

doi: 10.24834/educare.2022.3.4

Undervisningsbegreppets innebörd i förskolan utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv

Benita Berg

<https://orcid.org/0000-0001-6586-7519>

benita.berg@mdh.se

The purpose of the study is to contribute knowledge about how teaching in preschool can be understood in relation to how teaching is described by preschool teachers. The following research questions were posed: How do preschool teachers describe teaching and its meaning in preschool? and What didactic questions appear in preschool teachers' descriptions of teaching in preschool? The empirical data consist of reflective texts that were analysed through content analysis with the help of Bernstein's concepts: classification and framing, and visible and invisible pedagogy. The results show that the preschool teachers in the study perceived the introduction of the concept of teaching in preschool as an opportunity, which allowed them to become more aware of their actions in different learning situations. That the preschool teachers described teaching taking place through play and in everyday situations based on children's interests and needs hints at an organization with invisible pedagogy, weak classification and weak framing. Strong classification and strong framing, on the other hand, became manifest when the preschool teachers described that they plan what they do with the children and use materials, organize children's groups and design environments to promote children's learning. Furthermore, the preschool teachers focused mainly on the didactic questions of how and why, while the what-question received less attention.

Keywords: classification, curriculum, framing, preschool teacher, teaching

1. Inledning

Under de senaste åren har diskussionen om undervisning och dess innebörder i förskolan aktualiserats inom förskolepedagogisk och förskoledidaktisk forskning (Björklund & Ahlskog-Björkman, 2017; Björklund m.fl., 2018; Catucci, 2021b; Hedefalk m.fl., 2015; Jonsson m.fl., 2017; Thulin & Jonsson, 2018; Nilsson m.fl., 2018b; Vallberg Roth 2020). Denna diskussion har föranletts av Skollagen (2010:800) och hur lagtexten skrivit fram undervisning som uppdrag för både förskolans och skolans utbildningspraktiker samt undervisningsbegreppets förtydligande i den senaste revideringen av Läroplan för förskola (Lpfö 18, 2018). Den här studien bygger vidare på ett behov av ytterligare forskning om hur undervisningsbegreppet kan förstås av förskollärare (Sheridan & Williams, 2018; Sæbbe & Pramling Samuelsson 2017; Vallberg Roth, 2020). Föreliggande studie handlar om förskollärares beskrivningar om undervisning i förskolan och de didaktiska val som förskollärare gör i förhållande till detta. För att undersöka och förstå undervisning i förskolan, hur den genomförs och vilket innehåll som uttrycks i en förskolekontext utgår studien från ett läroplansteoretiskt perspektiv och använder Bernsteins (2000) begrepp *klassifikation* och *inramning* samt synlig och osynlig pedagogik som analysverktyg.

Det finns olika läroplanstraditioner inom förskolan som utbildningspraktik. Dessa benämns som den socialpedagogiska och den skolförberedande läroplanstraditionen (Bennett, 2005, 2010; Broström, 2017; OECD, 2006; Åsén & Vallberg Roth 2012). Den socialpedagogiska läroplanstraditionen förknippas med de nordiska och de centraleuropeiska länderna. Läroplanerna inom denna tradition har ett holistiskt perspektiv, där utbildning och omsorg är sammankopplade till en helhet och barns intresse och lek är i fokus. Förskollärares roll handlar om att interagera i barns lek och aktiviteter för att stödja lärandet samt att stärka barns identitet och självkänsla (Bennett; 2005; Broström, 2017). Den skolförberedande läroplanstraditionen förknippas med länder som Frankrike, Irland, Nederländerna, Storbritannien och USA. Läroplanerna inom denna tradition har kunskapsförmedling i fokus. Barns kognitiva utveckling och lärande samt att förbereda barnet för skolan är framträdande. Undervisningens form och innehåll liknar skolans, där flertalet instruktioner och interaktioner är planerade av läraren. Standardiserade mål att uppnå för barnen och bedömning av barns kunskaper och kompetens är vanligt förekommande inom denna läroplanstradition (Bennett, 2005, 2010; Broström, 2017; OECD, 2011).

De förändringar som skett genom politiska ambitioner och läroplansrevideringar under de senaste tre decennierna har dock medfört att flera forskare menar att den svenska förskolan närmar sig skolan i flera avseenden. Forskarna belyser att skrivningarna i läroplanen har förskjutits från den socialpedagogiska läroplanstraditionen till den skolförberedande läroplanstraditionen (ex. Broström m.fl., 2018; Helenius, 2018; Sjöstrand Öhrfelt, 2019; Sheridan, m.fl., 2011; Vallberg Roth & Holmberg, 2019; Åsén, 2020). Williams och Sheridan (2018) anser att tydliggörandet av undervisning i förskolan gör att förskolan sätts i en förändringsprocess, där det handlar om att ”både bevara sin tradition och särart och samtidigt föra in nytänkande och utveckling (s.129). Enligt Thulin och Jonsson (2018) kan förskolans förändrade uppdrag och ansvar, med införandet av undervisningsbegreppet ses som ett paradigmskifte. Risken finns, som Helenius (2018) uttrycker det, att den senaste utvecklingen i Sverige, förflyttar den svenska förskolan mot en mer lärarledd och strukturerad undervisning. Vidare anser Helenius (2018) att undervisningsuppdraget för förskolan behöver förtydligas och synliggöras på ett strukturerat sätt, vilket inte behöver innebära att den svenska förskolans verksamhet närmar sig den mer lärarledda undervisningen som förknippas med den skolförberedande läroplanstraditionen.

Eftersom den svenska förskolan förknippas med den socialpedagogiska läroplanstraditionen är det inte självklart hur undervisning kan förstås i förskolan och undervisning som begrepp är inte lika vedertaget i den svenska förskolan som i skolan (Björklund & Palmér, 2019). I Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapporter (2016, 2018) lyfts att det finns en osäkerhet om innebörden av undervisningsbegreppet och att förskollärares ansvar för undervisningen är oklart och odefinierat. Tidigare forskning (ex. Jonsson, m.fl., 2017; Sæbbe & Pramling Samuelssons, 2017; Vallberg Roth, 2020) har visat att det hos många verksamma förskollärare finns ett motstånd mot undervisningsbegreppet. Detta då de kopplar samman begreppet med skolans verksamhet och uttrycker sin oro för en skolifiering av förskolan och risken för en objektifiering av barn. Undervisningsbegreppet relateras här till något som sker i skolan och förknippas med en form av förmedlingspedagogik som bygger på att en vuxen styr undervisningen och att det därför inte passar i förskolan. I Sæbbe och Pramling Samuelssons (2017) studie framkommer att förskollärare arbetar med matematik i vardagliga aktiviteter, men förskollärarna berättar inte för barnen att det är matematik som är det innehåll som de arbetar med. Orsaken till detta var enligt Sæbbe och Pramling Samuelsson (2017) motståndet mot att benämna de vardagliga aktiviteterna som undervisning. Däremot visar annan

forskning (Vallberg Roth m.fl., 2019; Palla & Vallberg Roth, 2020) att förskollärare omfamnar undervisningsbegreppet efter att tidigare ha visat ett avståndstagande. I Pallas och Vallberg Roths (2020) studie framträder i förskollärarnas beskrivningar flera kännetecken för en undervisande förskollärare, till exempel i deras förhållningssätt, kunskaper och utövning.

