

SPONTAN UNDERVISNING

- undervisning på barnens villkor

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Robert Folmeus
Åse Lindblom

2022-FÖRSK-G68



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryr utbildning för pedagogiskt verksamma

Svensk titel: Spontan undervisning - undervisning på barnens villkor

Engelsk titel: Spontaneous teaching – teaching on children's' terms

Utgivningsår: 2022

Författare: Robert Folmeus - Åse Lindblom

Handledare: Agneta Thörner

Examinator: Carina Peterson

Nyckelord: Förskollärare, Barncentrerad, Stöttande, Nuläge, Spontan undervisning, Self-report

Sammanfattning

Inledning

Läroplanen för förskolan (Lpfö 18) beskriver att förskolläraren ska ansvara för undervisningen i förskolan, samt att undervisning kan ske i spontana situationer. Beskrivningen av undervisning i förskolan som en målstyrd process som enligt läroplanen för förskolan (Lpfö 18) kan ske i spontana situationer upplevs som intressant då det verkar saknas konkreta beskrivningar av vad spontan undervisning innebär. I den här kvalitativa studien får förskollärare delge sin uppfattning om innebörden av förskolans undervisning i spontana situationer och vad som motiverar förskollärare att undervisa i spontana situationer. För oss som skriver examensarbetet är begreppet undervisning i spontana situationer bekant genom framför allt läroplanen för förskolan (Lpfö 18). Studien har synliggjort olika perspektiv på hur förskollärare tar till vara och förhåller sig till undervisning i spontana situationer.

Syfte

Syftet är att ge exempel på förskollärares beskrivningar av tillvaratagande av undervisning i spontana tillfällen i förskolans vardag. Därför utgår studien från följande frågeställningar:

- Hur definierar några förskollärare innebörden av förskolans undervisning i spontana situationer?
- Vad motiverar några förskollärare att undervisa i spontana situationer?

Metod

Studien utgår ifrån en self-report som är en kvalitativ metod. I en self-report kan deltagarna med egna texter redogöra för sina respektive perspektiv på de frågor som ställs i self-reporten (Dimenäs 2007, s.70). Frågorna har utformats i relation till studiens syfte. Vårt val av metod grundar sig på att vi vill veta hur förskollärare med egna ord beskriver sin egen uppfattning utifrån de frågor som ställs i self-reporten. Hur förskollärare på en individuell nivå tolkar undervisning i spontana situationer efter deras verklighet upplevs som intressant att ta reda på då det upplevs att det saknas en tydlig definition på vad det innebär. Fem förskollärare som deltog i studien fick redogöra för hur de definierar innebörden i undervisning i spontana situationer samt vad som motiverar förskollärarna att undervisa i spontana situationer.

Resultat

Resultatet i undersökningen visar på deltagarnas beskrivningar som svarat på vårt syfte i studien, där det framkommer att lyhördhet, barncentrerat förhållningssätt samt målstyrda processer kan definiera och motivera förskollärare att undervisa i spontana situationer. I undersökningen finns exempel på hur förskollärare rent praktiskt anpassade undervisningen i spontana situationer för att främja ett barncentrerat förhållningssätt. I studien representerar begreppet barncentrerad ett förhållningssätt där förskolläraren utgår från barnets nuläge och

intresse i stöttandet till ny kunskap. I resultatet tolkar vi förskollärares definition på vad som krävs för att en spontan situation ska få kallas för undervisning. Resultatet är varierande och intressant, många förskollärare i vår studie delger att barnen måste uppfatta lärandeobjekt som förskolläraren presenterar, samt förstå syftet med aktiviteten. Flera delger även att den spontana undervisningen ska vara en målstyrd process i relation till läroplanen. I resultatet kan vi utläsa att det finns en medvetenhet bland förskollärarna om barnets nuläge, där de utgår från barnets utvecklingsnivå i sitt stöttande till ny kunskap hos barnen i de spontana undervisningssituationerna.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	3
1. INLEDNING	5
1.1 Undervisning i svensk förskola	5
1.2 Förskollärarens ansvar och barnens delaktighet och inflytande	5
1.3 Undervisning i spontant uppkomna situationer - en del av förskolans målstyrda pedagogiska verksamhet.	5
1.4 Pedagogisk forskning om undervisning i spontana situationer	5
2. SYFTE	6
2.1 Frågeställning	6
3. BAKGRUND.....	6
3.1 Undervisning i förskolan, en egen form	6
3.2 Förskolans undervisning planerad eller spontan	6
3.3 Undervisning som lockar och styr	7
3.4 Efterföljande barncentrerad undervisning.....	7
3.5 Förskollärare stöttar barn till kunskap genom leken.....	8
3.6 Undervisning i spontana situationer får inte ta makt över barnens lek.	9
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	9
4.1 Sociokulturell perspektiv på lärande	9
4.2 Den proximala utvecklingszonen	9
4.3 Scaffolding.....	10
5. METOD.....	10
5.1 Self-report	11
5.2 Urval.....	11
5.3 Pilotstudie	12
5.4 Genomförandet.....	12
5.5 Validitet och reliabilitet.....	13

5.6 Analys.....	13
6. RESULTAT	14
6.1 Barncentrerad undervisning med lyhörda pedagoger.....	14
6.2 Spontan undervisning kräver lyhörda pedagoger	17
6.3 Undervisning i spontana situationer som kan blir målstyrd.....	18
6.4 Spontan undervisning kräver en flexibel pedagog	19
7. DISKUSSION	20
7.1 Resultatdiskussionen.....	20
7.2 Teoretiska perspektiv	21
7.3 Förskollärarnas definition av undervisning i spontana situationer	21
7.4 Barncentrerad undervisning med lyhörda pedagoger.....	22
7.5 Spontan undervisning som är målstyrd	23
7.6 Metoddiskussion	24
8 DIDAKTISK KONSEKvens	25
9. VIDARE FORSKNING.....	26
REFERENSER	27
BILAGOR	30

1. INLEDNING

Vi har i vårt examensarbete valt att fokusera på undervisning i förskolan som uppstår spontant. då det enligt läroplanen för förskolan (Lpfö 18) är en undervisningsform som ska praktiseras på förskolan. Förskolläraren bär ansvaret för den undervisning som sker i spontana situationer, i likhet med den planerade undervisningen.

1.1 Undervisning i svensk förskola

År 2010 går förskolan in i en ny fas och blir en del av skolväsendet, anledningen är enligt Skolverket (2008) att förskolan behöver stärka sitt pedagogiska uppdrag och i samband med det delger Skolverket att legitimerade förskollärare bär ansvaret för att undervisning bedrivs i förskolan. I den senaste läroplanen för förskolan (Lpfö 18), blev undervisningsbegreppet en del av förskolans läroplan. Den svenska regeringen gav i uppdrag till Skolverket (2017) att förtydliga förskolans undervisning och måluppfyllelse, därav den senaste läroplanen (Lpfö 18). Begreppet undervisning blev inskrivet i förskolans läroplan år 2010, men undervisning har varit en del i förskolans pedagogiska verksamhet sedan de första förskolorna öppnades i Sverige på 1800-talet (Skolverket, 2021). Enligt skollagen (SFS 2010:800, Kap 8) definieras undervisning i förskolan ”Målstyrda processer som under ledning av förskollärare som syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden”.

1.2 Förskollärarens ansvar och barnens delaktighet och inflytande

Läroplanen för förskolan (Lpfö 18) framställer att förskollärare ansvarar för undervisningen i förskolan. Detta innebär att förskollärare ska ansvara för planeringen av undervisningen och att innehållet ska utgå ifrån läroplanen. I genomförandet av undervisningen kan samtliga i arbetslaget delta, men förskolläraren har huvudansvaret för det pedagogiska innehållet. Enligt läroplanen för förskolan (Lpfö 18) ska det pedagogiska innehållet utgå från barnens intressen, erfarenheter och vara utformat så att barnen har möjlighet att ta del av undervisningen så deras utveckling och lärande stimuleras i relation till uppsatta läroplansmål.

1.3 Undervisning i spontant uppkomna situationer - en del av förskolans målstyrda pedagogiska verksamhet.

Undervisning i spontant uppkomna situationer har genom förskolans läroplan (Lpfö 18) blivit ett begrepp som förskollärare ska ta hänsyn till i sitt yrkesuppdrag. (Lpfö 18, s.7), beskriver att "undervisning ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden. Förskolans läroplan (Lpfö 18, s.19) ger förskollärare möjligheter att undervisa på olika sätt, detta kan ske spontant i leken, i planerade aktiviteter och spontant i andra uppkomna situationer exempelvis vid dukning, påklädning och matsituationer där förskolläraren kan synliggöra ett eller flera av läroplansmålen.

1.4 Pedagogisk forskning om undervisning i spontana situationer

De studier vi valt att undersöka i relation till spontan undervisning visar på olika perspektiv vad denna form av undervisning kan innebära. Flera studier visar på att undervisning som sker i spontana situationer kan främja barns delaktighet och inflytande i förskolans undervisning. Andra studier problematiserar förskollärares förmåga att tillvarata undervisning i spontana situationer. Thulin och Jonsson (2014) delger att barns perspektiv tas tillvara i de spontant uppkomna undervisningssituationerna. Eidevald (m.fl. 2018, s.87) berättar om att i den spontana undervisningen i förskolan, kan förskolläraren ta tillfället i akt att undervisa mot målområden, i denna situation behöver förskolläraren genomföra en undervisning som utgår från omsorg och lekfullhet samt stötta barnen i praktiken. Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018) refererar till Skolinspektionen (2016) som visar på att det finns ett behov av att undervisning

ska tolkas och förstås så den kommer tillgodo i förskolans utbildning. Skolinspektionen (2016) menar att pedagogerna i förskolan brister i sitt yrkesuppdrag att undervisa i vardagliga situationer i riktning mot läroplansmålen. Läroplanen för förskolan (Lpfö 18) delger att undervisning kan uppstå spontant i förskolans utbildning.

Vi saknar i tidigare forskning tydliga definitioner hur förskollärare tolkar och praktiserar, samt motiverar undervisning i spontana situationer. De studier vi använt oss av finns en del information att undervisning kan/ska ske i spontana situationer, samt att denna form av undervisning kan utgå från barnens intresse och behov. Thulin och Jonsson (2018, s.100) redogör för att det är förskollärarens som ansvarar för all undervisningen både planerad och spontan. Men vi upplever att det saknas konkreta redogörelser för hur förskollärare tolkar, praktiserar samt motiverar undervisning i spontana situationer.

2. SYFTE

Syftet är att ge exempel på förskollärares beskrivningar av tillvaratagande av undervisning i spontana tillfällen i förskolans vardag.

2.1 Frågeställning

Hur definierar några förskollärare innebörden av förskolans undervisning i spontana situationer?

Vad motiverar några förskollärare att undervisa i spontana situationer?

3. BAKGRUND

Här presenteras tidigare forskning som kan relatera till vår studie. Den tidigare forskning som studerats visar på olika perspektiv i relation till undervisning i spontana situationer. Studierna har på flera sätt delgivit perspektiv, samt ett kritiskt förhållningssätt till det som vi kan tolka som undervisning i spontana situationer. De studier som redogörs för i bakgrunden har gett förutsättningar för att kunna tolka resultatet i vårt examensarbete.

3.1 Undervisning i förskolan, en egen form

Thulin och Johansson (2018, s. 96) resonerar att undervisning i förskolan inte ska tolkas på samma sätt som undervisning i grundskolan. De uttrycker att förskolans didaktiska förhållningssätt där barnens intresse och erfarenheter samt aktiva deltagande ska integreras med läroplanen för förskolans (Lpfö 18) mål om undervisning. Enligt Löfdahl, Hultman, Hilden och Berg (2017, s. 147) beskriver flera av informanterna som utgjordes av rektorer på förskolor, att begreppet undervisning i förskolan, ska behålla sin särart som är skiljde från skolans undervisning. Rektorerna menade att undervisning är något som redan sker i förskolans kontext.

