjektet synliggjordes oftare för barnen även i spontana situationer. Därmed är planerad och spontan undervisning tätt sammankopplade och kompletterar varandra, snarare än att de exkluderar varandra. Vidare beskriver Rostedt (2019) hur förskollärarna i hennes studie utgår från barns görande och intresse, för att antingen omedelbart rikta barnens uppmärksamhet mot ett mål för lärande eller att planera ny undervisning med barnets görande i fokus. Denna planeringsform utgår från barns intresse och lek, samtidigt som lärandemål från läroplanen vävs in, vilket ger en flexibel form för undervisning.

I undervisningen ges förskollärare möjligheter att rikta barns uppmärksamhet mot ett nytt innehåll utifrån läroplanens mål och relatera den till barnens tidigare erfarenheter, både i planerade och spontana situationer (Thulin & Jonsson, 2018; Sandberg m.fl., 2018). Det kräver förskollärare som har förmågan att skapa kopplingar mellan barnens förförståelse och den nya kunskapen, mot målet för undervisningen (Thulin & Jonsson, 2018). Björk-Willén, Pramling och Simonsson (2018) framhäver det kommunikativa i undervisning, där deltagarna har ett gemensamt fokus och där undervisningen skapas i mötet mellan deltagarnas olika perspektiv. Ett återkommande dilemma är huruvida undervisningen ska utgå från innehåll i läroplanen eller innehåll från barnens intresseområde, där en kombination av båda är att föredra (Hedefalk, Caiman, Ottander & Almqvist, 2020). Rostedt (2019) visar i sin studie att undervisning är en cirkulär process där planering, genomförande och reflektion är tätt sammanbundna. Arbetslaget i studien tog sin utgångspunkt i reflektionen runt undervisningen i planerandet av ny

undervisning. Därmed planeras undervisningen både utifrån barnens tidigare upplevelser och erfarenheter och samtidigt utifrån ett specifikt innehåll från läroplanen.

På Göteborgs universitet har man i senare tid, genom ett samverkansprojekt, utvecklat en lekresponsiv undervisning (Pramling & Wallerstedt, 2019). Målet med studien var att identifiera undervisning som bygger på en lek- och temabaserad verksamhet, som är förskolans tradition. Lekresponsiv undervisning förutsätter att barn och vuxna är medskapare till och är engagerade i ett innehåll, att vuxna ger respons på barnens respons för att expandera barnens förståelse och att undervisningen befinner sig i både lek och verklighet. Leken och fantasin existerar samtidigt som verkligheten och den vedertagna kunskapen (Pramling & Wallerstedt, 2019).

Nilsson, Lecusay, Alnervik och Ferholt (2018) presenterar en syn på undervisning som ett målrelationellt arbetssätt. Undervisningen utgår från att barnens spontant uppkomna frågor och lärandesituationer iscensätts där estetiska uttrycksformer är grunden och barnens lekfulla utforskande är centralt. I aktiviteterna utforskar barn och vuxna tillsammans och de vuxna är försiktigt och lyhört ledande. Lärarna ställer öppna frågor och tillför material för att leda utforskandet och projektet framåt, men det är barnens nyfikenhet som är riktningsgivande. Lärarens roll är att reflektera över sig själv, lyssna in barnen och våga ge sig in i de processer som barnen initierar. Målen i läroplanen finns i bakgrunden och författarna framhäver en helhetssyn på barn där omsorg, lärande och utveckling sker samtidigt och där målområdena från läroplanen prioriteras utifrån barnens frågor och intresse.

## **Förutsättningar för undervisning**

Förskollärarens kompetens framhävs som avgörande för undervisningen och förskolläraren behöver ha en bred kunskap som innefattar alla olika ämnesinnehåll som läroplanen stipulerar att barn i svensk förskola ska ta del av (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011). Samtidigt behöver förskolläraren didaktiska kunskaper i hur undervisning planeras, genomförs och utvärderas, samt kunskaper om barn och barns lärande och utveckling. Slutligen krävs det en förmåga att vara lyhörd för barnens intresse och meningsskapande, samt ett kunnande om barns lärprocesser (Williams & Sheridan, 2018). Förskolläraren behöver både ha förmågan att fånga tillfällena till undervisning spontant och samtidigt kunna engagera barnen kring nya lärandeobjekt (ibid). Det handlar inte nödvändigtvis om *vilket* innehåll som presenteras, utan *hur* förskolläraren introducerar och gör innehållet meningsfullt och begripligt för barnen (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015).

En licentiatuppsats av Hellberg (2019) visar att konstruerandet av undervisning är en komplex och mångfacetterad process som påverkas av bland annat personalens ämneskompetens och didaktiska kunskaper, barnens tidigare erfarenheter, materialet som finns på förskolan och

planeringsverktyget som används. Personalens didaktiska kompetens kom till uttryck när de samtalande om *hur* undervisningen skulle genomföras och det visades sig vara betydelsefullt *vem* i personalen som genomförde undervisningen. Planeringsverktyget upplevdes bidra till att se hela planeringsprocessen, men samtidigt upplevdes den som begränsande och styrande för arbetslaget. Hellberg (2019) argumenterar för att personalen i förskolan måste få förutsättningar att utveckla undervisningen och framhäver att personalen måste få tid och rum till reflektion och planering med hela arbetslaget.

Traditionen med arbetslag i förskolan sträcker sig tillbaka till 1970-talet, där förskolans verksamhet byggde på en platt organisation och där personalgruppen hade ansvar för barngruppen och den pedagogiska verksamheten (Eriksson, 2015). Efter revideringen av förskolans läroplan framträder en hierarkisk struktur som gör skillnad i ansvar och uppgifter för förskollärare och arbetslaget (ibid). Eriksson, Svensson och Beach (2018) har undersökt hur revideringen av läroplanen och förskollärarens förstärkta uppdrag har påverkat fördelningen av arbetsuppgifter i förskolan. Resultatet visade att förskollärare till större del är ansvariga för planeringen av undervisningen, medan arbetslaget kan genomföra undervisningen. Författarna fastslår att om den nya hierarkiska strukturen ska leda till högre kvalitet, måste roll- och ansvarsfördelningen problematiseras i förskolan (ibid).

Ett förändrat uppdrag och en mer kunskapsfokuserad förskola leder till större krav (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018b). Forskning visar att förskollärare eftersöker att fler förskollärare anställs och att verksamheten organiseras så att tid ges till undervisningsuppdraget, vilket inkluderar tid till planering, genomförande och reflektion (Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2019; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018b). Vallberg Roth och Tallberg Broman (2018b) har jämfört förskolans och de yngre åren i grundskolans förutsättningar för undervisning. Det visar att lärare i grundskolan har avsevärt mer tid till förarbete och efterarbete, samt till kompetensutveckling, än förskollärarna. Förskollärarnas ”barnfria tid<sup>2</sup>” är inte reglerad i något regelverk och varje huvudman kan själv avgöra hur den ska utformas.

Skillnader mellan förskolan och yngre åren i grundskolan visas även i andelen personal med utbildning, som är mer än dubbelt så hög i grundskolan jämfört med förskolan. Författarna konkluderar att svensk förskola inte har förutsättningar för att genomföra det förstärkta uppdraget och att det krävs fler utbildade förskollärare, mer kompetensutveckling om hur undervisningen ska utföras, samt mer reglerad tid till för- och efterarbete (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018b).

---

<sup>2</sup> Barnfri tid avser den tid personalen inte arbetar direkt med barnen. Tiden kan användas till möten, planering, reflektion, dokumentation eller liknande.

Sammanfattningsvis visar forskning att undervisning både kan fångas i stunden, genom att ta utgångspunkt i det som barnen intresserar sig för och i barnens lek, och planeras i relation till läroplanens mål och ämnesområden. Det ena är inte tänkt att utesluta det andra och utmaningen för förskolläraren är att både rikta barns uppmärksamhet mot ett lärandeobjekt, samtidigt som barns intresse, lek, frågor och erfarenheter tas till vara. Flera studier visar att planering av undervisning kring ett lärandeobjekt ger möjligheter att se lärandetillfällen även i spontana och barninitierade tillfällen. Forskningen är väl överens om att undervisning är relationell och kommunikativ. Vad forskningen eventuellt är oense om är i vilken uträkning det är barnens intresse eller målen i läroplanen som ska vara i förgrunden respektive i bakgrunden. Förskolan har sedan 2011 ett utökat pedagogiskt uppdrag och förskollärares ansvar och arbetsuppgifter har blivit mer omfattande. Samtidigt ställer sig forskare och förskollärare kritiska till de förutsättningar som ges för att utföra det komplexa uppdraget som förskollärare har.

## Teoretisk ansats

Föreliggande studie har ett kunskapssociologiskt perspektiv och använder Basil Bernsteins (2000) pedagogiska teori som teoretiskt ramverk och som analytiskt redskap. Detta kapitel inleds med en kort beskrivning av pedagogisk teori, efterföljt av en genomgång av centrala begrepp och förklaringsmodeller utifrån teorin som bedömts relevanta utifrån studiens syfte.

## Pedagogisk teori

Bernsteins pedagogiska teori tar sin utgångspunkt i pedagogiska praktiker, vilket innefattar sociala kontexter där kulturell reproduktion<sup>3</sup> sker (Bernstein, 2000) och fokuserar på underliggande strukturer som formar den pedagogiska praktiken. Bernsteins mål är att skapa modeller som ger specifika beskrivningar av de underliggande strukturerna som formar och formas av den kommunikation som förekommer. Utifrån pedagogisk teori formas människors handlingar av underliggande strukturer av makt och kontroll och strukturerna skapas och vidareförs i människors kommunikation (Ibid). Makt menar Bernstein skapar gränser *mellan* olika kategorier av grupper såsom kön, etnicitet, diskurser och yrkesgrupper. Kontroll avser beskriva vilken kommunikation som är giltig *inom* en kategori och socialiserar aktörerna i kategorien utifrån de maktrelationer och de kommunikationsformer som är gällande. Då kontroll bär på makten att reproducera giltig kommunikation, bär den även på möjligheten för förändring av vad som är giltig kommunikation. Därmed kan kommunikationen förändra strukturerna och då även omforma människors handlingar och uppfattningar. Planering av undervisning kan förstås som en form för struktur som förskollärare är påverkade av och medskapare till. Genom att synliggöra vilka strukturer som påverkar och hur de påverkar, skapas möjligheter till förändring av den pedagogiska praktiken. I föreliggande studie innebär det att synliggöra hur förskollärare talar om hur undervisningen i förskolan planeras samt vilka förutsättningar som förskollärare upplever har betydelse.

Den pedagogiska diskursen består av två underordnade principer, undervisningsdiskurs och reglerande diskurs (Bernstein, 2000). Undervisningsdiskursen avser vad undervisning handlar om och vilket innehåll och vilka relationer som skapas. Förskollärare är en del av undervisningsdiskursen och är både en medskapare och en mottagare av de sanningar som förekommer. I denna studie undersöks hur förskollärare talar om sin undervisningsdiskurs avseende vilket innehåll som planeras, hur planeringen genomförs samt vem som planerar och när. Den reglerande diskursen omfattar hur innehållet förmedlas, vem som förmedlar och vem som är mottagare av innehållet, den sociala och moraliska ordningen samt de hierarkiska förhållandena mellan olika aktörer i den sociala kontexten (ibid). Bernstein menar att det är den reglerande diskursen som är dominant (Bernstein, 2000), och att den reglerande diskursen skapar den sociala ordningen i undervisningsdiskursen, därmed är *hur* innehåll förmedlas mer

---

<sup>3</sup> Hur ideologiska sanningar skapas och upprepas (Bernstein, 2000).



framträdande än *vad* som förmedlas. Exempelvis är synen på kunskap i den reglerande diskursen avgörande för vilka lärandemål som prioriteras i undervisningsdiskursen. I föreliggande studie fokuseras det på förskollärares tal om ansvarsfördelning av planering och genomförande av undervisning, samt vilket inflytande förskollärare upplever att de har över hur strukturer och förutsättningar för planering påverkar undervisningen.

### **Rekontextualisering**

Bernstein (2000) använder begreppet rekontextualisering för att beskriva hur något omvandlas eller transformeras mellan diskurser. När text eller mening ska tas från ett sammanhang till ett annat, kommer betydelsen att omvandlas, då texter är beroende av en kontext. I överförandet från en kontext till en annan, kämpar olika aktörer inom fältet för att få inflytande över hur begrepp ska förstås och formuleras samt för hur den pedagogiska praktiken ska utformas (Bernstein, 2000). I den pedagogiska diskursen rekontextualiseras andra diskurser, vilket exempelvis kan vara när innehållsmål i läroplanen omvandlas till lärandeobjekt i förskolans undervisningspraktik. Det kan också innebära när barns tidigare erfarenheter och förståelse från sin hemdiskurs, möter förskolans diskurs med principer och antaganden, där barns tidigare erfarenheter måste omvärderas och de nya principerna måste erövrats.

Bernstein (2000) skiljer mellan det officiella rekontextualiseringsfältet och det pedagogiska rekontextualiseringsfältet. Det officiella rekontextualiseringsfältet innefattar statlig styrning med läroplaner och andra styrdokument konstruerade av statliga representanter såsom Skolverket och Skolinspektionen. Det pedagogiska rekontextualiseringsfältet utspelar sig på organisations- och individnivå och visar hur olika aktörer påverkar, rekontextualiserar styrdokument och forskning och konstruerar den pedagogiska praktiken. Hur undervisning i förskolan konstrueras och hur innehåll och arbetsmetoder väljs ut, är en direkt konsekvens av vem eller vad som har tolkningsföreträde för vad som är giltig kunskap. Aktörers autonomi i det pedagogiska rekontextualiseringsfältet påverkas av hur styrande det officiella rekontextualiseringsfältet är över den pedagogiska praktikens utformande och innehåll.

Föreliggande studie tar avstamp i det pedagogiska rekontextualiseringsfältet och undersöker hur förskollärare rekontextualiserar begreppet undervisning i talet om sin planering av undervisning, samt förskollärares syn på de förutsättningar och villkor för planering som de har i den pedagogiska diskursen.

### **Klassifikation och inramning**

För att förstå och förklara kommunikationen i en diskurs använder Bernstein begreppen klassifikation och inramning (Bernstein, 2000). Klassifikation avser hur kommunikationen föregår och hur maktrelationer avgränsar olika kategorier, såsom individer, yrkesgrupper eller innehåll, där gränserna kan vara mer eller mindre genomträngliga (Bernstein, 2000). Klassifikation beskriver inte kategorierna i sig, utan förhållandet mellan kategorier (Ibid). En

kategori existerar bara om den isoleras från andra kategorier och avgränsningen mellan kategorierna styrs av makt. Stark klassifikation innebär att gränserna är tydliga och kategorierna är isolerade från varandra. Svag klassifikation är när gränserna mellan kategorierna är svaga och genomträngliga och mellanrummen mellan kategorierna är små (ibid). I denna studie används begreppet klassificering för hur förskollärare talar om vem som har ansvar för vad, gällande planering och genomförande av undervisning och huruvida avgränsningen mellan barn och vuxna, samt mellan förskollärare och annan personal på förskolan är stark eller svag. Ett exempel kan vara avgränsningen mellan förskollärare och annan personal på förskolan. I det officiella rekontextualiseringsfältet (läroplanen) är avgränsning stor och klassifikationen stark, medan i praktiken i det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (förskolan) är klassifikationen svag och mellanrummet mellan förskollärare och annan personal på förskolan är liten. Klassifikationen upprätthålls av makt och medaktörerna i den pedagogiska praktiken är både påverkade av och medskapare till relationen mellan yrkesgrupperna.

Begreppet inramning beskriver vem som kontrollerar den sociala kommunikationen avseende innehåll, sekvenser, hastighet och kriterier (Bernstein, 2000). Graden av kommunikationskontroll kan delas i svag eller stark inramning och avse vilken kontroll som finns över innehåll, hastighet, kriterier och sociala relationer. I denna studie används begreppet inramning för att förklara förskollärares tal om hur de menar att de har kontroll över innehåll, hastighet och planering av undervisning. Till skillnad från svag eller stark klassifikation som avser gränser mellan kategorier, kan inramningen vara stark inom vissa faktorer och svag inom andra (Bernstein, 2000). Exempelvis kan en undervisningsstund i musik med sångkort ha stark inramning gällande hastighet (tiden som avses) och innehåll (musik), och svag inramning gällande sekvenser (i vilken ordning), genom att det är barnen som väljer vilken sång som ska sjungas när. I föreliggande studie kommer inramning att användas för att beskriva förskollärares autonomi och inflytande över vad som planeras, hur planeringen av undervisning genomförs samt hur planeringsprocessen struktureras. Inramning kommer även att användas för att beskriva de olika undervisningsformerna som förskollärarna i studien använder sig av.

Inramningen styr två regelsystem, den sociala ordningen och den diskursiva ordningen (Bernstein, 2000). Den sociala ordningen syftar till förväntningar i det sociala samspelet gällande uppförande. Vid en stark inramning är förväntningarna tydliga, både gällande uppförande, innehåll och tid, vilket leder till så kallad synlig pedagogik. När svag inramning förekommer är förväntningarna otydliga och explicita. I undervisningssammanhang är stark inramning och synlig pedagogik när innehållet, tiden som används och förväntningar på det sociala samspelet, är förmedlat. Det skapar förutsägbarhet för deltagarna och är lättare att förhålla sig till då deltagarna vet vad som förväntas. Svag inramning innebär att förväntningarna inte kommuniceras lika tydligt och ställer högre krav till deltagarnas förmåga att känna igen förväntningar och hur kunskap förmedlas. En tydlig struktur (stark inramning) och en tydlig

vuxen (stark klassificering mellan barn och vuxna), genererar en synlig pedagogik med tydliga förväntningar och strukturer för barnen. I föreliggande studie finns ett intresse i hur inramning och klassifikation kan kopplas till det innehåll som förskollärare menar att de planerar undervisning för, samt huruvida planeringen skiljer sig åt i undervisning med stark respektive svag inramning och klassifikation.