Hur undervisningsbegreppet används och förstås av förskollärare anses av Vallberg Roth (2020) vara viktigt att utforska speciellt eftersom tidigare förskoleforskning har fokuserat mer på barns lärande än på undervisning. En aspekt som framkommit under de senaste årens forskning är att det råder en osäkerhet bland förskollärare om vad som definieras som undervisning och vad som definieras som lärande (Björklund m.fl., 2018; Catucci, 2021b; Jonsson, m.fl., 2017; Pramling & Wallerstedt, 2019; Vallberg Roth, 2020). Pramling och Wallerstedt (2019) anser att begreppen undervisning och lärande behöver hållas isär, då de ofta ses som synonymer. Ett sätt att särskilja begreppen enligt Pramling och Wallerstedt (2019) är att lärandet skapas av något vi har erfårit och något som vi tar med oss från en situation eller möte, medan undervisningen skapar förutsättningar för att någon ska lära sig något. Även Björklund m.fl. (2018) poängterar att barns lärande kan ses som ett resultat av vad de varit med om och erfårit, det vill säga att lärandet är vad de har lärt sig bland annat av den undervisning som de deltagit i.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur undervisning i förskolan kan förstås och hur undervisningen didaktiskt beskrivs av förskollärare.

Frågeställningarna i studien är:

- Hur beskriver förskollärare undervisning och dess innebörder i förskolan?
- Vilka didaktiska aspekter framträder i förskollärares beskrivningar av undervisning i förskolan?

Innan resultatet för denna studie presenteras en kort beskrivning av didaktik i förskolan. Därefter kommer tidigare forskning om undervisning i förskolan.

3. Didaktik i förskolan

I likhet med undervisningsbegreppet finns det oklarheter hur didaktik som begrepp ska förstås och specifikt hur det ska förstås i relation till undervisning (Björklund & Palmér, 2019). Didaktik kan

ses som förskollärares professionsvetenskap (Palla & Vallberg Roth, 2020; Wahlström, 2019) och som ett stöd för förskollärare att göra kompetenta didaktiska val till undervisningen av ett ämnesinnehåll (Jakobson, Lundegård & Wickman, 2014). Doverborg m.fl. (2019) förklarar begreppet didaktik som konsten att peka ut något för någon och att didaktiken beskrivs som skärningspunkten mellan barns lärande och förskollärarens undervisning (Doverborg m.fl., 2019). Förskolans didaktik beskrivs som lekbaserad, lek och undervisning är sammanflätande som en helhet (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019; Nilsson m.fl., 2018a; Pramling & Wallerstedt, 2019). Didaktik i föreliggande studie förstås som de val som förskollärare behöver göra i sin undervisning för att stödja barns lärande av ett specifikt innehåll, det vill säga att undervisningen utgår från de didaktiska frågorna, ”Vad ska barnen lära sig?” och ”Hur ska barnen lära sig detta?” samt ”Varför ska barnen lära sig detta innehåll?”.

4. Undervisning i förskolan

Det finns olika förståelser och perspektiv på vad undervisning kan innebära i förskolan och hur den kan genomföras. Pramling och Wallerstedt (2019) talar om lekresponsiv undervisning. Denna undervisning ses som en gemensam aktivitet, där lek och undervisning länkas samman, i vilken både förskollärare och barn engagerar sig och bidrar till hur den gemensamma aktiviteten utformas och hur innehållet gestaltas. Flera forskare betonar om lek ska stödja barns lärande behövs medveten undervisning (Cohrssen m.fl., 2013; Lewis m.fl., 2019; Salomonsen, 2020). När förskollärare medvetet utformar aktiviteter inom ett område eller medvetet interagerar i barns lek skapas goda förutsättningar för barns lärande (Catucci, 2021b; Cohrssen, m.fl., 2013; Jung & Conderman, 2013; Lewis, m.fl., 2019; Trawick-Smith m.fl., 2016). Cohrssens m.fl. (2013) studie visar att lek utan medveten undervisning stödjer inte barnen att förstå grundläggande matematiska begrepp. Det krävs att förskollärare synliggör matematiken som uppstår i leken och att de ger barnen vägledning och stöd (Cohrssen m.fl., 2013). Lewis m.fl. (2019) belyser att det var utmanande för förskollärarna att ha en medveten undervisning som utgick från barns intressen. I likhet med Catucci (2021b) konstaterar Lewis m.fl. (2019) att när förskollärarna intog en passiv roll och undvek att erbjuda barn ett specifikt innehåll gick möjligheterna för att stödja barns lärande förlorade. I McLaughlin och Cherringtons (2018) studie lyfts samma problematik, förskollärarna i studien vill ge barnen lek- och lärandesituationer som utgår från barns intresse, men de vill samtidigt inte styra eller engagera sig för mycket i barnens lek.