3.2 Förskolans undervisning planerad eller spontan

Här redogör några studier för att undervisning i förskolan kan bedrivas som spontan eller planerad men att det krävs att undervisning måste uppfylla vissa kriterier för att definieras som undervisning. Löfdahl, Hultman, Hilden och Berg (2017) delar upp undervisnings begrepp i två kategorier, direkt undervisning som planeras pedagogiskt och indirekt undervisning som

spontant uppstått i syfte att leda till lärande. De menar att det är eftersträvansvärt att skapa en balans mellan dessa två undervisningskategorier. Även Williams och Sheridan (2018) beskriver att undervisningen i förskolan kan vara planerad eller spontan, samt att förskollärare medvetet riktar undervisningen mot läroplanens mål. Bäckman, Johansson och Arnqvist (2021), beskriver undervisning i förskolan på liknande sätt, de menar att de målstyrda processer som omfattar undervisningen kan vara både spontana situationer i förskolans vardag samt i planerade aktiviteter. Bäckman, Johansson och Arnqvist (2021) menar att den spontana undervisningen kan dokumenteras i efterhand och kopplas till läroplansmål. Olsson, Lindqvist, Lindström (2018), beskriver att den spontana undervisningen är en väsentlig del i förskolans tradition, där barns delaktighet och inflytande får utrymme, de delger vidare att denna undervisningsform utgår från en pedagogisk planering som tar sin grund i läroplanen för förskolan (Lpfö 18). Bäckman, Johansson och Arnqvist (2021) delger att undervisning är en målstyrd process som kan inbegripa spontana här och nu situationer. I deras artikel redovisas i resultatet att de intervjuade förskollärarna menar att undervisning kan ske här och nu. Detta menar de, kan främjas genom att skapa inspirerande lärmiljöer som bidrar till att synliggöra matematik, teknik och naturvetenskap. Thulin och Jonsson (2014), redogör för undervisning i spontant uppkomna vardagliga situationer. De beskriver att denna undervisningsform utgår från barnets perspektiv, men förskolläraren tar tillfället i akt att synliggöra läroplanens mål för barnet och ge dem möjlighet till ny kunskap och förståelse.

3.3 Undervisning som lockar och styr

Löfdahl, Hultman, Hilden och Berg (2017) refererar till Skolinspektionens rapport (2016, s. 24) där man redogör för att pedagogen bör i samtalet med barnen styra samtalets innehåll mot läroplansmålen. Löfdahl, Hultman, Hilden och Berg (2017) problematiserar dock detta förhållningssätt, då barns inflytande kan komma att begränsas om förskollärare återkommande styr in samtalets innehåll mot målstyrda processer. Denna styrning kan jämföras med Thörner (2017, s.63) som beskriver principen "lockande modifiering" där pedagogen använder sig av metoder som lockar barnet till olika aktiviteter, som sätter igång lärandeprocesser hos barnet. Bäckman, Johansson och Arnqvist (2021) redogör också för att förskollärare ibland styr barnen tillbaka till det planerade ämnesområdet, om barnen visar intresse för ett lärandeobjekt som ligger utanför det planerade.

Innehållet i aktiviteterna initierade av förskolläraren kan kopplas till förutbestämde mål. I denna princip framställs att barn ska lära sig kunskaper och färdigheter som anses adekvata i barns utveckling och lärande. Utifrån detta perspektiv anses barn inte tillräckligt kompetenta att helt ta eget ansvar för sitt lärande, utan här måste pedagogen ansvara för barnets lärande och guida barnet i rätt riktning menar Thörner (2017). Vidare beskriver Thörner (2017, s.60) att barns intresse och den målstyrda undervisningen inte behöver hållas isär, utan om barnet visar ett intresse för verksamhetsmålen så kan det kopplas till läroplanen för förskolan(Lpfö 18).

3.4 Efterföljande barncentrerad undervisning

Thörner (2017, s.40) framställer "efterföljande undervisning" som en helt annan form av spontan undervisning där pedagogen ska hitta barnets intresse, och utifrån barnets intresse stöttar förskolläraren barnet till ny kunskap men det är barnet som bestämmer vilken riktning lärandet sker. I efterföljande barncentrerad undervisning kan läroplansmålen kopplas i efterhand. I jämförelse med den lockande undervisningen som är en på förhand målstyrd process som utgår från förskollärarens val av lärandeobjekt är den avgörande skillnaden hur förskolläraren ser på barnets kompetens att lära och utveckla. I Thörners (2017, s.63) studie framställs den " efterföljande undervisning" att barnet har makten över sitt eget lärande och att barnet ses som kompetent att vara delaktig och inkluderad i undervisningen samt att

pedagogerna möter barnen i deras intressen och skapar olika aktiviteter för att få barnen att uppnå läroplanens mål.

Den svenska förskolan utgår från den nordiska pedagogiska förskoletraditionen som innebär en socialt inriktad förskolepedagogik med utgångspunkt från barnens intresse och nyfikenhet (Nilsson, Lecusay och Alevik (2018). Löfdahl, Hultman, Hilding och Bergh (2017) delger i sin studie att de intervjuade förskolecheferna som deltagit i studien, menar att undervisningen ska utgå från barnens intresse, samt att barnen ska stå i centrum för undervisningen.

På liknande sätt resonerar Bäckman, Johansson och Arnqvist (2021), när de presenterar resultatet i sin studie, menar de att barns, nyfikenhet, lek och intressen är faktorer som förskollärare förhåller sig till i undervisningen. Förskollärarnas svar i undersökningen tolkas av Olsson, Lindqvist och Lindström (2018) som att de värnar förskolans tradition där spontan undervisning är en väsentlig del i verksamheten som tar tillvara barns delaktighet och inflytande. Williams och Sheridan (2018) beskriver att undervisningen i förskolan ska planeras och genomföras utifrån barnens perspektiv. Förskolans undervisning ska ta vara på barnens intresse, välbefinnande samt ta till vara på de kulturella skillnader och likheter som finns i barngruppen. Barnet bör med pedagogerna i samtalet få möjlighet att reflektera utifrån sina erfarenheter och sin nyfikenhet över förskolans aktiviteter.

Enligt Björklund (2019) m.fl. beskrivs förskolans undervisning som en intersubjektiv process mellan förskollärare och barn i syfte att utveckla barns kunskaper och färdigheter. I denna process har förskolläraren ett ansvar att utveckla undervisningen som grundas på didaktiska ställningstagande och detta kan innebära undervisning i spontana situationer. Björklund m.fl., (2019), och Hedenfalk, Lundqvist och Almqvist (2015) beskriver undervisningen ur ett intersubjektivt perspektiv, där man ser nödvändigheten av att förskollärare och barn delar uppmärksamhet på lärandeobjektet.

3.5 Förskollärare stöttar barn till kunskap genom leken

Pramling Samuelsson och Johansson (2006) menar att historiskt har lek som lärandeform separerats från akademiskt lärande i förskolans kontext, men i och med införandet av målstyrda styrdokument i förskolans verksamhet, har leken fått en mer framskjuten roll som kunskapsbärare. Pyle, DeLuca & Daniels (2017) framställer tre lekkategorier som kunskaps och utvecklingsbärare i sin studie. Free - play (Fleer, 2011) (Pyle, De Luca & Daniels, 2017) beskriver barns fria lek där de utvecklar sin fantasi, och barns fantasi utgör en grund för förståelsen av den verkliga världen. Free - play kan enligt valda definitioner i undersökningen inte tolkas som undervisning. Teachers directed play (Newbury, Woolridge, Peet & Bertelson 2015) (Pyle, De Luca & Daniels, 2017), beskriver lek där läraren bestämmer innehållet och leder leken. Mutual directed play (Henry, 1990), (Synodi, 2010) (Pyle, De Luca & Daniels, 2017) innebär att leken ska utgå från perspektiv, där både barn och förskollärare kan styra leken, men förskolläraren tar tillfället i akt och integrerar lek med undervisning.

Ett liknande resonemang delges av Björklund och Palmer (2019). Förskolläraren kan här utgå från lekens innehåll och presentera nya perspektiv för att berika leken och för att främja barnets utveckling och lärande. Resultatet i studien framställer att när förskollärare deltar i barnens lek så främjas barns lärande enligt Björklund och Palmer (2019). Här kan förskolläraren synliggöra olika lärandeobjekt i relation till en pågående aktivitet, exempelvis barnens lek. I Walsh et al (2006) (Pyle, De Luca & Daniels, 2017) studie framkommer att lärande baserat på de tre olika kategorierna, free play, teachers directed play, och mutual directed play, visar på bättre resultat i relation till barns utvecklande av tänkande förmåga, koncentrationsförmåga, välmående och

förmåga till social interaktion, än ett lärande baserat på instruktioner. I studien använde man sig av quality learning instrument (OLI) som mäter sociala och kognitiva förmågor.

3.6 Undervisning i spontana situationer får inte ta makt över barnens lek.

Nilsson, Ferhult, och Lecusay (2018) beskriver risken med att förskolläraren tar över och styr innehållet i den spontana undervisningens vilket kan innebära att lekens mening, processen, åsidosätts. Nilsson, Ferhult, och Lecusay (2018) problematiserar den spontana undervisning; de beskriver att om förskollärare går in i barns lek i syfte av att styra innehållet i leken i riktning mot läroplansmålen, riskerar det att förskollärarens fokus mot ett lärande äventyrar den lustfyllda och fria process som leken innebär för barnen. Detta förhållningssätt till undervisning i spontant uppkomna aktiviteter (leken) problematiseras av Nilsson, Ferhult och Lecusay (2018) (Löfdahl, Hultman, Hilden och Bergh 2017). De menar att leken är ett tillstånd av frihet och glädje där processen är central, inte resultatet. Mutual directed play (Henry, 1990) (Synodi, 2010), beskriver att läraren tar del i barnets lek i syfte att styra innehållet till ett lärande. Här behöver läraren tänka på att inte styra om leken eller förstöra den, leken ska utgå från barnets fantasi, samtidigt som läraren ska främja barnets sociala och kognitiva utveckling.

4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I följande kapitel kommer det att redogöras för den teori som valts att utgå ifrån i analysen av denna studies resultat. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv i relation till människans lärande som enligt Säljö (2000, s.18) innebär att människors utveckling och lärande förutsätts av samspel mellan individer och påverkas av de sociala kontexter som människan är en del av.

4.1 Sociokulturell perspektiv på lärande

Den sociokulturella teorin (Säljö 2005, s 116–117) bygger på idén om att utvecklandet av barns kunskaper och färdigheter förutsätts av en vuxen eller annan person, som stöttar barnet till ny kunskap (scaffolding, se nedan). Säljö (2000, s.123) beskriver att den stöttande personen håller strukturen och övervakar barnet i dess utveckling, När barnet befinner sig i en situation, där barnet har en viss kunskap och förståelse, men inte tillräckligt för att erövra nya kunskaper och färdigheter utan stöttande från mer kunniga personer i sin omvärld, befinner sig barnet i den proximala utvecklingszonen menar Säljö (2000, s.123). Säljö (2000, s.123) framhåller att när barnet är i deras utvecklingszon är mest mottagliga till ny kunskap och utveckling. Baserat på ett sociokulturellt perspektiv kan förskolläraren skapa strukturer som främjar ett samspel mellan barnen, där möjligheter ges till stöttning barnen emellan. De barn som stöttar får möjlighet till att repetera sin tidigare kunskap och befästa denna (Bodrova & Leong 1996) (Partanen 2007, s.148).

