



Undervisning i förskolan

- en kvalitativ studie om förskollärares uppfattningar om det förtydligade ansvaret kring undervisning



Anna Rydgren och Emma Sandberg

Förskolläraryrket 210hp



Examensarbete: 15 hp

Kurs: LÖXA1G

Nivå: Grundnivå

Termin/år: HT 2018

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Handledare: Martin Selander, martin.selander@gu.se

Examinator: Pia Williams, pia.williams@ped.gu.se

Författare: Anna Rydgren, gusrydgran@student.gu.se
Emma Sandberg, gussaneml@student.gu.se

Kod: HT18-2920-017-LÖXA1G

Nyckelord: Förskollärare, undervisning, läroplan

Abstract

Syftet med denna studie har varit att undersöka fem förskollärares uppfattningar om sitt förtydligade ansvar kring undervisning, i relation till den reviderade läroplanen som träder i kraft i juli 2019. Studien bygger på kvalitativ data, då vi har valt att använda oss av intervjuer med ljudinspelning. Det är endast legitimerade förskollärare som medverkat i studien och hela arbetet bygger på deras upplevelser och berättelser. Det resultat vi har åstadkommit är att förskollärarna upplever att de kommer få ett större övergripande ansvar kring planering och att det kan bidra till mer barnfri tid. De flesta förskollärares uppfattningar är att begreppet undervisning och ansvaret kring undervisningen kan bidra till diskussioner och en obalans i arbetslaget. Det som också framkommit är att det råder delade meningar om begreppet undervisning och hur man förhåller sig till begreppet, samt att chefen har en stor roll i att implementera begreppet. Vidare visas det i resultatet att barnens delaktighet kan komma i skymundan, då verksamheten kan komma att bli mer målstyrd. Resultatet visar även att kompetens, utbildning och miljöer har stor betydelse för den pedagogiska kvaliteten, i relation till det förtydligade ansvaret kring undervisning.

1. Förord

Vi vill tacka de förskollärare som ställt upp i vår studie, för ert engagemang och ert driv inom förskolans verksamhet. Vi vill också tacka vår handledare Martin Selander för tips, stöd och många skratt under denna period. Du får jättegärna se över vilket fotbollslag du hejar på, men annars har ditt handledande varit av stor betydelse.

Anna Rydgren och Emma Sandberg
December 2018

2. Innehållsförteckning

1. Förord	3
2. Innehållsförteckning	4
3. Inledning	6
4. Syfte och frågeställningar	7
5. Tidigare forskning	7
5.1 Förskolläraren i relation till ansvarsfördelningen i arbetslaget	7
5.2 Förskolläraren i relation till kunskapskontexten och undervisning	8
5.3 Förskolläraren i relation till barns perspektiv och undervisning	9
6. Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	10
6.1 Utvecklingspedagogisk teori	10
6.2 Centrala begrepp	10
6.2.1 Barnsyn	10
6.2.2 Kunskapssyn	11
6.2.3 Undervisning	11
6.2.4 Pedagogisk kvalitet	11
6.2.5 Identitet	12
7. Metod	12
7.1 Val av forskningsmetod - kvalitativ och kvantitativ	13
7.2 Studien i relation till reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	13
7.3 Urval	13
7.4 Genomförande	14
7.5 Bearbetning av datamaterial	15
7.6 Etiska hänsyn och avvägningar	16
8. Resultatredovisning	17
8.1 Förskollärares syn på ansvarsfördelningen i arbetslaget	17
8.2 Undervisning i relation till ansvaret	18
8.3 Synen på barn och barns lärande	20
8.4 Pedagogisk kvalitet i relation till kompetens och undervisning	22
9. Avslutande diskussion	25
9.1 Ansvaret kring undervisningen - i relation till yrkesidentitet	25
9.2 Barns lärande och inflytande i undervisningen	26
9.3 Kompetensens betydelse för pedagogisk kvalitet och undervisning	28
10. Förslag på vidare forskning	30
11. Referenslista	31
12. Bilagor	35
12.1 Bilaga:1 Informationsmail till förskolechefer	35

3. Inledning

Vi har valt att undersöka fem förskollärares uppfattningar om sitt förtydligade ansvar kring undervisning, i anknytning till den reviderade läroplanen (Lpfö18) som träder i kraft 1 juli 2019.

I den reviderade läroplanen kan man läsa att förskolläraren ska ha yttersta ansvaret för arbetsmetoder, valt pedagogiskt innehåll i verksamheten och de målstyrda processerna. Förskolläraren har ett specifikt framskrivet ansvar för utbildningen i förskolan, men som ska fördelas i arbetslaget. Ansvaret innebär bland annat att barnen ska få en meningsfull och stimulerande undervisning som varje barn kan ta del av, samt att förskolläraren ska möjliggöra aktiviteter och planering utifrån läroplansmålen och barnens tidigare erfarenheter (Skolverket, 2018).

I tidningen Förskolan kan man läsa en artikel om forskarna Pramling Samuelsson, Eidevald och Tallberg Bromans uttalanden om förändringarna i läroplanen. Forskarna är enade i vissa punkter, men tycker också olika i andra. Alla tre forskarna har under arbetets gång med den reviderade läroplanen fått vara delaktiga och sagt sina åsikter kring föreskrifterna. Eidevald uttrycker att han gärna sett en statlig utredning på vilken kunskapssyn läroplanen ska formas efter och hur man ska begripa och tolka begreppet undervisning, samt vad begreppet får för innebörd i verksamheten. Just nu anser Eidevald att det fortfarande är en tolkningsfråga och det bidrar till en utmaning för förskollärarna. Pramling Samuelsson hade också hoppats på en tydligare beskrivning av undervisningsbegreppet, men är positiv till de diskussioner som begreppet startat och tror att begreppet med tiden kommer att bli accepterat och göra en helt ny resa för förskolan. Tallberg Broman är positiv till läroplanen i helhet och tycker att det är av stor vikt att fördelningen av ansvaret och de olika yrkesgrupperna skrivits fram, samt att ansvaret för undervisningen ska ske under ledning av förskollärare och förskolechef (Ignerius, 2018, oktober).

Generaldirektör för skolinspektionen, Helén Ängmo, har sammanställt förskolans kvalitet och förhållningssätt till det pedagogiska uppdraget under tre års tid. Det visade sig att förskolans verksamhet inte har fullbordat det pedagogiska uppdraget som förskolan ska arbeta efter, utan man såg bland annat att det fanns brister i undervisningen och kvaliteten. Skolinspektionen menar att i dagens förskolor får inte alla barn lika förutsättningar till lärande, samt att under granskningen visade resultatet att det enbart är cirka 40 procent som är legitimerade förskollärare. På de förskolor som hade legitimerade förskollärare var kvaliteten högre. I denna granskning har 15 områden medverkat, 455 förskolor och 2500 personer har intervjuats. Enkät svar har sammanställts från 95 000 vårdnadshavare och 19 000 pedagoger (Skolinspektionen, 2018).

Vi vill lyfta fram vikten av förskolans läroplan och vilken påverkan den har i verksamheterna. I juli 2019 kommer revideringen av läroplanen, därav anser vi att det är av vikt att lyfta fram och prata om innehållet i den. Förskollärarna och arbetslaget har ett ansvar att realisera läroplanens föreskrifter och planera en verksamhet som ska genomsyras av styrdokumentet. Det är av denna anledning vi vill undersöka hur förskollärare ställer sig revideringen och sitt ansvar kring undervisning.

4. Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att lyfta fram fem stycken förskollärares uppfattningar om det förtydligade ansvaret kring undervisning i den nya reviderade läroplanen för förskolan (Lpfö18).

Dessa frågeställningar kommer vi att använda oss av:

- Hur uppfattar förskollärarna sin kunskapssyn och barnsyn utifrån det förtydligade ansvaret kring undervisning?
- Vad har förskollärarna för uppfattningar om sitt förtydligade ansvar kring undervisning?
- Hur uppfattar förskollärarna sin yrkesidentitet?

5. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi att redogöra för tidigare forskning. Vi kommer att dela in kapitlet i olika teman: Förskolläraren i relation till ansvaret, förskolläraren i relation till kunskapskontexten och undervisning, samt förskolläraren i relation till barnperspektivet och undervisning.

5.1 Förskolläraren i relation till ansvarsfördelningen i arbetslaget

I läroplansrevideringen 2010 skrevs förskollärarens ansvar ut för första gången. Eriksson (2014) har i sin studie, som genomfördes strax efter läroplansrevideringen 2010, undersökt hur förskollärarens ansvar skrivits fram, men också hur detta tolkas och konkretiseras i två kommuner. Syftet var att forska kring ansvaret och hur det omsätts på kommunal nivå, samt i verksamheten. Resultatet av studien blev att förskollärarna upplever svårigheter när ansvaret ska fördelas och realiseras. Förskolechefer, utvecklingsledare och förskollärare ger också en bild av att ansvaret är mer förtydligt kring yrkeskunskap mellan förskollärare och annan personal i verksamheten. Det upplevs även i arbetslagen att ansvarsfrågan är en känslig punkt att diskutera. Sammanfattningsvis redogör Eriksson för att ansvaret är fördelat i olika grader, då genomförandet och ansvaret anses vara högre på kommunal nivå, då det är mycket som fastställs på kommunal nivå, än vad det är som faktiskt utförs i praktiken. Den återstående frågan är nu om ansvars- och arbetsfördelningen har förändrats eller om verksamheten och förskollärarna står kvar på samma plats som förut.

Genom att forskningen ständigt uppdateras kring frågan om pedagogens förhållningssätt och professionalitet, tillkommer även ett ansvar. Eriksson (2015) nämner i sin studie att ansvaret för förskolläraren har under åren förändrats och hon vill undersöka hur ansvaret skrivits fram i policytexter och liknande, likaså hur förändringen ser ut över tid. De största förändringarna som skett är att ledarrollen har förstärkts, likaså kunskapskraven, kompetensnivån och att utforma en pedagogisk verksamhet. Eriksson menar också att de största diskursiva förändringar som skett är att förskollärarna har gått från att utforma verksamheten och sitt eget arbete, till att det blivit statligt styrt och ett legitimerat ansvar. Förskollärarna ska också idag bedriva ett ansvar kring dokumentation, både under och efter arbetets gång, för att granska sin egen verksamhet för att stärka kvaliteten.

Sandberg (2015) belyser förskollärares professionella identitet, i koppling till de ansvar som råder i verksamheten. Genom ansvaret växer ens kunskap och professionalitet, men också

skillnaden mellan olika yrkesgrupper. Förskolan vilar på demokratisk grund, därav har alla som arbetar inom förskolan lika mycket värde, å ena sidan påstår Sandberg att förskollärarna inte får den uppmärksamheten de borde, att deras kompetens och utbildning inte får den status den borde ha. Persson (2017) argumenterar för att forskarna är enade om att en förskolläraryt utbildning ger en högre kvalitet i samspelet med barn, men konstaterar också att kompetens och utbildning ger en högre förståelse för det ansvar, uppdrag och kvalitetsarbete som ska genomföras.

5.2 Förskolläraren i relation till kunskapskontexten och undervisning

I en artikel av Pramling Samuelsson, Sheridan och Williams (2006) undersöker och jämför författarna hur olika läroplaner, i olika länder, ser på kvalitetsaspekter och andra egenskaper som skrivits fram i de olika läroplanerna. Tiden som barn idag spenderar i förskolan är en grundpelare för deras framtid och lärande. Kvaliteten i förskolan har en stor påverkan på hur barn lär sig och utvecklas. Resultatet av studien blev att läroplanerna höll hög kvalitet i relation till varje lands kultur, barnet ses som kompetent och att barnet ska få en bra start i livet värderades högt. Man fokuserar även på barnets möjligheter till att lära och utvecklas, samt hur barnen uttrycker förståelse för sin omvärld. Pedagogens roll, teoretiska kunskap, professionalitet och kompetens har också stor betydelse för hur hög kvaliteten och lärmiljön ser ut för barnen.

Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) har likt studien ovan, bedrivit en liknande forskning, men denna studie undersöker lärandemiljöer och barns kunnande. Kvaliteten i förskolorna varierar, utefter deras låga respektive höga kvalitet. Förskolor med lägre kvalitet har det svårare att bilda nya vägar till både utveckling och lärande. Studien redogör för aspekter som påstås vara avgörande för förskolans kvalitet. Framst handlar aspekterna om hur pedagogen väljer att samspela och kommunicera med barnen, men också tre olika lärandemiljöer som är av betydelse för kvaliteten och barns lärande. Dessa tre miljöer beskrivs som begränsande miljö (en förskola med låg kvalitet), barncentrerade förhandlingsmiljöer (en förskola med god kvalitet) och en utmanande lärandeorienterad miljö (en förskola med hög kvalitet). Författarna påstår att det i svenska förskolor är stora klyftor mellan en förskola med låg, respektive hög kvalitet och att klyftorna anses vara oroväckande. Pedagogernas ansvar, kompetens och förhållningssätt blir lidande, likaså verksamhetens villkor.

Fortsättningsvis redovisar Jonsson och Williams (2013) i sin studie hur förskollärare använder sig av och konkretiserar läroplanens mål, vilken makt läroplanen och dess mål får i relation till barnen och verksamheten, men också vilken makt pedagogens roll har i aktiviteter. Resultatet visar att pedagogerna ofta använder sig av öppna frågor när de kommunicerar, vilket bjuder in barnen och deras perspektiv, men samtidigt måste pedagogerna ta hänsyn till den målstyrda verksamheten. Det framgår även att när pedagogerna ställde öppna frågor och var nyfikna på barnens reflektioner, uppstod hinder i interaktion mellan pedagog-barn. De två forskarna Bråten och Hundeide menar att när man ställer öppna frågor, så kan det uppstå en förvirring hos barnen, då det kan bidra till att alla inte får en chans att komma till tals och svara på frågorna, då pedagogen tar över och maktbalansen blir ojämn (Bråten, 1998; Hundeide, 2001,2002 refererade i Jonsson och Williams, 2013).

Vidare visar ett annat resultat från en studie kring förskollärares förhållningssätt och interaktion, att förskollärares kompetens inom ett visst område, i detta fall kring i samtalssituationer, är en viktig faktor för barns lärande och fortsatta verbala utveckling.

Förskolläraernas kompetens om vad, hur och varför man gör något är av stor vikt för barnets fortsatta lärande, men bildar också en komplexitet i relation till de olika kompetenser och synsätt som finns i verksamheterna. Förskolläraernas uppgifter, förskolans plats och status i samhället är under förändring och kräver då en kompetens hos yrkesutövarna, både för att genomföra det som står i policytexter och för att konkretisera sitt uppdrag i verksamheten (Sheridan, Williams, Sandberg och Vuorinen, 2011).

5.3 Förskolläraren i relation till barns perspektiv och undervisning

I dagens samhälle har barnperspektivet blivit både en politisk och pedagogisk fråga. Handlar barnperspektivet om vuxnas syn på barn och barnets bästa, eller om barnets uppfattning om sina rättigheter och förutsättningar?. Hur man som förskollärare fångar barnens värld och hur man anser att barn konstruerar och tar till sig kunskap, är en stor del av synsättet, då ens egen uppfattning och värdering utgör hur vi arbetar med barnperspektivet. Flera studier visar på att det är i beroende av miljön och villkoren som vi erbjuder, som bidrar till barnens fördjupade kunskaper inom ett visst område. Man måste som förskollärare forska kring barnperspektivet och synsättet i sig, för att själv problematisera och sätta sig in i någon annans perspektiv och livsvärld, samt hur barn lär sig och tar till sig kunskap. Genom att arbeta med utvecklingsarbeten där barn är aktörer, kan man finna sådant som är intressant både praktiskt, teoretiskt och ur en pedagogisk synvinkel (Qvarsell, 2003).

Brodin och Renblad (2014) menar att efter revideringen av läroplanen, så blev inte bara förskolan en del av det svenska utbildningssystemet, utan förskolans uppdrag och uppgifter blev också mer likt skolvärldens uppdrag och mål. Författarna har i sin enkätstudie forskat kring hur förskollärare använder läroplanen i sitt arbete och om läroplanen ligger till grund för kvaliteten i verksamheten. Resultatet visar att förskollärare ser läroplanen som ett redskap och menar att de konkretiserar läroplanens föreskrifter i sitt kvalitetsarbete. Det framgår också i enkätsvaren att förskollärarens attityd och inställning, barngruppens storlek och hur man ser på barn och deras inflytande är det som är avgörande för både konkretiseringen av läroplanen och kvaliteten i verksamheten.

Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson (2018) diskuterar undervisningsbegreppet och hur begreppet skildrar en målstyrd verksamhet. Författarna har i sin studie forskat kring hur begreppet undervisning ses i verksamheten och hur man arbetar för att konkretisera begreppet i praktiken. Studien har gjorts på en barngrupp i åldern fyra till fem år, där barnen ska konstruera ett bygge av lego. Resultatet av studien blev att barnen förväntas ha en viss förkunskap och färdighet för att kunna samarbeta mot ett bestämt mål. Vidare så menar författarna att undervisningen i den observerade situationen inte synliggjorde barnens perspektiv och tankar, utan landade mer på pedagogens idé och föreställning om den uppstyrda situationen. Miljön blev mer stängd än öppen och ur ett barnperspektiv blev balansen mellan lek och lärande inte synlig. Det är av stor betydelse, menar författarna, att man tillsammans med barnen skapar ett gemensamt lärande och en miljö som innefattar samspel och kommunikation mellan barn-vuxen. Man måste också fokusera på lekens betydelse och hur man styr leken mot undervisningens syfte.

Björge (2018) lyfter fram miljöns betydelse för barns inflytande och delaktighet, men även hur vi som pedagoger väljer att erbjuda barnen miljöer och vilka kompetenser man som pedagog besitter. Man bör som pedagog ha kunskap om hur man ger barn inflytande, då alla barn inte har förmågan att ta den platsen själva. Den kultur man skapar i verksamheten präglar barnsynen och hur man väljer att se på helheten mellan barn, lek och lärande. Glaser

(2018) skriver att det som styr hur vi ser på barn, är våra tidigare erfarenheter, kulturer, religioner och våra egna uppfattningar om hur ett barn är och ska vara, det vi uppfattar som naturligt. Man måste själv och i arbetslaget reflektera över sina tolkningar och de beslut man väljer att göra i verksamheten. Man måste också ha en god samverkan med föräldrarna för att kunna se till helheten hos barnet och barnets förmågor. Den kunskap och typ av undervisning man i verksamheten konstruerar och genererar är inte från vuxen till barn, utan i interaktion mellan vuxen och barn. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) uttrycker även samtalets betydelse för reflektion och ett sätt att närma sig barns perspektiv, samt att hur man väljer att samtala med barnen och hur man tar tillvara på dessa situationer, ligger till grund för pedagogernas dokumentation och planering av undervisning.

6. Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

6.1 Utvecklingspedagogisk teori

Vi har valt att utgå från den utvecklingspedagogiska teorin. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) beskriver utvecklingspedagogik som ett redskap för att möjliggöra lärande i förskolan. Man ska ge barn förutsättningar att synliggöra sin egen värld, samt andras värld. Att utmana och stötta barnen kring ett lärandeobjekt och i relation till läroplansmålen är av stor vikt inom utvecklingspedagogiken, men också vilket förhållningssätt man som pedagog har mot barnen och att barnet ses som kompetent. Vi motiverar denna teori med hur läroplanen är uppbyggd och de målstyrda processer som läroplanen menar att förskolläraren ska arbeta efter. De begrepp vi har valt motiverar vi till denna teori, då förskollärarens förhållningssätt, synsätt och professionella yrkesroll påverkar de interaktioner som sker med barnen. Den pedagogiska kvaliteten och den undervisning som ska genomföras i verksamheten, påverkas också av hur förskollärare ser på barn, kunskap och hur man ser på sin yrkesroll och den man är som professionell förskollärare. Hur man väljer att se till sitt uppdrag och sitt ansvar, påverkar också vilket förhållningssätt man väljer att ha till läroplanens föreskrifter.

Vi har valt att använda oss av begreppen barnsyn, kunskapssyn, undervisning, pedagogisk kvalitet och identitet för analys och verktyg under hela arbetet. Här nedan kommer en redogörelse för begreppen.

6.2 Centrala begrepp

6.2.1 Barnsyn

Begreppet barnsyn kan beskrivas hur vi vuxna upplever och tolkar barnen, samt står i relation till dem. Huvudsyftet är att barn ska ha likadana förutsättningar att kunna ta egna initiativ, bli förstådda och bemötta med omsorg. Att se på barn som medskapare förutsätter också att barnet får inflytande och respekt (Hundeide, 2010, i Johansson, 2011).

Begreppet är även svårtolkat, menar Halldén (2003), då exempelvis forskare använder begreppet i vetenskapliga sammanhang och själva analyserar, tolkar och lägger in sina egna värderingar i begreppet. Emilson (2003) uttrycker å ena sidan att genom att man antar barnperspektivet, så är det viktigt att som lärare vara nyfiken på barnen och intressera sig för vad barnen har för intressen, men samtidigt också vara aktiv i sin lärarprofession. Å andra

sidan menar Bjervås (2003) att man måste se över sin syn på barn och barns inflytande, samt reflektera över hur ens handlingar tar sig i uttryck i praktiken.

6.2.2 Kunskapssyn

Kunskapssyn kan innefatta hur lärare ser på kunskap, vilket arbetssätt man har och hur man bidrar till god kunskap. Denna syn skiljer sig mellan förskollärarna och mellan arbetslag, men också mellan olika situationer. Kunskapssynen diskuteras vanligtvis i form av om barnet ska ta emot kunskap från den vuxne eller om man tror på barnets egen förmåga och kompetens (Johansson, 2011). Det är av betydelse att man som förskollärare överväger sina val och reflekterar över sin egen syn på kunskap och lärande, samt finner vilken typ av lärande som passar bäst för den aktuella barngrupp man har (Bjervås, 2003).

6.2.3 Undervisning

Begreppet kan innefatta att det sker en utveckling hos någon och att det sker ett samspel mellan den som undervisar och den som undervisas. Undervisning ses mer som en dialog och inte monolog, då kommunikationen sker mellan elev och lärare (Barnett, 1973 refererad i Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Detta är ett av alla sätt att se på undervisningsbegreppet, då det ofta är svårdefinierat och att man ofta förenar det med skolans värld (Doverborg et al. 2013).

Skollagen (2010:800) definierar undervisning som följande:

Målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden (SFS 2010:800, 1.kap. §3.)

Vidare skriver Sheridan & Williams (2018) om begreppet undervisning i en kunskapsöversikt, som behandlar barns perspektiv och barnperspektivet i relation till undervisning. Om man ska lyckas med undervisningen i förskolan, är det upp till vilken syn pedagogerna har på barnen och verksamheten, men även att man lyfter fram barns intressen och delaktighet. Vidare menar författarna att undervisningsbegreppet brukar kunna betraktas utifrån ett relationellt, interaktivt och kommunikativt sätt, där exempelvis pedagoger har en gemensam syn på undervisning och lärandeobjektet. Vi har valt använda oss av denna definition i vår analys.

6.2.4 Pedagogisk kvalitet

Inom begreppet pedagogisk kvalitet finns det fyra olika dimensioner; samhällsdimensionen, förskollärardimensionen, barndimensionen och verksamhetsdimensionen. Dessa dimensioner bygger på olika kvalitetsperspektiv som ska vara hållbara och bidra till att verksamheterna fortsätter hålla hög kvalitet. Inom varje dimension har man också delat in kvalitetsperspektiven efter struktur, innehåll, process och resultat kvalitet (Sheridan och Pramling Samuelsson, 2016).

Det som är centralt inom samhällsdimensionen är att man har höga förväntningar på förskolans verksamhet. Verksamheten ska leva upp till läroplansmålen och målen ska sättas i relation till barns lärande. Förskollärardimensionen innefattar exempelvis pedagogens värderingar, förhållningssätt och syn på kunskap, men också vilken teoretisk inriktning man väljer att ha på sin undervisning. Vidare inom barndimensionen är barnperspektivet och barns perspektiv centralt. Barns inläring, medverkan och inflytande har en stor påverkan inom denna dimension. Pedagogerna inriktar sig på vad barnen har lärt sig i förhållande till

läroplansmålen som är uppsatta. Till sist beskrivs verksamhetsdimensionen som ett samband mellan dimensionerna ovan. Man beskriver verksamhetsdimensionen som vilka kvalifikationer pedagogerna har, hur verksamheten ser ut, exempelvis hur många pedagoger det finns i relation till antal barn och tid för planering. För att förskolan ska hålla sig inom den höga kvaliteten, så grundar det sig i att pedagogerna använder sig av såväl teoretiska, praktiska och fysiska förfoganden för att kunna interagera med barnen (Sheridan och Pramling Samuelsson, 2016).