Ett ytterligare perspektiv på undervisningen är att den kan ses som relationell och målrelaterad (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018; Sheridan & Williams, 2018). Detta perspektiv innebär att undervisningen är beroende av relationen mellan förskollärare och barn samt inriktas mot det innehåll som är i fokus för lärande. Undervisning sker i mötet mellan förskolläraren och barnen, både i spontant uppkomna situationer och i planerade undervisningssituationer (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018; Sheridan & Williams, 2018). Enligt Sheridan och Williams (2018) och Thulin och Jonsson (2018) beskrivs utgångspunkten i undervisningen vara läroplanens mål och riktlinjer samt barns perspektiv, där barns erfarenheter och sätt att kommunicera ses som en resurs. Det förutsätter att förskollärare har förmågan att fånga nuet och att vara lyhörd för vad som är meningsfullt för barnen (Thulin & Jonsson, 2018). På liknande sätt betonar Björklund m.fl. (2018) att undervisning ska utgå från barns erfarenheter och kunnande om ett innehåll här och nu. Det innebär att förskollärare behöver skapa målstyrda situationer och gynnsamma förutsättningar för barns utveckling och lärande, så att varje barn får möjlighet att utvecklas till sin fulla potential. När förskollärare anpassar undervisningen innebär det inte att alla barn ska möta samma undervisning. Utan det innebär enligt Björklund och Palmér (2019) att förskolläraren behöver kunna urskilja hur barnet uppfattar och förstår ett innehåll, samt vad barnet ännu inte uppfattar eller förmår att se, för att kunna skapa möjligheter för barnen att utveckla och fördjupa sitt kunnande. Pramling Samuelsson och Pramling (2013) poängterar vikten av barn får erfara och uppleva i olika situationer och aktiviteter, såväl spontana som planerade och att förskolläraren uppmärksammar och sätter ord på dessa. Det krävs en medvetenhet hos förskolläraren för att göra det osynliga synligt för barnen. Kirkby m.fl. (2018) anser att medveten undervisning kräver att förskollärare har ämneskunskaper för att stödja och utmana barns lärande. Andra studier framhåller betydelsen av att förskollärare har goda ämneskunskaper och didaktisk kompetens för att kunna skapa möjligheter för barns lärande (Catucci, 2021a, Lee, 2017; Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019; Sheridan & Williams, 2018).

5. Teoretiska utgångspunkter

Studiens läroplansteoretiska perspektiv (Linde, 2012; Lindesjö & Lundgren, 2000) inriktas på styrning av förskolan och hur läroplanen tolkas av förskollärare. Jag kommer att använda Bernsteins teorier (2000) om makt och kontroll för att undersöka och förstå undervisning och hur dess innehåll och form uttrycks av förskollärare i en förskolekontext.

De centrala begreppen klassifikation och inramning används för att analysera det empiriska datamaterialet (Bernstein, 1990, 2000). Klassifikation avser de gränser och relationer som skapas mellan kategorier, exempelvis olika aktiviteter och ämnesinnehåll. Klassifikationen är svaret på frågan om vad och kan framträda som både starka och svaga. Stark klassifikation handlar om att en aktivitet har ett tydligt ämnesinnehåll så som matematik eller naturvetenskap och att olika ämnesinnehåll är tydligt avskilda från varandra. Ett tematiskt arbetssätt är däremot exempel på en svag klassifikation, undervisningen består av integrerade ämnen och det finns inga gränser mellan ämnesinnehållen. Undervisning inom en organisation med svag klassifikation står barnet som individ i centrum och deras vardagsliv integreras i förskolans arbete. Det innebär att gränser mellan livet i förskolan och livet utanför inte framträder tydligt (Bernstein, 1990, 2000). Inramning avser formen på undervisningen och är svaret på frågan om hur. Det vill säga den kontroll som förskollärare och barn har över planering och genomförande av undervisningens innehåll. Inramningen inriktar sig på vilken ordning och takt olika kunskapsområden behandlas (progression) samt kommunikationen mellan förskollärare och barn och på vem som kontrollerar vad i kommunikationen. Även inramning kan vara stark och svag. Stark inramning innebär att undervisningsformen är styrd och att det finns få möjligheter till förändring. I en stark inramning har förskolläraren kontrollen över undervisningsaktiviteten, och barnen har liten möjlighet att påverka innehåll och form. Svag inramning innebär att barnens handlingsutrymme ökar, här finns det frihet för barnen att påverka undervisningens innehåll och form. Detta innebär att barnen kan ge förslag på innehåll och aktiviteter och att det finns utrymme för kommunikation mellan barn och vuxna i undervisningen (Bernstein, 1990, 2000). I Emilson och Folkessons (2007) studie om barns delaktighet visar att stark klassifikation och stark inramning riskerar att begränsa barns delaktighet. Medan svag klassifikation och svag inramning kan främja barns möjlighet att delta på sina egna villkor. I motsats till Emilson och Folkesson konstaterar Catucci (2021b) att undervisningstillfällen går förlorade när förskollärare väljer att avstå att styra barnen eftersom de inte vill begränsa barnen genom att erbjuda ett förutbestämt innehåll. När det saknas en tydlig länk mellan barns tidigare erfarenheter och ett nytt innehåll leder det till en begränsning av barnens frihet och osynlig pedagogik med svag klassifikation och svag inramning framträder (Catucci, 2021b).

Bernsteins (2000) begrepp synlig och osynlig pedagogik används för att analysera hur undervisning beskrivs av förskollärarna. Undervisning som innehåller både stark klassifikation och stark

inramning beskrivs som synlig pedagogik. I synlig pedagogik är undervisningens innehåll och form lärarcentrerad och har tydliga riktlinjer (Bernstein, 2000). Undervisning som bedrivs inom den skolförberedande läroplanstraditionen kännetecknas av att utgå från en synlig pedagogik, då den har ett tydligt fokus på kunskapsförmedling (Helenius, 2018). Om klassifikation och inramning är svag benämns det som osynlig pedagogik (Bernstein, 2000). En osynlig pedagogik kännetecknas av ett holistiskt perspektiv, utgångspunkten är barns lust att lära, de ska bemötas med förståelse och tilltro. Förskollärarens roll är möta barnet och barnet har makt över sina egna aktiviteter, dess struktur och tid. Enligt Helenius (2018) kan undervisning som sker inom socialpedagogisk läroplanstradition kännetecknas av att utgå från en osynlig pedagogik. I Johanssons (2016) avhandling studeras hur den statliga styrningen påverkar två förskolors bedömningspraktiker. Resultaten påvisar att i förskollärarnas dokumentation synliggörs barns utveckling men sällan barns lärande av ett innehåll. Bedömningarna sker inom ramen för en osynlig pedagogik, barns kunnande och färdigheter inom specifika områden bedöms inte alls utan i stället beskrivs barns intresse inom olika områden.