4.2 Den proximala utvecklingszonen

Ett av de grundläggande begreppen i sociokulturella teorin är den proximala utvecklingszonen, den beskrivs som en zon i barnets utveckling och lärande som de inte kommer åt på egen hand, barnet behöver stöd och stöttning av mer kunniga personer i sitt samspel för att komma vidare sin utveckling (Partanen 2007, s.52). Enligt Partanen, (2007, s.52) befinner sig ett barn som upplevs engagerat och fokuserat på sitt lärande i den proximala utvecklingszonen, förutsättningen för detta är att utmaningen är på en lagom nivå för barnet. Är utmaningen för lätt tappar barnet intresset och drivkraften, är utmaningen för svår sker detsamma då barnet inte får grepp om utmaningen menar Partanen (2007, s.52). Partanen (2007, s.55) redogör för den

Vygotskijs inspirerade pedagogiken, där pedagogen utgår från barnens självständiga kompetens. Lärandet kan ske i sociala situationer, och förskolläraren reflekterar hur barnet kan stöttas vidare i sitt lärande med hjälp av pedagoger och kamrater. Förskollärarens roll i att undervisa utifrån ett perspektiv som utgår från den proximala utvecklingszonen som teori, baseras på att lärande utgår från de sociala processerna som sker hos barnen (Partanen 2007, s.55). Förskolläraren bör ha kunskaper om barnets individuella utvecklingsnivå, för att anpassa undervisningens svårighetsgrad något över barnets kunskapsnivå för att främja barnets utveckling och lärande beskriver Partanen (2007, s.55). När läraren kan observera att barnet till viss del, men inte helt och hållet har kompetens att klara av en viss utmaning, befinner sig barnet i den närmaste utvecklingszonen. (Säljö & Forssell 2005, s.123). Här kan då läraren stötta barnet till nya kunskaper och färdigheter. Detta synliggör relationen mellan begreppen den proximala utvecklingszonen och scaffolding.

Enligt Vygotskijs (1976) så främjas barns möjlighet till utveckling när barnet befinner sig i den proximala utvecklingszonen. Enligt Säljö, (2005, s.123) är det relevant att utmaningen läggs på en sådan nivå att barnet är medveten om problemet och har till viss del kompetens att lösa problemet, men behöver stöttning för att behärska problemlösningen.

4.3 Scaffolding

Det teoretiska begreppet scaffolding kan beskrivas som stöttning, vilket innebär att barnet får den stöttning som krävs för att barnet ska utveckla ny kunskap och förståelse (Säljö,2005, s.123) Konkret kan scaffolding innebära att den som undervisar barnet kan komma med frågor och kommentarer som syftar till att barnen ska få möjlighet till ny kunskap och förståelse. Bruner (1975) framställer att begreppet "scaffolding" innebär att lärarens uppgift är att skapa en struktur i barnens pedagogiska miljöer som sakta byggs upp med stöd av läraren, under tiden lär sig barnen egna strategier som stöd för lärande och utveckling. Lärarens pedagogiska roll är fortfarande betydelsefull men förändras i förhållande till barnens utveckling och anpassas där efter menar Bodrova & Leong, (1996) och Partanen (2007, s.55).

Eidevald och Engdahl (2018, s.117) beskriver att begreppet stöttande (scaffolding) kommer från England, scaffolding beskriver de stöttande handlingar som förskolläraren använder sig av för att stödja barns lärande och utveckling. Även Säljö (2000, s.123) beskriver hur han tolkar scaffolding som ett sätt att hjälpa barnet till ny kunskap, genom att kommunicera med barnet skapar de förutsättningar till utveckling och ny kunskap hos barnet. Barnets väg till utveckling kan även påverkas av vilken person som stöttar och på vilket sätt menar Säljö (2000, s. 123). Stöttning kan även ske genom material, exempelvis instruktioner som finns tillgängligt och används av barnet beskriver (Säljö 2000, s.123). Säljö (2000, s.125) delger att i en process hos barnet där scaffolding sker behöver den personen som stöttar gradvis backa bort från barnet i dess läroprocess. Enligt Pihlgren, (2017, s.97) kan förskollärare stötta barnen med kreativa dialoger som kan ske i förskolans vardagliga (spontana) aktiviteter. Pihlgren (2017, s.98) menar vidare att förskollärarens sätt att ställa frågor är avgörande för barns kognitiva utveckling. Frågorna ska vara öppna, de ska ställas på så vis att barnen ska få möjlighet att reflektera och analysera så att de kan lösa ett problem med stöd av förskolläraren.

5. METOD

Studien i examensarbetet bygger på en kvalitativ metod, self-report. Valet av metod upplevs som relevant i relation till syftet och frågeställningen i studien. I den kvalitativa studien utgjordes urvalet av deltagare av utbildade förskollärare. Studien startades med en pilotstudie, för att ta reda på om frågorna i self-reporten svarade på vårt syfte. Sedan valde vi att utgå från

de frågor som utgå från utarbetade syfte av att svara på frågeställningen, då vi upplevde de som relevanta, och vårt urval av deltagare fick svara på dessa. Deltagarnas svar analyserades sedan i relation till studiens syfte och frågeställning samt teori. Denna analys lade sedan grund för resultatet i studien.

5.1 Self-report

Self-report innebär enligt Davidsson (2007, s.71–73) att deltagarna får svara på frågor i relation till forskningens syfte skriftligt. Här får deltagarna gott om tid för sig själv att uttrycka sitt perspektiv. Deltagarnas texter utgör data i en kvalitativ undersökning som använder sig av self-report som metod (Davidsson 2007, s.70–71). Self-report är en form av kvalitativ undersökning med få frågor som formuleras i relation till syftet. Därför bör frågorna formuleras med noggrannhet för att undersökningens validitet ska vara trovärdig enligt Christoffersen och Johanessen (2012,s86). Vi har valt att använda oss av metoden self-report som datainsamlingsmetod då vi vill ta reda på deltagarnas upplevda verklighet i relation till syftet (Dimenäs 2007, s.70). Self-report innebär att deltagarna skriftligt svar kan svara på frågor som relaterar till vårt syfte. Vår undersökning tar sig grund utifrån samhällsforskning (Christoffersen & Johanessen, 2000, s.19) och som innebär att ta reda på hur deltagarna i studien beskriver sin upplevda verklighet i relation till studiens syfte. En self-report är en kvalitativ form av studie som innebär öppna frågor vilket kan ge fylliga och djupa svar enligt Christoffersen och Johanessen (2012, s.17). Kvalitativ metod är användbar när undersökningen utgår ifrån hur deltagarna beskriver och upplever sin verklighet menar Byrman (2018, s.454).

I relation till vårt syfte och våra frågeställningar har vi diskuterat och kommit fram till att vår kvalitativa undersökning skulle utgå ifrån en self-report, för att datainsamlingen skulle ha ett så innehållsrikt material som möjligt. Tillsammans så konstruerade vi tre frågor i vår self-report (Se bilaga 1) som vi trodde kunde svara på undersökningens syfte. Vi bearbetade och färdigställde dokumenten digitalt för att sedan skriva ut dokumenten i pappersform. Var och en av frågorna i self-reporten fick ett A4-ark, där deltagarna sedan kunde få möjlighet att svara innehållsrikt som möjligt. De tre A4-arken häftades ihop, ett häfte till varje deltagare för att kunna hålla isär datainsamlingsmaterialen.

5.2 Urval

Vårt urval av deltagare tog sin grund i styrdokumentens skrivningar där det delges att förskollärare ansvarar för undervisningen i förskolans verksamhet (Lpfö 18, s.19). Då syftet med undersökningen var att ta reda på ett antal förskollärares beskrivningar av tillvaratagande av undervisning i spontana situationer i förskolans vardag, utgick vi från ett strategiskt urval, vilket innebar ett urval av utbildade förskollärare (Christoffersen & Johanessen, 2012, s.54). Vårt urval utgjordes av fem förskollärare efter diskussion. Vi antog att det skulle generera tillräckligt med datamaterial, samtidigt som det inte skulle bli för tidsmässigt krävande i studien.

Detta innebär enligt Christoffersen och Johanessen (2012, s.54) att vårt urval av deltagare det vill säga de deltagande förskollärarna var ett strategiskt urval i relation till syftet, då syftet var att vi ville ta reda på de deltagande förskollärares beskrivningar. Vårt urval av deltagare kunde beskrivas som ett homogent urval (Christoffersen & Johanessen, 2012, s.55), då de representerade en yrkesgrupp med gemensamt uppdrag, samt att alla förskollärare hade en akademisk förskollärexamen. Förskollärare som deltog i studien arbetade med dels äldre barn, dels med yngre barn, men i studien har vi inte kategoriserat deltagarna efter en sådan indelning, eftersom en sådan indelning var irrelevant för vår studies syfte. Vårt urval av deltagare utgick från snöbollsmetoden, som enligt Christoffersen och Johanessen (2012, s.55) innebär att

forskaren tar kontakt med en person som passar in i kriterierna för att delta i forskningen, men som också hjälper forskarna att få tillgång till fler deltagare som motsvarar kriterierna. En av de tillfrågade förskollärarnas gav oss information om ytterligare två möjliga deltagare till vår studie, de tillfrågade förskollärarna var tidigare kända för en av oss. Båda två var intresserade, men en av dem tackade nej.

5.3 Pilotstudie

För att ta reda på om self-report frågor svarar på undersökningens syfte, så fick först en förskollärare delta i en pilotstudie som innebär att de som utför studien försöker ta reda på om genomförande svarar på studiens syfte (Bryman, 2018, s.258). Metoden analyseras i relation till undersökningens syfte, om detta faller ut väl så är det en bekräftelse på att val av metod är relevant för studien.

Först kontaktades en förskollärare som tillfrågades om hen ville delta i vår pilotstudie via telefonsamtal. Hen tackade ja. Vi informerade om studiens syfte samt om metoden self-report och vad den innebär. Vi informerade även om att metoden innebär att fylliga svar kan ges och om så behövs kan baksidan på A4- arken användas. Vi delgav även om att det är viktigt att svara på frågorna i relation till undersökningens syfte. Deltagaren informerade även om att svaren kunde skrivas dels digitalt, dels för hand, men att svaren skulle skickas in i fysisk form. Frågorna och studiens dokument skickades per post till pilotstudiens deltagare.

När pilotstudiens svar kom tillbaka analyserade vi svaren i relation till studiens syfte och frågeställningar, och kom gemensamt fram till att deltagaren uppfattat frågorna i relation till vårt syfte, och svarat i relation till undersökningens syfte och frågeställning. Vi beslutade att de frågor vi använt i pilotstudien därför skulle användas i vår self-report. Bryman (2018, s.259) menar att pilotstudien ger material för att legitimera eller ompröva studiens tillvägagångssätt.

5.4 Genomförandet

För att vi skulle kunna genomföra studien, färdigställde vi ett missivbrev/informationsbrev och en samtyckesblankett till samtliga deltagare. (Se bilaga 2.3). I missivbrevet/ informationsbrevet fick deltagarna ta del av följande information, vilka som utförde studien, vilken metod som studien använde sig av (Self-report, en form av kvalitativ studie).

Deltagarna informerades om God forskningssed (2017, s.40) vilket innebär fyra viktiga begrepp. Det första är sekretess; det innebär att uppgifter i vår studie kan påverkas av offentlighets och sekretesslagen. Det andra är tystnadsplikt; i vårt yrke förhåller vi oss till tystnadsplikt i hanterande av deltagarnas identitet, detta styrks av lagar och etiska regler.

Det tredje är anonymitet som även kallas aidentifiering. Det handlar om att allt material som kodas i vår undersökning kommer att förstöras samt att i vår studie kommer det inte finnas några uppgifter som gör det möjligt för utomstående att få tillgång till fakta om våra deltagare, till exempel, namn, ort, ålder, förskola. Det fjärde begreppet är konfidentialitet betyder att om man fått information i förtroende att det inte ska spridas vidare.