6.2.5 Identitet

Man möter människor med många olika uppfattningar och värderingar som man ska förhålla sig till. De sociala situationer och handlingar man som människa medverkar i, är det som skapar vår identitet (Säljö, 2005).

Identitet kan också beskrivas som:

Den fullbordade identiteten kännetecknas av att den är solid, flexibel och individuell. Människor som uppnått detta stadium är bra på att argumentera, tar ställning, tänker klart och tydligt och är i stort sett välfungerande (Marcia, 2006, refererad i Johansson, 2012, s.33).

Man pratar också om yrkesidentitet, vilket Säljö (2000) beskriver som att inom förskola och andra pedagogiska verksamheter så finns det formade sociala praktiker, som tillsammans ska genomföra och konkretisera något. Hensvold (2011) menar att när man pratar om yrkesprofession och identitet, så är det något man själv skapar genom att reflektera. Det kan också vara olika positioner och kompetenser i ett arbetslag i förhållande till yrket. Ens yrkesidentitet påverkas och präglas också av hur man ser på lärande och kunskap, olika pedagogiska synsätt och hur man ser på styrdokumentens föreskrifter. Vi har valt att använda oss av benämningen yrkesidentitet i vår studie, då en av våra undersökningsfrågor är hur förskollärare uppfattar sin yrkesidentitet. Vi vill undersöka förskollärares uppfattningar om sin yrkesidentitet och om den kommer att påverkas av det förtydligade ansvaret kring undervisning.

7. Metod

Vi kommer i detta kapitel redogöra för vilken forskningsmetod vi använt oss av. Vidare kommer vi att diskutera vår studie i relation till reliabilitet, validitet och generaliserbarhet, även vilka urval vi gjort och vårt genomförande. Avslutningvis kommer vi redogöra för vår bearbetning av datamaterial, samt etiska hänsyn och avvägningar.

Vi har valt att utgå från den fenomenografiska ansatsen i vår metod, som är en kvalitativ forskningsmetod av Ference Marton. Marton (1981) beskriver den fenomenografiska ansatsen som ett sätt att kartlägga och finna människors tolkningar av verkligheten. Ansatsens syfte är främst att redogöra för, begripa och undersöka erfarenheter av något, men också att reflektera över sin omvärld och hur den skulle kunna se ut. Marton beskriver även två perspektiv inom fenomenografin, det ena är att återge olika synsätt och aspekter på världen, medan det andra innefattar hur vi uppfattar och skildrar människors perspektiv och erfarenheter av världen. Marton (1981) beskriver också i boken "Qualitative research in education: focus and methods" att den fenomenografiska ansatsen fördjupar sig i hur människor inhämtar kunskap och hur vi lär in den inhämtade kunskapen.

7.1 Val av forskningsmetod - kvalitativ och kvantitativ

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ forskningsmetod för att synliggöra förskollärares uppfattningar om sitt förtydligade ansvar. Ahrne och Svensson (2015) sammanfattar metodens innehåll som att man gör observationer och intervjuer av olika slag, men att denna typ av metod också är svårdefinierad. Man vill istället förenkla uttrycket genom att prata i termer som kvalitativ data, vilket beskrivs som att man analyserar data utefter exempelvis ett yttrande eller olika erfarenheter. Vi har utefter den kvalitativa metoden valt att intervjua fem förskollärare i vår studie, detta genom att ställa öppna frågor och använda oss av ljudinspelning. Detta gör att vi kommer att få resultat av förskollärares egna erfarenheter och uppfattningar kring ämnet, samt att vi kommer att analysera svaren utefter den enskildes upplevelser.

Det finns också möjlighet att använda sig av kvantitativ forskningsmetod, vilket innefattar att man analyserar sin kvalitativa data i form av statistiska undersökningar och enkäter. Denna metod gör att man exempelvis kan beräkna mängder och antal svar av något. Den största skillnaden mellan metoderna är att en kvalitativ metod ger resultat om hur människor väljer att tala om sina tankar och hur människor handlar i en situation, genom exempelvis att studera detta på sin video-och/eller ljudinspelning. Denna metoden mäter alltså inte svaren, vilket man gör i kvantitativa metoder. Väljer man att använda sig av till exempel enkäter, kan man inte höra eller se personens intentioner i svaren, utan tolkar mer datamaterialet utifrån hur många som tycker en viss sak eller hur ofta vissa svar upprepas (Ahrne och Svensson, 2015).

7.2 Studien i relation till reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet innebär att när något undersöks, så har det undersökts på rätt sätt, det vill säga, man har haft ett stort urval som medverkat i undersökningen. Begreppet innefattar också att en annan grupp människor ska kunna utföra samma undersökning och få samma resultat (Thurén, 2007). Detta kan främst kopplas till kvantitativa metoder, då det kan vara svårt att få ett tillräckligt stort urval till en kvalitativ metod.

Validitet kan förklaras som att man undersöker det man tänkt, utan att låta andra faktorer påverka resultatet (Thurén, 2007). Olika typer av mätningar är inte lika bra lämpade beroende på vad man vill undersöka. I koppling till vår studie, då vi valt ljudinspelning och intervju, så får vi fundera över om vi ställt rätt frågor och frågor som har varit relevanta för studien.

Vidare kan man förklara generaliserbarhet som att man kan dra en slutsats om ett större urval eller om en miljö, än vad man själv studerat. Inom kvalitativ forskning så arbetar man inte på samma sätt med generalisering, gentemot vad man gör i kvantitativ forskning. När man gör kvalitativ forskning gör man främst inga generaliseringar, utan är mer varsam med att dra slutsatser om ens forskning och resultat kan tillämpas på andra platser eller miljöer (Ahrne och Svensson, 2015). I vår studie kommer vi inte att generalisera och dra slutsatser, då vår studie inte har tillräckligt stort urval för att göra den generaliseringen.

7.3 Urval

Intervjuerna valdes med avsikt att synliggöra förskollärares uppfattningar och erfarenheter kring sitt ansvar om undervisningen i förskolan. Vi har i vår studie använt oss av en strategisk urvalsmetod, vilket innefattar att man väljer ut personer som har mycket kunskap inom

området man vill undersöka. Det kan bidra till att urvalet av en grupp kan bli ganska liten, samt att valet av de personer som ska delta bestäms utifrån det man vill undersöka (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013). Vi har exempelvis valt att enbart intervjua ett fåtal legitimerade förskollärare i vår studie, då vi vill lyfta fram just deras uppfattningar och åsikter.

Vi har tillfrågat förskolecheferna att välja ut vilka som ska delta i studien, för att vi vill vara oberoende av de förskollärare vi har intervjuat. Vi har inte träffat dessa deltagare förut och kan därför inte lägga personliga värderingar i vår analys. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar att när man tillfrågar någon att välja ut personer som ska intervjuas, blir det inte ett slumpmässigt urval och att den som valt ut personerna kanske endast väljer de som belyser det positiva med verksamheten. Vidare påpekar dock författarna att ibland kan det behövas att någon väljer ut intervjupersonerna, då man kanske eftersträvar personer med särskilt ansvar inom ett visst område. Ahrne och Svensson (2015) tar också upp att det kan finnas ett urvalsproblem när man gör kvalitativa studier, bland annat måste man reflektera över hur man väljer ut personerna som ska intervjuas. För att studiens resultat ska vara tillförlitligt, måste man redogöra för hur man har tagit kontakt med deltagarna. Detta för att utfallet ska visa på att man inte har valt bort vissa personer.

Vi har valt att gå till fyra olika förskolor i vårt närområde och en i en annan kommun. Vi gjorde detta val för att få ett bredare urval av information. Vi kontaktade 25 olika förskolechefer på mail, men även via telefon då vi upplevde att våra mail inte blev besvarade. Vi fick tillslut kontakt med sju av av förskolecheferna, som direkt svarade att det inte fanns möjlighet att delta på grund av tidsbrist, men också på grund av vårt valda ämne. De flesta upplevde att vi var för tidigt ute med frågor kring den nya läroplanen och att de inte börjat arbeta med den än. Tre av förskolecheferna som vi kontaktade via mail, bad oss att själva ringa ut till avdelningarna, vilket innefattade att vi fick tre stycken som ville ställa upp i vår studie. Två av förskollärarna i studien tog vi kontakt med själva, genom att ringa till avdelningarna, då deras chefer inte besvarade mail. Vi var då noga med att informera om att vi inte fått någon kontakt med deras chef, men att vi också noga informerade om deras etiska rättigheter.

7.4 Genomförande

De personer vi intervjuat har fått välja plats för intervjuerna, för att dem själva ska få vara i en miljö där de känner sig bekväma. Tiden för intervjuerna har varit utefter förskollärarens arbetsschema och inte på obekvämt arbetstid. Tiden för varje intervju har varit ca. 30 minuter per förskollärare. Vi valde att inte skicka ut några frågor i förhand till intervjupersonerna, för att vi inte ville att man skulle kunna fundera ut några tänkta svar. Det var två av förskollärarna som ville ta del av frågorna innan intervjuerna och då skickade vi ut frågorna till dessa två. Vi upplevde dock att genomförandet av dessa två intervjuer blev annorlunda, jämfört med de andra som inte hade läst frågorna innan. Vi upplevde att samtalet inte blev lika brett och inte hade samma djup.

Vi har valt att utgå från halvstrukturerade intervjuer med en intervjuguide, då det har passat oss bäst och gett oss det bästa resultatet utefter det vi har velat undersöka. Vi har också valt att testa våra intervjufrågor på varandra och även på personer som är oberoende av studien, för att se hur frågorna landar och hur vi ska ställa dem. Eriksson och Hultman (2014) förklarar halvstrukturerade intervjuer som att man ställer samma frågor till alla och antecknar svaren, med exempelvis ljudupptagning, men att man också bjuder in till samtal under

intervjuerna och låter personen som intervjuas komma fram mer och bredda sina svar. Fortsättningsvis skriver författarna att man bör vara uppmärksam på kritiska aspekter som kan tillkomma när man gör intervjuer. De menar att är man inte väl förberedd, riskerar man att hamna i en ostrukturerad intervju, då samtalen ofta vinklas åt olika håll, vilket kräver en del av den som intervjuar och en viss typ av kompetens för att få det resultat man vill ha. Bjørndal (2005) påpekar även att när man använder sig av ett intervjuformulär, kan det uppfattas som att man förhör den man ska intervjuas och att samspelet inte fungerar, för att ens frågor kan ta över och inte låter personen tala mer brett om ämnet.

Fortsättningsvis har vi endast använt oss av ljudinspelning vid intervjuerna, för att få ett djupare samtal och inte stressa eller skapa oro hos intervjupersonen med att anteckna vid sidan av. Vi har varit två studenter som deltagit vid intervjuerna, då vi ville få en större helhetsbild och fler detaljer kring vad som sades och uppfattades under intervjuerna. Bjørndal (2005) beskriver fördelar och nackdelar med att använda sig av ljudinspelning. Å ena sidan menar författaren att det kan vara av stor vikt att man kan gå tillbaka i sitt inspelade material och lyssna flera gånger, men å andra sidan påverkas intervjun även av hur man placerar mikrofonen, eftersom det kan påverka intervjuens kvalitet och att placeringen kan utgöra en stress hos den som intervjuas. Det är även viktigt att ta hänsyn till att forskningsmaterialet inte representerar en kopia av verkligheten, utan att materialet influeras av det som framställs och sägs just i den stunden.

Vi har i genomförandet även haft Roethlisberger och Dicksons fem regler i åtanke. De menar att man ska lyssna på personen som intervjuas, ha tålamod och inte ge sig själv en högre status för att man är den som intervjuar. Man ska heller inte ge tips eller argumentera, samt att man får tänka på hur och när man ställer sina valda frågor (Roethlisberger och Dickson, 1939/1964 refererade i Ahrne och Svensson, 2015).