## Metod

Utifrån Basil Bernsteins pedagogiska teori (Bernstein, 2000) ämnar denna studie undersöka hur förskollärare beskriver och planerar sin undervisning, samt vilka förutsättningar som förskollärarna upplever har betydelse för planering av undervisning. För att skapa förståelse för fenomenet och för vad som händer när undervisning planeras, krävs en kvalitativ metod (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017); Rennstam & Westerfors, 2018). I detta kapitel redogörs för val av metod, samtalsintervju, urval, etiska överväganden och genomförande. Därefter kommer en genomgång av dataproduktionen, validitet och reliabilitet. Kapitlet avslutas med en beskrivning av analysmetoden.

## Samtalsintervju

För att vinna kunskap om förskollärares upplevelser och erfarenheter av hur undervisning i förskolan konstrueras, används metoden samtalsintervju (Esaiasson m.fl., 2017). Det är en intervju som liknar ett vardagligt samtal, men har ett särskilt fokus kring studiens syfte och utvalda teman. Det handlar om att låta informanten berätta om sina erfarenheter kring fenomenet, med sina egna ord och från sitt eget perspektiv (Edwards & Holland, 2013). Syftet är att producera fylliga beskrivningar av informanternas erfarenheter och upplevelser av fenomenet (Dalen, 2011). Det innebär att intervjuarens roll är att lyssna uppmärksam, uppmuntra och ställa öppna frågor för att informanten ska få prata så fritt som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2009; Rennstam & Westerfors, 2018).

Till sin hjälp under samtalsintervjun har intervjuaren en intervjuguide (Se bilaga 1) med teman och förslag på frågor kring studiens tema, men framför allt är det de intervjuades berättelser om temat som styr samtalet (Kvale & Brinkmann, 2009; Esaiasson m.fl., 2017). På grund av rådande pandemi<sup>4</sup> har samtalsintervjuerna genomförts via videosamtal. Genom två applikationer har ljud och video av intervjuerna spelats in. Edwards och Holland (2013) ser flera fördelar med telefonintervjuer, bland annat att det sparar tid och resurser. Konsekvenserna av att använda telefonintervjuer är i sin tur att intervjuaren inte får någon uppfattning om kroppsspråk och kontexten runt informanten. Genom att genomföra samtalsintervjuerna via videosamtal blir kroppsspråket hos både informanten och intervjuaren synligt. I denna studie är inte informantens kroppsspråk föremål för analys, utan intervjuerna reduceras till text och analyseras med innehållsanalys. Däremot kan kroppsspråk och ansiktsuttryck bidra till att göra samtalsintervjuerna mer personliga och likna vardagliga samtal.

Med samtalsintervju som metod, är det förskollärares *tal* om hur undervisning i den pedagogiska praktiken planeras, som fokuseras. Det kan i sin tur säga något om hur

---

<sup>4</sup> Folkhälsomyndigheten fråråder fysisk kontakt utanför närmaste familj, till följd av covid-19 (Folkhälsomyndigheten, 2020)

undervisningsbegreppet rekontextualiseras från policy till praktik (omvandlas från styrdokument till förskola), vilka val som föregår i planering av undervisning samt ansvarsfördelning och tolkningsföreträde. Samtalsintervjuer som metod gör inte anspråk på att förklara hur det ”faktiskt föreligger” utan fokuserar snarare på informantens berättelser såsom de skapas i den sociala kontext som samtalsintervjusituationen är. Forskarens närhet och subjektivitet bör alltid problematiseras och i intervjuer handlar det särskilt om forskarens delaktighet i skapandet av kommunikationen, tolkningar och förförståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Författarens bakgrund som lärare i förskola och grundskola har varit gynnsam för att förstå vissa aspekter och begrepp som lyfts fram av förskollärarna i studien, som utomstående möjligtvis inte hade förstått på samma sätt. En god förståelse skapas även genom att vara påläst och insatt i den litteratur som finns på området (Esaiasson m.fl., 2017), vilket ger större möjligheter till att ställa fördjupande följdfrågor. Samtidigt kräver forskning en distans till det som studeras och det är lätt att göra oöverlagda tolkningar både under samtalsintervjun, i transkriberingen och i analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Författaren har i det avseendet försökt att lyssna aktivt under samtalsintervjun, ställt uppklarande frågor när något upplevdes otydligt samt ställt fördjupande frågor för att få en större förståelse. Författarens tolkningar har även prövats och utmanats mot det empiriska materialet, samt sammanliknats med resultat från tidigare forskning på området. Det empiriska materialet har analyserats med studiens teoretiska referensram som utgångspunkt, och möjligheten finns för att andra teorier hade visat på andra tolkningsmöjligheter.

## Urval

Då Skolinspektionens senaste granskning av förskolan visar att många förskolor inte är tillräckligt målstyrda i sitt arbete, och därmed inte på ett tillfredsställande sätt utför sitt undervisande uppdrag, vore det en allt för stor risk med ett slumpmässigt urval. Det strategiska urvalet i föreliggande studie har eftersökt förskolor eller avdelningar på förskolor som arbetar målstyrt. För att finna målstyrda praktiker skickades epost till förskoleförvaltningar i två storstäder, två större städer och två småstäder i Sverige<sup>5</sup> med en viss geografisk spridning, med en önskan om att bli lotsad vidare till förskolor som ansågs som goda praktiker gällande målstyrt arbete. Då geografisk placering inte är föremål för analysen, kan denna studie inte göra anspråk för vad de demografiska förhållandena eventuellt har för inverkan. Tre av de kontaktade förvaltningarna svarade aldrig på eposten och tre av förvaltningarna hänvisade vidare till rektorer i sin kommun, som därefter valde ut 2–4 förskollärare som de rekommenderade till studien. Därefter skickades epost till de 10 rekommenderade förskollärarna och sex förskollärare från fyra olika förskolor svarade att de önskade att delta i studien. Det kan ses som ett relativt begränsat antal informanter och det hade varit önskvärt med ett större antal. Målet för studien är inte att beskriva alla möjliga variationer av upplevelser

---

<sup>5</sup>Definition av städernas storlek är hämtad från Sveriges kommuner och landsting (2016).

och erfarenheter, utan att ha utrymme till fördjupning i varje informants unika berättelse. Då informanternas erfarenheter och upplevelser är i fokus och informanterna bedriver, subjektivt sett, goda praktiker när det gäller undervisning, samt att det är ett underforskat område, kan likväl studiens resultat ge en inblick i hur förskollärare talar om sin planering av undervisning. Då informanterna från samma förskola önskade att genomföra intervjun tillsammans, har det i det genomförts fyra intervjuer med sex förskollärare, se tabell 1.

<b>Kommun</b>	<b>Förskola</b>	<b>Förskollärare</b>	<b>Antal år i yrket</b>	<b>Barnens ålder på avdelning</b>
<b>Kommun 1</b>	Förskola 1	F1	3	1–5 år
<b>Kommun 2</b>	Förskola 2	F2	14	1–5 år
	Förskola 3	F3	11	4–5 år
		F4	34	
<b>Kommun 3</b>	Förskola 4	F5	4	1–5 år
		F6	15	

Tabell 1: Förskollärarna i studien.

## **Etiska överväganden**

De etiska överväganden som tagits i denna studie baseras på Vetenskapsrådets etiska principer (2002) som omfattar information, samtycke, frivillighet, förvaring av data samt nyttjande. Förskollärarna fick innan intervjun ta del av information om undersökningen via epost som handlade om att medverka i denna undersökning är frivilligt och att de när som helst kan avsluta sin medverkan. De fick även information om att intervjuerna kommer att genomföras via Teams, att intervjun kommer att spelas in, både med bild och ljud, och att filerna kommer att lagras till dess att uppsatsen är godkänd. De fick även information om att intervjuaren är den enda som kommer att lyssna på ljudfilerna och se på videoinspelningarna, samt att det transkriberade materialet kommer att avidentifieras. Alla informanterna lämnade sitt muntliga samtycke (Vetenskapsrådet, 2002). Transkriptionerna har avidentifierats i form av att förskollärarnas och förskolornas namn har raderats samt upplysningar i intervjun som skulle kunna sammanbindas med förskolan, exempelvis namnet på lärplattformen i kommunen har ersatts med ”lärplattform” i transkriptionen. Under intervjusituationen var författaren uppmärksam på informanternas kroppsspråk och uttryck, samt var tydlig med att informanten hade möjlighet att välja att inte svara om hen kände obehag (Kvale & Brinkmann, 2009). I analysarbetet och framskrivning av resultat i den slutliga uppsatsen, har materialet behandlats

varsamt. Informanterna i studien kanske kan känna igen sig själva och sina egna utsagor, varför det varit viktigt att analysera informanternas utsagor aktsamt.

## Dataproduktion

För att testa intervjuguiden, intervjuaren och inspelningsutrustningen har en pilotstudie genomförts (Kvale & Brinkmann, 2009). I pilotstudien utfördes en videosamtalsintervju med en förskollärare som författaren är bekant med sedan tidigare. En pilotstudie kan höja studiens validitet genom att frågorna och begreppen som används i intervjun prövas (Kvale & Brinkmann, 2009). Efter pilotstudien fick informanten kommentera begreppen och huvudfrågorna som användes, med syftet att höja studiens reliabilitet. Därefter har intervjuguiden och den inledande frågan reviderats något, samt intervjuarens medvetenhet om hennes egna svars påverkan förhöjdes. Den inledande frågan kompletterades med att förstärka begreppet planeringstid med ”barnfri tid” och förklarades betyda all tid som förskollärarna inte är i barngrupp, i syfte att inte begränsa informanternas berättelser med att enbart beröra den del av den barnfria tiden som används till planering. Både pilotstudien och huvudstudien har genomförts via videosamtal för att fånga upp kontexten och informanternas kroppsspråk. Genomförandet via videosamtal gjorde att intervjuarens gensvar på informantens berättelse fick begränsas till kroppsspråk i form av nickningar och leenden, vilket blev tydligt i pilotstudien.

Dataproduktionen genomfördes i mars 2021 med 6 förskollärare på fyra olika förskolor, i tre olika kommuner. Alla samtalsintervjuerna genomfördes via plattformen Teams och för att spela in samtalsintervjuerna har två applikationer använts. En applikation spelade in samtalsintervjun som en video, vilket ger möjligheten att uppfatta kroppsspråk. Den andra applikationen spelade in enbart ljudet och gjorde att samtalsintervjun kunde sparas som en ljudfil, vilket var nödvändigt för att kunna använda ett transkriberingsprogram senare. Samtalsintervjuerna genomfördes i par med förskollärare som arbetade på samma förskola och enskilda samtalsintervjuer med övriga informanter. Därmed genomfördes två enskilda samtalsintervjuer och två samtalsintervjuer med två förskollärare som arbetar tillsammans. Orsaken var främst att informanterna själva önskade att medverka i samtalsintervjun tillsammans. Samtalsintervjuerna varade i ungefär 70 minuter, med en total intervjutid i hela studien på drygt 4,5 timmar. Före samtalsintervjuerna fick informanterna en kort information om studiens etiska överväganden och syfte, och om intervjuarens bakgrund, samt begreppet *planeringstid*<sup>6</sup> förklarades. Informanterna fick även innan samtalsintervjun ta del av de två övergripande frågorna som samtalsintervjun ämnade fokusera på (Bilaga 2). Därefter fick informanten, yrkesrelaterat, presentera sig själv och förskolan. Alla samtalsintervjuerna inleddes med samma fråga: ”*Jag är intresserad av planeringstiden på din avdelning/förskola. Kan du beskriva så detaljerat som möjligt hur planeringstiden används?*”, och därefter ställdes uppföljande frågor

---

<sup>6</sup> I föreliggande studie används begreppet planeringstid och avser all tid som personalen inte är i barngrupp.

utifrån vad informanten berättade, med hjälp av intervjuguiden och med studiens forskningsfrågor i fokus. En annan fråga som fokuserades i alla samtalsintervjuer var: *Vilka förutsättningar har betydelse för planeringen av undervisning?*

## **Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Validering är inte en enskild del i en studie, utan genomsyrar hela forskningsprocessen (Kvale & Brinkmann, 2009). I följande avsnitt återfinns en genomgång av validiteten av metodvalet, transkriberingen och analysen. Validiteten gällande metod handlar om hur metoden undersöker det den ämnar undersöka (Kvale & Brinkmann, 2009). I föreliggande studie används samtalsintervjuer för att undersöka hur förskollärare talar om sin planering av undervisning. Studien gör inte anspråk på att undersöka hur planeringen faktiskt genomförs, utan det är förskollärares tal om sina erfarenheter som är i fokus. Genom att genomföra en pilotintervju har begrepp, inledande frågor och intervjuguiden prövats. I efterföljande samtal med informanten i provintervjun kunde tolkningar av centrala begrepp diskuteras och därefter har intervjuguiden och den inledande frågan ändrats något för att säkerställa att samtalsintervjun startar så öppet som möjligt.

Transkriptionens validitet eller giltighet, menar Kvale och Brinkmann (2009) beror av vad som är en lämplig form av transkription i den forskning som genomförs. I denna studie har samtalsintervjuerna transkriberats ordagrant utifrån ljudfilen som spelades in under samtalsintervjun. Därefter har transkriberingen jämförts med inspelningen för att finna skillnader och slutligen har videoinspelningen studerats med fokus på informanternas kroppsspråk och känslouttryck. Genom att tydligt skriva fram hur samtalsintervjuerna har transkriberats höjer transkriptionens validitet. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver validiteten i analysfasen som huruvida frågorna ger svar på det som önskas undersökas samt om tolkningarna är logiska. Huruvida om tolkningarna är logiska har gjorts transparent för läsaren, genom att i resultatet, med hjälp av informantens egna ord och uttryck från samtalsintervjun, levandegöra tematiseringen. Författarens tolkningar blir då mer synliga och läsaren kan själv värdera validiteten.

En studies reliabilitet handlar om hur noggrant forskningen utförts samt hur trovärdiga resultaten är (Kvale och Brinkmann, 2009). Genom att genomföra en pilotintervju har intervjuguide, inspelningsutrustning och begrepp prövats, vilket höjer studiens reliabilitet. Transkriptionens reliabilitet blir sällan nämnd i samhällsvetenskaplig forskning, trots att transkriberingen i sig, att omvandla muntligt tal till skriftlig text, är en tolkningsprocess (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom att jämföra transkriptionen med ljudinspelningen för att finna olikheter, har ett försök gjorts för att höja transkriptionens reliabilitet.



Studiens reliabilitet i analysfasen handlar om huruvida intervjuaren ställt ledande frågor samt om andra forskare, vid andra tidpunkter kunnat använda samma metod och fått samma resultat (Kvale & Brinkmann, 2009). Här kan tidigare forskning på området eventuellt stärka studiens resultat och genom att jämföra resultaten i föreliggande studie med resultat från liknande studier kan det stärka analysens reliabilitet. Vad gäller ledande frågor, är det inte bara frågorna i sig som kan vara ledande, utan även intervjuarens respons och reaktioner kan bidra till att informanten leds mot ett eller annat håll (Kvale & Brinkmann, 2009). Det sistnämnda blev tydligt under transkriberingen, i form av att intervjuaren tidvis reagerade starkare när något var förvånande eller nytt för intervjuaren. Ledande frågor i samtalsintervjustudier är inte enbart negativt, det kan även användas för att kontrollera om intervjuarens tolkning stämmer och därmed stärka studiens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Föreliggande studie har enbart sex informanter och gör inte anspråk på att vara representativ för alla förskollärare i Sverige. Genom att ha en tydlig och transparent beskrivning av genomförande, tolkning och beskrivande exempel från det empiriska materialet, är det upp till läsaren själv att bedöma huruvida resultatet är generaliserbart (Kvale & Brinkmann, 2009). Någon som är känd med förskolekontexten kan säkert känna igen delar av resultatet och överföra det till en annan kontext. Vidare kan resultaten från denna studie bidra med kunskap i den generella diskussionen om vilka förutsättningar som kan ha betydelse när förskollärare planerar undervisning i förskolan. Samt ge inblick i hur förskollärare kan planera och organisera undervisning. Genom att genomföra en teoridriven innehållsanalys med begrepp från Bernsteins (2000) pedagogiska teori, skapas möjligheten att göra en ”begreppslik generalisering” (Pramling, 2020, s. 31). Resultaten i denna studie bidrar med ett exempel på hur begreppen rekontextualisering, klassifikation och inramning kan användas i analysen av förskollärares tal om sin planering av undervisning, vilket begreppslikt kan generaliseras till andra sammanhang i en förskolekontext.

## **Analysmetod**

Analysmetoden i denna studie är inspirerad av innehållsanalys utifrån Graneheim och Lundmans tolkning (2003). Snart efter intervjutillfället transkriberades det inspelade materialet, från första frågan, så ordagrant som möjligt. Tidsaspekten var viktig för att få ett helhetsperspektiv av både inspelat material, upplevelsen under intervjun och det transkriberade materialet. Transkriptionen gjordes i ett dataprogram, där det finns möjlighet att justera hastigheten samt pausa och starta uppspelningen med kortkommandon. Pauser, intonationer och känslouttryck som skratt och suckar har transkriberats och där det inte är möjligt att höra vad informanten säger har detta transkriberats som ohörbart. För att få en uppfattning om kroppsspråk har videon av intervjun studerats och markeringar gjorts i transkriberingen. För att öka transkriptionens reliabilitet jämfördes inspelningen med transkriptionen och ändringar gjordes där olikheter upptäcktes.