När deltagarna fått blanketterna, fick de i uppgift att läsa missivbrevet/informationsbrevet för att sedan ge sitt godkännande med en namnteckning på samtyckesblanketten i enlighet med informationen i missivbrevet. Samtyckesblankett (Bilaga 2) Missivbrev. För att skydda deltagarnas identitet (aidentifiering) (God forskningssed, Vetenskapsrådet, 2017, s.40) har vi istället för att använda oss av deras riktiga namn i undersökning, valt att representera respektive deltagare med påhittade namn.

Sedan kontaktades tre deltagarna via telefon, dock inte samtidigt, och de tillfrågades om de ville delta i vår studie. Deltagarna tackade ja, en av dem möttes upp vid en fysisk träff, de andra deltagarna informerades först via telefon, därefter skickades dokumenten per post (self-report formuläret, missivbrevet samt samtyckesblanketten. Dokumenten överlämnades fysiskt till den deltagare som mötte upp på överensstämde plats. Sedan informerade samtliga deltagare om studiens syfte samt om metoden self-report och vad den innebär. Vid mötet informerade vi deltagarna om att studien ger möjlighet till fylliga svar, samt att det är viktigt att hålla sig till undersökningens syfte i svaren. En av de tillfrågade förskollärarna ger oss sedan information om att två ytterligare personer som kan vara intresserade av att delta i studien. De tillfrågades och tackade ja. De informerades vid ett senare tillfälle vid en fysisk träff och fick ta del av samma information som föregående deltagare. Samtliga av deltagarna blev informerade om att de kunde välja att skriva digitalt eller för hand. De informerades även om att svaren skulle skickas tillbaka i fysisk form inom 12 dagar. När deltagarna var färdiga skickades self-reporten per post tillbaka till oss.

Av samtliga förskollärare som tillfrågades (6 stycken), var det en som valde att inte delta. Detta innebär ett bortfall i studien, det enda. Då vi ansåg att vi hade tillräckligt med deltagare kontaktades ingen ersättare, men bortfallet påverkade möjligen resultatet. Vi upplevde trots detta svarsfrekvensen som tillfredsställande. Bryman (2018, s.232) menar att om bortfallet är omfattande kan det ifrågasättas om undersökningen är representativ.

5.5 Validitet och reliabilitet

Reliabilitet är ett begrepp som enligt Davidsson, (2007 s. 74) beskriver en undersökning tillförlitlighet. Förutsättningar för att undersökningen ska ha hög reliabilitet påverkas av hur noggrann undersökning är, hur data bearbetas, samlas in och används i relation till syftet. För att resultatet ska bli så noggrann som möjligt så ställs frågorna i self-reporten så snävt som möjligt för att kunna knyta an till syftet i undersökningen. Data bearbetas sedan enligt Georgis analysmetod (Davidsson 2007, s.74) för att främja undersökningen reliabilitet.

Datamaterialet bearbetades i olika steg. Först lästes texterna med fokus på om de svarade på syftet, Sedan letade vi efter betydelseenheter som kunde svara på syftet i deltagarnas texter. Dessa kodades in till valda rubriker som vi tolkade svarade på syftet. Utifrån valda teoretiska begrepp och dess betydelse som studerades i vald litteratur (Säljö, 2000) analyserades de citat vi valt att utgå ifrån och relaterar dessa till sociokulturella begrepp.

Enligt Christoffersen & Johanessen (2012, s.24) beskrivs validitet som ett begrepp vilket beskriver hur relevant data i undersökningen är i förhållandet till syftet och frågeställningen. I vår undersökning, för att få fram data med validitet behövde vi relatera till undersökningens syfte vid val av deltagare (utbildade förskollärare). Undersökningens syfte kan relatera till innehållet förskolans läroplan (Lpfö 18), och är en del i förskollärarens uppdrag. Då undersökning utgår från en kvalitativ metod så innebär det att informanternas svar inte kan uppfattas som en generell sanning, utan svaren delger deltagarnas beskrivning av syftet i undersökningen, det vill säga hur de uppfattar syftet i undersökningen (Christoffersen & Johanessen, 2012, s.83). Vid tolkning av datamaterialet har vi tagit med sådant som vi upplever svarar på syftet och frågeställningarna i studien samt utlämnat sådant som vi upplevt inte svara på studiens syfte och frågeställningar för att ge studien validitet.

5.6 Analys

I vår analys av informanternas texter använde vi oss av Georgis analysmodell (Davidsson, 2007, s. 74) Denna analysmodell börjar med att i ett första steg fånga helhetsbetydelsen av deltagarnas

text. Med stöd av Georgis analysmodell läste vi texterna grundligt för att kunna skapa oss en så innehållsrik bild som möjligt. I steg två delade vi in texten i betydelseenheter, som kan utläsas i texten. Vid analysen av texterna så markerade vi sådant som vi gemensamt kunde kategorisera in i betydelseenheten i relation till vårt syfte. I steg tre ska textens innehåll avgränsas i relation till syftet, det vill säga sådant som inte hör till undersökningen frågor, används inte. När vi läste texterna så valde att fokusera på relevant information i relation till syftet, övrig information togs bort. I steg fyra kopplas textens meningsbärare samman med våra valda vetenskapliga begrepp (teori). Detta görs för att synliggöra texternas innehåll i relation till vår valda teori. I steg fem definierar vi syftets grundläggande struktur utifrån deltagarnas texter. Detta innebär att vi fokuserar på beskrivningar från deltagarna som kan kopplas till syftet, vi kan också se likheter och skillnader i deltagarnas texter i relation till syftet och frågeställningen. I steg fem utgår vi ifrån två tolkningar, dels den relativa strukturen, där vi sammanställer de enskilda deltagarnas texter och analyserar deras individuella perspektiv på syftet som de delger i vår self-report, dels den generella strukturen där deltagarnas texter jämförs för att upptäcka gemensamma meningsbärare.

6. RESULTAT

Resultatet visar på att förskollärarna definitioner och motiveringar i relation till undervisning i spontana situationer utgår från ett barncentrerat förhållningssätt, lyhörda och flexibla pedagoger samt målstyrda processer som kan relateras till förskolans läroplansmål. I studien har vi valt att använda begreppet barncentrerat som i studien representerar ett förhållningssätt i den spontana undervisningen där förskollärare i sin stötting (scaffolding) utgår från barnets intresse och nyfikenhet och från barnets nuläge (den proximala utvecklingszonen).

6.1 Barncentrerad undervisning med lyhörda pedagoger

Följande citat under denna rubrik representerar det som vi kan tolka som barncentrerad undervisning, där barns intresse och nuläge tas till vara av förskollärarna i spontana undervisningssituationer. Begreppet lyhörda pedagoger i rubriken beskriver hur förskollärare på olika sätt tar reda på barns intressen och nuläge i syfte av att kunna anpassa undervisningen i de spontana situationerna. Något som återkom i svaren från self-reporten var att förskollärare använder sig av undervisning i spontana situationer i syfte av att kunna utgå från ett barncentrerat förhållningssätt enligt vår begreppsbeskrivning av barncentrerat.

En observation av barnens intresse inspirerar förskolläraren Stina till undervisning som sker spontant i stunden direkt och återkopplas till det som barnen samtalar om.

Vi hade pratat om de olika månaderna, årstider, förändringar som sker i naturen när det är vår. Senare den dagen hörde jag två elever prata om fåglar. Jag vet vad de pratade om. De berättade då att på våren kan vi höra fåglar och att fåglar kommer tillbaka från Afrika. Här kunde jag valt att gå min väg, men här såg jag ett tillfälle att utveckla detta ögonblick till att lära mer. Vi tog fram Ipaden för att söka mer information om fåglar som bor i Sverige. Fler och flera elever anslöt sig att vara delaktiga i vårt undersökande. Denna spontana undervisning är nu en planerad undervisning där jag satt upp ett syfte och mål för eleverna. (Stina).

Här beskriver Stina att barnens samtal som handlade om att fåglar flyttar till Sverige på våren. Stina berättar hur hon stöttar barnen genom samtal om (flyttfåglar), och utforskar stöttande tillsammans med barnen för att lära sig mer om flyttfåglar. Stina använder den spontana undervisningssituationen till att vara lyhörd mot vad barnen uttrycker och på så vis

planera framtida undervisning. Stina valde att ta till vara på situationen där barnen pratade om flyttfåglar, och på så vis stötta genom att göra undervisning mer barncentrerad. Stina upplevs vara lyhörd och ha ett barncentrerat förhållningssätt där Stina upplevs stötta barnen till ny kunskap

Är jag en närvarande pedagog vilket innebär att jag är nära barnen för att utmana dem i deras utveckling genom att vara frågvis och ställa öppna frågor som är utvecklande och leder till lärande (Stina).

Vi upplever att Stina ser sin närvarande praktik som en möjlighet att observera och främja barnens utveckling och lärande genom ett barncentrerat förhållningssätt där exempelvis öppna frågor beskrivs som utvecklande. Här tolkar vi det som att Stina möter barnen där de befinner sig och stöttar dem vidare. Här nedan beskriver Haward nödvändigheten av att barnet ska uppfatta det som förskolläraren vill lära ut.

För att det ska kallas undervisning måste det också etableras intersubjektivitet mellan förskollärare och barn, om förskolläraren bara mal på utan att det uppstår en gemensam förståelse av vad de pratar om eller vad de gör, så sker det heller ingen undervisning (Haward).

Haward delger att undervisning förutsätts av att barnet/barnen delar uppmärksamhet på det specifika kunskapsinnehåll med förskolläraren, och att barnet utvecklar den kunskap som undervisningen syftar till. Haward beskriver vad som krävs för att en aktivitet ska definieras som undervisning ur ett perspektiv där barnets utveckling och lärande relateras till det som är Hawards intentioner med undervisningen. Haward redogör vikten av ett lyhört barncentrerat förhållningssätt främjar så aktivitet ska kunna definieras som undervisning.

Därför måste man som förskollärare vara väldigt lyhörd för barnens förståelse av det, man undervisar om, och även för hur de tar emot det man säger, det man riktar deras fokus mot, så att man pratar om samma sak, för att barnen ska utveckla kunskap runt den saken (Haward).

Haward beskriver att en gemensam uppmärksamhetsfokus mellan barn och förskollärare på lärandeobjektet är obligatoriskt. Haward delger även att hennes förmåga att vara lyhörd för hur barnen responderar på det som hon undervisar om är avgörande.

Ex vid en ny ramsa som jag lär barnen (min tanke är språklig undervisning, takt, rytm): något barn frågar vad kineser och killing betyder. Vi googlar och kollar upp, och tar reda på vad det betyder (Eva).

Eva beskriver hur hon har planerat en undervisning där en spontan fråga leder till en spontan undervisningssituation där Eva tar vara på barnets nyfikenhet och genom att utforska tillsammans med och stöttar till ny språklig utveckling. Barnens fokus på annat än det som ska läras får Eva att spontant möta barnen i deras intresse och nyfikenhet, vilket kan tolkas som ett barncentrerat förhållningssätt.

Att ta några barn åt gången gör också att deras intresse och kunskap runt det jag undervisar smittar av sig på de andra, och det gör att de blir mer intresserade av att delta nästa gång som jag undervisar om samma sak /.../ Barnen kanske lär sig mer när de bara behöver lyssna utan krav på att sitta tysta eller ingå i gruppsammanhang. (Haward).

Haward har en tydlig motivering där hon reflekterar om att exempelvis samlingar eller annan kollektivt styrd aktivitet kan ställa för stora krav på barnen. Haward upplever att barnen är mer intresserade i mindre sammanhang som kan skapas genom undervisning i spontana situationer. Vilket vi tolkas som barncentrerad undervisning.