Avslutningsvis när man gör kvalitativa intervjuer kan man få ett mer varierande innehåll och resultat i sin studie, beroende på i vilken ordning man ställer frågorna och hur många fasta, samt öppna frågor man väljer. Man bör också ta i beaktande att använda intervjupersonens egna ord eller formuleringar som en följdfråga, om man exempelvis vill att personen ska utveckla sitt svar (Eriksson Zetterquist och Ahrne, 2015). Det som har varit av störst betydelse är hur vi valt att formulera om frågorna, så att personen har fått ytterligare en chans att förklara sig, exempelvis om frågan missuppfattades eller om vi fick ett kortfattat svar.

7.5 Bearbetning av datamaterial

När vi har samlat in vår data så har vi transkriberat och analyserat vad som sagts på ljudupptagningarna. När vi analyserat vårt material har vi använt oss av Rennstam och Wästerfors (2015) tre punkter: sortera, reducera och argumentera. Sorteringen har skett efter de valda begrepp vi har valt och utefter de intervjufrågor vi ställt. Reduceringen har främst gått ut på att sälla bland det material vi fått fram, utefter vad personerna svarar i intervjuerna. Vi har reducerat materialet med olika färger, sedan delat in svaren efter likheter och skillnader, samt efter variation i svaren. Slutligen har vi i vår diskussion argumenterat för vårt valda ämne, i relation till andra forskares resultat och våra intervjusvar.

När man går igenom sin data och framför sitt resultat, är det av stor vikt att tänka på innehållet, att det man väljer att skriva fram ska bidra till nya förståelser för något. Man fångar in fler synvinklar och uppfattningar, vilket gör att kvaliteten i resultatet förbättras. Det som också är viktigt att tänka på är hur man strukturerar upp sin resultatdel, att man skriver

fram sin data så enkelt som möjligt, använder en röd tråd i avsnittet och tydliggör sin analys för läsaren. Detta gör att läsaren kan känna att ens analys är mer tillförlitlig (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013).

Dalen (2015) nämner tematisering som ett sätt att strukturera sitt resultat, då man främst använder sina intervjufrågor som grund och värderar sina rubriker efter de svar man fått. Man tittar på hur många som svarar på ett visst sätt och hur många som svarar snarlikt, för att sedan göra en rubrik efter det. Det man kan behöva tänka på vid indelning efter tema, är att inte fastna i några få teman, utan att man under sin analys bör vara öppen för att temat kan ändras eller att något behöver läggas till. Kroksmark (2007) nämner tematisering som en del av fenomenografisk ansats, då man skildrar människors uppfattningar om ett visst fenomen. Man väljer hur man vill skriva fram intervjupersonernas berättelser och uppfattningar, genom att man analyserar och gör en avgränsning av sitt material. Vi har valt att redovisa materialet med olika teman utefter de svar vi fått. Vi har även valt att använda oss av citeringar när vi presenterar de svar vi fått i intervjuerna, för att konkret uppmärksamma uppfattningar om ansvaret för undervisning i förskolan, men också för att göra en avgränsning i det material vi fått. Vi har valt att presentera citat som kopplar till våra frågeställningar, syfte och begrepp.

Rennstam och Wästerfors (2015) påpekar att man även bör komma ihåg att det inte är mängden data som spelar roll, utan materialets innehåll och dess variation som har betydelse för det slutgiltiga resultatet. När man hittar intressanta delar i sitt material, ska man koppla det till sin tidigare forskning, teori och begrepp, men också främst argumentera för varför man valt det, inte bara redovisa sitt material. Våra valda begrepp synliggörs i våra frågeställningar och i våra intervjufrågor, vilket gör att begreppen kopplas in resultatdelen. Vi har valt att skriva fram kopplingar till begreppen i både resultat- och diskussionsdelen, men analysen av begreppen synliggörs tydligare i diskussionsdelen.

7.6 Etiska hänsyn och avvägningar

Det finns många viktiga principer att ta i beaktande när man genomför sin studie. Man måste få förskolechefernas och förskollärarnas informerade samtycke innan man kan börja sin undersökning. Allra först behöver förskolecheferna informeras om studien, för att sedan ge sitt samtycke till att förskollärarna får delta i undersökningen. Sedan tillfrågas förskollärarna att delta och studien presenteras genomgående, men man måste även noggrant informera om sin valda metod och att de berörda har rätt att avbryta sin medverkan när som helst under forskningsprocessen (Löfdahl, 2014).

Det är också av stor vikt att informera i skriftlig form och inte bara göra ett muntligt avtal. I det skriftliga formuläret ska man uppge sina kontaktuppgifter så att intervjupersonerna kan kontakta en när som helst under forskningsprocessen. Fortsättningsvis måste man informera om att all insamlad data kommer att analyseras endast i syfte till undersökningen, sedan kommer den att raderas (Löfdahl, 2014). Vi har tagit hänsyn till ovanstående och har också att fingerat alla namn på intervjupersonerna, för att man inte på något sätt ska kunna identifiera vem eller var vi har valt att genomföra studien.

Vidare rekommenderar Vetenskapsrådet (2017) att man bör fråga de som har varit involverade i studien om de är intresserade av att ta del av forskningen i efterhand. Vi har i samband med intervjuerna, informerat om att denna möjlighet finns tillgänglig.

8. Resultatredovisning

Vi kommer i vår resultatdel att redogöra för transkriberingen av de fem intervjuer vi gjort. Resultatdelen bygger främst på de svar vi fått i intervjuerna, men också vårt valda syfte och valda begrepp. Vi har valt att dela in resultat i fyra teman efter: "Förskollärares syn på ansvarsfördelningen i arbetslagen", "undervisning i relation till ansvaret", "synen på barn och barns lärande", samt "pedagogisk kvalitet i relation till kompetens och läroplanens betydelse".

Vi har valt att benämna förskollärarna som förskollärare 1-5. Vi har intervjuat tre kvinnor och två män, men vi kommer att benämna alla förskollärare som hen, för att vi inte vill att man ska kunna koppla svaren utefter kön.

8.1 Förskollärares syn på ansvarsfördelningen i arbetslaget

Detta tema kommer att innehålla hur förskollärare uppfattar och ser på ansvaret generellt i arbetslagen och vad det innebär, samt hur de fördelar ansvaret i verksamheten.

Att ansvaret har blivit mer förtydligt generellt, upplever samtliga förskollärare inte som något nytt, utan samtliga anser att ansvaret alltid har funnits och att man alltid haft ett ansvar som förskollärare från första början. Det sägs också under intervjuerna att ansvaret kräver mer barnfri tid och att det upplevs som att man kommer längre från barngruppen med det förtydligade ansvaret. Förskollärare 2 berättar om ansvaret;

"Det innebär nog egentligen ingen större skillnad, jag kommer fortsätta göra mitt jobb som jag alltid har gjort. Mer ansvar kräver ju oftast också mer barnfri tid och den tiden måste man ju var och en ordna själv [...] Jag behöver vara med barnen, jag behöver vara närvarande och det tycker jag ändå är mitt största ansvar [...] När man förtydligar ansvaret så är det oftast mycket skriftligt och dokumentationen som man trycker jättehårt på" (Förskollärare 2)

Förskolläraren ovan beskriver att ansvaret inte kommer förändras speciellt mycket, utan möjligtvis att det blir ett mer teoretiskt ansvar. Vi tolkar detta som att det nya ansvaret inte kommer att förändra arbetssättet. Det viktigaste ansvaret är att vara närvarande med barnen och ha fullt fokus på barngruppen, enligt förskolläraren ovan. Samtliga förskollärare uttryckte att ansvaret handlar mycket om dokumentation. Vi tolkar det som att fokus läggs på det skriftliga, inte på det praktiska och att det påverkar barnen och barngruppen på ett negativt sätt, men också förskollärarna. Förskollärare 3 om ansvaret;

"Det finns ett värde i att ansvarsbiten styrs upp tydligt.. [...] det kanske kan bli liksom.. en uppstramning kring hur vi tänker kring mål och arbetsprocesser och utvärdering" (Förskollärare 3)

Förskollärare 3 beskriver att man kommer arbeta mer kring målen och att utvärderingen kommer att stärkas. Vi tolkar också samtliga förskollärares svar som att det blir en ökad medvetenhet kring ansvaret och uppdraget, men att förskollärarna egentligen inte ser några större skillnader mellan ansvaret i den gamla och nya läroplanen. En annan förskollärare lyfter också skillnaden mellan ansvar och yrkestitel;

"Jag tycker att det varit lite krångligt om man tittar på rollerna mellan förskollärare och barnskötare, det har funnits ganska mycket otydlighet där i vem som liksom har ansvaret för den pedagogiska i verksamheten. Det tycker jag på ett sätt är vettigt att man på något sätt tar tag i det, och gör en tydligare uppdelning [...] båda yrkesrollerna kommer behövas, men de blir lite skilda från varandra på ett sätt" (Förskollärare 4)

Förskollärare 4 berättar ovan om sin syn på yrkesrollerna och förändringen som kan komma att ske i arbetslagen. Vidare beskriver samma förskollärare;

“Där jag jobbade först, var det väldigt liten skillnad på förskollärare och barnskötare.. men det ledde till mycket spänningar, för att jag har exakt samma arbetsuppgifter, men barnskötaren har en annan lön. Då blir det väldigt konstigt på något sätt, då krävdes det någon form av att man tydligt fick lite mer ansvar, för man har faktiskt liksom en annan anställning och en annan lön än barnskötaren har.. och en annan kompetens såklart” (Förskollärare 4)

Förskollärare 4 uttrycker att man arbetar och utför samma uppgifter, men att skillnaderna inte har varit så stora, men att nu blir gapet lite större mellan yrkeskategorierna. Vår tolkning är att med det förtydligade ansvaret och förskollärarens uppdrag, växer också professionen och att man ska få vara stolt över den yrkesidentitet som man skapar och bildar som förskollärare. Vidare så berättar en annan förskollärare att ansvaret kommer med tiden och ju fler år man arbetar, desto mer kunskap och kompetens införskaffar man. Det man väljer att konkretisera i verksamheten bygger på vetenskap och erfarenhet, men att alla oavsett titel, strävar efter samma mål och synsätt. Vi tolkar detta som att samtliga berättar att förskolläraren besitter mer vetenskaplig kompetens, men att alla i arbetslaget ska få verksamheten att gå runt.

Sammanfattningsvis visar resultatet att samtliga förskollärare uttrycker att alla yrkestitlar i förskolan gynnar verksamheten, men att de också tycker att tydligheten kring ansvaret och uppdraget är av stor betydelse, eftersom de i läroplanens föreskrifter skrivs fram tydligt vad som ska genomföras av förskollärarna. Det som också visas är att förskollärarna upplever att de kommer att ligga bakom mycket av planeringen och det stora övergripande ansvaret, för att sedan dela upp ansvaret och olika delar i verksamheten till arbetslaget. Resultatet visar även att arbetsuppgifterna och ansvaret alltid har funnits där, oavsett hur många år de arbetat, men att de ställer sig positiva till förändringen och hur man ska arbeta för att implementera den nya läroplanen.

8.2 Undervisning i relation till ansvaret

I detta tema kommer vi att lyfta fram förskollärares syn på begreppet undervisning och hur de kommer att synliggöra undervisningsbegreppet i verksamheterna. Vi kommer också skriva fram hur förskollärarna ser på sitt ansvar kring undervisningen.