Kärnan i innehållsanalys är att skapa tematiska kategorier där innehållet i varje kategori har något gemensamt, samtidigt som inget innehåll kan passa i flera kategorier (Graneheim & Lundman, 2003). När transkriptionen var avslutad skrevs samtliga 73 sidor dokument ut och genomlästes flertalet gånger för att få en bild av helheten. Därefter delades transkriptionerna av alla intervjuerna i två innehållsområden utifrån studiens frågeställningar. Fokus har funnits på informanternas tal om hur undervisning konstrueras och vilka förutsättningar som upplevs ha betydelse. Inom varje innehållsområde kunde därefter meningsbärande ord/meningar urskiljas och markeras. De meningsbärande meningarna kom senare att kondenseras, förkortas och koncentreras, och därefter förkortas ytterligare i koder. Koderna samlades i underkategorier som slutligen utmynnade i kategorier. Innehållsanalys är ingen linjär process, utan snarare arbetas materialet både framlänges och baklänges mellan delar och helhet. Innehållet ska reduceras, koncentreras, abstraheras och sorteras utan att meningen i innehållet förloras eller förändras (Graneheim & Lundman, 2003). Ett avslutande steg i innehållsanalys är att utifrån studiens kategorier, av det faktiska innehållet, skapa teman med den underliggande betydelsen av kategorierna.

## Resultat

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur förskollärare beskriver och planerar sin undervisning, samt vilka förutsättningar de har för planering och vilka konsekvenser det får för undervisningen. I följande kapitel samlas undersökningens resultat i tre huvudteman: *undervisning*, *planering av undervisning* och *betydande förutsättningar*. I analyser av intervjuerna med sex förskollärare framstår likheter och skillnader i förskollärarnas pedagogiska praktik rörande hur förskollärare beskriver sin undervisning, hur undervisning planeras, samt vilka förutsättningar som förskollärarna upplever har betydelse för planeringen av undervisning. Under huvudtemat *undervisningspraktik* presenteras fyra underteman: *undervisningsbegreppet*, *projekt*, *planerade undervisningstillfällen* och *spontan undervisning*. Huvudtemat *planering av undervisning* består av två underteman *avdelningsplanering* och *planeringsprocessen*. Under huvudtemat *betydande förutsättningar* presenteras två teman *arbetslaget* och *struktur*.

### Undervisning

Detta huvudtema handlar om hur förskollärarna i studien talar om sin undervisningspraktik och hur mål från läroplanen rekontextualiseras till undervisningstillfällen i förskolans praktik (Bernstein, 2000). Resultatet presenteras genom fyra teman som beskriver undervisningen: *undervisningsbegreppet*, *projekt*, *planerade undervisningstillfällen* och *spontan undervisning*. Det första temat, *undervisningsbegreppet*, framställer hur förskollärarna i studien förstår begreppet undervisning i relation till vad som inte är undervisning och till förskolans förändrade uppdrag. Det andra temat, *projekt*, beskriver hur undervisningen i förskolan ofta är sammanbunden med ett större projekt och att det många gånger finns antingen mål eller arbetssätt som kommunen eller rektor initierar. I det tredje temat, *planerade undervisningstillfällen*, framställes hur förskollärarna genomför ett flertal, korta undervisningstillfällen varje vecka, som är planerade både gällande tid, form och innehåll. I det fjärde och sista temat, *spontan undervisning*, beskrivs hur förskollärare fångar möjligheter till undervisning i vardagen genom att utgå från barnens erfarenheter och initiativ. Vidare handlar temat om hur förskollärarna använder lärmiljön för att skapa möjligheter till undervisning kring ett projekt, där barnen kan utforska projektet på eget initiativ.

### Undervisningsbegreppet

I undertemat undervisningsbegreppet beskriver förskollärarna hur de ser på begreppet undervisning, samt hur de menar att förskolans uppdrag förändrats med ny läroplan. På samtliga förskolor har undervisningsbegreppet diskuterats mycket de senaste åren både internt på förskolorna, och även i olika tvärgrupper i kommunen. Under intervjuerna har undervisningsbegreppet problematiserats i relation till vad undervisning inte är. Förskolläraren i första exemplet skiljer på begreppen lärande och undervisning.

F5: Det där är ju det jobbiga. Att vad är vad. Jag tycker också det är jättesvårt, men jag vill tänk... vill ändå känna att undervisning det är ju en... även om den är spontan så är det ändå en tanke bakom. Och att vi har planerat när vi gör planerade undervisningstillfällen då har vi kanske till och med frågorna färdiga för oss innan. Och är den spontan så gör jag i ordning en... i hjärnan. Vad tänker jag nu att jag ska göra. Medans ett lärande kanske sker mer spontant att... nej men du tar på dig ta på dig den här tröjan så tar vi den här armen först. Jag vet inte om jag vill kalla det undervisning då utan... det tänker jag mer ett lärande för livet alltså.

Förskollärare beskriver hur undervisning särskiljs från lärande genom att hon som vuxen har en tanke bakom och ett mål för undervisningen. Ibland har hon planerat undervisningstillfällen med mål för vad hon vill synliggöra för barnen och vilka frågor hon vill ställa. Andra gånger uppstår spontana situationer i barnens lek som förskollärare fångar upp och planerar mål för där och då. Förskolläraren menar vidare att lärande sker, utan att det nödvändigtvis är undervisning och att den största skillnaden är om hon har något mål från styrdokument för situationen eller ej. En annan förskollärare lyfter hur användandet av begreppet undervisning har betydelse.

F2: Där finns ju olika sätt även i förskolan nu att vissa har ju mer skollikt, vissa har lekfullt, vissa har bara spontant. Alltså det kan ju se väldigt olika ut. Men... men ... framför allt att använda rätt ord tror jag är viktigt och att man börjar där. Att nu är det undervisning och så tänker igenom själv, reflekterar själv och tillsammans med kollegor. Vad betyder det för oss? Vad betyder det för mig och vad betyder det för förskolan? Och sen liksom ta hjälp av läroplanen vad står det? Man får ta hjälp av liksom forskning som finns, vad innebär det egentligen? /.../ För det enda man tänker med undervisning det är ju något som är målstyrt.

Förskolläraren beskriver olika former av undervisning som förekommer i förskolan och på hur reflektionen kring vad som är undervisning måste ske både enskilt och tillsammans med kollegor på avdelningen och förskolan. Slutligen konkluderar förskolläraren med att undervisning karaktäriseras av att den är målstyrd. På en annan förskola menar förskollärarna att undervisning i sig inte är nytt, det är bara begreppet som är nytt.

F3: Undervisningen är ju det lärandet som vi planerar att barnen ska lära sig, och undervisning tänker jag att det vi ju har hållit på med hela tiden bara att begreppet inte har använts innan

F4: nej det var väl bra beskrivet

F3: ja bra, så egentligen då man börjar att förstå det så är det något vi alltid har gjort vi har bara inte kallat det för undervisning innan

F4: nej det är bara nya begrepp

Intervjuare: kallar ni det för undervisning nu?

F3: ja vi försöker nog å använda det både i tal och skrift att man liksom påminner varandra eller ja att man blir påmind att det faktiskt är undervisning

I förskollärarnas tal blir det synligt att implementeringen av undervisningsbegreppet är en process, där användandet av begrepp som beskriver verksamheten inte är lättföränderliga. Förskollärarna framhäver även att arbetssättet inte har förändrats, att de gör det samma som de gjorde innan revideringen av läroplanen, men att de anstränger sig för att använda undervisningsbegreppet.

Sammanfattningsvis visar resultatet att undervisningsbegreppets införande i förskolan har varit, och är en pågående process. Förskollärarna i denna studie menar att de använder undervisning som begrepp för att beskriva sin verksamhet och fyra av sex förskollärare i denna studie upplever att undervisningsbegreppets införande i läroplanen har inneburit en förändring av den pedagogiska uppdraget i förskolan. Två av förskollärarna i studien menar att undervisning enbart är ett nytt begrepp och att uppdraget och arbetssättet inte har förändrats.

## **Projekt**

Förskollärarna beskriver undervisningen som ofta knutet till ett större tema eller projekt<sup>7</sup>. När ett projekt utformas föregår en rekontextualisering av mål från läroplanen som omformas till ett projekt som ska skapa möjligheter till lärande hos barnen inom ett eller flera innehållsområden (Bernstein, 2000). Utgångspunkten i utformandet av projektet är i tre av förskolorna i studien helt eller delvis kommunens prioriterade mål från läroplanen och i den fjärde förskolan utgår projektet helt från barnens intresse eller personalens förståelse av barnens behov och intresse. I förskolorna där kommunen eller förskolan har prioriterade mål beskriver förskollärarna att de prioriterade målen är väldigt övergripande och att de kan styra detaljerna kring projektet själva och anpassa efter barngruppens behov och intresse.

F2: Det kommer... det har vi styrt uppifrån liksom att nu... vårterminen jobbar vi med just nu till exempel jobbar vi med trygghet och trivsel, då är det de målen. Då hittar vi mål kring det. Förra terminen jobbade vi med lärprocesser då var det matematik, naturvetenskap. Så det kan skilja /.../ och då har vi ju, mer frihet i det, vad behöver vår avdelning kring de här lärprocesserna? Sen så glömmer man ju inte av resten av målen i läroplanen men det är då att få extra fokus om man säger. Det är väl det vi sätter basen, hur vill vi jobba med trygghet och trivsel till exempel.

Förskolläraren framställer de prioriterade målen som riktninggivande och hon upplever att avdelningen själva har frihet i att välja hur man arbetar med målen. Hon menar vidare att de prioriterade målen inte är de enda målen från läroplanen som det arbetas med, de är bara mer framträdande. Det är fullt möjligt att ha fler projekt samtidigt. På en förskola uttrycker förskollärarna att det är möjligt att välja projekt utifrån de prioriterade målen som valts av kommunen eller rektor.

---

<sup>7</sup> Vidare kallat projekt och avser ett särskilt ämnesområde som man fördjupar sig i under en period.

F3: Ja rektorerna gör ju prioriterade mål som dom ger förskolan då att ja men att dom här målen ska ni fokusera på och då brukar eller då är det smart att välja någonting som har med de prioriterade målen att göra. Och sen har vi ju också temat då som kommer ner till barnen liksom vad vi ehh vad vi fokuserar på där.

Intervjuare: Mm så temat utgår från utvecklingsarbetet, så det är som en röd tråd i det liksom då?

F4: Ja då blir det inte så spretigt heller

Trots att det är möjligt att välja andra projekt för arbetet med barnen verkar det som att flera av förskollärarna väljer projekt utifrån kommunens/rektorns prioriterade mål. Anledningen tenderar att vara relaterat till att man gärna fördjupar sig i färre projekt än att arbeta ytlig med många. Hur länge ett projekt varar varierade i förskollärarnas berättelser. En förskollärare beskriver hur kommunens systematiska kvalitetsarbete lägger till rätta för att ett projekt genomförs i ungefär sex veckor och ger en tydlig struktur för planering, genomförande, reflektion och dokumentation. I varje projekt har barnen en central plats och ett tema kan både pågå längre än sex veckor om det blir synligt i barnens intresse och samtidigt kan ett projekt avslutas tidigare om barnen visar lite eller inget intresse för projektet.

Intervjuare: Ja men kan det hända att sex veckor blir för kort tid? Att ni ville haft längre?

F1: Ja det kan det göra och då vi är ju ganska flexibla i det och ibland kan man ju känna att tre veckor var för mycket. Ja och någon gång och så har vi bara avslutat och sagt att det här var inte alls det som barnen var intresserade av just nu. Så man är inte fast i dom här veckorna utan det är ungefär.

Förskolläraren framhäver att sex veckor är riktninggivande och att avdelningen själva kan värdera om de ska avsluta tidigare eller fortsätta något längre än sex veckor. Tidsaspekten antyder ändå att det förväntas att förskolorna genomför en större mängd projekt under ett år och är därmed till viss del styrande i hur länge ett projekt pågår. I en av de fyra förskolorna som är representerade i denna studie fanns varken prioriterade mål i kommunen, gemensamma mål i förskolan eller en fast tidsplan för hur länge ett projekt pågår. Barns intresse är det som främst är styrande och ett projekt pågår till det känns avslutat eller något annat projekt upplevs mer intressant.

Sammanfattningsvis visar resultatet i temat *projekt* att rekontextualiseringen av mål från läroplanen till undervisningspraktik är en mångfacetterad process där flera aktörer deltar (Bernstein, 2000)). Vid tre av förskolorna är huvudman och/eller rektor med och påverkar vilka mål som rekontextualiseras. I en av förskolorna ger formen för det systematiska kvalitetsarbetet som kommunen använder, en stark inramning gällande tid, då projekten i förskolan har en relativt fast tidsram. Även i de förskolorna med prioriterade mål finns en tämligen stark inramning avseende tid, då de prioriterade målen ändras, av kommunen eller rektor, under året.

Den fjärde förskolans val av projekt karaktäriseras av svag inramning avseende både innehåll och tid, där förskollärarna har en tydligare roll i rekontextualiseringen av mål i läroplanen till ett fördjupande projekt i förskolan. Då varken huvudman eller rektor är delaktig i rekontextualiseringen, skapas ett större utrymme för förskollärarna och annan personal på avdelningen att själva utforma sina projekt. Resultatet visar därmed att rekontextualiseringen skiljer sig åt gällande hur mycket huvudman eller rektor är delaktiga. Slutligen framträder barnens delaktighet i formandet av ett projekt som mer utmärkande i förskollärarnas tal, i förskolan där huvudman och rektor inte deltar i rekontextualiseringen av mål till undervisningspraktik.

### **Planerade undervisningstillfällen**

En stor del av personalens planeringstid användes till att planera, reflektera och dokumentera korta undervisningstillfällen. Planeringen är den rekontextualisering som äger rum innan iscensättandet av undervisning, där personalen planerar vilket innehåll som undervisningen ska beröra, samt hur innehållet ska presenteras och göras meningsfullt för barnen. En förskollärare beskriver att planerade undervisningstillfällen förekommer främst tisdag, onsdag och torsdag förmiddag och/eller eftermiddag. Det begränsas till kortare tillfällen som innehåller bland annat samling kring språk, matematik, projekt och sång, skapandeaktiviteter, skogsturer eller gymnastik och ofta är barnen delade i mindre grupper.

F2: Då kan det ju vara att då är det ju före och efter lunch om man säger. 9–14 tisdag, onsdag, torsdag. Och sen har vi ju också när vi jobbar med språklek då också, den här samlingen. Då har vi ju tre grupper för då är... de är ju åldersindelade så de har ju 2–4 och 4–6 och de yngsta får kanske vara i en egen liten i en lite förminskad variant.

Samtliga undervisningstillfällen är planerade på förhand både gällande innehåll, organisation, tid och form. Planerade undervisningstillfällen har stark inramning avseende innehåll, form, och organisation (Bernstein, 2000). Förskollärarna beskriver hur barnens uthållighet och koncentration är avgörande för hur lång tid som undervisningstillfällena varar. Planerade undervisningstillfällen har även stark klassifikation med stort mellanrum mellan barn och vuxna, där de vuxna har mer kontroll över kommunikationen och styr undervisningen (Bernstein, 2000). En förskollärare beskriver ett projekt som de har haft tidigare som handlade om analog programmering.

F1: Vi började med att jobba med loopar och göra mönster så då kan det ju vara så här röd grön röd grön röd grön röd grön. Sen så även att dom testa på ordet bugg. Vi stoppade in en orange mitt i. Vad händer då, då är det ju fel. Då är det en bugg.

Förskolläraren beskriver ett undervisningstillfälle där personalen har planerat vad de önskar att barnen ska få möjlighet till att lära och erfara. Ett planerat undervisningstillfälle har stark klassifikation och inramning, då det är de vuxna som styr kommunikation och har bestämt

innehåll och tid (Bernstein, 2000). Efter genomförandet av undervisningen kunde lärandeobjektet upptäckas i barnens lek och vardag.

F1: Ja, och sen då såg vi det att barnen tog ju med sig de orden. De tog med det ut i hallen där de klädde på sig. Där har vi ett sånt här schema där vi sätter upp bilder, först ska det vara fleecetröjan och sen är det byxorna och sen är det jackan. Och då kommer någon och tar på sig vantarna först och då säger alla barnen åh nej det blev en bugg.

Här beskriver förskolläraren hur barnens erfarenheter från undervisningstillfället förflyttas till en ny situation där barnen prövar de begrepp som personalen introducerat. Detta spontana tillfälle kan fångas upp av en vuxen och ett nytt, spontant undervisningstillfälle kan skapas som karaktäriseras av svag inramning och klassifikation (Bernstein, 2000). Efter varje planerat undervisningstillfälle förekommer en reflektion och analys av undervisningssituationen.

F1: jaa, så då sitter vi ju då en gång i veckan och då analyserar vi och reflekterar över ja men den här undervisningen gjorde vi och det här ser vi ju hos barnen, det här säger barnen, det här ser vi ehh, det här behöver vi lära oss något mer, behöver vi möta barnen på något annat sätt. så det blir fokus mer på hur vi lägger fram undervisningen för barnen. vad gör vi som gör det möjligt för att barnen ska ta till sig det eller för att vad behöver vi ändra på för att vi ser att de inte tar till sig det.

Förskolläraren framhäver att intentionen och tanken med undervisningen inte alltid blir realiserad i undervisningstillfället. Planeringen som görs innan iscensättandet av undervisningen är en kontext för rekontextualisering av läroplansmål till praktik (Bernstein, 2000). Undervisningstillfället i sin tur är en ny kontext för rekontextualisering, vilket gör att innehåll och mening omvandlas mellan kontexterna. Undervisning är därmed ingen överföring av planerad kunskap, utan skapas i relationen mellan barn och vuxna (Pramling & Wallerstedt, 2019).