Jag använder mig av undervisning i spontana situationer, för att kunna använda mig av barnens intresse och fokus. Jag arbetar just nu med de yngsta barnen (1–3) och att genomföra en samling eller aktivitet vid ett specifikt tillfälle innebär ofta bara en massa tjat för att få med sig barnen som har olika fokus och är i olika dagsform, några är trötta, andra bara skriker. Dessutom är barnens koncentrationsförmåga ännu kort, så att sträva efter att genomföra en aktivitet där allas fokus och humör är på topp samtidigt är meningslöst eftersom det inte ofta händer (Haward).

Haward använder sig av undervisning i spontana situationer för att ta till vara deras intresse, samt främja barnens förmåga att ta del av undervisningen, detta tolkar vi som ett barncentrerat förhållningssätt som förutsätter Haward lyhördhet inför barnens perspektiv. Haward beskriver utifrån sin egen erfarenhet att mer styrda undervisningsformer inte alltid fångar barnens intresse: Aspekter som yngre barns begränsade koncentrationsförmåga, dagsform och intresse, gör att styrda aktiviteter är improduktiva i undervisningssyfte, upplever Haward. Vi upplever att Haward motiveras av att använda sig av undervisning i spontana situationer för att den är mer barncentrerad.

I kommunikationen och observationer av barnen. Genom att vara lyhörd och närvarande. Lyssna på dem, visa intresse, locka till samtal, följa upp samtal, leda samtal vidare, fördjupa samtal. Använda hjälpmedel som olika material beroende på situation, böcker, osv. Material för att förtydliga, illustrera/visa, väcka ytterligare nyfikenhet. Återkoppla och lyssna in barnen för att se hur man kan fortsätta med undervisningen /.../- För att följa upp barnens intresse, nyfikenhet, frågor och funderingar och för att följa upp och vidareutveckla fördjupa samtal mellan mig och barn/barnen, som ju uppstår och pågår i princip non-stop under dagarna i förskolan (Karin).

Vi upplever att Karin motiveras av att använda sig av undervisning i spontana situationer för att kunna bygga upp en verksamhet som utgår från ett barncentrerat förhållningssätt som lyssnar in barnen i relation till deras intresse och utvecklingsnivå. Karin kan genom sin lyhördhet stötta barnen till ny kunskap och utveckling tolkar vi det som.

Barnen är ju så många timmar på förskolan varje dag, 8–10 timmar är inget ovanligt. Tänka undervisning i de planerade tillfällena är ju inte många, det fyller ju inte vårt uppdrag att ge barnen optimala förutsättningar för utveckling och lärande på förskolan utifrån deras förutsättningar, då gäller det att ta tillvara på de situationer som uppstår om dagarna vid rutinsituationer, omsorgssituationer och konflikthantering (Eva).

Det kan tolkas som att Eva ser de planerade undervisningstillfällena som svåra att få meningsfulla ur ett barncentrerat perspektiv på grund av en intensiv vardag på förskolan. Det Eva beskriver kan förstås som att de spontana undervisningstillfällen som kan uppstå vid dels planerad verksamhet, dels vid uppkomna tillfällen, tar till vara barns utveckling och lärande. Eva beskriver det hon verkar uppfatta som spontan undervisning är en nödvändig del i förskolans verksamhet för att kunna bedriva en barncentrerad undervisning. Eva använder sin lyhördhet i förskolans vardagliga verksamhet för att ta vara på de tillfällen som ges för att undervisa spontant.

Jag skapar förutsättningar och tillfälle men om det blir en lärandesituation avgörs hur barnen responderar på mina intentioner (Eva).

Här utgår Eva från ett barncentrerat perspektiv på barns lärande upplever vi. Eva delger att barnens respons på lärandeobjektet är avgörande. Hon delger, upplever vi, en lyhördhet inför det som händer i barnet i relation till det som Eva vill lära ut.

6.2 Spontan undervisning kräver lyhörda pedagoger

Deltagarna framställer betydelsen av lyhördhet för att skapa sig kunskap om det enskilda barnets utvecklingsnivå. Denna lyhördhet kan ligga till grund för hur förskolläraren kan stötta barnet till ny kunskap. Detta perspektiv kan relateras till det barncentrerade förhållningssättet.

En medvetenhet och vilja hos förskolläraren till att alltid utmana barnet lite till (Proximala utvecklingszonen) genom stöttning och handledning, närvaro och kommunikation. Alltså krävs att man förstår barnets aktuella kunskapsnivå för att kunna stötta barnet till nästa utvecklingssteg. Kanske kan man därför säga att det krävs eller i alla fall underlättar man bygger en relation till barnet för hur ska man annars veta vart barnet befinner sig och vill komma vidare (Karin).

Vi tolkar att Karin reflekterar runt undervisning i spontana situationer så här; betydelsen av att bygga en relation med barnet för att skapa sig kunskap om barnets nuläge kan vara nödvändigt för att kunna anpassa undervisningen efter barnets förutsättningar, och kunna stötta barnet vidare ny kunskap.

Om jag inte hade utnyttjat dessa stunder under dagen (samvaro och samspel med barnen), hade jag inte haft tillfälle att skapa mig en bild av barnet nuläge och inte kunnat känna in var barnets intresse ligger och hur vi kan utnyttja de (Martin).

Vi tolkar det som att förskolläraren Martin ser de spontana undervisningstillfällena med barnen som stunder där han genom sin lyhördhet kan få en bild av barnets kunskaper intresse och nuläge, för att vidare kunna använda dessa kunskaper i förskolans pedagogiska verksamhet. Martin använder sin lyhördhet i samvaron och samspelet med barnen för att kunna utveckla en barncentrerad verksamhet.

Att jag är närvarande, att jag känner intensiteten som bildas när jag och barnet är i stunden. Medvetenheten att "Aha - nu har jag fångat ett intresse". Jag tycker också att det krävs någon form av medveten bearbetning från min sida efteråt. Vad fick barnet ut av det som hände mellan oss? Fick barnet den kunskapen och erfarenheten med sig som jag ville ge barnet? Om man sedan kan återknyta till situationen och återkoppla på något sätt, ta upp tråden sen i en annan situation (Martin).

Martin beskriver sin roll som lyhörd och barncentrerad pedagog som kan känna av när barnets intresse har fångats. Martin delger betydelsen av att han och barnet fokuserar på samma sak. Martin delger att han reflekterar i efterhand om vad som hände, vad fick barnet för kunskap och erfarenhet, och hur kan han vidareutveckla det som hände i förskolans pedagogiska verksamhet. Här tolkar vi att Martin har ett barncentrerat förhållningssätt i undervisningen, där han utgår från sin lyhördhet.

Jag ser stora möjligheter till att bedriva spontan undervisning, allt handlar om hur medveten och intresserad jag är av barnens olika intressen och ser vad de är nyfikna på. För mig är det viktigt att vara en lyssnande pedagog (Stina).

Vi upplever att förskolläraren Stina motiveras att använda sig av undervisning i spontana situationer, då den kan utgå ett barncentrerat förhållningssätt. Stina beskriver sig som en lyssnande pedagog, vilket vi tolkar som att hon är en lyhörd pedagog som observerar och lyssnar på barnen för att främja ett barncentrerat förhållningssätt i förskolans spontana undervisning.

6.3 Undervisning i spontana situationer som kan blir målstyrd

Den undervisning som sker i spontana situationer kan bli målstyrd, dels genom att förskolläraren följer barnets initiativ och riktar barnets fokus läroplansmål, dels genom att förskolläraren genom undervisning som sker spontant tar initiativ och synliggör läroplansmål för barnen i det som förskolläraren initierar. Flera av förskollärarna delger i citaten att det som undervisas i spontana situationer ska kunna kopplas till läroplanen för förskolan (Lpfö 18) för att kunna definieras som undervisning.

Som förskollärare har jag ett uppdrag där jag ska bedriva undervisning utifrån styrdokument, såsom läroplan, skollag och lokala styrdokument, I läroplanen står det att undervisningen kan vara planerad och/eller spontan (Stina).

Förskolläraren Stina beskriver att hon har ett uppdrag att bedriva undervisning, såväl spontan som planerad, och att den ska utgå från aktuella styrdokument som förskolläraren ska förhålla sig till.

Så fort jag som förskollärare har ett syfte med det jag förmedlar till barnen i att föra deras tankar eller erfarenheter, eller ger förutsättningar för lärande till något som finns i läroplanen tycker jag att det är undervisning (Eva).

Förskolläraren Eva uttrycker att undervisning sker när hon har ett syfte att utveckla barnens lärande mot ett mål som beskrivs i Läroplanen för förskolan, vilket kan innebära undervisning i spontana situationer. Eva beskriver att hon tar vara på barns tankar och erfarenheter för att ge barnen möjligheter till nytt lärande. Vår tolkning är att förskolläraren Eva har ett perspektiv där undervisning i spontana situationer ges utrymme i förskolans verksamhet och att den måste syfta till barns lärande i riktning mot läroplansmålen.

Här finns många möjligheter till att fånga upp tillfällena för spontan undervisning. Ett exempel är när barn gräver i sanden och bygger vägar, kanaler. Här kan man som lärare ställa frågor som utvecklar sandlådelek till att göra barn medvetna om vad som finns nära oss i vårt samhälle (Stina).

Förskolläraren Stina uttrycker sig ha ett fokus på att utveckla barnens kunskaper som kan kopplas till lärandemål. Stina ställer frågor i relation till barnens lek i sandlådan som stöttar barnen i en målstyrd undervisning som sker spontant.

Ser man tre ungar spela kula kan man hänga på och börja prata med matematiska termer om det som händer i leken (Martin).

Vi upplever att Martin här delger att undervisning i spontana situationer kan uppstå när barn leker och förskolläraren tar tillfället i akt att styra leken mot läroplanens mål, här styr Martin och tar över barnens lek i syfte av att undervisa i matematik.

Skäl till att inte göra det (undervisa i spontana situationer): Värna om den fria leken (Eva).

Förskolläraren Eva värnar om den fria leken i förskolans verksamhet, och vill inte bryta leken för att undervisa spontant. Vi tolkar det som att Eva upplever barns fria lek som betydelsefull för barnens utveckling. Enligt Förskolans läroplan (Lpfö 18) beskrivs leken som grundläggande för barns utveckling och lärande samt välbefinnande. Leken ska enligt läroplanen ha en central roll i förskolan. Vi tolkar det som Eva har ett perspektiv som stämmer överens med läroplansmålen, där leken ges betydelse i förskolans verksamhet.

För mig känns det svårare att rättfärdiga kvalitén i undervisningen om jag refererar till den spontana undervisningen eftersom den är mera självklar och alltid pågående. Några skäl att inte göra det, eller i alla fall inte mestadels göra det är att den planerade undervisningen planeras utifrån ett eller flera syften och har därför en riktning och är avsedd att följas upp, analyseras och utvärderas, det systematiska kvalitetsarbetet blir mer strukturerat och kan leda till ökad kvalitet på undervisningen (Karin).

Karin uttrycker att hon ser svårigheter i att kunna kvalitetssäkra undervisningen i spontana situationer i relation till det systematiska kvalitetsarbetet som är en del i förskolans målstyrda processer. Karin beskriver att i den planerade undervisningen som utgår från en planering med syften förankrade i läroplanen, kan undervisningen kvalitetssäkras med stöd av det systematiska kvalitetsarbetet.

Jag kan förbereda den fysiska miljön för, barnen, genom att ha till exempel lutande plan med tillhörande material (bilar, kuber, cylindrar, rör) och de är alltid tillgängliga för barnen att ta fram när de vill leka och utforska dem. Om tillfället infinner sig sätter jag mig med dem, och riktar deras uppmärksamhet mot rörelsens kraft framåt, vilka föremål det är som glider, vilka är det som rullar (Haward).