De flesta av förskollärarna berättar att undervisningsbegreppet är mer likt skolans typ av målsättning och att det känns som att förskolan börjar formas mer som en tidig skola. Vi tolkar detta som att samtliga upplever att undervisningsbegreppet inte har diskuterats så mycket än i arbetslagen eller verksamheten, men att de flesta upplever att begreppet känns främmande och att barnen i fråga kommer att bli mer åsidosatta. Vi upplever att de flesta berättar att de tror att deras syn på barns lärande och delaktighet, kan komma att förändras med undervisningsbegreppet, vilket de ställer sig negativa till. Vi kan också se att de flesta tror att verksamheten kommer att bli mer styrd och att det kommer att bli mer planerade aktiviteter. Två av förskollärarna i studien uttrycker sig kring begreppet undervisning;

“Det är mer tid som kan bli planerad verksamhet, snarare än fri lek eller vad man ska kalla det [...] det blir nog mer en styrd verksamhet “ (Förskollärare 4)

Vidare berättar förskollärare 1;

“När jag tänker på det, för mig är det jätteviktigt att vi hittar en samsyn i arbetslaget [...] men vi kommer också prata mycket om exempelvis hallsituationen, vad betyder det för oss, vad ser vi för undervisning i de här rutinsituationerna [...] Det första blir att ta till oss begreppet undervisning och vad innebär det och att göra det till vårt eget vardagsspråk. Det blir det första steget” (Förskollärare 1)

Förskollärarna ovan berättar olika berättelser om begreppet undervisning. Begreppet kan komma att göra verksamheten mer skolifierad, men också att man måste reflektera, samt hitta ett arbetssätt som gynnar hela arbetslaget. Vi tolkar pedagogerna som att de börjat reflektera om begreppets innebörd, men att arbetslaget måste ha en och samma syn på vad man lägger för värdering i begreppet. Alla förskollärare i studien ser på ansvaret kring undervisningen olika, en del tycker att begreppet hör till skolan, men att det beror på hur man väljer implementera begreppet i verksamheten. Några av förskollärarna ser på begreppet som ett större ansvar och att det kommer att höja förskolans och förskollärarens status. Förskollärare 2 berättar;

“Att man kanske förhoppningsvis kan se om man lyfter begreppet undervisning, vad vi faktiskt gör [...] möjligheten är väl isåfall då att använda undervisning för att kanske lite statushöjande, vi undervisar, vi är lärare, för det är.. ibland är det dagisfröken, men en dagisfröken skulle inte undervisa, men en förskollärare kan undervisa, så att du kan använda det som att förtydliga hur viktig faktiskt förskolan är” (Förskollärare 2)

Förskollärare 2 berättar att begreppet kan komma att synliggöra förskollärarens roll och förskolans plats i samhället, men också vad man gör i verksamheten med barnen. Flera av pedagogerna berättar att i det stora hela, så är det ju undervisning som sker, i alla situationer i förskolan, men att man inte pratar om det. Vi upplever att man inte vågar nämna eller använda ordet, för att man inte vill skolifiera sig själv som förskollärare eller att förskolan ska ses som skolan. Förskollärare 5 berättar;

“Å ena sidan är det ju lite skolbegrepp, asså skola, det ska man ju inte sticka under stolen med, det finns ju olika kulturer i skolan och förskolan, det finns det nu och det har funnits så länge jag jobbat, på gott och ont [...] Om du kommer utifrån och kanske inte känner till förskolan och ska komma in och titta när jag undervisar, så kanske det är lite svårt att se det, om man inte förstår hur man arbetar i förskolan [...] Jag tycker vi har ett väldigt mätsamhälle, mätbarhet i skolan, som jag ibland kan ifrågasätta för vems skull gör vi det, jag tror inte det är för barnen, jag tror inte det är för lärarna, jag tror det är någon annan kraft som gärna vill mäta utifrån och bocka av och göra staplar och visa fram, för jag menar vårt arbete blir ju inte bättre eller lättare för det” (Förskollärare 5)

Förskolläraren ovan menar att begreppet är likt skolan, men att det beror på vad man själv anser är undervisning och hur man förhåller sig till det. Hen menar att undervisningen kan bli en typ av mätbarhet, att man fokuserar mer på målsättningar, samt att kunskapssynen man har inom förskolan kan komma att rubbas och att man får en annan syn på barns lärande. Vi tolkar det som att förskollärarna gör skillnader på vilken yrkesidentitet man har. Att man som förskollärare faktiskt är en lärare och att det kan höja kvaliteten, samtidigt som man inte vill mäta sig med skolans verksamhet och målsättningar. Vi upplever att förskollärarna är lite delade i frågan mellan ett statushöjande och ett skolifierat begrepp. Vidare uttrycker förskollärare 2;

“Jag kan tänka mig om jag ska bedriva undervisning..då behöver jag också, hur ska jag säga.. jag behöver material till det. Jag kan inte bara hela tiden göra hur mycket som helst av faktiskt ingenting. För det är ju något man brottas med hela tiden” (Förskollärare 2)

Förskolläraren ovan nämner att det kan bli svårt att genomföra undervisning, då det saknas material till det. En annan av förskollärarna påpekar också tydligt under intervjun att det

saknas material och ekonomi för att kunna genomföra den undervisning som läroplanen vill att man ska. En annan förskollärare menar att, är man själv som förskollärare på en avdelning, är det svårt att synliggöra undervisning, att man inte kan göra allt arbete helt själv. Vidare berättar förskollärare 5;

“Man ska liksom se det som nu går läraren in och undervisar.. och har lektion.. och nu är lektionen färdig.. asså det fungerar ju inte så i förskolan, och det ska man ju inte tro att det ska göra heller, för då tror jag att man är helt fel ute [...] undervisningen pågår från barnen kommer tills de går hem, och tror man något annat så förstår man inte riktigt vad man pratar om. Då har man inte tagit till sig barns inläring på ett seriöst sätt” (Förskollärare 5)

Förskolläraren ovan menar att undervisning är en process som sker under hela dagen och att man bör vara medveten om barns lärande, samt att förskolan inte är upplagd som skolans undervisning.

Sammanfattningsvis är begreppet komplext och många förskollärare i studien tycker att begreppet inte passar in i det man gör i verksamheten, medan vissa påpekar att allt som görs innanför förskolans väggar är en typ av undervisning. Vi tolkar det som att man bör se över och prioritera material, för att förskolläraren ska kunna undervisa och samtidigt ha ett så stort ansvar. Vi tänker att chefen har en viktig del här, att både stötta och hjälpa till att framföra begreppet i verksamheten. Vi tror att hur man väljer att se på undervisningen, utefter de svar vi fått, är helt beroende på förhållningssätt och hur man väljer att se på barns lärande och sitt eget ledarskap. Ser man till förskollärardimensionen, är det stor betydelse att man har ett sunt förhållningssätt och synsätt, men också kompetens och en teoretisk inriktning på sin undervisning. Vi uppfattar det som att förskollärarna i vår studie inte har någon tanke kring konkret inriktning än, men att det är något som måste diskuteras fram i arbetslag och utefter läroplansmål.

8.3 Synen på barn och barns lärande

Denna del i resultatet kommer att belysa hur förskollärarna ser på sin barnsyn, hur barns inflytande kommer att påverkas med det förtydligade ansvaret kring undervisning. Resultatet visar också hur förskollärarna ser på kunskap och barns lärande, utifrån de förtydligade föreskrifterna.

Förskollärarna i studien berättar olika berättelser kring sin kunskapssyn och hur barnen får inflytande i alla delar av dagen. Resultatet visar också att alla i studien uttrycker att barnen ska vara grunden i allt man gör och att se alla som medmänniskor. Tryggheten är något som nämns i samtliga intervjuer och att alla barn ska känna att förskolan och förskollärarna är en trygghet. Förskollärare 3 beskriver sin barnsyn;

“Jag tänker på barnen som individer, att det viktiga är att möta varje barn och försöka vara lyhörd för vad det barnet uttrycker och vilka behov vi kan se liksom. I verksamheten ser vi också till gruppen av barn och hur vi kan skapa en trygg grupp där just förutsättningarna finns för lärande och lek”
(Förskollärare 3)

Förskollärare 3 berättar att hen ser till varje barn och barns behov, samt att man i arbetslaget tillsammans skapar en trygg miljö för barnen. Vidare beskriver fler förskollärare att det är arbetslaget i helhet som har diskuterat fram en gemensam syn på barn och barns kunskap, men också att alla i arbetslaget har en skyldighet att ta ett ansvar för barns välmående. Förskollärare 1 berättar;

“För mig är det jätteviktigt att skapa en kultur med barnen där man får vara sitt bästa jag, det är det som är grunden för mig i den barngruppen man har [...] behoven vi ser, det är därifrån vi ska forma en verksamhet [...] Det gör vi genom att ha en genomtänkt verksamhet, en väldigt bra organisation [...] Sedan står jag för den idén att jag vill att barnen ska få utforska på egen hand, men jag vill också ge impulser till det utforskandet, ge inspiration” (Förskollärare 1)

Förskolläraren ovan berättar för oss att man ska låta varje barn få vara sig själv, låta barnen utforska och testa, men också att man som förskollärare stöttar och ger vägledning. Det som förskolläraren betonar mest under detta avsnitt i intervjun, är att man måste vara medveten och har en genomtänkt organisation. Vår tolkning är att man som förskollärare ska ge barn möjlighet att undersöka, men att man även ska stötta och visa barnen olika material eller miljöer som ger inspiration och föder nya intressen. Att man bygger på barnens intressen, men också med hjälp av nya verktyg och infallsvinklar. En annan förskollärare har en annan uppfattning och tolkning om barns inflytande;

“Det finns ju begränsningar för när det är konstruktivt att ha inflytande [...] Asså som vi ser det, jag och mina kollegor.. om man är liten och man får inflytande över det här och man känner att där hade jag inflytande, där fick jag vara med och liksom välja den leken eller den sången, då tror jag att det är väldigt konstruktivt. Men om man liksom ska ha delaktighet i som, ska jag ha kläder på mig idag när det är nio minus eller inte, jag menar, det ansvaret kan man ju inte lägga på en tvååring, då är man ju ute i någon slags kvasi inflytande [...] Man ska ju liksom skydda barn och de ska ju må bra och så, då måste ju vi kliva in och ta ett ansvar som vuxna och pedagoger. Så det är väldigt viktigt och veta var man ger inflytande. Det är lite påhitt att barn kan påverka allt, för det kan dem inte [...] och säger man det till vårdnadshavare så ljuger man ju tycker jag” (Förskollärare 5)

Denna förskollärare uttryckte under intervjun att man kan ha ett visst inflytande under dagen, men att man inte kan påverka exakt allting. Hen påpekade också under intervjun att självklart ska barnen få möjlighet att uttrycka sina åsikter och verksamheten ska vila på demokratisk grund, men hen menar att ibland kan begreppet få en annan innebörd. Vi tolkar det som att hen menar att begreppet kan bli lättvindigt och att det måste diskuteras hur man ser på sitt eget ledarskap och sitt syfte med barns inflytande.

Resultatet visar också att undervisningsbegreppet kan komma att förändra barnens inflytande och förskollärarens förhållningssätt. Förskollärare 4 om undervisning, barns inflytande och lärande;

“Om man har betydligt mera målstyrd verksamhet kan det påverka barns inflytande. Nu är det ju fortfarande inga kunskapskrav, men ju mer man närmar sig skolan, så kanske man närmar sig det också på sikt [...] nu är ju målen ganska breda, det är ju utveckling inom ett område, snarare än att man har en absolut punkt som de måste ta sig till. Skulle det vara så att det ändras mer åt det hållet, så kommer vi nog tvingas att vara betydligt mera målstyrda också liksom” (Förskollärare 4)

Förskollärare 4 uttrycker att om man har en mer målstyrd verksamhet, kan det påverka barnens inflytande och förskollärarens förhållningssätt till lärande och barns delaktighet. En annan förskollärare i studien berättade att det viktigaste är att se barnens kunskap och utveckling, men att de skärpta kraven på oss förskollärare kan göra att barnen kommer i skymundan, fast att man egentligen inte har det som avsikt. Vi tolkar det som att samtliga förskollärare i studien tror att de nya föreskrifterna i läroplanen kommer att göra förändring och påverka arbetet mer och mer. Vi tolkar det också som att förskollärarna upplever att lärarens roll blir mer central, vilket gör att barnen kan komma i andra hand. Alla i studien har svarat att de behöver reflektera och diskutera med arbetslag kring barns inflytande och lärande, i relation till undervisningens roll och påverkan. Vidare uttrycker en av förskollärarna sin kunskapsyn;

“Man pratar mycket om att utgå från barnens intresse, samtidigt som du har en läroplan, men barnens intressen är ofta det vi faktiskt erbjuder många gånger [...] begreppet undervisning har vi här nu, jag kan inte bara ha ett barn som sitter och leker med dinosaurier i tre år, det är det enda det barnet gör, då är det ju verkligen min uppgift att se till att det händer någonting annat, sedan kan jag utgå från dinosaurierna. Vi kanske sätter, om jag nu vill ha teknik, kanske jag sätter blinkande ögon på dinosaurierna då, men att vi får in någonting nytt till det” (Förskollärare 2)

Förskollärare 2 berättar ovan att det är förskollärarens uppgift att se till att det blir en variation, även i undervisningssituationer. Man ska fortfarande utgå från barnets livsvärld, men hitta en balans mellan barnets intresse och målen i läroplanen.