### **Spontan undervisning**

Eftersom de planerade undervisningstillfällena är en mycket liten del av dagarna som barn tillbringar i förskolan, beskriver flera av förskollärarna i studien hur de även planerar för den spontana undervisningen. Den spontana undervisningen kan delas i två kategorier: *med barnen i förgrunden* och *semiplanerad undervisning*. Karaktäristiskt för spontan undervisning är att den har en svag inramning gällande tid (Bernstein, 2000), det vill säga att det inte är styrt eller planerat när den spontana undervisningen ska ske, vilket gör att det kan uppstå spontan undervisning under hela dagen.

#### ***Barnen i förgrunden***

Denna kategori handlar om att utgå från barnens perspektiv och erfärande. Flera förskollärare framhäver betydelsen av att förskolläraren själv tar ett steg bakåt och ser vad barnen leker och lyssnar på vad de samtalar om.



F6: Att ta till vara på det och de möjligheter som barnen ger oss. Och är ju den närvarande pedagogen i det mötet med barnen så kan jag ju verkligen ha en... en fantastisk undervisningsstund. Med ömsesidig respekt för varandra.

F5: Just då det ordet närvarande som vi använder som härvarande. Att det är inte bara att jag sitter. Jag är inte närvarande bara med min kropp utan att jag är det med hela mig. att jag är här och att jag lyssnar... jag lyssnar på dig, jag finns här.

Det handlar om att vara den lyhörda och passiva observatören som verkligen lyssnar på vad barnen pratar om och erfar. Förskolläraren beskriver att personalen på förskolan har pratat om begreppet närvarande och har utvecklat sitt eget begrepp, härvarande. Alla barn har inte möjligheten, på grund av språk eller lust, att uttrycka sina erfarenheter och undringar till en vuxen och för att få syn på vad barn upplever och erfar, är den vuxna tvungen att befinna sig i bakgrunden, men samtidigt nära nog för att kunna lyssna in. Sådana situationer karaktäriseras av svag klassifikation mellan barn och vuxna (Bernstein, 2000), där de vuxna försöker att närma sig barns perspektiv och där makten över kommunikationen är förskjutet mot barnet. Det kan handla om att fånga upp det barnen intresserar sig för och ställer frågor om.

F1: Som det här med påklädning är en stor del av undervisningen och även matsituationen. Där kommer det ju alltid många frågor där man måste ta reda på saker eller om man någon annan vet någonting vi bordet, det är ju bara det här med att fånga upp, det är det svåra. För det är ju inte alltid att man hinner stanna till och kanske liksom vi går och googlar det eller hur ska vi ta reda på detta, vet vi någon vi kan fråga? /.../ och så får man försöka lagra det någonstans här i hjärnbalken. Och så säger man du, det där du pratade om förut ska vi ta reda på det nu.

Förskolläraren beskriver hur barns frågor är utgångspunkt för undervisning. Frågorna kan handla om projektet som det arbetas med, eller har arbetats med på avdelningen, eller utgå helt från barnens upplevelser, upptäckter och intresse. I många av tillfällena kan förskollärarna följa upp barnens frågor direkt och utveckla goda samtal kring ämnet, söka information på internet eller på andra sätt ta reda på mer om det barnen undrar över. Andra gånger måste förskolläraren spara barnens frågor i minnet och lyfta de igen när tid finns. Utifrån vad barn frågar om kan undervisning iscensättas omedelbart eller vara utgångspunkt i planering av ny undervisning.

Spontan undervisning med barnen i förgrunden beskrivs även vara när barn är i lek och förskolläraren ser ett lärtillfälle kring något projekt man arbetar med. En av förskollärarna uttrycker att det är ofta hon ser något hon skulle vilja fånga upp i barnens lek och rikta deras uppmärksamhet mot någon aspekt, men att det måste ske varsamt och inte på bekostnad av barnens lek.

F2: Men där får man också vara försiktig att man inte stör dom i leken. Men att man anammar det sen då. Det där är ju också en balansgång om jag kommer in när dom leker då tappar de ju hela sin lek om jag ska börja säga -ojoj titta här vad vi kan lära oss! Det blir ju inget kul, det blir ju jätteknepig. Även om man själv -oh vad roligt! tycker man ju då men där får man ju... bita sig i tungan ibland. Får man liksom... ja ta med det liksom att a nu verkar de intressera sig för detta så hittar man stunder lite senare.

Här beskriver förskolläraren hur hon ser möjligheter till lärande i barnens lek, kanske kring ett pågående projekt eller ett mål i läroplanen. Leken barnen har utgår från deras intresse, är på deras initiativ och har svag inramning, skulle en vuxen rikta barnens uppmärksamhet mot något hade initiativet förskjutits mot den vuxna och ställer barnen inför ett val. Antingen att följa den vuxnas riktning, eller hålla fast vid sin egen. Att synliggöra ett lärandeobjekt för barnen gör att situationen får starkare inramning avseende innehåll och starkare klassifikation mellan vuxen och barn (Bernstein, 2000). Som vuxen blir det viktigt att vara följsam och inkännande och respektera och vara varsam om barnens lek. Förskolläraren påtalar att det finns möjligheter till att finna stunder och därmed kan ny undervisning planeras utifrån en lek som barnen tidigare lekt.

En stor möjlighet till spontan undervisning menar en förskollärare är i övergången mellan olika aktiviteter eller när barnen avslutar en lek och inte har hunnit påbörja en annan.

F2: Man är på skogsutflykt. Innan de har valt, innan de är i sin egen lek så kanske man vandrar runt och då, då kanske man kan visa dom att titta här. /.../ Mycket kanske blir sådär mellanakter. Alltså mellan... alltså om det blir att ja nu väntar vi på maten. eller nu väntar vi på... nu är det snart min tur att gå ut eller ja dom vet inte riktigt vad de ska göra, de har inte kommit i gång med någon lek. Hela den mellan... pauserna där på något sätt.

Denna förskollärare framhäver mellanakter som bra tillfällen där hon har möjlighet att synliggöra och skapa möjligheter till lärande. Då störs inte barnen i sin lek och samtidigt kan förskolläraren bidra med nya erfarenheter och upplevelser. Det kan även ge tillfällen till samtal med barnen om deras lek och något de har erfart.

F2: Sen kan man ju lyfta om man säger, sen sitter man och äter till exempel så kan man ju säga så men jag såg ni lekte när vi var ute, då lekte ni ju med de nya cyklarna eller ni var där och byggde någon koja. Kan inte ni berätta så kan dom ju berätta och då ja då kan man få in det samtalet har ni tänkt på det här. Då spinner man ju vidare på deras lek /.../ Då kan man ju också förhoppningsvis dels bygga på ett lärande alltså som inte är deras egna lärande. Men liksom att.... målstyrt. Men också att.... kan ju också kanske göra att leken fortsätter en annan gång. Då får de andra begrepp själva att använda sig av nästa gång de leker.

Här beskriver förskolläraren stora möjligheter till metakommunikation (Doverborg m.fl., 2019) med barnen där man tillsammans reflekterar över barnens egen lek och upplevelser och nya aspekter och innehåll synliggörs för barnen i syfte att utveckla leken och barnens kunnande om

något som förskolläraren har synliggjort. Mellanakterna har i sig svag inramning och klassifikation (Bernstein, 2000), men genom att förskolläraren tar kontroll över kommunikation och fokus kan både inramningen och klassifikationen mellan barn och vuxna blir starkare, utan att det är på bekostnad av barnens frihet och makt över sin lek.

I undertemat spontan undervisning framträder hur förskollärare rekontextualiserar innehållsmål och intentioner från läroplanen till att skapa sin undervisningspraktik (Bernstein, 2000). Förskollärarna resonerar kring hur innehållsmål, värdet av barns fria lek och barnens rätt till medbestämmande, skapar en komplex undervisningspraktik med flera dilemman som förskollärare måste förhålla sig till. Om förskollärare inte rekontextualiserar innehållsmål i den spontana undervisningen, tenderar undervisningen enkom att baseras på slumpmässigt innehåll. Om förskollärare däremot bara fokuserar på att rekontextualisera innehållsmål från läroplanen, sker det på bekostnad av mål om barns utveckling, lek och rätt till medbestämmande. I den spontana undervisningen behöver förskollärarna reflektera över sina egna handlingar för att rekontextualisera både mål för innehåll och mål om barns utveckling till en undervisningspraktik där barnen är i förgrunden. Till skillnad från planerade undervisningstillfällen där rekontextualiseringen även görs innan undervisningstillfället, är spontan undervisning fångad i stunden vilket gör att processen med att rekontextualisera mål till undervisning blir genomförd där och då.

### ***Semiplanerad undervisning***

Fyra av förskollärarna lyfter lärmiljön som en möjlighet för att planera för den spontana undervisningen med svag inramning och klassifikation (Bernstein, 2000), vidare kallat semiplanerad undervisning. Den semiplanerade undervisningen karaktäriseras av att den är planerad och målstyrd utifrån läroplanen avseende innehåll, men att barnen får upptäcka och utforska lärmiljön på eget initiativ och efter eget intresse i sin fria lek. Semiplanerad undervisning visar en intention och en strävan hos förskollärarna att dels arbeta med planerade innehållsmål utifrån läroplanen, dels utgå från barnens intresse och erfarenhet. I den semiplanerade undervisningen rekontextualiseras både innehållsmål och mål om barns fria lek och barns medbestämmande. Till skillnad från spontan undervisning, som präglas av ett slumpmässigt innehåll, kan rekontextualiseringen fokusera både på innehållsmål och mål om barns utveckling, lek och medbestämmande. Det skapar en möjlighet till att både implementera innehållsmål och samtidigt vara barncentrerad undervisning.

Oftast handlar semiplanerad undervisning om ett projekt som pågår i förskolan där förskollärarna tillför material för barnen att enskilt eller kollektivt utforska och upptäcka i sin lek. I en av förskolorna är det ett rum som görs om för varje nytt projekt.

F1: Vi ändrar även om vår miljö så att den det som vi arbetat med finns alltid tillgängligt. Vi har ett rum som vi gör om varje nytt projekt.

På en annan förskola är projektet synligt på hela avdelningen.

F5: Alla rum andas våra projekt.

F6: Ja och i och med att projekten läcker över så mycket eller... sipprar över så mycket i miljöerna så där finns det ju massa tillfällen för pedagogerna också att ställa sig lite bakom barnen och se hur... och där är det något som vi kan bygga vidare på, fördjupa oss i och skapa någon undervisnings... fördjupning i.

I en tredje förskola förbereds miljön för att skapa möjligheter för barnen att utforska och upptäcka innehåll kring de mål som man arbetar med för tillfället.

F2: Att jag har planerat att nu är det de här målen vi ska jobba med. Då möjlig... då ska jag ju se till att möjliggöra... miljön för barnen så att de ska ha möjlighet att upptäcka det på fler sätt.

Förskollärarna i ovanstående citat beskriver hur de har möjlighet att påverka barnens erfarenheter och upplevelser genom att tillföra material och förändra lärmiljön på avdelningen. Det leder i sin tur till att barnen själva kan upptäcka, utforska och erfara projektet på barnens eget initiativ och möjligheterna under dagen utökas till något mer än korta undervisningsstunder. En av förskollärarna beskriver den semiplanerade undervisningen som att den "hakar i" ett projekt och är därmed nära sammanvävt med planerade undervisningstillfällen.

F6: Ja men då har vi ett projekt på tisdagar mellan nio och halv tio ja men då har vi undervisning. Ja men all den andra tiden på dagen vad är det? Så där pratar vi kring projektet som en fördjupning i någonting, så att det hakar i att... det som erbjuds i lärmiljön och det som... som finns under... hela dagen blir ju en... det spontana blir ju en del som hakar i någonting annat. Så det krävs ju mycket av pedagogerna att ha det där öppna att... ha grovplanering, men vad säger barnen, vad behöver jag fånga in för någonting i det.

Förskolläraren belyser hur planering av ett projekt kan möjliggöra både spontan undervisning, utifrån barns frågor eller när förskollärare ser möjligheten till lärande, samt semiplanerad undervisning, där lärmiljön skapar möjligheter till lärande och utforskande. Förskolläraren beskriver undervisningen som en helhet där planerade undervisningstillfällen, spontan undervisning och semiplanerad undervisning hakar i varandra. Hon menar vidare att det är krävande för pedagogerna att både ha en planering och samtidigt utgå från barnen.

Sammanfattningsvis visar denna studie att förskollärare även planerar för undervisning med svag klassifikation och inramning. Det sker både genom spontan undervisning där förskollärarna är härvarande i barnens fria lek och genom att framhäva och synliggöra aspekter av ett lärandeobjekt för barnen i vardagen. I den spontana undervisningen rekontextualiserar förskollärare innehållsmål i stunden, vilket leder till att undervisning präglas av ett

slumpmässigt innehåll. I undervisning med svag klassifikation och inramning fokuseras mål om barns utveckling, den fria leken och barns medbestämmande. Förskollärare planerar även för semiplanerad undervisning genom att verkställa en lärmiljö som både är planerad och genomtänkt för att skapa möjligheter för lärande i barnens lek. I semiplanerad undervisning rekontextualiseras innehållsmål i planeringen av lärmiljön och kan därmed baseras på en analys av vad förskolan eller avdelningen behöver utveckla, snarare än slumpvis utvalt innehåll. En sådan planerad lärmiljö har delvis stark inramning avseende innehåll för att personalen valt ut vilket material som ska erbjudas i miljön. Däremot är det svag inramning avseende tid, då barnen kan utforska miljön på eget initiativ under stora delar av dagen och avseende innehåll då barnen själva kan bestämma hur materialet och miljön utforskas och leks med.

## **Planering av undervisning**

Planering av undervisning är den rekontextualiseringen som görs innan iscensättandet av undervisning. Planeringstiden ses då som en arena där flera aktörer deltar i rekontextualiseringen från det officiella rekontextualiseringsfältet i form av läroplan till det pedagogiska rekontextualiseringsfältet, undervisningspraktiken (Bernstein, 2000). Planering av undervisning berör både vilket innehåll som planeras, hur innehållet ska göras meningsfullt för barnen och vilken undervisning det planeras för. Planeringen är en kontext och undervisningstillfället är en annan kontext, vilket gör att innehåll och mening rekontextualiseras mellan kontexterna (Bernstein, 2000). Därmed är det inte självklart att planeringen av undervisning och iscensättandet av undervisning motsvarar varandra.

I det första temat, *avdelningsplanering*, framträder förskollärarnas erfarenheter om hur planeringsarbetet är beroende av avdelningsplaneringen där all personal tillsammans planerar och utvärderar sin verksamhet. I det andra temat, *planeringsprocessen*, beskrivs hur förskollärarna i studien använder sig av en planeringsprocess som liknar en spiral, där reflektion och analys är centralt och målet är att undervisningen ska utvecklas och utgå från både läroplanen och barnen på avdelningen.

## **Avdelningsplanering**

Detta undertema beskriver hur planeringen genomförs och hur undervisning förbereds på arbetslagets gemensamma planering. Samtliga förskolor i denna studie har sin gemensamma planering på måndagar. På två av förskolorna pågår avdelningsplaneringen i en timme (förskola 2 och 3) och på de två andra pågår den en och en halv timme (förskola 1 och 4). Förskollärarna beskriver den gemensamma planeringen, avdelningsplaneringen, som en viktig stomme i det fortsatta enskilda planeringsarbetet. På avdelningsplaneringen diskuteras vad man har genomfört för undervisning och hur man vill utveckla arbetet, samt att man planerar veckan, fördelar arbetsuppgifter och diskuterar barngruppen.

F2: Ja, har vi avdelningsplanering då är det ju mer sån försöka hitta strukturer hur vi liksom bygger upp. Där sätter vi väl egentligen grunden kan man säga. Det är där vi vill... ja men vad ska vi jobba med för utvecklingsarbete? Hur vill vi bygga upp våra lärmiljöer och så vidare. Vad är vi inne i för lärprocesser nu? Nu har vi startat arbetet, hur jobbar vi vidare med det? /.../ Ja men det blir en typ av arbetsfördelning också, att man pratar om, okej nu är det detta som ska göras. Vem kan stå för vad, vem håller i vilka samlingar, hur delar vi upp grupperna och så.

Förskollärarna beskriver ett kollektivt arbete där all personal på avdelningen tillsammans är med och tolkar den undervisning som genomförts och formar hur undervisningen ska utvecklas. En del av planeringen är ren ”kalenderplanering” som handlar om vad som ska ske, när det ska ske samt vem som är ansvarig för det. De undervisningstillfällen som de har ansvar för planeras ofta vidare i detalj på den enskilda planeringen och den tiden är även vigd åt efterarbete efter genomförda undervisningsstunder. I en av förskolorna används filminspelning som verktyg på i stort sett samtliga planerade undervisningstillfällen.

F4: Vi går igenom olika då akti... så men vilka undervisningstillfällen vi gjort för då kan ju jag ha hållit i någonting som jag har filma och dokumenterat. Så vi kan titta på det tillsammans. /.../ Så det är liksom det vi tittar på tillsammans och planerar för veckan då. Att det är bra att det är på måndagar. Planerar liksom hur veckan ska se ut, vilka aktiviteter som är styrda så om man säger.

Förskolläraren beskriver hur filmerna används i reflektionsarbetet och till dokumentation efter undervisningstillfället. En del av den veckovisa avdelningsplaneringen är vigd till reflektion och då studerar personalen utvalda filmer tillsammans för att utveckla sitt arbetssätt och undervisningen. En annan förskollärare uttrycker att det är svårt att få tid till reflektion och analys och att hon ofta upplever att planering av undervisning, dokumentation och information till föräldrar tar upp all planeringstid.