Haward beskriver att hon skapar fysiska miljöer för att kunna locka till undervisning i spontana situationer. Materialet skapar nyfikenhet hos barnen att utforska det, då det alltid finns tillgängligt. När tillfälle ges väljer hon att undervisa spontant, då materialet intresserar barnen. Här tolkar vi att Haward använder sig av material samt att det krävs att pedagogerna är delaktiga i undervisning. Haward använder sig av en grundplanering som vi tolkar relaterar till naturvetenskapliga läroplansmål såsom teknik och fysik. Undervisning i spontana situationer förutsätts här av en grundplanering där miljöer skapas i syfte av att synliggöra fysik och teknik för barnen. Här beskrivs en planerad undervisning som praktiseras i spontana situationer, där vi upplever att Haward har ett barncentrerat förhållningssätt till att undervisa i riktning mot läroplansmålen.

Något barn vill balansera och hålla mig i handen, jag ser en sten, kan du hoppa dit? frågar jag. Ska vi testa här? det är smalare här. -Har en medveten tanke på att barnet ska testa en ny erfarenhet, utveckla sin spatiala förmåga (Eva).

Förskolläraren Eva möter barnets vilja, sedan använder hon situationen att utmana barnet i dess motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning i syfte av att barnet ska få möjlighet att utveckla dessa förmågor som beskrivs i läroplanen för förskolan (Lpfö 18). Eva möter barnets vilja att hålla barnet i handen, för att sedan stötta barnet i aktiviteten till nya förmågor och kunskaper. Vi upplever att Eva använder sin förmåga till lyhördhet och har ett barncentrerat förhållningssätt när hon väljer att möta barnet.

6.4 Spontan undervisning kräver en flexibel pedagog

Här beskriver studiens förskollärare hur de med ett flexibelt förhållningssätt avgör om de ska bedriva spontan undervisning och på vilket sätt. De tar hänsyn till olika omkringliggande faktorer i stunden, det kan vara barnens utvecklingsbehov och hur det ser ut just för stunden i verksamheten.

Varje 10-minutare under dagen är schemalagd för någon form av aktivitet/rutinsituation, därför får man sätta upp spontanitet inom rutinen så att säga. Situationen är bunden men samvaron och samspelet inom ramarna blir spontan. /.../ Lärandet finns ju i allt. Som i situationen i tamburen där vi kommer in på sött och salt vatten, hav och sjö (Martin).

Jag har svårt att få in ett lärande i spontana situationer, men nästan allt av vårt lärande är spontana lärsituationer i våra vardagssituationer (Martin).

Martin uttrycker att han ser möjligheter till att vara flexibel i att undervisa spontant i schemalagda rutinsituationer, som präglar den beskrivna verksamheten enligt Martin. Inom ramarna kan det spontana som uppstår främja barns lärande. Vad som kan läras spontant i planerade aktiviteter förutsätts av samspelet, samvaron och samtal mellan barn och förskollärare.

Det finns absolut tillfällen jag inte tar vara på. Det är svårt att vara på topp en hel dag, och för att jag ska orka så behöver jag ibland bara mekaniskt utföra en handling eller aktivitet utan att fånga det lärande som kan uppstå. Ibland plockar jag upp bollen senare, eller så tröstar jag mig med att ett lärande ändå skett även om jag inte varit pedagogisk och dokumenterat det eller lagt en extra dokumentation till lärandet (Martin).

Martin upplever vi är medveten om att dagen på förskolan erbjuder många spontana undervisningstillfällen, men redogör insiktsfullt att han känner sina egna och verksamhetens begränsningar i att ta varje tillfälle i akt och bedriva undervisning i spontana situationer. Martin uttrycker att de kringliggande faktorer påverkar hans val av att undervisa eller inte i spontana situationer. Här upplever vi att han har ett flexibelt förhållningssätt till undervisning i spontana situationer och att förutsättningarna kan påverka hans beslut till att undervisa eller ej.

Framtagning av vattenfärg, flera barn använder penseln så den blir alldeles rufsigt, och lär inte hålla så länge till, så jag får barnen att fundera på hur man ska måla för att få penseln att hålla längre. Jag visar dem att man kan måla på samma sätt som man klappar en katt. Förklarar också att vi måste vara rädda om penslarna så de håller, det kostar pengar att köpa nya, att få barnen värna om våra resurser och vår närmiljö (Eva).

Eva styr om och stöttar barnen till fler lärande än bara det estetiska, där uppmärksammar hon barnen om hållbarhetsperspektivet och kopplar detta till den i grunden estetiska aktiviteten. Eva ser möjligheten att inkludera fler lärandemål utifrån det som sker spontant, vi upplever Eva som flexibel i sin undervisning där hon i stunden kan byta ämnesfokus.

Den spontana undervisningen kan ibland kanske vara enklare att få till, exempelvis när det är mycket frånvaro bland personalen. Då slipper man känna ett misslyckande att inte kunna utföra det som är planerat. Jag tror att vi gör så mycket spontan undervisning men vi glömmer att sätta ord på det vi gör (Stina).

Förskolläraren Stina delger att den planerade undervisningen förutsätts av att ordinarie arbetslag är på plats för att den ska kunna genomföras. Stina motiverar att använda sig av spontan undervisning när ordinarie personal saknas i förskolan, vi upplever det som Stina har ett flexibelt förhållande till undervisning. Undervisning som sker spontant kan användas som en plan "B" när förutsättningarna för en planerad undervisning inte är optimala.

7. DISKUSSION

7.1 Resultatdiskussionen

I denna del diskuteras studiens resultat med återkoppling till sociokulturell teori och vald tidigare forskning. I resultatdiskussionen har begreppet stöttande representerat scaffolding, och

barnets nuläge har beskrivit barnets proximala utvecklingszon. Begreppet barncentrerad används också vilket beskriver att barns nuläge och intresse tas till vara i undervisningen av förskollärarna.

7.2 Teoretiska perspektiv

Flera av deltagarna kan tolkas som att de använder undervisning i spontana situationer för att få en bild av barnens intresse och nuläge, och kan vidare använda erfarenheterna till de målstyrda processerna. I resultatet kunde vi se betydelsen för förskollärarna av att kunna förstå barnets nuläge för att kunna bedriva en barncentrerad undervisning i spontana situationer. De flesta förskollärarna i vår studie redogör inte för begreppet den proximala utvecklingszonen i sina svar, men delger på olika sätt hur de utgår från barnens/barnets nuläge i sin relation till undervisning i spontana situationer. Barnets nuläge kan tolkas vara avgörande för hur förskollärare utformar undervisning som sker spontant. Ett exempel är förskolläraren Karin i vår studie som uttrycker att hon medvetet arbetar efter den proximala utvecklingszonen, hon är medveten om att barnets nuläge är betydelsefullt för hur hon väljer att undervisa. Enligt Partanen, (2007, s.55) behöver förskolläraren ha kunskap om barnets individuella nivå för att anpassa svårighetsgraden på undervisningen för att främja lärande. Partanen (2007, s.52) beskriver att i relation till barnets proximala utvecklingszon så ska undervisningen inte vara varken för lätt eller för svår, då tappar barnet intresset.

I resultatet tolkar vi att deltagarnas i vår studie har ett förhållningssätt när de undervisar i spontana situationer som kan beskrivas som stöttande, flera av deltagarna delger att de använder sig av att ställa frågor, samtala och använda sig av material, såväl som för informationssök, som för naturvetenskapligt utforskande. Begreppet scaffolding och dess innebörd har synliggjort det stöttande förhållningssätt i den spontana undervisningen som flera av deltagarna i studien delger. Vi kan läsa ut i resultatet efter en analys att undervisning i spontana situationer bedrivs stöttande (scaffolding) (Säljö, 2000, s.123) Förskollärarna delger på olika sätt hur de genom kommunikation och material stöttar barnen i syfte av utveckling och lärande. Säljö (2005, s.123) menar att scaffolding kan innebära att förskolläraren stöttar barnet med frågor och kommentarer som kan hjälpa barnet till ny kunskap. Säljö (2000, s.23) beskriver i relation till stöttande att den som undervisar måste läsa av barnet och ta ett steg tillbaka när hen upplever att barnet behärskar det som är tänkt att läras ut i undervisningen. Detta för att barnet ska erövra den nya kunskapen.

7.3 Förskollärarnas definition av undervisning i spontana situationer

I studiens resultat har det framkommit olika perspektiv på hur undervisning i spontana situationer definieras. Dels framkommer kopplingen till styrdokumentet, att den spontana undervisningen ska innehålla vissa kriterier för att få kallas undervisning i relation till läroplanen (Lpfö 18) och andra styrdokument. Dels framkommer det i resultatet nödvändigheten av att barnet ska svara på de intentioner som förskolläraren har med den undervisning som sker spontant. Barnet ska fokusera på det som förskolläraren syftar till att lära ut för att aktiviteten ska kategoriseras som undervisning. Båda perspektiv beskrivs i relation till vad som definierar undervisning i spontana situationer. Förskollärarna beskrivningar i resultat kan tolkas som att de kan förhålla sig till undervisning i spontana situationer med olika perspektiv som utgångspunkt dels det målstyrda (Williams och Sheridan 2018) dels det intersubjektiva perspektivet (Hedenfalk, Lundqvist och Almqvist 2015) som framställer undervisning i spontana situationer som en process där barnen fokuserar på det som förskolläraren har som avsikt att lära ut.

7.4 Barncentrerad undervisning med lyhörda pedagoger

Löfdahl, Hultman, Hilden och Bergh, (2017) redogör för att förskollärare i undervisningssyfte behöver utveckla kommunikationen med barnet så de stimuleras och utmanas för att främja barnens lärande och utveckling. Detta resonemang förtydligar nödvändigheten med att förskollärare bör vara närvarande, samspela och kommunicera med barnen i förskolans verksamhet. Samtliga i studien delger på olika sätt betydelsen av ett barncentrerat perspektiv. Ett exempel är Martin som delger att de sociala kontakterna och samspelet med barnen ger tillfälle att känna in barnens intresse och därmed kunna utveckla en barncentrerad undervisning. Detta menar Martin förutsätts av hans lyhördhet för det som barnen uttrycker. Martin beskriver ett förhållningssätt som kan relateras till den nordiska pedagogiska förskoletraditionen som utgår barns nyfikenhet, intresse och socialt samspel mellan barn och pedagoger (Nilsson, Lecusay och Alvik (2018).

Flera av förskollärarna i studien framställer behovet av att få en bild av barnens intresse, kunskaps och nuläge samt att etablera en relation med barnen i syfte av att kunna främja förutsättningar för undervisning i spontana situationer. Partanen (2007, s.52) problematiserar att pedagogens utmaning är att träffa rätt med undervisningen i relation till den proximala utvecklingszonen. Partanen (2007, s.52) menar att barn lätt tappar intresse och drivkraften om utmaningen är för svår eller för lätt. Resultatet i studien har visat på att förskollärarnas framställer sin lyhördhet som betydelsefull i den spontana undervisningen. Flera av förskollärarna i vår studie redogör för vad vi uppfattar som att ett barncentrerat förhållningssätt är en utgångspunkt för att undervisa i spontana situationer där barns nuläge och intresse är i fokus.

I resultatet framkommer exempel på hur förskolläraren bedriver undervisning i spontana situationer där de framhåller att barns förmåga till fokus som ett motiv att undervisa spontant i förskolans verksamhet. Exempel framställer att barns förmåga att fokusera på det som ska läras ut i en planerad undervisning ibland är begränsad. Med detta perspektiv kan undervisning som sker i spontana situationer vara en metod som kan främja fler barns utveckling och lärande i förskolans verksamhet då den utgår från ett barncentrerat förhållningssätt.