Sammanfattningsvis menar samtliga förskollärare att barnsynen och kunskapssynen kan komma att förändras, medan en del inte tror att det kommer göra det när undervisningsbegreppet träder i kraft. Resultatet visade också att det finns en viss osäkerhet kring begreppet undervisning i relation till barns lärande och delaktighet, då man vill barnens bästa, men samtidigt ska följa det nya ansvaret och målen i den nya läroplanen. Ser man till barndimensionen, ska varje individ ges inflytande och att man som förskollärare lyfter fram barnens syn på samhället och varje barns intresse. Vi tolkar det som att alla förskollärare har samma grundsyn, att barnen ska få ett inflytande, men det råder delade meningar om hur mycket och vilka situationer det gäller. Man vill ge barnen så stort inflytande som möjligt och att lek och lärande ska bilda en helhet, men att barnen inte kan påverka allt. Vår tolkning är att det ser olika ut i alla arbetslag och att det beror på vilken kompetens och förhållningssätt man vill ha i sin verksamhet, i relation till styrdokument och förskolans kultur. Alla människor har olika erfarenheter med sig från sin egen skolgång eller uppväxt, vilket kan prägla förskolans kultur och vad man förmedlar till barn.

8.4 Pedagogisk kvalitet i relation till kompetens och undervisning

Detta tema kommer att belysa hur förskollärare tror att den pedagogiska kvaliteten kan komma att påverkas, utifrån det förtydligade ansvaret kring undervisning. Denna del kommer också att lyfta upp barngruppens storlek och dess betydelse för kvaliteten, samt chefens betydelse för verksamheten.

Ett flertal av förskollärarna berättar att läroplanens föreskrifter har en stor betydelse för kvaliteten i verksamheten, men också förskollärarnas kompetens. Samtliga uttrycker att det kan bli en skillnad i kvalitet nu när förskollärarens ansvar har förtydligats, men de upplever att frågan om kompetensskillnader i arbetslaget fortfarande är känsligt att diskutera. En av förskollärarna berättar om sin syn på pedagogisk kvalitet;

“Det är ju det här med dialog och samsyn i arbetslaget, det är så en viktig grogrund för just pedagogisk kvalitet [...] det är svårt och veta om läroplanen kommer att påverka vår syn på pedagogisk kvalitet...men just att uppstramningen av förskollärarens ansvar kan återigen bidra till att det blir en ökad kvalitet, att ett ökat ansvar faktiskt sker. Ansvar läggs på en, rent allmänt mänskligt, att man då kanske verkligen förstår sitt ansvar och att det skrivs ner och att det finns där svart på vitt”
(Förskollärare 3)

Förskollärare 3 uttrycker att det nya ansvaret kring undervisning kan göra att man blir medveten och ser på ansvar på ett annat sätt, men att arbetslaget har stor påverkan på kvaliteten. Vår generella tolkning är att de flesta förskollärare inte vet hur läroplanen kommer att påverka verksamheten eller deras eget förhållningssätt till det nya ansvaret. De flesta beskriver att förskolläraren är värd det ansvaret som är framskrivet, på grund av att man har gått en universitetsutbildning och har en annan kompetens, men att man kommer fokusera mer på att ligga bakom planeringar och strukturen, men sedan att arbetslaget genomför arbetet

tillsammans. Att man i arbetslaget är överens och att man kan kommunicera är också av stor vikt. Vi tolkar det som att samtliga förskollärare i vår studie svarar att de inte ser kompetensskillnaderna som något hinder. Det som dock också nämns under våra citeringar är yrkets status och skillnaderna mellan yrkeskategorierna. Vi tolkar det som att man säger emot sig själv, man vill inte göra en skillnad på yrkeskategorier och status, men det är svårt att inte göra det. En annan förskollärare om pedagogisk kvalitet;

“Läroplanen är ju det vi har som guideline för vad som är kvalitet, asså att vi uppnår det som står där och om den förändras då kommer ju antingen vi förändras med den, och då blir det ju den kvaliteten som den vill uppnå, eller så håller vi fast vid mer av det gamla, och då är det ju inte kvalitativ verksamhet enligt läroplanen [...] Min tanke är ju att förskolläraren kanske har ansvaret för dokumentation, sen tror jag rent praktiskt i verksamheten, så tänker jag att det är vi som då arbetsleder och tar beslut om dokumentationen, snarare än att det är vi som alltid gör den. Jag tror inte ens det är praktiskt möjligt att förskolläraren alltid tar allt ansvar, eftersom det inte alltid är förskollärare på plats” (Förskollärare 4)

Förskolläraren ovan berättar att förskolläraren har ett övergripande ansvar, men att man också kan dirigera uppgifter i arbetslaget och hur uppgifter kan skötas. Hen uttrycker också under intervjun att läroplanen är en stor del av den kvalitet som blir i verksamheten, samt att hen och hens arbetslag behöver diskutera kring vilken syn man har på den nya läroplanens betydelse och påverkan för kvaliteten och vad den får för inflytande i verksamheten.

Vi upplever att de flesta förskollärarna är lite kluvna, å ena sidan uttrycker alla att man är ett team och att det ska vara demokratiskt fördelat, men å andra sidan, att man är förskollärare med en annan typ av utbildning och en annan sorts kompetens. Vidare tolkar vi det som att man även är delad i frågan, eftersom det finns personal med 30 års erfarenhet, gentemot en relativt nyutbildad förskollärare. Man uttrycker då att den största skillnaden är den praktiska erfarenheten, då förskolläraren besitter teoretisk kunskap. Vi tolkar det som att i verksamheten, behövs både beprövad erfarenhet och teoretisk kunskap för att man ska kunna genomföra läroplansmålen och behålla kvaliteten. Förskollärare 5 berättar;

“Förskolan har inte de resurser som förskolan skulle behöva kan jag säga, inte någonstans överhuvudtaget. Och då gäller det ju att prioritera, asså vad är viktigast [...] vilken barnsyn och vilken pedagogisk kvalitet är det vi behöver som grund. Man brukar ju säga att man måste ju bygga golv, väggar och tak på ett hus, innan man kan börja med de små exklusiva detaljerna [...] det är egentligen inte saker, så som material, utan framförallt är det antal barn per pedagog som försämrar kvaliteten. Och det har ju inte blivit bättre om man säger så [...] Det handlar också om att anställa utbildad personal, att anställa förskollärare på förskollärartjänster” (Förskollärare 5)

Förskollärare 5 berättar i intervjun hur viktigt det är med den pedagogiska kvaliteten, att man har utbildad personal och att man prioriterar utifrån de förutsättningar man har. Att man bör bygga en bra grund, innan man börjar fokusera på små detaljer. Hen säger även i intervjun att barngruppernas storlek påverkar kvaliteten negativt och att det är en av de största problemen kring kvaliteten. Vi tolkar det som att det behövs mer resurser och utbildad personal för att kvaliteten ska stärkas, men samtliga uttrycker, inte bara förskollärare 5, att barnantalet är det som gör det svårt att behålla en hög kvalitet. En annan förskollärare har ett annat sätt på barngruppens storlek;

“Sen kan man prata då om att 80-talet var fantastiskt, det var få barn i barngrupperna, många pedagoger, men ärligt så var ju kvaliteten inte lika bra” (Förskollärare 1)

Förskolläraren ovan menar att för flera år sedan, var kvaliteten inte lika bra, trots att man hade mindre barngrupper. Under intervjun berättade hen att skillnaden idag är att man är medveten, har en läroplan och organisationen har utvecklats till det bättre. Hen menade under samtals

gång att ansvaret ligger på hur arbetslaget väljer att planera sin verksamhet, att man inte ska lägga för stor fokus barnantalet, utan fokusera på det positiva och utefter det förutsättningar som råder. En annan förskollärare menar;

“Man kan inte bara tillföra nya dokument till förskolan utan att det inte händer någonting. Det kommer nya krav, nya dokument, nya grejer, men man låter det vara precis samma, det är samma budget, det är samma antal personal, det är lika många barn i barngruppen, asså vi kan inte trola med knäna, det hjälper inte. Även om jag vet vad jag ska göra, jag har ambitionen att göra det, så står jag i alla fall själv en eftermiddag, eller varje eftermiddag här, med 15 barn ensam. Det blir inte speciellt mycket undervisning eller kvalitet då, utan det blir mer håll ställningarna och så ser sanningen ut”
(Förskollärare 2)

Förskollärare 2 berättar att man ofta blir ensam på eftermiddagarna med mycket barn, för att resurserna inte finns. Hen påpekar att man inte bara kan lägga mer ansvar och mer krav på förskollärarna, utan att det måste tillföras andra medel, exempelvis större budget för att kunna genomföra den kvalitet läroplanen kräver av förskollärarna.

Vidare berättar samtliga i studien att chefens ansvar är något av det viktigaste, framförallt med implementeringen av den nya läroplanen och vikten av att stötta arbetslagen och vara insatt i verksamheten. En förskollärare om sin uppfattning kring chefens ansvar;

“Chefen har hamnat ganska långt ifrån vår verksamhet, de vet ganska lite om verksamheten. Asså på ett sätt så förlitar dem ju sig på oss, att vi gör ett bra arbete och det är okej, jag behöver inte ha någon som står och tittar mig över axeln.. men om vi skulle göra ett dåligt arbete så skulle det tyvärr ta ganska lång tid innan chefen upptäckte det. Asså det är hemskt, det är fruktansvärt att säga det.. så de har det yttersta pedagogiska ansvaret, de som är förskolechef och rektor.. men de har väldigt lite koll, om det inte händer riktiga tokigheter såklart [...] deras ansvarsområde är också för stort antagligen, så de hinner ju inte [...] det blir väldigt mycket upp den till den enskilda pedagogen” (Förskollärare 5)

Förskollärare 5 berättar i intervjun att hen upplever att förskolechefen inte är så aktiv i verksamheten, som hen borde vara. Förskolläraren menar att förskolechefen litar på sin personal, men att det krävs mer än så, att den pedagogiska kvaliteten påverkas av chefens ansvar och inflytande i verksamheten. Hen uttrycker också i intervjun att det läggs mer ansvar på den enskilde förskolläraren och att det blir en negativ påverkan. Vi tolkar detta som att man inte får de stöd man behöver för att upprätthålla en pedagogisk kvalitet.

Sammanfattningsvis krävs det en sammanhållning i arbetslaget och att man reflekterar kring vad man vill med sin verksamhet, varför man gör på ett visst sätt och att man står för de val man väljer att göra i verksamheten. Enligt intervjusvaren så är kompetens och läroplanens föreskrifter något som är av stor betydelse för kvaliteten, men också resurser för att förskollärarna ska hinna och kunna möjliggöra undervisning i verksamheten. I koppling till verksamhetsdimensionen, är kvaliteten av yttersta vikt, vilka kvalifikationer man har som pedagog och hur verksamheten är upplagd. Stora delar beror på de miljöer som finns och vilka miljöer man skapar, antal förskollärare, antal barn och att man har en planeringstid som innefattar reflektion och diskussion om sitt arbetssätt och verksamheten. Vi tolkar även att chefen är en viktig del, när det kommer till att stötta och framföra nya krav och dokument, för att förskollärarna och arbetslaget ska få det stödet som krävs, för att driva undervisningen och verksamheten framåt. Den enskilda individen kan inte göra allting själv, oavsett yrkestitel, utan det krävs insatser från många håll för att man också ska orka. Det kan bli svårt att leva upp till läroplansmålen om man inte får tydliga direktiv från chefen, samt om man ser det i relation till samhällsdimensionen, att då barns lärande kan komma i andra hand och att förväntningarna som ställs på verksamheten inte går att leva upp till.

9. Avslutande diskussion

Vårt syfte med studien har varit att undersöka hur fem förskollärare uppfattar sitt förtydligade ansvar kring undervisning, i relation till den reviderade läroplanen (Lpfö18).