F2: När vi kommer till den egna planeringen då /.../ När vi har fördelat arbetet då ska jag hålla i till exempel tisdagsspråksamlingen, ja då vet jag vad jag ska göra med min grupp. Det är mycket förberedelser. Sen ska vi ju helst också ha mycket efterarbete med reflektionstid och sånt och det tycker jag oftast är det som går bort om man säger. Tyvärr men det försöker man ju i alla fall, den reflektionen men tyvärr blir det ju mer reflektion på stört liksom i sitt. /.../ Men just att planera vad ska jag göra näst. Vad är min uppgift näst intill och sen blir det ju också att dokumentera. Vi använder en lärplattform, ett verktyg för att informera föräldrar, liksom en blogg fast också ja... meddelande ah så det är väl li... ja... både bakåt och framåt ska det ju vara men mest blir det ju framåt. Ibland kan det ju bli lätt att hamna i görandet bara och man vill ju också komma vidare, man vill ju också liksom, vad är analysen? Vad är... nu hände detta, varför blev det så här vad kunde jag ha gjort annorlunda? Nådde jag de barnen jag vill nå? /.../ Det saknar jag. jag skulle vilja ha mer sån tid och det är väl det som kan bli lite på uppstuds. Ja. Så man vill ha det tillsammans med någon, den här analysen reflektionen.

Förskolläraren beskriver en planeringstid som är fylld av olika uppgifter och göromål och att reflektionen sällan hinns med. Förskolläraren menar att begränsade möjligheter till reflektion

kan leda till de ofta kan hamna i ”görandet” och undervisningen blir aktivitetsstyrd snarare än målstyrd utifrån läroplanens intentioner. Reflektionen blir i de tillfällena improviserat i stunden och något som varken ges tid eller någon djupare eftertanke. Förskolläraren uttrycker att planeringsprocessen borde innehålla reflektion för att undervisningen ska kunna utvecklas och komma framåt. Slutligen framhäver förskolläraren att det är en fördel om reflektionen görs gemensamt och därmed att det borde vara en fast del av avdelningsplaneringen.

Sammanfattningsvis beskrivs avdelningsplaneringen som en stomme i planeringsarbetet där all personal på avdelningen får tid tillsammans för reflektion, planering och dokumentation för att utveckla undervisningen på avdelningen. Avdelningsplaneringen framträder, i förskollärarnas tal, som en arena där en stor del av rekontextualiseringen av mål till undervisningspraktik föregår. Rekontextualiseringen framstår som en kollektiv process där all personals delaktighet är värdesatt och fördelaktig. Avdelningsplaneringen karaktäriseras av svag klassifikation med minimalt med avstånd mellan förskollärare och annan personal (Bernstein, 2000).

### **Planeringsprocessen**

Flera förskollärare i studien beskrev planeringsprocessen av undervisningstillfällena som en spiral med planering, genomförande, reflektion och dokumentation.

F1: Det är ju man kan tänka sig som en spiral. Att man börjar med en nulägesanalys. Vad arbetar vi med i läroplanen just nu? Vad har vi arbetat med och vad ser vi att vi inte har arbetat med och det är ju det som är intressant det vi inte arbetat med för det är ju det vi måste jobba vidare med. /.../ Då har vi kollat liksom att ja vad har vi gjort inom området innan, var kan vi hitta det i vardagen? Vad tror vi att barnen är intresserade av i detta. /.../ Ja, så då sitter vi ju då en gång i veckan och då analyserar vi och reflekterar över ja men den här undervisningen gjorde vi och det här ser vi ju hos barnen, det här säger barnen, det här ser vi ehh, det här behöver vi lära oss något mer, behöver vi möta barnen på något annat sätt? Så det blir fokus mer på hur vi lägger fram undervisningen för barnen. Vad gör vi som gör det möjligt för att barnen ska ta till sig det eller för att vad behöver vi ändra på för att vi ser att de inte tar till sig det.

Förskolläraren beskriver planeringsprocessen som en spiral där man arbetar sig framåt i projektet genom att reflektera i alla faser. Hon framhäver ett tydligt barnfokus och huvudsyftet är hur personalen ska kunna skapa möjligheter till lärande hos barnen och utveckla sin undervisning. I utvecklingen ligger att personalen kanske behöver utveckla sin kunskap om delar av projektet, att de behöver synliggöra andra aspekter eller hur undervisningen kan förändras för att fånga barnens uppmärksamhet. Förskolläraren framhäver att hur man rekontextualiserar mål till praktik i planeringen, nödvändigtvis inte motsvarar hur mål rekontextualiseras på undervisningstillfället, vilket gör det nödvändigt att analysera och reflektera kring sin undervisning för att utvecklas. Flera förskollärare framhäver att det krävs mycket planeringsarbete innan undervisningsstunderna och att det är viktigt att vara förberedd. I förberedelserna ligger att bli känd med materialet, lära sig mer om ämnet man ska undervisa

om och fundera över vilka frågor man vill ställa för att utveckla barnens kunnande kring ett specifikt lärandeobjekt.

F2: Alltså så det är ju ofta hur man ställer frågorna och det tror jag kan vara lite svårt. /.../ Det kan ju vara svårt ibland när man... när man är stressad och slänger sig in i något eller så. Men i det stora hela med undervisningen tror jag det är det som gör, om förskolor håller lite lägre kvalitet eller lite högre kvalitet.

Intervjuare: Mm. planerar ni för dom frågorna?

F2: Mm

Intervjuare: Att det blir lättare när man är liksom... men vad är det som gör det då?

F2: Det som är lättare tror jag att då har man hunnit själv gå igenom materialet mer om man ska använda något nytt material. Eller om jag ska använda en ny bok till exempel då vad det kan vara som jag vill lyfta. Det med förberedelser är väldigt viktigt, jag ska ha en förförståelse, jag vet lite vad komma ska. /.../ Viktigt att liksom hinna förbereda sig. Att nu ska vi göra detta, då vill jag inte bara kasta mig in utan då har jag förberett mig. Och då har jag liksom, dels har jag förberett lite frågor som jag har lite i bakhuvudet. Backupfrågor ifall det inte kommer spontant ifrån barnen

Förskolläraren konstaterar att vilka frågor hon ställer till barnen har betydelse för hur samtalet utvecklas och för vad som är möjligt att synliggöra för barnen. För att ställa de riktiga frågorna framhäver förskolläraren att hon har behov av grundläggande förberedelser. Hon behöver sätta sig in och bli förtrogen med materialet, samt planera några bra frågor att utgå ifrån och ha som stöd om inte frågor kommer spontant från barnen. Frågor kan fungera som verktyg för att synliggöra aspekter av ett projekt och för att föra samtalet vidare och utveckla barnens erfarenheter av projektet. Förskolläraren menar att frågorna som ställs i undervisningssituationen har betydelse för kvaliteten på undervisningen. Flera förskollärare framhäver betydelsen av de planeringsmallar som används på förskolan, där planeringsprocessens alla steg fylls i varje vecka.

F4: Vi har ju så bra mallar, där vi har så här före undervisning, vad har vi planerat för och vad vi förväntar oss att ställa för frågor och vad barnen kan få för lärande. Och så gör vi alltid då efter undervisningstillfälle där vi skriver hur det gick och ja, och hur vi ska gå vidare. Och så har vi dokumentation som vi skriver rätt efter vi tittat på en film (av undervisningstillfället).

Planeringsmallarna fungerar som en struktur för att säkerställa att alla steg i planeringsprocessen är inkluderade, vilket tyder på en stark inramning av planeringsarbetet. Förskolläraren beskriver hur planeringsmallarna är styrande i rekontextualiseringsprocessen och påverkar diskussionerna på planeringstiden och att det blivit rutin hos personalen att följa mallarna. En planeringsmall ger rekontextualiseringen av mål till undervisningspraktik en tydlig ram som specificerar hur rekontextualiseringen ska föregå. Det är därmed tydliga



förväntningar på vad planeringstiden ska användas till och hur undervisning på förskolan ska planeras, utvärderas och dokumenteras. Det kan liknas med det som i pedagogisk teori kallas för synlig pedagogik där planeringsprocessen har stark inramning (Bernstein, 2000). Förväntningar och uppgifter är tydliga för personalen, vilket skapar förutsägbarhet och tydlighet för personalen. Förskolläraren i citatet ovan uttrycker att planeringsmallarna är goda, vilket antyder att förskolläraren är positivt inställd till arbetssättet som planeringsmallarna stipulerar.

## **Betydande förutsättningar**

I detta huvudtema återfinns vilka förutsättningar som förskollärare upplever har betydelse för planering av undervisning. Resultatet presenteras genom två underteman: *arbetslaget* och *struktur*. Det första temat beskriver hur det pedagogiska arbetet i förskolan är ett kollektivt arbete, vilket ställer krav på personalgruppens sammansättning samt på personalens roller, där tydlighet gällande arbetsuppgifter och ansvar lyfts fram som förutsättningar för planering och utveckling av undervisning. Det andra undertemat skildrar att strukturen har en avgörande betydelse både vad gäller struktur i planeringsprocessen, struktur på planeringsmöten samt schematisk struktur för att all personal ska få den planeringstid som de behöver.

### **Arbetslaget**

Alla förskollärare i studien beskrev samarbetet på avdelningen som en viktig förutsättning för en god undervisningspraktik.

F4: Att man kan lita på varandra, jag litar ju på att om vi har bestämt något jag och du så litar jag på att du kommer ju å fixa det annars är det många gånger har det varit sån att det är ingen annan som gör nånting så man få liksom dra i allting själv, det kan jag känna lite att vi växeldrar liksom.

Förskolläraren beskriver tidigare erfarenheter där hon upplevde att hon ensam behövde utveckla arbetet framåt och att hon hade svårt att lita på att hennes kollegor skulle genomföra sina uppgifter. Hon känner stor tillit till sin nuvarande kollega och ser det som en framgångsfaktor att de kan bytas av vem som är drivande. Det är en förutsättning att alla på avdelningen drar åt samma håll och vill utveckla verksamheten. Ett bra samarbete på avdelningen uttrycks vara positivt då arbetslaget står inför utmaningar.

F2: Ibland får man det är funka och ibland får man det inte att funka men har man ett bra samarbete i arbetslaget då kan ju nästan vilka utmaningar som helst komma och man löser det. Alltså det är ju så.

Förskolläraren hävdar att ett arbetslag som fungerar bra tillsammans har goda förutsättningar för att hantera olika utmaningar som de skulle hamna i. Flera förskollärare påtalar viktigheten med att det är fler förskollärare på avdelningen som är drivande i det pedagogiska arbetet.

F3: Det är att ha samma tänk, det är som du säger vi är ju olika som personer men vi har ju ändå kring jobbet tänker vi ju samma kring barnen har vi ju samma tänk.

Förskolläraren framhäver att samma utbildning gör att man tänker mer lika och att det underlättar samarbetet i förskolan. Det är inte en självklarhet att få arbeta tillsammans med en annan förskollärare påtalar en förskollärare.

F2: Sen är ju en framgångsfaktor liksom rent praktiskt är ju att ju inte är ensam lärare utan vi är två lärare. det är väldigt viktigt. Och där har jag alltid varit bortskämd vi har alltid jobbat två.

Förskolläraren uttrycker att det inte är självklart att man får arbeta två förskollärare tillsammans, utan att det skulle vara få förunnat att få arbeta tillsammans med någon som också har förskollärarexamen. En aspekt som framträder i flera av intervjuerna är att planeringstiden inte är personlig. Den uttrycks tillhöra barnen eller avdelningen och att den av personalen som har behov av planering ska få tid till det.

F5: Fast det är ju ändå inte vår privata det är vi ju också väldigt tydliga på det här huset. Det är ju inte min utan det är barnens tid, så har min kollega något som hon skulle vilja göra som känns som att det här skulle jag vilja göra inför någonting och hon är mer insatt i det, ja men då kör hon det i stället. Så att det är ju ändå barnens, att man inte bara nej men jag har rätt att gå i väg och så ska jag sitta.

Förskolläraren beskriver att den som initierar eller är mest kvalificerad för uppgiften, utför uppgiften. Hon menar vidare att planeringstiden inte är en rättighet för personalen utan ska användas på det sätt som gynnar barnen mest. En annan förskollärare framhäver att det inte har någon betydelse vem av personalen som utför uppgiften, bara någon gör det.

F1: När vi jobbar på avdelningen så är det liksom nej men det här behöver göras den här veckan. Okej, behöver jag göra det? Är det en förskollärare som behöver göra det, eller kan vem som helst göra det och så ser man till att det finns tid. Så att den personen som ska göra det får tid.

Förskollärarna pekar på att det är många uppgifter i förskolan som ska utföras och att många av uppgifterna kan göras av vem som helst på avdelningen. Kanske någon är mer kvalificerad än någon annan att utföra uppgiften, då är det mest naturligt att det är den personen som gör det. Två förskollärare framhäver rektorn som en förutsättning för en fungerande undervisningspraktik.

Intervjuare: Vad är framgångsfaktorerna tycker ni?

F6: Alltså jag skulle säga vår chef i första hand som har skinn på näsan och har en vision. Och som vill tänka nytt och vågar tänka nytt. /.../ Men sen också hade en tanke med att det skulle vara. Det är en stor förskola med åtta avdelningar/.../ men att ska vara en såpass samsyn och det ska inte vara... åtta olika celler utan det ska vara en enhet och det ska vara ett stort vi.

Förskolläraren beskriver en rektor som har en tydlig vision om hur hon önskar att förskolan och personalgruppen ska fungera och som arbetar för det kollektiva. Rektorn har tydliga mål med förskolans pedagogiska praktik och är delaktig i skapandet och utvecklingen av ett gott samarbete och en samsyn hos personalen.

En av förskollärarna i denna studie arbetade enbart med barnskötare. Hon framhävde strukturen på den gemensamma planeringen och att hon brukade göra en dagordning till sina kollegor.

F1: Vi en tydlig struktur för att vi ska hinna med allting. Så från början hade jag till och med gjort så här lappar, det här ska vi göra. Det här är prioritering. Först det sen det. Ja det var ju liksom sån här kolla mailen, kolla lärplattformen som vi har.

Här uttrycker förskolläraren att det krävdes mer styrning av arbetslagsplaneringen i början, och att det var hon som prioriterade dagordningen. Det tyder på att förskolläraren har ett uttalat ansvar för planeringsarbetet på avdelning och att hon är drivande i utvecklingen av undervisning. Hur förskolläraren talar om vem som har ansvar för vad, antyder att det är stark klassifikation mellan förskollärare och annan personal på avdelningen (Bernstein, 2000). Vem som har vilket ansvar är uttalat och synligt i arbetslaget. På en annan förskola var det mer otydligt vem som förväntades leda planeringsmötet.

Intervjuare: Men vem leder som mötena då? Vem passar på att man följer den planen?

F3: Det är väl inte helt uttalat, men det brukar väl var typ du eller jag eller

F4: Ja (skratt)

Intervjuare: Men vad beror det på då? /.../ Är det att ni är förskollärare eller har det bara blivit så, erfarenhet, vad kan vara grunden till det?

F4: Nej alltså ibland tror jag bara att det är ingen annan som tar tag i det och jag tror att du och jag kan bli frustrerade över att nej men

F3: Man vill hålla sig till punkterna liksom för att det är viktigt ja

F4: Ja att vi ska komma någonvart så håller vi nog på dom

Förskollärarna diskuterar att de ofta leder mötena för att ingen annan tar initiativ till att leda mötet. De upplevde att det inte handlade om att de var de enda med förskollärarytbildning, utan snarare att inga andra styrde och då blev det de som behövde göra det. Det tyder på svag

klassifikation (Bernstein, 2000) och en otydlighet i vems ansvar det är att driva planeringsarbetet. En annan förskollärare menar att ansvarsfördelningen på förskolan inte är kommunicerad från rektor, men att alla implicit vet att det är förskollärarna som har huvudansvaret.

F2: Det kan se lite olika ut på avdelningarna men vi har... alltså vi har inget bestämt så från rektorn om man säger. Att så här ska det vara. Sen vet ju alla liksom att vi lärare vi har ju undervisningsansvaret. Vi kan ju aldrig delegera bort undervisningen utan den ligger ju på oss /.../ Att om vi ska ha en undervisning i skapande kan ju en barnskötare göra det. Men det är ju ändå mitt ansvar om man säger.

Förskolläraren beskriver att alla vet att förskollärarna är huvudansvariga för undervisningen och verksamheten, men att rollfördelningen inte är vare sig diskuterad eller uttalad från rektorns sida. Även här uttrycker förskolläraren att förskollärares och annan personals ansvar inte är tydliga, vilket antyder en svag klassifikation. I den sista förskolan i studien har rektorn redan före den reviderade läroplanen kommit i tryck, valt att prioritera tid för personalen till att läsa om sina nya roller.

F6: Hon (rektor) är väldigt kunnig i skolplanen och läroplanen och har sett till att vi ska sätta oss in i våra olika roller. Barnskötare och förskollärare. Och så innan den kom ut i tryck när den var på, bara fanns på Skolverket så fick vi i uppdrag att läsa och sätta oss in i det särskilda uppdraget för förskolläraren.