Förskollärarna i vår studie beskriver hur de i den spontana undervisningen utgår från ett barncentrerat förhållningssätts. Ett exempel är Haward som beskriver att förskolläraren måste vara lyhörd för hur barnet uppfattar det som förskolläraren syftar till att lära ut, liknande resonemang för också Martin som reflekterar över hur barnen responderar på hans intentioner i en lärandesituation, vad fick de med sig? Förskollärarna upplevs utgå från ett barncentrerat perspektiv där de menar att barnen ska få med sig det lärande som den spontana undervisningssituationen syftar till. Detta resonemang där barnens lärande är avgörande i relation till det som förskolläraren syftar till att lära ut, upplever vi utifrån resultat i vår studie både kan vara ett motiv, samt en beskrivning av vad som kännetecknar undervisning som sker i spontana situationer. Björklund m.fl., (2019), Hedenfalk, Lundqvist och Almqvist (2015) framställer att undervisning ska utgå intersubjektivt perspektiv vilket innebär att barnen delar det fokus med förskolläraren som undervisningen syftar till.

En av förskollärarna som deltog i vår studie beskriver hur hen bedriver en planerad undervisning som är målstyrd, men under den planerade undervisningen får ett barn fokus på något annat lärandeobjekt än det som är planerat. Förskolläraren väljer spontant att möta barnet i dess intresse och nyfikenhet och låter barnets inflytande styra undervisningen mot en annan riktning. Även två av våra deltagare i vår studie beskriver hur barns intresse och nyfikenhet kan tas till vara i den planerade verksamheten. Thörner (2017, s.40) beskriver "efterföljande

undervisning” som en process där förskolläraren följer barnets intresse och utifrån barnets intresse stöttar till ny kunskap. I den här formen av undervisning ses barnet som kompetent enligt Thörner (2017, s.63) att påverka och ha inflytande över sitt lärande.

Ingen av förskollärarna i studien framställer tydligt leken som ett sätt att bedriva undervisning i spontana situationer. Men i relation till de studier som har gjorts och presenterats av Fleer, (2011), Pyle, De Luca och Daniels (2017) är leken mer utvecklande i relation till barns kognitiva utveckling och sociala förmågor än undervisning som utgår från instruktioner. I vår studie redogör en av förskollärarna hur hen väljer att inte undervisa spontant i den vardagliga verksamheten om hen riskerar att förstöra barns lek som hen anser är betydelsefull för barns utveckling. Med bakgrund av resultatet samt tidigare forskning som framställts i studien, kan det finnas anledning till att den spontana undervisningen ibland kan få vänta på grund av barnens lek. Anledningen till att förskolläraren inte bör avbryta en lek mellan barnen bara för att hen kan se ett tillfälle till spontan undervisning, är att barns lek har så många utvecklande funktioner menar Nilsson, Ferhult, och Lecusay (2018), vilket framställs både i bakgrund/tidigare forskning och i resultat. Lekens betydelse framställs också i förskolans läroplan (Lpfö 18). Detta handlar om att pedagogerna bör förhålla sig till förskolans kontext där leken har en stor betydelse för barns utveckling och lärande. Förskollärare bör kunna läsa av huruvida det är lämpligt att delta i barns lek med syfte av att undervisa, eller att avstå för att värna den fria lekens betydelse (Henry, 1990) (Synodi, 2010).

7.5 Spontan undervisning som är målstyrd

En av deltagarna problematiserar undervisning i spontana situationer i relation till det systematiska kvalitetsarbetet, hen upplever att den planerade undervisningen har en struktur som kan följas upp, analyseras och utvärderas i det systematiska kvalitetsarbetet, vilket främjar kvaliteten på undervisningen. Bäckman, Johansson & Arnqvist (2021) definierar undervisning i förskolan som en målstyrd process, vilket kan innebära undervisning i spontana situationer. I detta resonemang kan den spontana undervisningen vara en del i en målstyrd process.

En av deltagarna beskriver en grundplanering som utgår från läroplansmålen, där förskolläraren skapar fysiska lärmiljöer med fokus på naturvetenskap. Förskolläraren framställer att grundplaneringen med färdigställda lärmiljöer ger förutsättningar till målstyrd undervisning i spontana situationer. Bäckman, Johansson & Arnqvist (2021), delger att flera av deltagarna i deras studie i efterhand tar till vara och dokumenterar den undervisning som sker spontant. Ett liknande resonemang framställs också av Löfdahl, Hultman, Hilden och Berg (2017, s 177), där flera av de deltagande förskolecheferna i deras studie beskriver hur förskollärare i efterhand tar vara på aktiviteter i förskolan, analyserar dem för att kunna koppla till läroplanens mål. Även Thörner (2017, s.40) beskriver om “efterföljande undervisning” att den i efterhand kan dokumenteras i relation till läroplansmålen. En av deltagarna i vår studie beskriver hur hen använder den spontana undervisning som uppstår när hen tar tillvara barnens intressen som kan kopplas till verksamhetens planerade tema, och låter den spontana undervisningssituationen ligga till grund för ny målstyrd planering.

Det finns exempel på förskollärare i vår studie som har ett barncentrerat förhållningssätt när de skapar undervisningsmiljöer med material som används i målstyrd spontan undervisning i riktning mot naturvetenskap. Vi tolkar det som att förskolläraren utgår från barnets proximala utvecklingszon (Partanen 2007, s.45) och använder materialet i syfte av att kunna stötta barnen till ny kunskap inom målområdet. Förskollärare kan skapa lärmiljöer och material som kan vara betydelsefulla i syfte av att stötta barn i den spontana undervisningen till ny kunskap (Säljö 2003, s.123). Denna förskollärare beskriver att planerade samlingar inte alltid fångar barnen

uppmärksamhet och nyfikenhet. För att barnen ska få möjlighet att kunna fokusera på den undervisning som förskolläraren erbjuder ska den enligt Partanen (2007, s.32) anpassas till barnens utvecklingsnivå. Partanen (2007), s.32) menar vidare att barns delaktighet och inflytande främjas i undervisningen i enlighet med detta resonemang när den anpassas till barnens nuläge. Olsson, Lindqvist, Lindström (2018), beskriver att den spontana undervisningen är en väsentlig del i förskolans tradition, där barns delaktighet och inflytande får utrymme, de delger vidare att denna undervisningsform utgår från en pedagogisk planering som tar sin grund i läroplanen. Thulin och Johansson (2018, s. 96) menar att förskolans undervisning tar till vara på barns intresse och erfarenheter, samt låter barnen vara delaktiga och få inflytande över hur undervisningen utformas i relation till läroplanen för förskolan (Lpfö 18).

Den undervisning som sker i spontana situationer som förankras i läroplansmålen (Lpfö 18) kan dels utgå från barns initiativ. Exempel på detta förhållningssätt är Thörners (2017, s40) efterföljande undervisning. I relation till studiens resultat beskriver en av förskollärarna hur hen tar tillvara ett barns undran över vad två begrepp i en ramsa betyder och utforskar tillsammans med barnet och tar reda på fakta. Den kan också utgå från förskollärarens initiativ och förutbestämda läroplansmål. Exempel på ett sådant perspektiv är Thörners lockande undervisning (2017, s.63) som innebär att förskolläraren lockar barnen in i aktiviteter därför att bestämda läroplansmål av förskolläraren ska uppfyllas. Ett exempel i vår studie i relation till lockande undervisning är förskolläraren som färdigställer lärmiljöer som kan kopplas till läroplansmål och användas i den spontana undervisningen. Bäckman, Johansson och Arnqvist (2021) beskriver från sin studie hur förskollärare styr tillbaka barnen om de tappar fokus på det målstyrda lärandeobjekt som förskolläraren syftar till att lära ut.

7.6 Metoddiskussion

Vårt val av kvalitativa metod för att samla in datamaterial till vår studie är en self-report. Vår anledning av att välja en kvalitativ studie med self-report som datainsamlingsmetod kan kopplas till vårt syfte och vår frågeställning. Bryman (2018, s.454) menar att en kvalitativ undersökning kan användas när studien vill ta reda på hur informanterna upplever det syfte som studien vill ta reda på.

Inledningsvis i vårt examensarbete valde vi att utföra en pilotstudie, Bryman (2018, s.258) beskriver att en pilotstudie kan vara avgörande för hur deltagarna kan komma att svara på frågorna i studien. Den pilotstudie som genomfördes upplevdes svara på studiens syfte, därför valde vi att utgå från de frågor som använts i pilotstudien, samt använde pilotstudien som datamaterial i vårt resultat. Enligt Davidsson, (s.71) (Dimenäs, red, 2007) är en self-reports frågeställning avgörande för hur informanterna ska svara på studiens syfte, då de som utför studien inte är närvarande och kan styra in deltagarnas svar i riktning mot studiens syfte. I relation till detta resonemang så försökte vi utforma frågorna i self-reporten så snävt som möjligt för att deltagarna skulle komma med relevant information för studien. Det visade sig att vi fick ett gediget datamaterial men till viss mån innehöll materialet information som inte var av intresse för vår studie. I en intervju hade vi kanske mer kunnat styra i deltagarna mot studiens syfte om intervjun tenderar övergå i samtal. Dimenäs och Kihlström (2007, s. 53) menar att den som utför intervju kan styra in deltagaren på studiens syfte.

Då vi själva upplever undervisning som sker i spontana situationer som ganska komplext vad det gäller definitioner samt hur förskollärare kan motivera spontan undervisning så räknade vi med att deltagarna kunde besvara på många olika sätt samt behövde lång betänketid. Av den anledningen valde vi att använda oss av den kvalitativ metoden som kallas för self report. Denna metod kan ge studiens deltagare möjlighet att delge sina egna erfarenheter,

uppfattningar och kunskaper menar Dimenäs och Davidsson (2007, s. 73). I relation till vår egen studie upplevde vi att metoden främjade deltagarnas möjligheter att uttrycka sina egna uppfattningar och erfarenheter i relation till studiens syfte och frågeställningar. Vi upplevde att det fanns en stor variabel i förskollärarnas svar, vilket vi upplevde bidrog till ett intressant resultat. Bryman (2018, s.259) beskriver att när svaren på en kvalitativ studies frågor blir alltför lika, är resultatet inte av intresse för studien, då resultatet inte visar på variabler.

8 DIDAKTISK KONSEKVENNS

I en förskollärares yrkesutövning ingår det att leva upp till styrdokumentens innehåll, vilket innebär att alla barn ska ha rätt till möjligheten att delta i en undervisning som främjar deras utveckling och lärande. Detta ställer krav på förskolläraren att kunna utforma undervisningen ur ett barncentrerat perspektiv där hen behöver vara lyhörd och flexibel i relation till barnets intresse och utvecklingsnivå samt kunna relatera undervisningen till läroplansmålen (Lpfö 18). Flera exempel på förskollärares barncentrerade förhållningssätt framställs i resultatet från vår studie, utifrån detta kan komplexiteten i förskollärarens yrke synliggöras, det praktiska arbetet ska kopplas till det teoretiska med barnet i fokus. I den undervisning som sker spontant kan förskolläraren väva ihop de olika perspektiven såsom målstyrning, flexibilitet och lyhördhet, vilket kan främja ett barncentrerat förhållningssätt.

Utifrån vårt resultat kan vi utläsa hur en förskollärare bör vara dels teoretiskt förankrad såväl i forskning som i styrdokument, dels lyhörd inför barnens signaler, samt vara aktiv i sitt sociala samspel med barnen. En stor del i studiens resultat visar på att förskollärare har en medvetenhet om barnens nuläge och att de stöttar barnen utifrån nuläget. I vår yrkesroll som förskollärare är det därför i relation till studiens resultat nödvändigt att medvetet arbeta för att ta reda på barnets nuläge och intressen för att kunna bedriva en spontan undervisning som resulterar i nya kunskaper och färdigheter hos barnet. I relation till studiens resultat och vetenskapliga bakgrund bör också förskollärarna vara medvetna om hur barnet responderar på det som förskollärarna vill lära.