Sammanfattningvis visar vår studie:

- Förskollärarna upplever att de kommer få ett större övergripande ansvar kring planering och att det kan bidra till mer barnfri tid
- Det råder delade meningar om begreppet undervisning och hur man förhåller sig till begreppet. Chefen har också en stor roll i att implementera begreppet undervisning i verksamheten
- Samtliga förskollärares uppfattningar är att begreppet undervisning och ansvaret kring undervisningen kan bidra till diskussioner och en obalans i arbetslaget
- Barnens delaktighet kan komma i andra hand, när förskollärares förtydligade ansvar kring undervisning träder i kraft, samt att verksamheten kan komma att bli mer målstyrd
- Kompetens, utbildning och miljöer har betydelse för den pedagogiska kvaliteten och för den undervisning som ska genomföras

I detta avsnitt kommer vi att besvara våra frågeställningar, samt analysera och diskutera de viktigaste resultaten från intervjuerna i relation till vår teori, våra begrepp och till tidigare forskning. Vidare kommer vi skriva fram resultatet i relation till förskollärares yrkesutövning och didaktiska konsekvenser för förskolans verksamhet. Avsnittet avslutas med förslag på vidare forskning. Diskussionen är indelad i tre teman; Ansvaret kring undervisningen - i relation till yrkesidentitet, barns lärande och inflytande i undervisningen och kompetensens betydelse för pedagogisk kvalitet.

9.1 Ansvaret kring undervisningen - i relation till yrkesidentitet

I resultatet framgår det att samtliga förskollärare inte ser det förtydligade ansvaret som något nytt, utan att det övergripande ansvaret alltid har funnits där. Det som kan vara utmärkande är att de nämns i de flesta intervjuer att man börjar tänka mer på sitt uppdrag, man förstår sitt ansvar på ett annat sätt och att ens yrkesroll kan komma att förstärkas. Eriksson (2014) visar i sin studie att förskollärarna upplever att det är svårt att fördela ansvaret i arbetslaget och att det är känsligt att ta den diskussionen, samt att det upplevs som en svårighet att samtidigt upprätthålla en ledarroll och behålla sin yrkesprofessionalitet. Under våra intervjuer visar det sig att samtliga berättar att alla yrkestitlar behövs, men att man också vill ha tydligare linjer mellan förskollärare och barnskötare, just för att stärka sin egen yrkesidentitet och status. Det berättas också i intervjuerna att man har en annan utbildning som förskollärare och vill ha bekräftelse för det arbete man gör och ska utföra utefter den roll man har i verksamheten som förskollärare. Vi tolkar detta som att man vill stärka sin yrkesidentitet, vilket Hensvold (2011) nämner som ett sätt att reflektera över sitt eget förhållningssätt, kompetenser i arbetslaget och sitt synsätt på barn och barns lärande. De flesta förskollärare i vår studie berättar att de dagligen tänker på hur yrkesrollen och ens eget förhållningssätt påverkar verksamheten och barngruppen, men också hur man i arbetslaget ska diskutera kring ansvarsuppgifter.

Ser man till Eriksson (2015), så nämner hon i sin studie att den pedagogiska ledarrollen har förstärkts med åren, samt att förskolan har blivit en del av utbildningsväsendet och att kraven har blivit hårdare, både kring kompetens och utformning av en pedagogisk verksamhet. Förskolläraren ska idag också dokumentera och följa upp sitt arbete. I vår studie och i

koppling till den reviderade läroplanen (Lpfö18), ska förskolläraren ha det yttersta ansvaret kring dokumentation och förhålla sig till begreppet undervisning, men också fördela ansvaret och planera målstyrda aktiviteter. Förskollärarna i vår studie upplever att begreppet undervisning är komplext, vilket Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) också påpekar. Vissa i vår studie ställer sig positiva till det och att det är något man redan gör, medan andra tycker att det är skolifierat och inte hör hemma i förskolan. Det berättas i intervjuerna att det krävs material och ett ansvar från chefen för att kunna genomföra undervisning, medan andra menar att det kan bli svårt att både planera, genomföra och följa upp undervisningen och verksamheten, om inte alla i arbetslaget tar ett gemensamt ansvar.

Sheridan och Williams (2018) lyfter lärandeobjektets betydelse och pedagogers samsyn som en betydelse för begreppet undervisning, vilket även förskollärarna i vår studie berättar, då de uttrycker vikten av att arbetslaget har diskuterat fram sin syn på begreppet och hur de kommer att arbeta med undervisning. De uttrycker även att man bör ha en gemensam syn på barn, barns lärande och delaktighet för att verksamheten ska gå runt.

Vår reflektion kring förskollärares ansvar i undervisningen och yrkesidentitet är att det är en ständig process, att ansvaret kring undervisningen både höjer statusen, men också bidrar till en annan syn på yrkesrollen. Vi tror att begreppet undervisning kan komma att förändra förskolans plats i samhället och förändra förskollärares förhållningssätt. Vi tror att de skärpta kraven i läroplanen kan möjliggöra förändringar i kvaliteten, men också att man som förskollärare har en inställning till att vilja förändra både sitt förhållningssätt och intresse för de nya föreskrifterna. Då det finns höga förväntningar på förskolan och hur man väljer att implementera läroplanen i verksamheten, kan man se till samhällsdimensionen som Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) lyfter upp. Att man kan utföra det arbete och undervisning som krävs, utefter den syn man har på barns lärande och läroplanens mål.

9.2 Barns lärande och inflytande i undervisningen

Resultatet har visat att pedagogerna vill att barnen ska ha inflytande och att deras barnsyn stämmer överens med vad både Emilson (2003) och Bjervås (2003) uttrycker om synsättet. Det som skiljer sig däremot, är hur mycket inflytande barnet ska få under hela dagen och i undervisningen. Bjørgen (2018) menar att kulturen som man skapar i verksamheten är det som tar sig i uttryck när man tittar på barn, lärande och delaktighet. Samtliga pedagoger i vår studie berättar att en samsyn i arbetslaget är av stor vikt, men samtidigt ska man följa föreskrifterna och skapa en viss typ av kultur utefter läroplanen och dess föreskrifter. Vi tolkar det som att man under intervjuerna berättar att utefter den reviderade läroplanen, kan det bli svårare att hitta en samsyn runt exempelvis ansvaret generellt, eftersom förskolläraren får en tydligare yrkesroll. Vi tolkar det också som att förskollärarna i vår studie upplever att det kan bli svårt att skapa en ny kultur i förskolan med de nya föreskrifterna i läroplanen, för att man inte vill göra skillnader bland yrkeskategorier eller ta någons plats, men att det även kan bidra till obalans i arbetslaget. De flesta förskollärares uppfattningar är att begreppet undervisning och ansvaret kring undervisningen kan bidra till diskussioner och en obalans i arbetslaget.

Glaser (2018) beskriver hur våra egna erfarenheter och kulturer styr vår syn på barn och barndom, men att man måste reflektera och diskutera fram de beslut man väljer att ta i verksamheten. Vi upplever att förskollärarna i vår studie har olika uppfattningar i sina arbetslag kring synen på barn och barns inflytande, men också att kompetens i arbetslaget bidrar till olika sätt att se på barn. Vi väljer att tolka det här utifrån förskollärdimensionen,

som Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) nämner. Synen på barn och inställningen man har som pedagog spelar stor roll för verksamheten, men också vilka kompetenser och värderingar man har i arbetslaget. I våra intervjuer nämnde man att synen på barn och undervisningssituationer är beroende av kompetens, att förskolläraren är den som bör ha kompetensen för att genomföra undervisningen. Till viss del upplever vi att de flesta förskollärare i studien, även här, inte vill göra någon skillnad på kompetenser, men att de ställer sig positiva till undervisningen och det ansvar som tillkommer.

Vidare visar Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson (2018) i sin studie, att kommunikationen mellan vuxen-barn är en betydelsefull del när det kommer till delaktighet och ett lärandeobjekt. Författarna menar också att man använder sig av leken och styr leken mot det syfte man har med sin undervisning. I våra intervjuer berättas det att man kan komma att använda leken som ett komplement till undervisning, men att man även kan komma att använda sig av mer planerade aktiviteter och mål, än vad man gjort förut.

I resultatet framkommer även hur man i verksamheten väljer att utforma miljöer och vad man som pedagog erbjuder och bjuder in barnen till. Qvarsell (2003) har i sin studie kommit fram till att man måste ta till sig forskning kring barnperspektivet och se till sitt eget förhållningssätt för att kunna erbjuda barnen den delaktighet som barnsyn innefattar. Man kan arbeta med olika aktiviteter där barnen blir aktörer och på så sätt finna intressanta vinklar på sin egen barnsyn. Det som berättas i vår studie är att det upplevs som svårt att delge alla barn inflytande, i relation till den nya läroplanen och undervisningen, då man snarare tror att man som lärare kommer att styra mer och att barnen inte kommer kunna påverka aktiviteterna på samma sätt.

En annan studie av Jonsson och Williams (2013) undersöker hur lärarna konkretiserar läroplansmålen och vilken makt pedagoger får i relation till barnen och verksamheten. Resultatet visade att man måste ta hänsyn till den målstyrda verksamheten, men samtidigt balansera barnens delaktighet och inflytande. I vår studie har pedagogerna gett liknande svar, att de tror att när läroplanen går mer åt målstyrt, att verksamheten då kommer att göra det också. Det som samtliga förskollärare också uttryckte var att barnen inte kan komma att få den plats i verksamheten som man tänkt sig.

Vidare visar Sheridan, Williams, Sandberg och Vourinen (2011) i sin studie om pedagogers förhållningssätt och kompetens, att hur man agerar som pedagog och vilken kompetens man besitter, möjliggör för lärande och att man använder sig av de didaktiska frågorna vad, hur och varför man väljer att göra något. De menar att det kan bli komplext, då det finns olika kompetenser och synsätt i verksamheterna, samt att förskolan är under förändring och då krävs det kompetens för att genomföra läroplanens föreskrifter. Förskollärarna i vår studie berättar också att pedagogens förhållningssätt, men framförallt arbetslaget, har en viktig uppgift att diskutera hur man ser på barns lärande och utveckling. Det som också visas i vårt resultat är att genom undervisningsbegreppet kan yrkesidentiteten stärkas, att förskolläraren kan komma att få kliva fram mer.

Vår tolkning är att undervisningsbegreppet kan komma att påverka förskollärares syn på barn och barns delaktighet i aktiviteter. Vi tror, liksom förskollärarna i studien, att aktiviteterna kan komma att bli mer styrda, men att grundsynen på barn inte kommer att förändras. Det nya förtydligade ansvaret kan på sikt göra att läraren får en större roll i verksamheten än innan, samt att det kan bidra till att både höja den pedagogiska kvaliteten, men att det får konsekvenser i form av att förskolan blir mer skolifierad och tappar lite av sin kultur. Vi tror

också att mycket ligger i hur man som lärare ser på undervisning, inflytande och lärande. Man bör reflektera över hur ens barn-och kunskapssyn kan påverka både barngruppen och det enskilda barnet av undervisning och förskollärarens förtydligade ansvar.

9.3 Kompetensens betydelse för pedagogisk kvalitet och undervisning

Pramling Samuelsson, Sheridan och Williams (2006) diskuterar kvaliteten i relation till barns lärande och utveckling, de menar att barn lär och utvecklas bättre i en miljö där kvaliteten är hög. Författarna menar också att pedagogens professionalitet och teoretiska kunskap är av stor betydelse för att upprätthålla en viss standard i verksamheten, det är inte bara pedagogens förhållningssätt och kompetens som är av betydelse. En del av förskollärarna svarar i våra intervjuer att det krävs en god teoretisk kunskap för att kunna upprätthålla den kvalitet som krävs, men att det också är svårt att bara mäta en persons kompetenser i teoretisk kunskap. Förskollärarna i studien menar då att en person med flera års yrkeserfarenhet besitter beprövad erfarenhet och gör ett minst lika bra jobb. Det råder delade meningar kring om en person med universitetsutbildning inom ett område, i detta fall någon med förskollärlägitimation, eller om någon med mer beprövad erfarenhet besitter mer kunskap. Samtliga är enade om att det krävs både praktiska och teoretiska kunskaper för att kunna hålla en hög kvalitativ verksamhet och för att bygga upp och stärka sin yrkesidentitet.