6. Metod

För att undersöka förskollärares beskrivningar av undervisning i förskolan har förskollärares reflektionstexter använts. Genom att granska språkliga uttryck i dessa texter kan förskollärares uppfattningar om undervisning och dess innebörder i förskolan och de didaktiska val som de gör synliggöras. Studiens empiriska datamaterial, texterna, samlades in under en kompetensutvecklingsinsats i form av en kurs inom högre utbildning som genomfördes 2019. Kursen riktade sig till förskollärare och förskolechefer och hade fokus på undervisning i förskolan. 54 förskollärare från två kommuner i mellansverige deltog i kursen. Kursens syfte var att deltagarna skulle utveckla kunskaper om undervisning utifrån aktuell forskning, förskolans styrdokument och i relation till ett verksamhetsperspektiv. Vid det första kurstillfället fick deltagarna i kursen skriva ned sina tankar om vad undervisning i förskolan innebar för dem. Uppgiften var öppen, inga specifika frågor eller övriga instruktioner gavs. Vid samma tillfälle fick förskollärarna ett informationsbrev om deltagande i föreliggande studie. Förskollärarna tillfrågades om samtycke och om möjligheten att deras reflektionstexter skulle kunna ingå i studien. De informerades även om studiens syfte, och vad det innebar för dem att delta i studien. Vidare informerades om att alla texter som samlades in skulle avidentifieras så ingen personlig information kunde identifieras. Kursdeltagarna fick även information om att deras medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan i

enlighet med Vetenskapsrådets (2017) etiska rekommendationer. För att skydda förskollärarnas anonymitet anges inga detaljerade uppgifter om förskolor eller deras namn i studien. Av de 54 deltagande förskollärarna samtyckte 50 förskollärare till att delta i studien och att jag skulle få tillgång till att använda deras texter i studien. Kursens lärare avidentifierade förskollärarnas texter innan de lämnades över till mig. Reflektionstexterna varierade mellan en halv och en hel A4-sida.

Textmaterialet analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys (Lundman & Hällgren Graneheim, 2008) med syfte att beskriva variationer och finna samband i de deltagandes beskrivningar av vad undervisning i förskolan innebar för dem. Den kvalitativa innehållsanalysen bestod av fyra steg (Graneheim & Lundman, 2004). I det första steget i analysen lästes alla texter flera gånger, en granskning som gav en övergripande bild av datamaterialets huvudsakliga innehåll. I det andra steget markerades meningsbärande delar av texten och nyckelord. Det var meningar som innehöll information som var relevanta för studiens frågeställningar. Därefter gjordes en jämförelse av likheter och skillnader i förskollärares beskrivningar om undervisning samt didaktiska frågor kopplat till syfte, planering, genomförande och utvärdering. Olika kategorier skapades utifrån de nyckelord och mönster som framträdde i materialet. Studiens kategorier handlade exempelvis om förskollärares uppfattningar om undervisning i förskolan och deras roll i undervisningen samt kategorier kopplade till de didaktiska frågorna, hur, vad och varför. I det tredje steget grupperades dessa kategorier i tre övergripande teman; ”Tvivel och möjligheter med undervisningsbegreppet”, ”Förskollärares roll i undervisningen” samt ”Förskollärares didaktiska val i undervisningen”. I det fjärde och sista steget analyserades dessa teman med stöd av Bernsteins teoretiska begrepp, klassifikation och inramning, synlig och osynlig pedagogik (Bernstein, 1990, 2000) samt relationen till den socialpedagogiska- och den skolförberedande läroplanstraditionen (Bennett, 2005, 2010). Dessa begrepp ger stöd att analysera hur och varför undervisningen genomförs samt vilket innehåll som synliggörs i reflektionstexterna. Dessutom ger begreppen stöd att analysera hur den pedagogiska praktiken organiseras genom de beskrivningar som uttrycks i texterna.

7. Resultat

Resultatet presenteras i tre teman, 1) Tvivel och möjligheter med undervisningsbegreppet, 2) Förskollärares roll i undervisningen samt 3) Förskollärares didaktiska val i undervisningen. Det första temat behandlar vilka farhågor och fördelar som förskollärarna anser att införandet av begreppet

undervisning kan ge. Det andra temat rör förskollärarnas beskrivningar om sitt uppdrag och förhållningssätt i undervisningen och hur de skapar förutsättningar för lärande utifrån barnens intresse och behov. Det tredje och sista temat handlar om förskollärarnas beskrivningar gällande undervisningens syfte, form och innehåll.

7.1 Tvivel och möjligheter med undervisningsbegreppet

I förskollärarnas texter framgår det att undervisning i förskolan ses som ett nytt och omtvistat fenomen. Flera förskollärare beskriver att de tidigare har varit skeptiska och lite kritiska till undervisningsbegreppet. De beskriver att deras första tankar var att nu blir förskolan mer som skolan, för undervisning är något man gör i ett skolklassrum. En förskollärare beskriver:

När jag först fick höra om ”undervisning” i förskolan, t.ex. i politiska debatter i media, så gick mina tankar direkt till de traditionella föreställningarna om undervisning. Så som det var i skolan är jag växte upp och själv gick i skolan för 20–25 år sedan. Detta ställde jag mig kritiskt till, vid en första reflektion. Men med tiden började jag fundera kring begreppet ”undervisning” och kände mer att undervisning, det är väl det som vi sysslar hela tiden, fast vi inte benämner det som det? (förskollärare 2)

Vidare beskriver flera förskollärare att vid lite eftertanke anser de att undervisning inte kan förstås som något annat än vad de gör idag i förskolan, och skillnaden i förhållande till skolan snarare är att de inte använder undervisning som begrepp. De menar att deras uppgift blir att anpassa begreppet till förskolan. En förskollärare formulerar som följande:

Undervisning är också ett laddat ord som länge hört ihop med skolan, det är vårt jobb att avdramatisera ordet och anpassa det så att det passar i förskolan också. (förskollärare 18)

Förskollärarna i studien redogör för flera fördelar med att införa undervisningsbegreppet i förskolan. En fördel som nämns är att förskolans status kan höjas. En förskollärare uttrycker följande:

Jag tror att genom ha ordet undervisning får förskolan en bättre status och vi hänger mer med skolan och barnen är förberedda på skolan. Men vi kan fortfarande göra det på ett lustfullt sätt och att barnen på förskolan får undervisning, men ändå inte skolundervisning. (förskollärare 8)

En annan fördel med införandet av undervisningsbegreppet är att det kan stärka förskollärares profession och det ger en möjlighet att få sätta ord på sitt arbete i förskolan. En förskollärare beskriver att:

Det blir mer att vi förskollärare får ett ord på vårt arbete. Vi får även mer tryck på att tänka efter vad vi gör, hur vi ska göra det och varför vi ska göra det. Sätta ord på det vi faktiskt gör och att ha en tanke bakom det. Det blir en kommunikation mellan mig och barnet/barnen som sedan kan leda till reflektion. Ordet höjer även vår profession. Många som kanske tänker att barnen går till förskolan och ”leker” fast det är så mycket mera! (förskollärare 11)

De tvivel som förskollärarna beskriver i relation till begreppet undervisning kan förklaras med Bernsteins (2000) starka klassifikation och starka inramning och en synlig pedagogik. En undervisning mer inriktad mot en skolförberedande tradition (Bennett, 2010; Broström, 2017). Förskollärarnas tidigare skeptiska förhållningsätt till begreppet undervisning handlar om en oro för en skolifiering av förskolan. Oron för att förskolan ska fokusera mer på strukturerad undervisning, kunskapsförmedling och bedömning påverkas av att den svenska förskolan verkar i en organisation med osynlig pedagogik, svag klassifikation och svag inramning. De möjligheter som förskollärarna beskriver med förskolan som skolform och införandet av undervisningsbegreppet har att göra med att undervisningen ges tydligare syfte, form och innehåll och att barnen blir mer förberedda för skolan. En undervisning som kan förklaras ha stark klassifikation och stark inramning. Dessutom menar förskollärarna att införandet av begreppet undervisning kommer att göra dem mer medvetna om sitt agerande i olika situationer och att de kommer att utveckla ett yrkesspråk där de kan sätta ord på sitt arbete. Vidare anser förskollärarna att införandet av undervisningsbegreppet kan leda till att förskollärarprofessionen stärks och statusen höjs.

7.2 Förskollärares roll i undervisningen

De deltagande förskollärarna i studien beskriver att det är viktigt att vara medveten som förskollärare om sitt uppdrag och att deras uppdrag i undervisningen handlar om att stödja barns lärande och utveckling. Dessutom anser förskollärarna att det krävs en medvetenhet för att skapa och ta vara på lärandesituationer i barnens lek och i det de beskriver som, det vardagliga arbetet tillsammans med barnen. En förskollärare uttrycker att:

Undervisning är när jag medvetet går in i en situation eller skapar en situation där jag har en avsikt att skapa ett visst lärande. Där jag har en medveten tanke om vad jag vill förmedla och skapa ett lärande om. Tex. jag har en föreställning, ett syfte om att lära barnen om färger. Om jag då tex klär på barnen ytterkläder så benämner jag och hjälper barnen att sätta ord på de färger barnens kläder har. Jag kan också skapa en aktivitet med barnen där jag presenterar olika färger som vi kan undersöka och träna på tillsammans. Men jag har ett tydligt mål och syfte med mitt lärande. (förskollärare 47)

Resultatet visar även att förskollärarna anser att deras förhållningssätt och erfarenhet är avgörande i undervisningen i förskolan. De ser sig själva som förebilder och de beskriver att de arbetar aktivt för att vägleda och stödja barnen i deras lärande. Förskollärarna framhåller också betydelsen av att vara närvarande, nyfiken och intresserad av det ämnesinnehåll som barnen ska undervisas om. En förskollärare beskriver det på följande sätt:

Vi är förebilder för barnen och hur vi aktivt jobbar för barnens omsorg och utveckling. Hur vi knyter an och visar sociala samspel. Vi möter barnen på deras nivå och anpassar oss efter deras behov och utvecklingsnivå. Hur vi lägger grunden för ett livslångt lärande genom att vara närvarande och se bekräfta varje individ och hur vi utmanar barnen i deras nivå, intressen. Som att vi sätter ord på saker och ting i barnens miljö och hur vi utmanar barnen till nästa steg i deras utveckling. (förskollärare 16)

En vanligt förekommande fras i förskollärarnas texter är att deras roll som förskollärare handlar om att sätta ord på vad barnen gör eller att sätta ord på material i barnens miljö i syfte att utveckla barns förståelse och skapa sammanhang för lärande och utveckling. De använder även materialet och miljön i undervisningen för att tillgodose och stödja barnens utveckling och behov. En förskollärare formulerar detta som följande:

När jag som vuxen utgår från barnens behov och tar fram material för att utmana barnet i dennes utveckling, att anpassa det till enskilda barnets behov för att barnet ska kunna komma framåt. (förskollärare 45)

När förskollärarna uttrycker att undervisningen utgår från barnens intresse och behov framträder en verksamhet inom en socialpedagogisk läroplanstradition (Bennett, 2005; Broström, 2017). Inom traditionen styrs undervisningen av en svag klassifikation och en svag inramning, det vill säga en osynlig pedagogik (Bernstein, 2000). Svag klassifikation synliggörs när förskollärarna beskriver

undervisning utan ett tydligt ämnesinnehåll eller struktur. Svag inramning blir tydligt när de beskriver att de samspelar och kommunicerar med barnen i både i lek och vardagliga situationer och att de tar vara på det lustfyllda för att det ska bli meningsskapande för barnen. Däremot när deltagarna skriver fram att det behövs en medvetenhet och kunskaper om undervisningens syfte, form och innehåll för att kunna stödja varje barns utveckling och lärande kan det förklaras med att förskollärarna anser att undervisning kan stärkas av en starkare klassifikation och en starkare inramning.

7.3 Förskollärares didaktiska val i undervisningen

Resultaten visar att det finns en samstämmighet bland förskollärarna att undervisning sker i förskolans alla aktiviteter och situationer, när som helst och var som helst. Förskollärarna samtalar och interagerar med barnen under hela dagen. Denna form av undervisning sker enligt förskollärarna bland annat genom att sätta ord på vad som sker i olika omsorgs- och leksituationer. En förskollärare beskriver följande:

Att ge barnen instruktioner kring att ”hämta din jacka, dra upp din dragkedja är en del av undervisningen där du som vuxen är med och sätter ord på det som ska undervisas om – i detta fall påklädning. (förskollärare 33)

I samspel med barnen kan undervisning ske på ett roligt och lustfullt sätt. Vidare beskriver förskollärarna att de i de leksituationer som sker i vardagen och i samtalen med barnen använder sig av olika begrepp som till exempel är kopplade till former, färger och storlek. En förskollärare skildrar en leksituation med lera där begrepp som lång och kort används i det som denna förskollärare tolkar som en undervisningssituation:

Jag och ”Pelle” sitter och degar med play-doh. Vi rullar maskar. Jag tänker på vilka begrepp vi kan prata om. Vi gör långa maskar och korta maskar. Jag benämner begreppen för ”Pelle”. Här har enligt mig en undervisning skett kring begreppen lång och kort. (förskollärare 5)