Här beskriver förskolläraren att arbetet med det förstärkta uppdraget för förskollärare och ändrad rollfördelning på förskolan, startade redan innan den reviderade läroplanen var gällande. Hon hänvisar till att det är rektor som gett personalen i uppdrag att läsa och bli förtrogen med deras nya roller. I denna förskola kommunicerar rektor en önskan om att rollfördelningen och ansvarsfördelningen ska vara tydlig och det är något all personal är medveten om, vilket gör att klassifikationen mellan förskollärare och annan personal är stark (Bernstein, 2000). Den starka klassifikationen mellan personalen får konsekvenser för rekontextualiseringen genom att förskollärare får tolkningsföreträde och mer makt vid planering och genomförande av undervisning, än sina kollegor. Samtidigt ska all personal delta i rekontextualiseringen av mål i planeringsarbetet, vilket skapar en skevhet i maktbalansen där personalen på förskolan deltar i rekontextualiseringen på olika villkor. I rekontextualiseringen i undervisningssituationen deltar all personal på mer lika villkor, kanske att personalen undervisar varsin smågrupp eller att de är ansvariga för varsitt undervisningstillfälle. Förskollärares roll med större tolkningsföreträde blir därmed mer framträdande i rekontextualiseringen på planeringen, än i iscensättandet av själva undervisningstillfället (Eriksson m.fl., 2018)

Sammanfattningsvis beskriver förskollärarna i denna studie hur samarbetet i arbetslaget är en förutsättning för planering och genomförande av undervisning. En förskollärare är aldrig helt autonom, hen är alltid beroende av kollegor och rektor. Det goda samarbetet gynnas av att

personalen vill utvecklas åt samma håll, har samma utbildning och att planeringstiden inte är personlig utan bör användas på det sätt som gynnar arbetslaget bäst. Förskollärares ledarroll och undervisningsansvar blir mer tydligt i rekontextualiseringen som förekommer på planeringen av undervisning, än i iscensättandet av undervisning.

## Struktur

Flera av förskollärarna ger uttryck för att planeringstiden har varit krånglig att få till och att det har krävts en hel del arbete för att hitta en fungerande struktur och en tid när det passar att vara färre personal på avdelningen. Det är ett dilemma som flera av förskollärarna lyfter: när du måste lämna dina kollegor med många barn för att genomföra egen planering.

F2: Jag har ju lite lättare för just, just nu har jag ju... när jag har min sån kompetensutveckling då har jag ju... då får kommunen pengar för det så då har jag ju en ersättare för mig på måndagar. Och efter tiden har gått så har man ju haft många grupper så där kan det bli någon timma här och där som man också kan lägga till detta. För mig kan det vara en fördel, det har ju inte alla andra då men just nu när man har...just när någon betalar för en ersättare om man säger.

Här beskriver förskolläraren att hon har tid utanför barngruppen under en hel dag, vilket gör det lättare att genomföra planeringen. Anledningen uttrycker förskolläraren är att hon har en fast vikarie den dagen och att hon därför slipper dilemman att lämna sina kollegor själva med många barn för att få till sin planeringstid. Samma förskollärare lyfter även dilemman att under enskild planering lämna barnen med färre vuxna, som problematiskt. Konsekvensen menar förskolläraren är att det blir lägre kvalitet på undervisningen när det är lägre personaltäthet och att det snarare är fri lek med tillsyn.

F2: Det som är att det är ju hög kvalitet men på bekostnad av vad? Eller det är ju liksom det att bara för att man vi har dåligt med tid nu så ska jag ju inte säga att vi har låg kvalitet på vi har... upplever jag att vi har hög kvalitet. /.../ Men att det gör ju också att det bli att man kanske jobbar lite hemma eller att man är lite stressad, kanske blir lite vissa stunder på bekostnad av... alltså... inte på bekostnad av barnen, det blir fel men just att... jag kanske får göra dokumentation i barngrupp istället för att vara aktiv med barnen. De klarar sig själva, de har det bra, de leker det är inte det. Men där hade jag kunnat vara med... i stället för att göra den här dokumentation, då hade jag kunnat sitta med. Vara delaktig, alltså det är ju det man saknar. All tid som tas från barnen är ju fel på ett sätt alltså, det ska ju vara så att jag ska ju kunna gå på planeringstid men det ska ju inte göra att det blir för mycket barn kvar för de andra. /.../ Det blir ju lätt att de leker. Här leker dom så det är fungerande lek, det går jättebra de konstruerar de bygger med sitt material de är nöjda. Jättegglada. Och så blir det kanske att här får jag vara med antingen de minsta barnen eller barn som har kanske någon problematik eller att det är att de behöver extra stöttning /.../ Men de barnen som har den här leken som fungerar så bra, den behöver ju också utvecklas. Det är det man kan sakna ibland.

Här lyfter förskolläraren ett dilemma som hon upplever i förskolan, om hon ska prioritera högre kvalitet på sin närvaro och kommunikation med alla barn eller om hon ska prioritera

planeringsarbete som ger en högre kvalitet på längre sikt. Hon ser att barnen har det fint och leker, men uttrycker ett tillkortakommande gällande att vara delaktig i alla barns lek. Det förekommer även en prioritering av hennes tid gällande vilka barn som hon behöver ha fokus på, där de yngsta barnen och barn som behöver extra stöd naturligtvis måste prioriteras. Alla förskollärare uttrycker att planeringstiden är viktig och utan den blir det varken någon undervisning eller utveckling. Flera aspekter kan påverka möjligheterna till planeringstid.

F2: Det kan man ju se att det kan vara olika till exempel på höstterminen kanske är svårare när man börjar skola in och sen blir det lättare fram på våren. Dels är man mer ute men dels är ju barnen mer inne i våra rutiner och vi är inne i våra rutiner

Förskolläraren beskriver att möjligheterna för planering begränsas i perioder med inskolningar då det är svårt att lämna barngruppen med färre personal och även svårt att för helt nya barn få tillsyn av andra vuxna på andra avdelningar. Hon framhäver även att våren är en period där det är lättare att få tid till planering. En annan förskollärare framhäver att sjukfrånvaro bland personalen kan göra att planeringstiden begränsas eller ibland helt uteblir.

F4: Det är väl som nu då när det är personal som är sjuka att det kan vara svårt att få till sin planering då ehh sen är det ju sen försöker vi ju ändå att vi ska ta planeringen men som i dag fick vi ingen vikarie för det var slut på vikarier och då fick ju planeringen stå tillbaka för det såklart.

Exemplen ovan visar att möjligheterna för planeringstid för personalen varierar med året och att det kan vara svårt att lämna barngruppen när det är inskolning. Även mycket sjukdom hos personalen påverkar möjligheterna till planeringstid, särskilt i de fall när det inte finns vikarier att tillgå. Tiden lyfts som en annan viktig faktor till varför planeringstiden uteblir och en förskollärare betonar viktigheten i att det finns ett schema som möjliggör att alla får planera.

F5: Det har vi andra som säger att vi har ju inte tid att sitta tillsammans hur har ni det? Det är ju det här schematiska som du säger att chefen måste ta tag i att det ska finnas ett schema som gör att, möjliggör att alla arbetslag ska få sitta tillsammans för att det är ju a och o att vi får tid tillsammans. Inte bara de här snabba, slänga någonting i hallen till varandra utan det är ju jätteviktigt att få sitta tillsammans och planera.

Utan planeringstid blir det mer planering på stående fot och mindre eller inga förberedelser inför undervisningen. Förskolläraren menar att det är rektorns ansvar att skapa möjligheter för planering för avdelningarna, vilket fler förskollärare i studien uttrycker. En starkare inramning gällande schema för planeringstid kan därmed leda till att alla får den planeringstid som de behöver. En förskollärare önskar att hennes rektor skulle vara mer styrande i schemaläggning och gällande tidpunkter för planeringstid.

F2: Ibland skulle jag önska att det var någon som styrde lite mer att det blev gjort eller du vet att de bestämmer. Eller alltså möjliggjorde det kanske mer, att hon såg till att det... /.../ Och ibland också att man behöver hjälp med att tänka utanför boxen också, kan man göra på det här sättet? Alltså det är också viktigt. Just nu känner hon att hon inte vet riktigt hur hon ska göra för att hjälpa oss.

Förskolläraren uttrycker en frustration över att planeringstiden och schemalaggningsen inte fungerar och saknar att rektorn är mer styrande över hur personalens tid används. Hon konkluderar slutligen att orsaken antagligen är att rektorn inte vet hur hon ska kunna möjliggöra planeringstiden för personalen. Planeringstiden för förskollärarna i denna studie varierade mellan 6–8 timmar i veckan, där en av de som hade åtta timmar påtalade att det är sällan hon ens har sex timmar planeringstid på en vecka och att hon tog igen en del av tiden hemma på fritiden.

Samtliga förskollärare i studien framhäver strukturen i planeringsarbetet och en fast dagordning på planeringstillfällena som förutsättningar av betydelse.

F1: I början tyckte jag att det var svårt att få tiden att räcka till, men alltså det svåraste är ju att hitta en struktur, och när man väl hittat den så ser jag inte så mycket hinder.

Förskolläraren verkar trygg i strukturen och genomförandet av planeringstiden och upplever inte längre att det är svårt att få tiden att räcka till. Bakgrunden till mer strukturerade möten var i en förskola att mycket av mötestiden pratades bort och att dagordningen ämnar göra mötet mer effektivt och ska fungera som en hjälp i prioriteringen.

F6: Många arbetslag pratade bort reflektionstiden. Att de inte hann med... började prata i kring att de inte hann med. Så det här var ju påbörjat dokument en dagordning /.../ För att det inte ska pratats bort och det ska vara fokus på barnen och för att höja kvaliteten. Och ska vara likvärdigt i arbetslagen.

Förskolläraren uttrycker att planeringstiden blir mer effektiv och fokuserad kring förväntade samtalspunkter, med mer strukturerade möten och starkare inramning. Det ska även bidra till att hålla fokus på barnen och höja kvaliteten på planeringstiden. Slutligen lyfter förskolläraren att det även bidrar till en mer likvärdig förskola där alla avdelningar har samma dagordning på sina planeringsmöten. En av förskollärarna beskriver hur hon upplever den fasta strukturen på planeringen som en trygghet.

F5: Jag tycker det är så här skönt för det är ju /.../ Ja men typ som scaffolding till barnen. Alltså egentligen så här att vi får ju också då stöttelelare för att hjälpa oss vidare. Alltså det blir som en trygghet i att vi vet ju vad som förväntas av oss och att det... Ja och det är ju inte som att det är övermäktigt utan vi har ju ändå ganska fria tyglar. Det är inte så att någon annan sätter våra mål för oss till exempel.

Förskolläraren anser att en dagordning på planeringsmötet fungerar som stöttelelare och hon upplever att det är skönt att ha klara förväntningar på mötet och en tydlig process i

planeringsarbetet. Förväntningarna tenderar inte att vara för svåra att nå upp till och förskolläraren antyder att det hade varit mer begränsande om någon annan bestämde vilka mål de skulle arbeta med på avdelningen, än att planeringsprocessen är styrd. Planeringsprocessen avser *hur* i rekontextualiseringen från läroplan till undervisningspraktik (Bernstein, 2000), medan innehåll handlar om *vad* som man ska planera undervisning om. När förskolans ledning påverkar rekontextualiseringen av innehållsmål i planeringen, kan möjligheterna att utgå från barnens intresse och erfarenheter såsom de framstår i förskolans vardag begränsas. Dagordningen och den fasta strukturen i planeringsprocessen karaktäriseras av stark inramning (Bernstein, 2000), vilket skapar tydliga förväntningar och en trygghet för personalen. Den hjälper personalen att hålla fokus i planeringsarbetet och framhäva reflektionen, som har en viktig funktion för att utveckla den målstyrda undervisningen och undvika att fokus hamnar på görandet och aktiviteter. Planeringsmallen kan liknas med ”scaffolding” som ramar in och stödjer rekontextualiseringsprocessen, utan att styra vilka innehållsmål som väljs ut, men samtidigt vara ett stöd i det reflexiva arbetet personal gör för att utveckla sin verksamhet.

## **Sammanfattning av resultat**

I detta avsnitt återfinns en sammanfattning av resultat kring studiens huvudteman, *undervisning, planering av undervisning* och *betydande förutsättningar*. När förskollärarna i studien beskriver sin undervisning framträder både likheter och skillnader gällande vilka undervisningsformer som används och hur de planerar sin undervisning. Undervisningen som genomfördes på förskolorna i studien kan delas in i undervisning med stark respektive svag inramning och klassifikation (Bernstein, 2000), presenterat i föreliggande studie som planerade undervisningstillfällen och spontan undervisning. Undervisning med stark klassifikation och inramning karaktäriseras av välplanerade, korta tillfällen där de vuxna styr kommunikation, innehåll och till viss del hastighet. I rekontextualiseringen av mål till praktik i planering av undervisningstillfällen, utgår förskollärarna från en analys av tidigare undervisningstillfällen och konstruerar därefter nya undervisningstillfällen med tydliga mål utifrån läroplanen för vad de önskar att barnen ska erfa. I rekontextualiseringen av mål till undervisning möts förskollärarnas intentioner och mål för undervisningen, med barnens perspektiv och erfarenheter, vilket skapar undervisningstillfället. Det är därmed inte självklart att förskollärarnas rekontextualisering av mål till praktik i planeringsarbetet, motsvarar rekontextualiseringen i det iscensatta undervisningstillfället. I förskollärarnas tal om sin undervisning och planering visar de en medvetenhet kring det och de framhäver analys och reflektion som viktiga verktyg i utvecklingen av sin undervisning.

Undervisning med svag klassifikation och inramning karaktäriseras av att förskollärarna är härvarande i arbetet med barnen och utgår från barnens initiativ, lek och intresse. I föreliggande studie planerade förskollärarna även för semiplanerad undervisning genom att planera och skapa en lärmiljö som ger möjligheter till enskilt eller kollektivt utforskande av lärandeobjektet



i barnens lek. Semiplanerad undervisning kan ses som en konsekvens av förskollärares komplexa uppdrag, där undervisningens innehåll ska utgå från läroplan och prioriterade mål, och samtidigt vara barncentrerad. I semiplanerad undervisning görs ett försök att både rekontextualisera innehållsmål från läroplan till undervisning och samtidigt rekontextualisera mål om barns fria lek och medbestämmande. Resultatet visar att flera förskollärare i studien har en helhetssyn på undervisning där planerad, spontan och semiplanerad undervisning hakar i varandra och förskollärare planerar och konstruerar undervisning både med stark och svag inramning och klassifikation.

I alla förskolorna i studien planerades undervisning ofta utifrån ett större projekt. Projektets innehåll var i flera förskolor influerade av kommunens eller rektorns prioriterade mål och även omfattningen och tidsåtgången i projektet påverkades av kommunens systematiska kvalitetsarbete eller av förändringar i prioriterade mål i kommunen under året, vilket tyder på stark inramning gällande innehåll och hastighet (Bernstein, 2000). I en av förskolorna var inramningen svag vilket gav förskollärarna stort handlingsutrymme, då de kunde välja både innehåll och tidsåtgång i projektet själva. I rekontextualiseringen av mål till praktik påverkar ledningens utvalda mål både planeringen av undervisning och undervisningen. Det är flera mål som ska rekontextualiseras samtidigt, vilka inte har sitt ursprung i varken barnens intresse eller en analys av avdelningens kvalitet.

Samtliga förskollärare i studien framhävde avdelningsplaneringen som essentiell i planering av undervisning och förskollärarna beskriver en svag klassifikation (Bernstein, 2000), där avståndet mellan förskollärare och annan personal i förskolan är liten. Flera förskollärare framhäver den kollegiala reflektionen kring genomförd undervisning som en förutsättning för utveckling av undervisningen och utbildningen och det är grundläggande att alla på avdelningen tillsammans får tid att diskutera, reflektera och planera undervisning. I förskollärarnas tal framträder rekontextualiseringen i planering och undervisning som en kollektiv process och att de ser fördelar med att all personal på avdelningen är delaktiga i rekontextualiseringen.

I planeringsarbetet framhäver flera förskollärare den spiralformade planeringsprocessen som innehåller reflektion, genomförande, planering och dokumentation. Planeringen fungerar som en arena för rekontextualisering av mål till praktik som äger rum innan iscensättandet av undervisning. I två av förskolorna hade planeringsprocessen stark inramning då det användes planeringsmallar för att säkerställa att alla steg i planeringsprocessen är med. Planeringsmallarna fylls i under varje planeringstillfälle och styr rekontextualiseringen av mål till praktik i en viss riktning. De förskollärare som använde planeringsmallarna beskrev att de fungerade som en struktur i planeringsarbetet och de upplevde att planeringstiden användes effektivt och att de hade tillräckligt med tid till alla delar av planeringsprocessen. En förskollärare som inte använde någon fast planeringsmall, och därmed svag inramning av

planeringsprocessen, upplevde att reflektionen och analysen i planeringsarbetet ofta behövde prioriteras bort på grund av tidsbrist och att det var lätt att hamna i en slumpmässig, aktivitetsstyrd planering, snarare än en planering baserad på analys av undervisningen och utifrån målen i läroplanen. Resultatet kan indikera att en stark inramning av planeringen och kan fungera som ett stöd när mål från läroplanen ska rekontextualiseras till en undervisningspraktik.

Förskollärarna i studien beskriver hur arbetslagets sammansättning och samarbete har stor betydelse för planering av undervisning. De beskriver att en vilja att utvecklas åt samma håll, liknande utbildning och en planeringstid som inte är personlig, främjar samarbetet. En förskollärare är aldrig helt autonom, utan är alltid beroende av medaktörer såsom kollegor och rektor, vilket leder till att personalgruppssammansättningen är av stor betydelse. Huruvida om det var svag eller stark klassifikation mellan olika yrkesgrupper skiljde sig åt på förskolorna i studien. Det framkom att oklar arbetsfördelning kunde upplevas frustrerande och att rollerna var diffusa och explicita på flera av förskolorna.

Förskollärarna i studien framhävde även strukturen i planeringsprocessen och strukturen på möten som viktiga faktorer för planering av undervisning. Den starka inramningen ger tydliga förväntningar och ramar för planeringsarbetet, vilka är lättare att förhålla sig till för personalen och gör planering och möten mer effektiva. En stark inramning av planeringsprocessen ger en struktur för rekontextualiseringen av mål från läroplan till praktik och stödjer det reflexiva arbetet. Slutligen framhäver förskollärarna i studien viktigheten av att arbetslaget får tid tillsammans att planera, reflektera och dokumentera undervisning.