Den spontana undervisningen kan kopplas till läroplansmålen för att barnen ska få möjlighet att ta del av dessa. I studien framkommer att förskollärare ibland anser att den kollektiva planerade undervisningen inte fångar alla barns uppmärksamhet och intresse. Både i denna studie och i den vetenskapliga bakgrund som presenterats framkommer att den spontana undervisningen kan främja barns lärande i riktning mot läroplansmålen (Lpfö 18).

En förskollärares med ett intersubjektivt förhållningssätt ser på hur barnen responderar på den undervisning som sker spontant. I denna studie delges av flera förskollärare nödvändigheten av att barnen får med sig den kunskap som förskolläraren väljer att undervisa om, barnen ska fokusera på samma sak som förskolläraren vill lära ut. För förskollärare innebär perspektivet att yrkesrollen som kunskapsförmedlare kan stärkas i relation till barnens utveckling och lärande om hen tar reda på vad barnet fick med sig i den spontana undervisningssituationen. I den svenska förskolans kontext som ibland präglas av stora barngrupper och barn med olika behov och utvecklingsnivå kan förskolläraren främja barns lärande och utveckling med undervisning som sker spontant. Här kan förskolläraren anpassa undervisningen på ett individuellt plan efter barnets nuläge och intresse och stötta därifrån till ny kunskap. I resultatet kan utläsas att flera av förskollärarna motiverar spontan undervisning då den kan ta till vara barns intresse, ta hänsyn till barnens nuläge, samt kan vara ett sätt att undervisa i relation till de omständigheter som vardagen på förskolan innebär. Sammanfattningsvis kan förskolläraren se undervisning i spontana situationer som en betydelsefull del i förskolans undervisning ur ett barncentrerat perspektiv där alla barn har rätt till en undervisning och utbildning som är

anpassad dels efter det enskilda barnets behov, dels efter barngruppens behov samt tar tillvara barnens intressen. Det kan då finnas anledning att överväga att ge spontan undervisning utrymme i verksamheten som ett betydelsefullt komplement till den planerade undervisningen. Den spontana undervisningen kan ses som en form av undervisning på barnens villkor, vilket kan utläsas i vår studies resultat.

9. VIDARE FORSKNING

Vårt förslag på vidare forskning inom detta område skulle vara en aktionsforskning med fokus på att utveckla pedagogers kompetens att ta vara på undervisning i spontana situationer. Här kan samtliga i arbetslaget delta, såväl barnskötare som förskollärare för att diskutera och utveckla den undervisning som sker spontant tillsammans med en forskare som handleder projektet. Ett annat förslag på forskning är en kvalitativ forskning där syftet med studien är att ta reda på om vilka erbjudanden som ges till barnen med undervisning som sker i spontana situationer i förskolans pedagogiska verksamhet? I resultatet kan vi redan utläsa en del, men det var ju inte vårt huvudsyfte med vår studie.

REFERENSER

Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Etik. I Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket-vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Björklund, Camilla & Palmer, Hanna (2019). *I mötet mellan leken öppenhet och undervisningens målorientering i förskolan* Tillgänglig på internet: [ForskUL vol7 nr1 2019 s64-85.pdf](#)

Björklund, Camilla. Pramling Ingrid & Reis Maria (2018). *Om nödvändigheten av undervisning i förskolan – Exemplet matematik*. Nordisk barnehageforskning 36(3–4): ss.21–39

Bodrova, Elena & Leong, Deborah (1996) (red.) Partanen, Petri (2009) *Från Vygotskijs till lärande samtal*. Bonnier Utbildning AB, Stockholm

Bruner, Jerome (1975) (red.) Partanen, Petri (2009). *Från Vygotskijs till lärande samtal*. Bonnier Utbildning AB, Stockholm

Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*, Uppl. 3. Alan Bryman och Liber AB

Bäckman, Kerstin, Johansson, Annie-Maj & Arnqvist, Anders (2021) *Förskollärares professionskunskaper i förskolans ämnesundervisning*. Akademin för utbildning och ekonomi, Avdelningen för utbildningsvetenskap. Högskolan i Gävle.

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2012). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Davidsson, Birgitta & Dimernäs, Jörgen (red.) (2007) *Lära till lärare- Att utveckla läraryrket, vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Liber

Eidevald, Christian & Engdahl Ingrid (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan*. Liber AB, Stockholm

Sheridan & P. Williams (Red.). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (ss. 81–91). Stockholm: Skolverket

Fleer, Marilyn (2014). *Theorising lek i tidig sortären*. New York: Cambridge universitetarpress.

God forskningssed [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgängligt på Internet: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> [2022-03-28]

Henry, Margaret (1990). Mer än bara lek: Betydelsen av ömsesidigt riktad vuxen-barn-aktivitet. *Tidig barns utveckling och barnomsorg* (1), ss.35–51.

Jonsson, Agneta & Williams, Pia & Pramling, Ingrid (2017) Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärande. (Elektronisk resurs) *Forskning om undervisning och lärande* 2017:1 VOL,5

Jonsson, Agneta & Thulin, Susanne (2018) Undervisning i förskolan-Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Norsk senter for barneforskning, Barn nr.3.4* 2018

Tillgänglig på Internet: <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/2899>. 2022-03-28

Lindgren, Elisabeth, Lindqvist, Gunilla & Olsson, Maria (2020) Undervisning i förskolan - en företeelse i rörelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige. Vol. 25 No 4*

Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Löfdahl-Hultman, Annika, Hilden, Ebba & Bergh, Anders (2017) (red.) Skolinspektionen (2016), Skolinspektionens årsrapport, *Undervisning och studiemiljö i fokus*. Tillgänglig på internet: [arsrapport-skolinspektionen-2016. pdf](#)

Nilsson, Monica, Lecusay, Robert & Alnervik, Karin (2018) Undervisning i förskolan: Holistisk förskola didaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati 2018, vol. 27, nr 1, ss. 9–32*

Nilsson, Monica, Ferhult, Beth & Lecusay, Robert (2018) Iscensättning av undervisningsmålrelationellt lärande i förskolan. *Barn nr 3-4 2018, Norsk senter for barneforskning*.

Olsson, Maria, Lindqvist, Gunilla, Lindström, Elisabeth (2018). Undervisning i förskolan -en företeelse i rörelse. *Pedagogiska forskning i Sverige, VOL.25, NO 4*.

Partanen, Petri (2009). *Från Vygotskijs till lärande samtal*. Bonnier Utbildning AB, Stockholm

Pihlgren, Ann S (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur & kultur.

Pyle,A De Luca, C & Daniels,E (201A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education Vol 5, No. 3, October 2017, ss. 311-351*. Ontario studies of Education, University of Toronto, Canada, Faculty of Education Education, Queen`s University, Canada.
<https://doi.org/10.1002/rev3.309>

Reikerås, Elin (2020) Relations between play skills and mathematical skills in toddlers.
<https://doi.org/10.1007/s11858-020-01141-1>

Samuelsson, Ingrid, & Johansson, Eva (2006). Lek och lärande – Oskiljaktiga dimensioner i förskolepraktiken. *Tidig barns utveckling och barnomsorg,176(1)*, ss. 47–65.

Smidt, Sandra (2010). *Vygotskijs och de små och yngre barnens lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Skollagen (2010:800) Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2021:452 – Riksdagen

Skolinspektionen (2016), Skolinspektionens årsrapport, *Undervisning och studiemiljö i fokus*. Tillgänglig på internet: [arsrapport-skolinspektionen-2016. pdf](#)

Sommer, Dion (2013), Pramling Samuelsson, Ingrid och Hundeide, Karsten (2013). Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(4)

Sheridan & Williams (2018) Förskollärarkompetens-Skärningspunkt i undervisnings kvalitet. *Norsk senter for barneforskning, Barn nr.3-4 2018*.

Tillgänglig på Internet: 2901-Article Text-12005-1-10-20190108 (1). PDF. 2021-08-11

Synodi, E. (2010). *Spela på dagis: Fallet Norge, Sverige, Nya Zeeland och Japan*. Landskampen förarjournal över av tidig sortutbildning, 18(3), 185–200.

Säljö, Roger (2005) (red.) Forssell, Anna, *Boken om pedagogerna*. Författarna och Liber AB

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken -Ett sociokulturellt perspektiv*. Bokförlaget Prisma. Stockholm

Thulin, Susanne, Jonsson, Agneta (2018). Undervisning i förskolan -om möjligheten att interagera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Norsk senter for barneforskning, Barn nr.3-4 2018*.

Thurén, Torsten (2009) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber

Thörner, Agneta (2017)"Vi kan bara inte utgå från barnens intresse" Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning. *Göteborgs universitet, insta pedagogik, kommunikation och lärande*.

BILAGOR

Bilaga 1, Frågor till Self-report

Self-report

Hej!

Vi heter Åse Lindblom och Robert Folmeus och läser vår sista termin, vi kommer att utforska pedagogiskt arbete för förskollärare vid Högskolan i Borås. Vi utför en studie med syfte är att ge exempel på förskollärares beskrivningar av tillvaratagande av undervisning i spontana tillfällen i förskolans vardag. Vi kommer använda Self-report, det innebär att vi ber dig svara på frågorna så detaljerat som möjligt.

Dessa frågor vänder sig till dig som undervisar i spontana situationer i förskolans vardag.

Fråga 1, Varför praktiserar du undervisning i spontana situationer? Finns det något skäl till att (inte) göra det? Ge några exempel.

Fråga 2, När du praktiserar undervisning i spontana situationer, hur gör du då? Ge exempel

Fråga 3, Vad anser du krävs för en spontan aktivitet mellan barn och förskollärare ska kunna kategoriseras som undervisning?

Bilaga 2, Missivbrev

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Förskollärare för pedagogiskt verksamma

Robert Folmeus, Åse Lindblom

Som en del av kursen 11FB75, Examensarbete; Att utforska pedagogiskt arbete för förskollärare vid Högskolan i Borås utför vi en studie där syftet är att ge exempel på förskollärares beskrivningar av tillvaratagande av undervisning i spontana tillfällen i förskolans vardag

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt svar på frågorna i self-repoten som är gällande din utbildning.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Bilaga 3 Informationsbrev

10-02-22

Till förskollärare

Vi heter Åse Lindblom och Robert Folmeus och studerar vår sista termin till förskollärare vid Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT, på i Högskolan i Borås. Under sista terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas. Vi har valt att fokusera på förskollärares resonemang om undervisning i förskolan som uppstår spontant, Enligt Läroplanen för förskolan (Lpfö 18) ska dels förskollärare ansvara för de målstyrda processerna och ansvara i undervisningen för att spontant uppkomna aktiviteter och intressen i förskolan blir en del av undervisningen. Samt att undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant då barns lärande och utveckling sker hela tiden. Vidare står i skollagen att ”den spontana undervisningen är sådan i sin natur att den kan bedrivas när och var som helst”. I relation till förskolans styrdokument vill vi därför ta reda på hur förskollärare resonerar om undervisning som uppstår spontant.

Vi kommer att göra en undersökning med metoden self-report i syfte att ta reda på exempel på förskollärares beskrivningar av tillvaratagande av undervisning i spontana tillfällen i förskolans vardag.

Det är viktigt att ni som deltagare vet att vi i vår undersökning utgår ifrån de forskningsetiska principerna. Det innebär följande:

1. Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
2. De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
3. Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på elever, pedagoger och skola används så att allas identiteter skyddas.
4. Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

För att kunna genomföra undersökningen behövs ditt samtycke. Vi ber dig därför fylla i blanketten som följer med denna information och därefter lämna/skicka den till oss i pappersform. Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni nå oss på e-post eller mobiltelefon.

Med vänliga hälsningar, Åse Lindblom och Robert Folmeus



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se