Resultaten visar vidare att de deltagande förskollärarna har en medveten tanke om hur de organiserar barngruppen i mindre grupper, hur material används samt hur miljön utformas och används för att främja barns lärande. Vidare framkommer att lärandesituationer ses som en form av undervisning där förskollärare förmedlar kunskap till barnen. Flera förskollärare beskriver undervisning som ett ”annat ord för lärande”. En förskollärare formulerar detta som följande:

För mig personligen så sker undervisning under hela dagen, dvs ett lärande. Ibland är undervisningen reglerad, styrd av pedagoger, ibland är det lärande i leken. Att jag anser att även leken är undervisning beror på att det är vi pedagoger som ansvarar för miljön, materialet och barngruppens sammansättning. I en miljö som möjliggör lärande sker det undervisning. Har vi utforskande material blandat med material som har givna koder så ökar möjligheterna för lärande då har vi genom att vara medvetna i materialvalet varit delaktiga i den undervisningen. Att sätta ihop barngrupp för att de bästa undervisningstillfällena ska kunna planeras och oplanerat uppstå är varje pedagogs skyldighet. (förskollärare 22)

Undervisning beskrivs också ske i planerade aktiviteter som samlingar och teman. Förskollärarna skriver att de planerade samlingarna handlar om saker som barnen ska lära sig, exempelvis innehåll som former, färger, räkning och tid (där veckodagar, månader och årstider ingår). Teman kan exempelvis behandla djur, hållbar utveckling och Babblarna [språkutvecklingsmaterial för förskolebarn]. En förskollärare uttrycker att:

För mig är undervisning i förskolan när mitt mål och syfte är att lära ut något specifikt till barnen, med koppling till läroplanen. Undervisningen är oftast planerad med ett särskilt tema ex. kring hållbar utveckling, språk etc. (förskollärare 37)

Flera av de deltagande förskollärare skriver att undervisning handlar om målstyrda processer. Läroplanen genomsyras i förskolans verksamhet på olika sätt och att den ska ”sitta” i ryggraden. En förskollärare beskriver att:

Det handlar om att med hjälp av läroplanen och dess mål vara en medveten förskollärare som väver in detta i det vardagliga arbetet tillsammans med barnen. (förskollärare 3)

Förskollärarnas beskrivningar av att undervisning sker i spontana situationer visar en verksamhet med osynlig pedagogik (Bernstein, 2000) inom socialpedagogisk läroplanstradition (Bennett, 2005; Broström, 2017). Svag klassifikation styr undervisning som beskrivs ske här och nu i olika vardagssituationer, exempelvis i leken och påklädning. Förskollärarna vill skapa förutsättningar för lärande genom att på ett lekfullt sätt i sitt arbete utgå från barnens intressen och frågor. Barnen ges handlingsutrymme att påverka innehållet och aktiviteterna som sker i förskolan, vilket visar att verksamheten har en svag inramning. Däremot när förskollärarna uttrycker att de knyter an till ett visst ämnesinnehåll som matematik eller språk i de olika vardagliga aktiviteterna och att de medvetet

utformar miljöer och använder material synliggörs starkare klassifikation. Även starkare inramning blir synligt när förskollärarna beskriver att de organiserar barngrupper för att skapa möjligheter till lärande. De ger uttryck för att de har kontroll över undervisningens planering och genomförande, det finns ett syfte och tanke med de didaktiska val som förskollärare gör.

När undervisning beskrivs ske i planerade aktiviteter styrs verksamheten av synlig pedagogik (Bernstein, 2000). Stark klassifikation och stark inramning synliggörs när de skriver att de planerar och genomför samlingar och teman som har ett tydligt ämnesinnehåll som matematik och språk som barnen ska lära sig. Några förskollärare uttrycker att de förbereder barnen för skolan vilket visar på en undervisning som är mer inriktat mot en skolförberedande läroplanstradition (Bennett, 2010; Broström, 2017). Men ingen av förskollärarna uttrycker att det sker bedömning av barns ämneskunskaper som är typiskt för den skolförberedande läroplanstraditionen. Däremot när förskollärarna uttrycker att de planerar ämnesövergripande aktiviteter är det osynlig pedagogik som styr undervisningen. Svag klassifikation synliggörs när de planerar ämnesintegrerade teman som att arbeta med djur. Svag inramning visas när utgångspunkten i dessa teman är att det sker på ett lekfullt och kommunikativt sätt, barnens intressen tillvaratas.

8. Diskussion

Syftet med studien var att bidra med kunskap om hur undervisning i förskolan kan förstås och hur undervisningen didaktiskt beskrivs av förskollärare. I resultatet synliggörs en verksamhet inom socialpedagogisk läroplanstradition som styrs av osynlig pedagogik (Bernsteins, 2000), barns intresse och behov är i fokus för förskollärarnas didaktiska val i undervisningen. Förskollärarna beskriver att de samspelar och kommunicerar med barnen i leken och i vardagssituationer. Något som har framträtt även i tidigare studier från förskolan som till exempel i Emilssons och Folkessons (2007) studie som visar att svag klassifikation och svag inramning kan främja barns möjligheter att delta i aktiviteter på sina egna villkor.

Förskollärarna i denna studie ger uttryck för att klassifikationen och inramningen även kan vara starka i vissa situationer eller aktiviteter, vilket tyder på att undervisning i förskolan också kan vara synlig. När förskollärarna planerar samlingar, organiserar barngrupper samt anpassar miljöer och material för att utmana och stödja barns utveckling och lärande äger en viss styrning rum. Samtidigt

uttrycker förskollärarna att de har ett holistiskt perspektiv på förskolans utbildning, där lärande och omsorg bygger på en helhet. Detta perspektiv möjliggör för förskollärarna att i högre utsträckning kunna anpassa sig till barnen och inta en undervisande roll i både planerade och spontana situationer och aktiviteter. Förskollärarna beskriver en relationell och målrelaterad undervisning som sker i mötet mellan förskolläraren och barnen (Vallberg Roth & Tallberg Broman, 2018). I likhet med Nilsson m.fl. (2018b) och Thulin och Jonsson (2018) uttrycker förskollärarna att det krävs att de har förmågan att fånga nuet och att de är närvarande och lyhörda för att undervisningen ska bli meningsfull för barnen. Vidare framhåller förskollärarna också att de behöver ha didaktisk kompetens och kunskaper för att kunna stödja varje barns utveckling och lärande, vilket stämmer överens med vad Björklund och Palmér (2019), Magnusson och Pramling Samuelsson (2019) och Sheridan och Williams (2018) förespråkar. Däremot att förskollärarna har ämneskunskaper för att undervisa framträder inte som lika angeläget, vilket kan förstås i relation till förskolans socialpedagogiska tradition.