## Diskussion

I följande kapitel presenteras inledningsvis en metoddiskussion där studiens metodval och dataproduktion problematiseras och därefter en diskussion av studiens resultat. Kapitlet avslutas med förslag på vidare forskning.

### Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras valet av metoden videosamtalsintervju. Den ursprungliga anledningen till valet av metod är, som beskrivet tidigare, den rådande pandemin (Folkhälsoinstitutet, 2020). Det finns dock fördelar med telefonintervjuer, exempelvis att det sparar tid och resurser (Edwards & Holland, 2013). Samtidigt kan det upplevas som en mindre hotfull situation för informanten, då den kan sitta i lugn och ro i sin vardagliga miljö och vara ”gömd” bakom en telefon. Sturges och Hanrahan (refererad i Edwards & Holland, 2013) beskriver i sin studie att informanter som var tveksamma till att delta i personliga intervjuer, hellre ville delta i intervjuer via telefon. Resultaten visade inga stora skillnader mellan informanternas svar, beroende av om de deltog i personliga intervjuer eller i telefonintervjuer. I föreliggande studie har intervjuerna genomförts som videosamtal, vilket inte ger lika stor distans till intervjusituationen som en telefonintervju, men samtidigt är det möjligt att tänka att en intervju via videosamtal upplevs som mindre hotfull. Flera av informanterna uttryckte att de kände sig bekväma under intervjun och att det var enkelt att genomföra via Teams och att inte behöva mötas fysiskt. Samtliga informanter uttryckte att de under senaste året blivit vana vid att ha möten, kompetensutveckling och samtal via videosamtal, och att intervjusituationen inte kändes ovan.

Då intervjuerna genomfördes via videosamtal förekom begränsat med ”small talk” före och efter intervjun. Det leder till att intervjuarens förutfattade meningar och egenskaper som uppfattas i det informella mötet, utanför intervjusituationen, inte har någon inverkan i analysen av intervjun. Holt (refererad i Edwards & Holland, 2013) menar att det till och med kan vara en fördel att få analysera texten utan inverkan av information om kontexten och informanten själv. Förförståelsen hos intervjuaren och litteraturgenomgången i denna studie fungerar som referenspunkter vid bedömningen av studiens bidrag till forskningsfältet (Esaiasson m.fl., 2017). Forskning visar att förståelsen och tolkningen av begreppet undervisning har behov för att problematiseras och utvecklas i en förskolekontext. Att använda begreppet undervisning i denna studie utan att förtydliga hur det tolkas och förstås är en medveten handling. Syftet är att skapa förståelse för hur förskollärare rekontextualiserar begreppet undervisning, varför det varit viktigt att inte förtydliga begreppet på förhand.

Något som skulle kunna vara negativt med att använda videosamtalsintervjuer är att det är fler tekniska problem som skulle kunna uppstå än vid intervjuer med fysiska möten. Genom att vara noggrann i förberedelserna till intervjuerna och genom att prova både plattformen Teams och

applikationerna i en provintervju, har ett försök gjorts att slippa stora tekniska problem. Genom att spela in både ljud och video har det använts ”både hängslan och livrem”, och om en av inspelningarna inte skulle lyckas, hade förhoppningsvis den andra inspelningen fungerat. Alla filer har även sparats dubbelt för att säkra att ingenting skulle försvinna.

En samtalsintervju är en social kontext där informantens berättelse skapas, och intervjuarens delaktighet i skapandet av kommunikationen och i tolkningen av berättelserna bör alltid problematiseras (Kvale & Brinkmann, 2009). I föreliggande studie har intervjuaren varit medveten om sitt eget bidrag i kommunikationen och försök har gjorts till att ställa uppklarande och fördjupande frågor. Intervjuaren har även återgett sina egna tolkningar av informantens utsagor för att informanten ska ha möjlighet att direkt bemöta tolkningen. Intervjuarens utbildning och arbetserfarenhet i förskola och grundskola kan vara positivt genom att det ökar förståelsen för begrepp och situationer som informanterna beskriver. Samtidigt kan förförståelsen göra att tolkningar och antaganden kan färgas av egna upplevelser och erfarenheter. Huruvida intervjuarens tolkningar i transkriptionen och analysfasen varit giltiga kunde prövats genom att låta informanterna läsa transkriptionen och genom att göra uppföljande intervjuer. Detta har dock inte gjorts i denna studie, vilket kan försvaga studiens resultat.

Gällande urvalet i denna studie kan det konstateras att antalet informanter är i minsta laget och det hade varit önskvärt med fler, då det hade kunnat stärka studiens resultat. Samtidigt är studiens få informanter inte slumpvis utvalda, utan det har använts ett strategiskt urval som eftersökt förskollärare som arbetar målstyrt utifrån läroplanen. Då Skolinspektionens (2018) senaste granskning visade att förskolor generellt inte är tillräckligt målstyrda, var förhoppningen att förskollärarna i denna studie skulle bidra med sina unika berättelser om hur de planerar och iscensätter undervisning, samt vilka förutsättningar som de upplever har betydelse. Målet med studien var inte att finna alla variationer av erfarenheter, utan snarare att ha utrymme för en fördjupad teoridrivnen innehållsanalys av informanternas berättelser.

## **Resultatdiskussion**

Studiens övergripande syfte är att undersöka hur förskollärare beskriver och planerar sin undervisning, samt vilka förutsättningar de menar har betydelse för planeringen och vilka konsekvenser det får för undervisningen. Utifrån fyra samtalsintervjuer med sex förskollärare och med begrepp från Bernsteins pedagogiska teori (Bernstein, 2000) har det sökts svar på studiens forskningsfrågor. I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning på området, samt studiens teoretiska ansats. Då föreliggande studie enbart har sex informanter är studien i sig inte generaliserbar till att säga något om hur undervisning planeras generellt i förskolor i Sverige, snarare ger studien er inblick i utvalda förskollärares berättelse. Intervjuer som metod gör inte anspråk på att förmedla hur undervisning faktiskt planeras, utan

fokuserar snarare på förskollärares tal om hur de planerar undervisning, framställt i en intervjukontext. Trots det kan resultatet i föreliggande studie bidra med kunskap till den generella diskussionen om planering i förskolan, förskollärares autonomi för att planera och genomföra undervisning, samt vilka förutsättningar som kan ha betydelse för planeringsarbetet.

Kapitlet inleds med en diskussion om hur undervisningsformer med svag respektive stark inramning och klassifikation planeras och iscensätts, och därefter om vilka förutsättningar som har betydelse för planering av undervisningen. Kapitlet avslutas med en diskussion om hur strukturen i planeringsarbetet i den pedagogiska praktiken kan ha betydelse i diskussionen om kvalitetssäkring i förskolan, samt förskollärares kompetens och profession.

### **Undervisningsformer**

Resultatet i denna studie tillsäger att förskollärare planerar och iscensätter undervisning med både svag och stark inramning och klassifikation (Bernstein, 2000). När förskollärarna i denna studie planerade undervisning med stark klassifikation och inramning använde de en planeringsprocess med reflektion, genomförande, planering och dokumentation. Andra studier om planering ser liknande planeringsprocesser där planering, reflektion och genomförande är tätt sammanvävda (Hellberg, 2019; Rostedt, 2019). Planeringen av planerade undervisningstillfällen är både reflektiv över tidigare undervisning och barnens erfarenheter, samt framåtsyftande och målstyrd utifrån läroplanens intentioner.

I undervisning med svag inramning och klassifikation har barnen en större makt över innehåll och hastighet. Den spontana undervisningen kan både ha barnen i förgrunden och läroplan i bakgrunden, eller motsatt. Den spontana undervisningen med barnen i förgrunden utvecklas genom att de vuxna är härvarande i barnens lek, vilket kan liknas med att tona in i barnens värld (Eidevald m.fl., 2018). Att tona in ger en bild av att försiktigt och varsamt närma sig barnens perspektiv där barns intresse och lek är i förgrunden. Förskollärarna i denna studie påtalar att de ofta ser tillfällen i barnens fria lek där de har möjlighet att rikta barnens uppmärksamhet mot ett lärandeobjekt och ställs då inför dilemmat att antingen avbryta barnens lek för att fokusera på ett lärandeobjekt eller spara möjligheten till lärande till ett senare tillfälle. Det kan liknas med hur Rostedt (2019) beskriver hur förskollärarna i hennes studie utgick från barns görande och intresse när de planerade undervisning och förskollärarna var flexibla kring om möjligheten till lärande skulle fångas där och då, eller om barnens lek och intresse skulle fungera som utgångspunkt till ett senare undervisningstillfälle.

Forskning visar att undervisning förekommer i planerade situationer och i spontant uppkomna situationer (Tallberg Broman, 2018; Björklund & Pramling Samuelsson, 2018; Sheridan & Williams, 2018), vilket även blir synligt i denna studie. Resultatet i föreliggande studie visar även att förskollärare ser på undervisning som en helhet, bestående av både planerade tillfällen, spontant uppkomna tillfällen och semiplanerade tillfällen, som hakar i varandra. Semiplanerad

undervisning, med svag inramning och klassifikation, kan planeras och möjliggöras genom att förändra lärmiljön på avdelningen med utgångspunkt i ett målstyrt projekt. Genom att skapa möjligheter för barnen att upptäcka och utforska lärandeobjekt i sin fria lek, kan undervisningen utökas från att enbart vara korta, planerade tillfällen, till att genomsyra dagen. Även i planerade undervisningstillfällen kan lärmiljön ändras eller material tillföras som barnen har möjlighet att utforska och upptäcka (Nilsson m.fl., 2018). Skillnaden ligger i inramningen och klassifikationen av undervisningen där semiplanerad undervisning har en svag klassifikation och inramning, vilket gör att barnen själva kan styra *när* de vill och *hur* de vill utforska materialet eller miljön. Barnen har möjlighet att utforska miljön enskilt eller kollektivt med andra barn och med vuxna. Utifrån vad barnen fokuserar på och utforskar, har förskollärarna en god utgångspunkt för utveckling av undervisningen (Rostedt, 2019).

### **Undervisningens innehåll**

I förskollärarnas tal framträder hur de i sitt planeringsarbete och i sin undervisning rekontextualiserar innehållsmål från det officiella rekontextualiseringsfältet (läroplan) till lärandeobjekt i ett projekt i det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (förskolan) (Bernstein, 2000). Planering av undervisning kan ses som en del av strukturen av det pedagogiska rekontextualiseringsfältet som förskollärare både är påverkade av och medskapare till. I det pedagogiska rekontextualiseringsfältet pågår en kamp mellan flera aktörer om hur undervisningen ska utformas och hur mål skal förstås. Förskolläraren är därmed aldrig helt autonom och det finns alltid medaktörer i form av andra förskollärare, barnskötare, personal med annan utbildning och rektor, som begränsar förskollärarens handlingsrum. I föreliggande studie finns även huvudmannen med som en medaktör som med sina prioriterade mål är styrande i kampen om innehåll och hastighet, i det pedagogiska rekontextualiseringsfältet.

Resultatet i denna studie visar att alla förskolor hade större, övergripande projekt som pågick i längre eller kortare tid, där man fördjupar sig i mål och innehållsområden från läroplanen. Utifrån Bernsteins pedagogiska teori ses hur innehåll i projektet väljs ut, som en konsekvens av vem som har tolkningsföreträde i det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (Bernstein, 2000). I flera av förskolorna utgick innehållet i projektet och hur länge ett projekt varade, helt eller delvis från kommunens eller rektorns prioriterade mål, vilket visar på att huvudman eller rektor har tolkningsföreträde i rekontextualiseringen av innehållsmål från läroplan till pedagogisk praktik. Stark inramning avseende innehåll och tid begränsar förskollärares autonomi och inflytande och det finns en risk att möjligheterna till att ta hänsyn till barnens intresse, lek och erfarenheter minskar.

Rektor har ansvar för kvaliteten i förskolan och huvudmannen har ett övergripande ansvar för kvalitet och likvärdighet mellan förskolor i kommunen (Skolinspektionen, 2017). Hur kommunen och rektor väljer att styra det systematiska kvalitetsarbetet varierar i föreliggande studie mellan att vara styrande av *hur* planeringsprocessen föregår eller *vad* undervisningen ska

behandla i form av prioriterade innehållsmål. Prioriterade mål och en styrd planeringsprocess från kommunen eller rektor begränsar förskollärares autonomi och inflytande över sin undervisning. I en granskning av Skolinspektionen (2017) framkom att kommunens prioriterade mål i förskolan tenderar att utgå från behov i skolans verksamhet, där exempelvis sämre resultat i matematik i grundskolan genererar att matematik blir ett prioriterat mål i förskolan. De prioriterade målen kan generera en högre kvalitet inom innehållsområdet till trots för att de inte har sitt ursprung ur förskolans kvalitetsarbete, dock menar Skolinspektionen att prioriterade mål i förskolan bör utgå från en analys av faktiska behov i förskolans verksamhet. En förutsättning vid kvalitetsarbete torde vara att insatser baseras på en analys av den verksamhet som insatserna ska implementeras i.

Sheridan m.fl. (2015) framhäver att *hur* förskollärare introducerar och gör innehållet meningsfull för barnen har större betydelse än *vilket* innehåll som presenteras. Kanske är det inte prioriterade innehållsmål som bidrar mest till högre kvalitet i förskolan, utan kanske är det en utveckling av det didaktiska arbetet som har störst effekt på förskolans kvalitet. Med det som utgångspunkt kan konstateras att det finns behov för mer forskning kring hur huvudman och rektor kan skapa strukturer som stödjer förskollärares arbete och därmed bidrar till att höja kvaliteten och likvärdigheten på undervisningen i förskolan, utan att begränsa förskollärares autonomi.

### **Förutsättningar av betydelse**

I följande avsnitt diskuteras arbetslagets betydelse för planering av undervisning, struktur på planeringstiden, samt stark respektive svag inramning av planeringsprocessen.

#### ***Arbetslaget***

Resultatet visar att förskollärarna i studien framhäver samarbetet på avdelningen som en förutsättning för planering av undervisning, vilket bekräftar tidigare forskning som menar att ”verksamheten är högst beroende av ett väl fungerande arbetslag” (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018, s. 24. Tidigare forskning visar att förskollärare gärna arbetar tillsammans med andra förskollärare (Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2019; Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018b), vilket även uttrycks vara en framgångsfaktor hos förskollärarna i denna studie. Det handlade dels om att de som förskollärare upplevde att de tänkte mer likt andra förskollärare, dels om att de kunde avlasta varandra genom att de båda är drivande i det pedagogiska arbetet på avdelningen. Flera av förskollärarna framhäver rektorn som en förutsättning för en god undervisningspraktik. Det handlar om att rektorn har tydliga mål, vill utveckla verksamheten och är delaktig i skapandet av en samsyn i arbetslaget. I rekontextualiseringsprocessen från läroplan till pedagogisk praktik är det olika aktörer som påverkar hur undervisning ska planeras och hur begrepp ska förstås (Bernstein, 2000). Ju mer lika personalen i arbetslaget är avseende förståelse av uppdrag, syn på barn och lärande, desto mindre blir kampen och motståndet i rekontextualiseringen. En rektor som är aktiv i skapandet

av den pedagogiska praktiken, bidrar med ännu en röst i kampen om att rekontextualisera mål till undervisning. Råder stark samsyn mellan förskollärare och rektor, är kampen mindre och förskollärare upplever att rektor bidrar till att utveckla förskolans verksamhet. I de tillfällen när synen på lärande, undervisning och barn skiljer sig mellan förskollärare och rektor, blir kampen större och styrning från rektor kan upplevas som begränsande, snarare än stödjande.

Vem som har ansvar för planering och genomförande av undervisning, varierade i förskollärarnas beskrivningar. I en av förskolorna är rollerna för förskollärare och annan personal på förskolan väl definierade och har arbetats med sedan före revideringen av läroplanen, vilket tyder på en stark klassifikation. Hos två av förskolorna är rollfördelningen mellan förskollärare och annan personal underförstådda och inget som är uttalat, vilket kan tolkas som att det är svag klassifikation. När inte ansvarsfördelningen är tydlig, kan vem som leder möten och är drivande i utvecklingen av undervisningen och utbildningen vara otydlig. Förskolans läroplan fastslår att förskollärare har en ledarroll på avdelningen och ett ansvar för planering, utvärdering och dokumentation av undervisningen (Skolverket, 2018). Sheridan och Williams (2018) menar att en otydlig roll- och ansvarsfördelning begränsar det pedagogiska arbetet och det undervisande uppdraget och Eriksson m.fl. (2018) argumenterar för att en utveckling av roller, ansvar och förskollärares ledarskap är nödvändig för att den hierarkiska strukturen i förskolan ska vara kvalitetshöjande. Läroplanen tydliggör ansvars- och rollfördelningen mellan förskolläraren och arbetslaget (Skolverket, 2018) och eftersom förskolläraren även är en del av arbetslaget är det en förutsättning att roller och ansvar definieras på förskolan och bör vara i fokus i utveckling av arbetslag i förskolan.