Vidare skriver Brodin och Renblad (2014) och Persson (2017) i sina studier att läroplanens föreskrifter är viktiga för kvaliteten i verksamheten, men att kompetens och utbildning ger en högre förståelse för det ansvar och uppdrag som förskolan ska arbeta efter. De flesta intervju svar vi fått berör hur viktig kompetensen är för yrket och utförandet av undervisning, samt för en pedagogisk kvalitet. Ingen av förskollärarna i vår studie vill göra någon skillnad på yrkeskategorier, utan säger att alla är lika viktiga, men indirekt så gör dem en skillnad, eftersom de också ställer sig positiva till att förskollärares uppdrag och ansvar kring undervisningen är förtydligat. Förskollärarna säger också, som ovan nämnt, att de tycker att det krävs både praktisk och teoretisk kunskap för att bibehålla kvalitet, vilket då kan bli motsägelsefullt, då all personal i förskolan inte har teoretisk kunskap likt en förskollärare. De flesta tror också att de nya föreskrifterna kan komma att stärka professionen, samtidigt som det anser att det nya direktiven kan komma att kräva mer resurser, samt att tiden i barngruppen kan komma att minska.

Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) diskuterar pedagogens förhållningssätt och samspel med barnen som stor betydelse för kvalitet. De nämner också tre lärandemiljöer begränsande miljö, barncentrerade förhandlingsmiljöer och utmanande lärandeorienterad miljö för att mäta den pedagogiska kvaliteten. Utifrån resultaten i vår studie, kan det bli en begränsande miljö för barnen, då förskollärarna i studien berättar att det kan komma att bli mer barnfri tid och mer tid åt dokumentation och planering. Förskollärarna upplever att det är svårt att upprätthålla en hög kvalitet och samtidigt genomföra undervisning, då det inte finns resurser till det, att det främst är en fråga om ekonomi.

Då förskollärarna anser att det är svårt att bibehålla den kvaliteten som förskolan behöver, kan man granska sin verksamhet utifrån vad Sheridan et al. (2009) skriver om olika lärandemiljöer, men man kan också utgå från Sheridan och Pramling Samuelssons (2016) dimensioner för att stärka kvaliteten. Författarna menar att man som förskollärare ska leva upp till de läroplansmål som är uppsatta i relation till barns lärande, men också vilken inställning, värderingar och kompetens som man har som lärare. Det som också är av stor betydelse för att hålla den standard som råder, är att man som förskollärare inriktar sig på

barns inläring, medverkan och inflytande, samt hur barnen ser på samhället. Det som har en stor påverkan på kvaliteten och undervisning är också antalet barn i relation till förskollärarna, samt hur förskollärarna väljer att lägga upp sitt arbete i form av planeringstid.

Vi upplever att vårt resultat visar att förskollärarna är väl medvetna om barnens delaktighet och ens egen inställning och värderingar, men det pratas mycket om lärarens roll och allt runt omkring verksamheten. Vi anser att dessa dimensioner som Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) nämner under pedagogisk kvalitet, är av stor vikt att diskutera och reflektera över i sitt arbetslag, då dessa dimensioner berör de centrala delarna i verksamheten, allt från barngrupp till organisationsnivå. Vi tror att dimensionerna kan vara ett verktyg för den enskilde förskolläraren, både på för sin egen planering, undervisningen och för att stärka sin yrkesidentitet och status. Vi tänker att pedagogisk kvalitet grundar sig på hur man konkretiserar och värderar sin kompetens och professionalitet.

Vår tolkning är att man kan vidareutbilda personalen i förskolan och att man i förskolan har en relevant utbildning, för att hålla en hög kvalitet och för att kunna utöva undervisning. Gör man kontinuerliga uppföljningar i arbetslaget med olika vidareutbildningar, kan man stärka förskolans plats, men det är också av stor vikt att chefen skapar möjligheter för personalen. Vi anser att denna studie belyser ett fenomen som är viktigt för förskollärarna, då förskollärarnas ansvar kring undervisning och förhållningssätt gentemot både barnen, läroplanen och yrket i sin helhet är komplext. Det råder åtskilliga meningar och åsikter om hur man värderar kunskap och undervisning inom förskolans väggar, men då är det också av stor vikt att lyfta fram den enskilde förskollärarens uppfattningar kring detta fenomen. I den reviderade läroplanen står det tydligt att utbildningen som ges i förskolan ska utgå från ett helhetsperspektiv på barn och barns lärande, men också att samverkan med vårdnadshavare ska stötta barnen till att ta ansvar, utföra sin kreativitet och kompetens (Skolverket, 2018). Vi anser att en samverkan med vårdnadshavare också är av stor betydelse för barnets vistelsetid på förskolan, men att man också alltid har styrdokument och andra förordningar som stöd i alla val man väljer att göra i verksamheten och i sin professionella yrkesroll.

Vi vill genom denna studie väcka ett intresse för den reviderade läroplanen och ett intresse för att diskutera, konkretisera och argumentera kring förskollärarens komplexa yrkesroll och synsätt på barn, undervisning och kunskap.

10. Förslag på vidare forskning

När vi har skrivit denna uppsats har vi diskuterat kring vad man skulle kunna undersöka vidare. Vi tänker att det skulle vara intressant med vidare forskning kring förskollärares och barnskötares olika uppfattningar om den reviderade läroplanen och förskollärares ansvar i undervisningen, eftersom vi endast valt förskollärare i denna studie. Vi tänker också att man kan forska vidare om förskolechefens syn kring detta fenomen, men också hur det ser ut i olika delar av Sverige eller i andra länder kring undervisning i förskolan och barns lärande.

11. Referenslista

Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan: barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur.

Björge, K. (2018). Bevegelsesglede - i et barnhageperspektiv. I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S., & Søbstad, F. (2018). *Barnehagens grunnsteiner - formålet med barnehagen*.

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat - observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Brodin, J., & Renblad, K. (2014). Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal*, 43, 347-355. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0657-2>

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.

Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.

Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar - kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.

Emilson, A. (2003). Sätta barnet i centrum - en fråga om perspektiv. I Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan - barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning*, 7(7), 1-17. Hämtad från: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/576/793>

Eriksson, A. (2015). Förskollärarens ansvar: från självpåtaget till pålagt och delvis legitimerat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 8-28. Hämtad från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/15370/13871>

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap - Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Eriksson, L.T., & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande. Utan tvivel är man inte riktigt klok*. Stockholm: Liber.

Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Glaser, V. (2018). Barns behov - förstått og definert av hvem?. I Glaser, V., Hoås Moen, K., Mørreaunet, S., & Søbstad, F. (2018). *Barnehagens grunnsteiner - formålet med barnehagen*.

Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23. Hämtad från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7939/6993>

Ignerius, E. (2018, oktober). Forskartrion om nya läroplanen. *Förskolan*, 7, 8-9.

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2694>

Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: Utveckling - lärande - socialisation*. Malmö: Liber.

Jonsson, A., & Williams, P. (2013). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, 183(5), 589-604. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.678488>

Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet. *Didaktisk tidskrift*, 17(2-3), 1-50.

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

Marton, F. (1981). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. I Sherman, R., & Webb, R. (1988). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer.

Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10, 177-200. Hämtad från: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF00132516.pdf>

Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), 64-86. Hämtad från: http://www.forskul.se/ffiles/002FA69B/ForskUL_vol6nr1_2018_s64-86.pdf.

Persson, S. (2017). Förskolans likvärdighet och det kompensatoriska uppdraget. I Lindgren, A-L., Pramling, N., & Säljö, R. (2017). *Förskolan och barns utveckling. Grundbok för förskollärare*. Malmö: Gleerups.

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet - i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula - comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/19108>

- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Sandberg, A. (2015). Professionalism i förskolan. I Ärlemalm-Hagsér & Engdahl, I. (2015). *Att bli förskollärare - mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson I. (2016). *Barns lärande - fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2013). Preschool a source for young children's learning and well-being. *International journal of early years education*, 21(2-3), 207-222. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.832948>
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande - en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (Tvärsnittsstudie, Göteborg studies in educational sciences, 284). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/20404>
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-437. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3932.pdf?k=3932
- Skolinspektionen. (2018). *Barn ges inte likvärdiga möjligheter att lära i förskolan*. Hämtad 2018-11-21 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Press/Debattartiklar/barn-ges-inte-likvardiga-mojligheter-att-lara-i-forskolan2/>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö98. Reviderad 2018*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a741815d2/1535537399180/Laroplan_forskolan_SKOLFS_2018_50.pdf
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap - om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Thurén, T. *Vetenskapsteori för nybörjare*. Liber: Stockholm.

Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer, inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Vetenskapsrådet.

Hämtad från:

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning?. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 101-113. Hämtad från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7945/6999>

12. Bilagor

12.1 Bilaga:1 Informationsmail till förskolechefer

Hej!

Vi är två studenter från förskolläraryrket på Göteborgs Universitet, vi läser nu vår sista termin och ska nu skriva vårt examensarbete. Vi har valt ämnet förskollärarens förtydligade ansvar.

Vi har valt att undersöka förskollärares uppfattningar och tankar kring sitt förtydligade ansvar om undervisning, i anknytning till den nya reviderade läroplanen som träder i kraft 1 juli 2019. Vi har även valt att undersöka hur förskollärare tror att detta nya skärpta ansvar kommer att påverka deras barnsyn och kunskapssyn, samt hur de tolkar och uppfattar begreppet undervisning. För oss är den enskilde förskollärares uppfattningar det centrala och vi vill höra deras berättelser kring den nya läroplanen och dess föreskrifter kring ansvaret och undervisningen.

Vi har som önskemål att du väljer ut en legitimerad förskollärare som kan delta i vår studie. Intervjun kommer att innefatta några frågor och vi beräknar att intervjun kommer att hållas i ca. 30-40 min. Vi kommer också att använda oss av ljudinspelning i våra intervjuer. Resultatet av intervjuerna kommer endast att användas i vår studie och som forskningsmaterial för oss, men vi tar också hänsyn till de forskningsetiska principer som råder.

Låter detta intressant? Hör gärna av dig, så kommer vi överens om tider och datum. Vi kan även skicka ett bifogat formulär med intervjufrågor om det är något som efterfrågas. Vi ser gärna att vi kommer ut i verksamheterna senast v. 46-47.

Med vänliga hälsningar,

Anna Rydgren gusrydgran@student.gu.se

Emma Sandberg gussaneml@student.gu.se

12.2 Bilaga:2 Intervjuformulär

Ansvar och undervisning

Vad innebär det för dig som förskollärare att ha ett mer förtydligt ansvar?

- Skulle du kunna utveckla hur det nya ansvaret kommer att synliggöras?
- Kommer ansvaret fördelas i arbetslaget? Utveckla gärna.

Hur kommer du att synliggöra undervisningsbegreppet i verksamheten?

- Vad betyder begreppet för dig?
- Vilka hinder eller möjligheter kan undervisningsbegreppet ge för din yrkesprofession?

Hur har dina arbetsuppgifter och ditt ansvar som förskollärare förändrats, sedan du började i yrket? Isåfall på vilket sätt?

Barnsyn och kunskapssyn

Vad innebär barnsyn för dig och hur synliggörs det i verksamheten?

-Hur tror du att barnsynen kommer att påverkas i relation till undervisningsbegreppet och ditt förtydligade ansvar?

Vad innebär kunskapssyn för dig och hur synliggörs det i verksamheten?

-Hur tror du att din kunskapssyn och syn på barns lärande kommer att påverkas i relation till undervisningsbegreppet och ditt förtydligade ansvar?

Pedagogisk kvalitet

- Hur ser du på pedagogisk kvalitet?
- Tror du att den pedagogiska kvaliteten kan komma att förändras med den nya läroplanen? Isåfall, hur och varför?

Övrigt

Ser du några för-och nackdelar med den nya läroplanen? Isåfall, vilka? Eller har du andra kommentarer kring den nya läroplanen.

Berätta om din syn på chefens ansvar och konkretisering av den nya läroplanen.

Är det något mer du skulle vilja berätta, som vi har missat?

Följdfrågor vi använt oss av: Vill du utveckla detta mer? Vad menar du nu? När du sa då, hur menade du då? Har vi förstått dig rätt, är det såhär du menar?