De didaktiska aspekter som framträder i studien är frågorna om när, hur och varför. Förskollärarna belyser att undervisning i förskolan sker under hela dagen, i alla situationer, såväl i spontana situationer som planerade aktiviteter. De lyfter även vikten av att ta vara på barns intressen och vara medveten som förskollärare för att kunna skapa och ta vara på lek och vardagliga situationer i förskolan. Detta poängteras även av tidigare forskning, förskollärare som medvetet interagerar i barns lek och utformar aktiviteter inom ett område ger goda förutsättningar för barns lärande (Corhssen, m.fl., 2013; Jung & Conderman, 2013; Lewis, m.fl., 2019; Trawick-Smith m.fl., 2016). Vidare framhåller förskollärarna att läroplanen är ett viktigt styrdokument som genomsyrar utbildningen i förskolan. Deras planering och utvärdering av undervisningen styrs av läroplanens mål och riktlinjer, vilket visar en undervisning som styrs av synlig pedagogik (Bernstein, 2000). I likhet med Catucci (2021b) och Skolinspektionens kvalitetsrapporter (2016, 2018) hamnar vad-frågan lite i skymundan i förskollärarna reflektionstexter. Undervisningens innehåll och att utgå från barns erfarenhet och kunnande om ett innehåll som Björklund m.fl. (2018) poängterar, synliggörs endast i några få reflektionstexter. Det är främst det sociala lärandet som är fokus. En orsak till att undervisningens innehåll inte framträder i samma utsträckning som syfte och genomförande av undervisning kan bero på att förskolans verksamhet verkar inom den socialpedagogiska läroplanstraditionen och styrs av osynlig pedagogik.

Studiens resultat visar såsom tidigare studier (ex. Björklund m.fl., 2018; Jonsson m.fl., 2017) att det fortfarande finns en otydlighet mellan begreppen undervisning och lärande, då undervisning beskrivs av flera av de deltagande förskollärare som synonymt med lärande. Vallberg Roth (2020) anser att en möjlig orsak till otydlighet i relationen mellan undervisning och lärande är att det i förskolefältet finns mer kunskap om lärande än om undervisning. Även om det under de senaste åren tillkommit nya studier som belyser relationen mellan undervisning och lärande i förskolan (ex. Björklund m.fl., 2018; Jonsson m.fl., 2017; Nilsson, m.fl. 2018b) visar den här studien att det fortfarande finns ett behov av ytterligare forskning och kompetensutvecklingsinsatser om hur undervisning och lärande förhåller sig till varandra.

Det är tydligt att förskollärarna i denna studie verkar ha anpassat undervisningsbegreppet till förskolans verksamhet. Till skillnad från tidigare studier (ex. Jonsson, m.fl., 2017; Sæbbe & Pramling Samuelssons; 2017; Sheridan & Williams, 2018; Thulin & Jonsson, 2018; Vallberg Roth, 2020) anser förskollärarna att undervisning som begrepp även passar i förskolans utbildning. I likhet med Palla och Vallberg Roth (2020) studie tycks förskollärarna omfamna undervisningsbegreppet. Förskollärarna uttrycker att införandet av begreppet undervisning i förskolans läroplan kan ge möjligheter för förskollärarna att utveckla sitt yrkesspråk, där de kan sätta ord på sitt arbete i förskolan och att de blir mer medvetna om sina didaktiska val i undervisningen. Däremot är det ingen av förskollärarna som skriver om att deras undervisningsansvar har förtydligats med den reviderade läroplanen, även om riktlinjerna i läroplanen anger att förskolläraren ansvarar för att undervisningen bedrivs i enlighet med läroplanens mål (Lpfö 18, 2018). Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att förskollärarna i studien inte fick någon specifik fråga om sitt ansvar att bedriva undervisning utan frågan riktade sig specifikt mot vad undervisning i förskolan innebär. Dock är, ansvarsfrågan aktuell och viktig fråga då det i dagsläget finns svenska förskolor där det finns brist på eller endast några få utbildade förskollärare. I linje med Catucci (2021a) väcks funderingar om förskollärarna har förutsättningar för att ansvara för all undervisning i förskolan, utan ett ordentligt stöd kan undervisningstillfällen gå förlorade. Förskollärares undervisningsansvar behöver fortsatt diskuteras och undersökas.

9. Slutsatser

De läroplansrevideringar som skett de senaste tre decennierna har det pedagogiska uppdraget fått större fokus i svensk förskola. Flera forskare belyser att det har skett en förskjutning från den socialpedagogiska läroplanstraditionen till den skolförberedande läroplanstraditionen (t.ex. Broström m.fl., 2018; Helenius, 2018; Sheridan m.fl., 2011; Vallberg Roth & Holmberg, 2019). Resultaten från föreliggande studie ger inget stöd för att den svenska förskolan efter den senaste läroplansrevideringen fortsätter att förflyttas mot den skolförberedande läroplanstraditionen. Förflyttningen verkar ha stannat upp trots införande av begreppet undervisning i läroplanen. I förskollärarnas beskrivningar har den svenska förskolan fortfarande många kännetecken som kan förknippas med den socialpedagogiska läroplanstraditionen, så som det holistiska perspektivet på utbildning och omsorg (*Educare*) och där barns intresse och lek är centralt. Likväl finns exempel i förskollärares reflektionstexter som kan kopplas till den skolförberedande läroplanstraditionen. Ett är att läroplanen är synlig och framträdande i deras beskrivningar och att förskollärarna har ett tydligt syfte med vad de gör tillsammans med barnen i förskolan. Några få nämner att de arbetar med att förbereda barnen för skolan. Däremot är det ingen av förskollärarna som uttrycker att de bedömer barns förmågor eller kunskaper (jfr Johansson, 2016). Förskollärarnas formuleringar kan ses som att de bevarar förskolans tradition och särart och samtidigt inför nytänkande och utveckling (se Williams & Sheridan, 2018). I reflektionstexterna redogör de allra flesta förskollärare att det behövs kunskap och en medvetenhet för att interagera i barnens lek och tar vara på vardagssituationer för att främja barns utveckling och lärande. I vidare forskning vore det intressant att om några år undersöka den svenska förskolans utbildning och undervisning igen för att se om den svenska förskolans socialpedagogiska läroplanstradition med det holistiska perspektivet kvarstår eller om den skolförberedande läroplanstraditionen vunnit mark i förskolans aktiviteter och om bedömning av barns kunskaper kommer få mer uppmärksamhet.