### ***Struktur på planeringstiden***

Förskolan har inget nationellt avtal om hur mycket tid utanför barngrupp som förskollärare har rätt till. Lokala avtal förekommer i ungefär hälften av Sveriges kommuner och Lärarförbundets statistik visar att många förskollärare inte får all den tid de behöver för planering, reflektion och dokumentation och att många planerar när de är i barngrupp (Ringdahl, 2020, 18 augusti). Resultatet i föreliggande studie bekräftar den statistiken då flera av förskollärarna beskriver att de inte får den tiden de har rätt till och att det inte finns ett schema som fungerar. I perioder kan det bli ännu svårare att få ut sin planeringstid på grund av inskolning och sjukdom bland personalen. Konsekvensen av för lite planeringstid menar förskollärarna är att de måste prioritera sin tid mer och att det främst är reflektionen som planeras bort. Reflektionen blev framställd som att den gjordes ”på uppstuds” eller slängdes till varandra i hallen. I ett längre perspektiv försvinner reflektionen ur planeringsprocessen och fokus hamnar på vilka aktiviteter som ska genomföras, vilket kan leda till att undervisningen präglas av ett slumpmässigt innehåll. Undervisningen karaktäriseras därmed som styrda aktiviteter och kalenderplanering, snarare än målstyrda processer med fokus på att skapa möjligheter till lärande och utveckling hos barnen utifrån läroplanens intentioner (Skolverket, 2018). Förskollärare i föreliggande



studie framhäver att det är rektor som är ansvarig för att schematiskt säkerställa att förskollärare har möjlighet till planering utanför barngrupp. Samtidigt hade ett nationellt avtal om planeringstid, likt det grundskollärare har, varit att föredra då det hade skapat bättre förutsättningar för undervisning och hade stärkt förskollärares profession.

Samtliga förskollärare i föreliggande studie framhävde avdelningsplaneringen som en viktig förutsättning för planering av undervisning, där all personal på avdelningen får tid att tillsammans planera, reflektera och dokumentera undervisningen. Andra studier visar samma resultat där gemensam planering och reflektion har stor betydelse för kvaliteten på undervisningen (Hellberg, 2019). Arbetslagsplaneringen fungerar som en stomme i planeringsarbetet och innefattar arbetsfördelning, planering av undervisning och projekt, samt reflektion och analys av tidigare undervisningstillfällen. Merparten av förskollärarna i studien framhävde strukturen och en tydlig dagordning på planeringsmöten som en förutsättning för att få tiden att räcka till och för att planeringstiden inte skulle pratas bort. Resultatet indikerar att en stark inramning av avdelningsplaneringen gynnar planeringsarbetet och skapar struktur och effektivitet. Samma mönster kunde urskiljas i studien *Barns tidiga lärande* där 18 procent av förskollärarna i studien uttryckte ett missnöje över att deras personalmöten var ostrukturerade och ineffektiva och där flera av förskollärarna valde att utebli av samma anledning (Sheridan m.fl., 2009). Då planeringstiden utanför barngrupp är starkt begränsad argumenteras det i denna studie för att stark inramning och klassifikation på gemensamma planeringsmöten, skapar effektiva och produktiva möten med tydliga förväntningar, vilket i sin tur skapar större möjligheter att planera undervisning av hög kvalitet.

### ***Inramning av planeringsprocessen***

Resultatet i föreliggande studie pekar på att en stark inramning av planeringsprocessen med en välfungerande planeringsmall och god struktur bidrar till att alla delar av planeringsprocessen arbetas med och kan därmed fungera som ett stöd i utvecklingen av undervisning i förskolan. Planeringsmallen ramar in rekontextualiseringsprocessen och stödjer omformandet av abstrakta mål i läroplanen till konkreta undervisningstillfällen i förskolan. Hellberg (2019) såg i sin studie att planeringsmallen var till hjälp för att se hela planeringsprocessen och påverkade diskussionerna i arbetslaget i en viss riktning. En stark inramning av planeringsprocessen kan därmed leda till att alla delar av planeringsprocessen prioriteras på planeringen och en fördjupad reflektion ger en högre kvalitet på undervisningen. Samtidigt bidrar en stark inramning i planeringsprocessen till att försvaga förskollärares autonomi och inflytande över sin egen planeringsprocess. En risk är att planeringsmallen som ska användas enbart blir ett pliktfyllt ”görande” som personalen i förskolan fyller i bara för att de måste. Samtidigt kan planeringsmallen i sig vara begränsande då dess rubriker kan vara allt för generella, vilket inte ger rum för fördjupade diskussioner och analyser (Hellberg, 2019), vilket ställer krav på kvaliteten på och utformningen av planeringsmallen. Förskollärarna i föreliggande studie

upplevde planeringsmallen som ett stöd i sitt arbete och att den starka inramningen av planeringsprocessen ledde till en högre kvalitet på undervisningen, vilket även Hellberg (2019) konkluderade i sin studie. Sheridan m.fl., (2009) beskriver hur långsiktig målstyrt arbete som framhävs i förskolans planeringsdokument är karaktäristiskt för en förskola med hög kvalitet och i forskning från Norge framställs förskollärares utformande av pedagogiska årsplaner som orsak till höjd status och professionalitet i förskolläraryrket (Lillemyr & Søbstad, 1993, refererad i Rostedt, 2019). Vidare kan planeringsmallen fungera som en didaktisk dokumentation som synliggör förskollärares didaktiska kompetens och undervisningskvalitet, vilket i sin tur stärker förskollärares profession. Dock måste rekontextualiseringen av mål från läroplan till praktik som sker i planeringen vara tätt sammanbundet med den som sker i undervisningssituationen. I annat fall riskerar man ett glapp mellan planering och undervisning, där planeringen enbart blir fina ord i en mall och inte bidrar till skapandet och utvecklingen av undervisningen.

En av förskollärarna i studien som hade svag inramning av planeringsprocessen och som inte hade någon fast planeringsmall, upplevde att de sällan hade tid till reflektion och att planeringsarbetet därmed tenderade att fokuseras runt vilka aktiviteter som skulle genomföras. Det kan liknas med den ”att göra kultur” som beskrivs och som värderas som låg kvalitet, i tvärsnittsstudien *Barns tidiga lärande* (Sheridan m.fl., 2009). Avsaknaden av en planeringsmall tenderar att skapa en otydlighet i förskollärarnas arbete, och ställer högre krav på förskollärarnas kompetens i att prioritera och organisera planering. Är den gemensamma planeringsprocessen otydlig, behöver personalen tillsammans bli eniga om en prioritering av sin tid, vilket ställer högre krav på personalgruppens sammansättning. En svag inramning av planeringsprocessen ger mer autonoma förskollärare med större inflytande över sin egen planeringsprocess. Det leder i sin tur till större krav på förskollärares didaktiska kompetens och ledaregenskaper. Då andelen utbildade förskollärare i Sverige sjunker, och eftersom förskolor i socioekonomiskt svaga områden har lägst andel förskollärare (Skolverket, 2020), har förskolor inte likvärdiga möjligheter att planera undervisning. Forskare ställer sig frågande till om förskollärare ges de förutsättningar de behöver för att genomföra sitt uppdrag (Eidevald m.fl., 2020, 3 september) och med en lägre andel förskollärare kan det undervisande uppdraget ses som näst intill omöjligt. Skolinspektionens senaste granskning visade att det är stora kvalitetsskillnader på förskolorna i Sverige och att förskolor generellt inte är tillräckligt målstyrda (Skolinspektionen, 2018). Kanske är en starkare inramning av planeringsprocessen, med en god planeringsmall, en möjlig väg för att gå för att höja kvaliteten på undervisningen och skapa en mer likvärdig utbildning.

Sammanfattningsvis har huvudman och rektor båda ett ansvar för förskolans kvalitet och likvärdighet mellan förskolor, och hur de valde att styra arbetet med att höja kvaliteten varierade i denna studie mellan prioriterade innehållsmål och styrd planeringsprocess. Forskningen på

området är begränsad och det är nödvändigt att undersöka hur huvudman och rektor kan skapa strukturer som värnar om förskollärares autonomi och som samtidigt kan fungera som ett stöd i planeringsprocessen och höja kvaliteten på undervisningen. Föreliggande studie argumenterar för att en styrd planeringsprocess har större betydelse för undervisningens kvalitet än innehållet, vilket är i enlighet med tidigare forskning som menar att *hur* undervisning genomförs, har större betydelse än *vad* det undervisas om (Sheridan m.fl., 2015). En förutsättning är självfallet att planeringsmallen är god och ett verktyg anpassad för förskolans utbildning, där det finns rum för lokala anpassningar utifrån förskollärarnas prioritering. En annan minst lika viktig förutsättning är att förskollärare och arbetslag får tid avsatt för planering av undervisning, reflektion och dokumentation. Slutligen antyder resultatet i denna studie att arbetslagets sammansättning har stor betydelse för möjligheterna att planera undervisning och att det bör arbetas med samsyn, ansvar- och rollfördelningen på avdelningen och förskolan, för att understödja rekontextualiseringen av policy till praktik.

### **Fortsatt forskning**

Föreliggande studie har som syfte att undersöka hur förskollärare planerar undervisning och vilka förutsättningar som har betydelse. Resultatet i studien indikerar att en stark struktur i planeringsprocessen och av planeringstiden ger effektiv planering och fungerar som ett stöd för att se planeringsprocessens alla delar. Det behövs mer forskning kring hur kommun och rektor kan stödja förskollärare i planeringsarbetet genom att skapa strukturer som höjer kvaliteten på undervisningen.

## Referenslista

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Björklund, C., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I S. Sheridan & P. Williams. (Red.), *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt*. (s.100–112). Stockholm: Skolverket.
- Björk-Willén, P., Simonsson, M., & Pramling, N. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36, (3-4), 39-57.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Att undervisa i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury.
- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4), 5–19.
- Eidevald, C., Engdahl, I., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams. (Red.), *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt*. (s.81–91). Stockholm: Skolverket.
- Eidevald, C., Engdahl, I., Pramling Samuelsson, I., & Tallberg Broman, I. (2020, 3 september). Forskare: Utred förskolans förutsättningar och behov. *Dagens samhälle*. Hämtad från <https://www.dagenssamhalle.se/opinion/debatt/forskare-utred-forskolans-forutsattningar-och-behov/>
- Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar: Från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(1–2), 8–33.
- Eriksson, A., Svensson, A., & Beach, D. (2018). Reformimplementering i förskolepraktik: Ett exempel på hur förskollärarens ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 4(2), 59–75
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A. & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan* (5. Uppl). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Folkhälsomyndigheten. (2020). *Folkhälsomyndighetens föreskrifter och allmänna råd om allas ansvar att förhindra smitta av covid-19 m.m.* Stockholm: Norstedts juridik.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. (2), 105-112. doi:

10.1016/j.nedt.2003.10.001

- 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, DOI: 10.1080/13504622.2020.1823321
- Hellberg, L. (2019). *Förskollärares konstruktion av ett fysikaliskt fenomen som objekt för lärande i förskola – en komplex och föränderlig process*. (Licentiate dissertation, Göteborgs universitet). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-19701>
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). *Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttrycka av förskolans lärare*. *Forskning om undervisning och lärande*, 1, vol. 5, 90–109.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitativa forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsson, M., Lecusay, R., Alnervik, K., & Ferholt, B. (2018). Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3-4), 109-126.
- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap? In A. Åkerblom, A. Hellman, & N. Pramling (Eds.), *Metodologi: för studier i, om och med förskolan* (Första upplagan ed.). Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan, *Forskning om undervisning och lärande* 7 (2019b):1, s.7–22  
[https://forskul.se/wp-content/uploads/2019/03/ForskUL\\_vol7\\_nr1\\_2019\\_s7-22.pdf](https://forskul.se/wp-content/uploads/2019/03/ForskUL_vol7_nr1_2019_s7-22.pdf)
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2018). *Från stoff till studie*. Lund: Studentlitteratur.
- Ringdahl, L. (2020, 18 augusti). Nästan varannan kommun har avtal om planeringstid. *Förskolan*. Hämtad från <https://www.lararen.se/forskolan/planeringstid/nastan-varannan-kommun-har-avtal-om-planeringstid>
- Rostedt, J. (2019). *Förskollärare planerar barns möten med matematik: Ett reflektivt skoldidaktiskt perspektiv* (Licentiate dissertation, Linköping University Electronic Press).  
<https://doi.org/10.3384/lic.diva-159094>
- Sandberg, A., Lillvist, A., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2018). Undervisning i olika lärmiljöer i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams. (Red.), *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt*. (s.92–99). Stockholm: Skolverket.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer: en etnografisk studie om en skola i förorten* (PhD dissertation, Göteborgs universitet). Hämtad från

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-3657>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S., Sandberg, A., & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

Sheridan, S., & Williams, P. (Red.). (2018). *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt. Del 1, s. 21–48*. Stockholm: Skolverket.

Sheridan, S., & Williams, P. (2018). Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv. I *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt. s. 50–62*. Stockholm: Skolverket.

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

Skolinspektionen. (2017). *Huvudmannens styrning och ledning av förskolans kvalitet*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse: Ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2020). *Barn och personal i förskola 2019*. Dnr 2020:320.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (red.) (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.

Sveriges kommuner och landsting. (2016). *Kommungruppsindelning 2017. Omarbetning av Sveriges kommuner och landstings kommungruppsindelning*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Sæbbe, P.-E., & Samuelsson, I. P. (2017). *Hvordan underviser barnebagelærere? Eller gjør man ikke det i barnebogen?*. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning, 14.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.1731> Hämtad 2021.02.20

Tallberg Broman, I., & Vallberg Roth, A-C. (2019). *Förskollärare, förtydligat undervisningsuppdrag och professionella strategier*. Malmö: Malmö universitet.

Thulin, S., & Jonsson, A. (2018). Undervisning i förskolan- Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4), 95–108.

- Utbildningsdepartementet. (2010). *Promemoria; Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan: U2010/4443/S*.
- Vallberg Roth, A-C. (2018). What May Characterise Teaching in Preschool? The Written Descriptions of Swedish Preschool Teachers and Managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-21. DOI: 10.1080/00313831.2018.1479301
- Tallberg Broman, I., & Persson, S. (2018). Nationellt uppdrag - lokala förutsättningar: Rapport 1 i projektet: Dilemma i förskollärares uppdrag: en studie mot bakgrund av ökad psykisk ohälsa bland förskollärare. Malmö: Malmö universitet. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-13496>
- Vallberg Roth, A-C., & Tallberg Broman. (2018a). Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt. I S. Sheridan & P. Williams. (Red.), *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt*. (s.62–80). Stockholm: Skolverket
- Vallberg Roth, A-C., & Tallberg Broman. (2018b). *(O)Takt mellan styrdokument i förskolan och dess förutsättningar*. Malmö: Malmö universitet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning, HSFR*. Hämtad 2017-01-29 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Williams, P. & Sheridan, S. (2018). Förskollärarkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet, *BARN Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4), 127–146.

# Bilagor

## Intervjuguide

1. **Briefing:** Hej och tack för att du vill medverka. Påminnelse om etiska överväganden.
2. Informantens bakgrund: Utbildning, antal yrkesverksamma år som förskollärare osv.
3. Beskrivning av förskolan: stad/förort/landsbygd, antal barn, antal anställda, antal förskollärare.
4. Har du några frågor innan vi börjar?
5. Inledande fråga: ” Jag är intresserad av planeringstiden på din avdelning/förskola. Kan du beskriva så detaljerat som möjligt hur planeringstiden (eller barnfria tiden) används? ”.
6. Två huvudteman:

*På vilka sätt planeras undervisningen i förskolan?*

- **Vem?** Vem planerar? Enskilt, arbetslag, förskola?
- **När?** när planeras? Varför just då? Planeringstid, vem har bestämt det?
- **Vad?** Innehåll, lokal, barn, grupper, personal, tema? Utifrån vad?
- Förberedelser – genomförande – utvärdering/dokumentation?
- **Vilken undervisning planeras** det för? Fri lek? Undervisningsstund? Lärarinitierad? Spontan och barninitierad?
- Hur planeras det för **spontan och barninitierad** undervisning? Lekresponsiv? Osynlig pedagogik?
- På vilket sätt används **läroplanen** i planeringen av undervisning? Årsplan, temaplan, månadsplan?
- Vilka lokala **riktlinjer** finns för planering av undervisningen? Planeringsverktyg? Vems ansvar?
- Vem avgör **vilken undervisning som planeras?**
- och vad som **inte är planerad undervisning?**
- Hur har planeringen av undervisningen **utvecklats** och förändrats?
- Vad **utmärker** undervisning? Vem avgör det? Kommunikativ, lekresponsiv

*Vilka förutsättningar krävs för att planera undervisningen och vad får det för konsekvenser för undervisningen?*

- Vilka **svårigheter** kan du möta i planeringsarbetet? I genomförandet? I utvärderingen?
- Hur upplever du planeringen av undervisning? Är det något du skulle **vilja ändra på?**
- Vilka **förutsättningar** behövs/finns/görs för planering av undervisning?
- Vilka **framgångsfaktorer** gör att ni lyckas utföra det förändrade uppdraget?
- Kan du beskriva ett **drömscenario** gällande planering av undervisning?
- Det **förändrade uppdraget** och ansvaret för förskollärare, hur har det påverkat er verksamhet? Vad har förändrats?

**Debriefing.** Vill du säga något mer? Hur upplevde du intervjun? Har du några tips till mig som ny forskare?



## Missivbrev

Hej!

Jag heter Jenny Mork och skriver en masteruppsats vid Göteborgs universitet. Jag skriver till er för att ni arbetar på en förskola som utför det undervisande uppdraget på ett tillfredsställande sätt. Jag önskar att intervjuar er om era erfarenheter om planering av undervisning i förskolan.

Intervjun kommer att utgöra data i min uppsats och både ni och förskolan kommer att vara anonyma. Intervjun kommer, på grund av rådande pandemi, att föregå på Teams och jag kommer att spela in intervjun både med ljud och video. Det är bara jag som kommer att se på intervjun och bara jag och min handledare som kommer att läsa transkriptionerna från intervjun. Delar av det transkriberade materialet kommer att vara med i uppsatsen som exempel.

Huvudfrågorna i studien är:

*På vilka sätt planeras undervisningen i förskolan?*

*Vilka förutsättningar krävs för att planera undervisningen och vad får det för konsekvenser för undervisningen?*

När vi avtalat en tid för intervju, skickar jag en länk till mötet i Teams.

Mvh Jenny Mork