Referenser

- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy - making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 15(3), 16-21.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of the pedagogic discourse: Class, codes and control*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (Rev. uppl.). Rowan & Littlefield publisher, INC.
- Björklund, C., & Ahlskog-Björkman, E. (2017). Approaches to teaching in thematic work: Early childhood teachers' integration of mathematics and art. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 98-111. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2017.1287061>
- Björklund, C., & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1): 64–85.
- Björklund, C., Pramling Samuelsson, I., & Reis, M. (2018). Om nödvändigheten av undervisning i förskolan: Exemplet matematik. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4), 21–37. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2895>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S., Einarsdóttir, J., & Samuelsson, I. P. (2018). The Nordic perspective on early childhood education and care. In *International Handbook of Early Childhood Education*, 867-952. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_45
- Catucci, E. (2021a). Responsibility for teaching: a missed opportunity?. *Journal of Early Childhood Education Research*. 10(2), 120–139.
- Catucci, E. (2021b). *Undervisningsuppdrag i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv*. [Doktorsavhandling, Mälardalens högskolan].
- Cohrssen, C., Church, A., Ishimine, K., & Tayler, C. (2013). Playing with maths: Facilitating the learning in play-based learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 95–99. <https://doi.org/10.1177/183693911303800115>

- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Att undervisa barn i förskolan*. (2 uppl.) Liber.
- Emilson, A., & Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early child development and care*, 176(3-4), 219-238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Graneheim U H., & Lundman B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hedefalk, M. Almqvist, J., & Lundqvist, E. (2015). Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education*, 35(01), 20-36.
- Helenius, O. (2018). Explicating professional modes of action for teaching preschool mathematics. *Research in Mathematics Education*, 20(2), 183-199. <http://dx.doi.org/10.1080/14794802.2018.1473161>
- Jakobson, B., Lundegård, I., & Wickman, P.-O. (Red.) (2014). *Lärande i handling – en pragmatisk didaktik*. Studentlitteratur.
- Johansson, E.M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/46830>
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90–109. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-16593>
- Jung, M., & Conderman, G. (2013). Intentional mathematics teaching in early childhood classrooms. *Childhood Education*, 89(3), 173-177. <https://doi.org/10.1080/00094056.2013.792689>
- Kirkby, J., Keary, A., & Walsh, L. (2018). The impact of Australian policy shifts on early childhood teachers' understandings of intentional teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 674-687. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522920>
- Lee, J. E. (2017). Preschool teachers' pedagogical content knowledge in mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 229-243. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-017-0189-1>
- Lewis, R., Fleeer, M., & Hammer, M. (2019). Intentional teaching: can early-childhood educators create the conditions for children's conceptual development when following a child-centred programme?. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/1836939119841470>
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. (3 uppl.). Studentlitteratur.

- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsformer och politisk styrning*. HLS Förlag.
- Lundman, B., & Hällgren Graneheim, U. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I Granskär, M & Höglund-Nielsen. B. (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Studentlitteratur.
- Läroplan för förskolan Lpfö18. (2018) Skolverket.
- McLaughlin, T., & Cherrington, S. (2018). Creating a Rich Curriculum through intentional teaching. *Early Childhood Folio*, 22(1), 33–38.
- Magnusson, M., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 23–43. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-81148>
- Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018a). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och Demokrati*, 27(1), 9–32. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-82376>
- Nilsson, M., Lecusay, R., Alnervik, K., & Ferholt, B. (2018b). Iscensätta undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4), 109–126. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2900>
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>.
- OECD. (2011). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Palla, L., & Vallberg Roth, A.-C. (2020). Didaktiska stämmor om undervisande förskollärare: Chefers och förskollärares språkliga modelleringar om förhållningssätt, kunskaper och utövning i förskola. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, (2). <https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.1>
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013). Orchestrating and studying children's and teachers' learning: Reflections on developmental research approaches. *Education Inquiry*, 4(3), 519–536. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22624>
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–22.

- <https://www.lekarbete.nu/wp-content/uploads/2015/09/Forskningsartiklar-om-lekresponsiv-undervisning.pdf>
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan –en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Salomonsen, T. (2020). What does the research tell us about how children best learn mathematics? *Early Child Development and Care*, 190(13), 2150–2158.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1562447>
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden: A profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415–437.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- Skolinspektion. (2016). Förskolans pedagogiska uppdrag. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/forskolans-pedagogiska-uppdrag/>
- Skolinspektion (2018). Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/regeringsrapporter/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/>
- Sæbbe, P.-E., & Samuelsson, I. P. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- Sjöstrand Öhrfelt, M. (2019). Export och import av den svenska förskolemodellen via transnationell utbildningspolicy. *Utbildning & Demokrati*, 28(1), 29–53.
<https://doi.org/10.48059/uod.v28i1.1114>
- Thulin, S., & Jonsson, A. (2018). Undervisning i förskolan: Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4), 95–108. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2899>
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher-child play interactions to mathematics learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 186(5), 716–733. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1054818>
- Vallberg Roth A.-C. (2020). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>

- Vallberg Roth, A.-C., Holmberg, Y., Löf, C., Palla, L., & Stensson, C. (2019). *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016 och 2018*. Malmö universitet.
- Vallberg Roth, A.-C., & Holmberg, Y. (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(2), 29–56. <https://doi.org/10.15626/pfs24.02.02>
- Vallberg Roth, A.-C., & Tallberg Broman, I., (2018). Undervisning i förskola: med koppling till ett samverkansprojekt i S. Sheridan & P. Williams (Red.). *Undervisning i förskolan*, 62–80. Skolverket.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Wahlström, N. (2019). *Didaktik: ett professionsbegrepp* (1. uppl.). Gleerups.
- Williams, P., Sheridan, S., (2018). Förskollärarkompetens: Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 3–4, <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901>
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samulsson, I. (2019). A perspective of group size on children's condition for wellbeing, learning and development in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 696–711. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434823>
- Åsén, G. (2020). Svensk förskola i ett internationellt perspektiv. I G. Åsén (Red.). *Vad säger forskningen om svensk förskola*, 10–30. Liber.