

# Undervisning i förskolan – Om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag

Susanne Thulin och Agneta Jonsson

## Sammanfattning

Syftet med denna artikel är att mot bakgrund av förskolans bildningsideal och betydelsen av att göra bruk av barns perspektiv bidra till diskussionen om undervisningsbegreppets innebörd i ett förskoleperspektiv. Forskningsfrågan är hur undervisning i förskolan kan förstås i såväl spontant uppkomna som planerade undervisningssituationer, då barns perspektiv beaktas i relation till lärandets innehåll. Med utgångspunkt i empiri synliggörs och diskuteras didaktiska förhållningssätt som rör förskollärarens roll i relation till barns perspektiv och aktuellt objekt för lärande. Förskollärare i Sverige har som uppdrag att hantera såväl spontant uppkomna som planerade lek- och lärandetillfällen där barns erfarenheter och kunskaper integreras, stöds och utmanas i ett undervisande syfte. Diskussionen belyser beaktande av barns perspektiv som en utgångspunkt för undervisningsbegreppets definition samt väcker frågor kring utveckling och förändring av såväl förskollärares kompetens som förskolans verksamhet. Artikeln avslutas med reflektioner kring den svenska förskolans bildningstradition relaterat till nya uppdrag och möjliga vägar.

## Teaching in preschool – Possibilities of integrating culture with new assignment

### Abstract

The purpose of this article is to contribute to the discussion of the definition of concept of teaching in preschool in view of the preschool's educational ideal and the importance of using children's perspective. The research question is how education in preschool can be understood in spontaneous and planned education situations, considering the child's perspective related to the content of learning. From empirical evidence, didactic approaches concerning the role of the preschool teacher in relation to the child's perspective and an object of learning are visualized and discussed. Preschool teachers have to deal with spontaneous, planned play and learning situations where children's experiences and skills are integrated, supported and challenged. The discussion highlights the consideration of children's perspective as a starting point for the definition of the teaching concept. The article concludes with reflections on how the preschool's culture can be related to new assignments and possible ways forward.

## Bakgrund

Undervisning är ett begrepp som över tid har förknippats med den obligatoriska

delen av utbildningsväsendet. Skolinspektionens granskningar av den svenska förskolan visar att även om en del år har förflutit sedan undervisningsbegreppet kom att

omfatta förskolans verksamhet så upplever långt ifrån alla förskollärare sig bekväma med begreppets definition och omsättning i förskolans praktik (Skolinspektionen 2018). Undervisning kan relateras till barns lärande i riktning mot förskolans uppdrag och de mål att sträva mot som formuleras i förskolans läroplan (Skolverket 2016). Denna definition kan i sig inte förstås som något uppseendeväckande och frågor kan resas om vad det är som gör att begreppet tycks ha svårighet att få fäste i förskolans praktik. Kan möjligen förskolans bildningstradition och de förgivettagande om förskolans uppdrag som förskollärare kan vara bärare av, ligga bakom de attityder som visat sig?

Som grund för en generell teori om undervisning i förskolan menar Chaiklin (2014) att verksamheter för yngre barn alltid dominerats av barns fysiska välbefinnande och samhällets behov. Chaiklin framhåller historien som ett betydelsefullt verktyg för att förstå samtiden och de underliggande förutsättningar som bidragit till förändringar. Vid en historisk exposé av förskolans utveckling blir det synligt att barns personlighetsutveckling varit i förgrunden för förskolans uppdrag över tid (Thulin 2006). Enligt Fritzell (2004) har den moderna västerländska kunskapsteorin dominerats av två olika förhållningssätt till bildningsbegreppet där det ena sättet kan sägas ha en subjektiv utgångspunkt medan det andra har en objektiv. Utifrån en subjektiv utgångspunkt ses människan som en unik varelse aktiv i sitt eget lärande och förmögen till egna ställningstaganden. Från en objektiv utgångspunkt ses utbildning som avbildning och att det finns en uppsättning kunskaper som är "värdefulla att försöka avbilda". Medan den förra bildningstraditionen handlar om "vem man ska bli" kan den andra sägas handla om "vad

man ska veta". Då förskolan under historiens gång riktat uppdraget mot barns personlighetsutveckling ligger det nära tillhands att förankra rådande bildningsideal i den subjektiva utgångspunkten om "vem du ska bli". Förskolans uppdrag har med tiden förändrats och blev med förskolans läroplan målrelaterad (Skolverket 2016). När förskolan blev en del i utbildningsväsendet och av förordningen vidgades också uppdraget i riktning mot barns lärande av olika innehåll. Den svenska förskolans uppdrag är i förändring och talet om ett paradigmskifte ligger nära till hands. Många oroas också av en förestående skolifiering av förskolan och en objektifiering av barn. Vår avsikt här är inte att ytterligare bidra till en sådan polarisering utan artikeln syftar snarare till att med utgångspunkt i den syn på barn som kan relateras till bildningsidealets subjektifierande hållning – och som kan sägas karakterisera det didaktiska förhållningssätt som varit rådande i förskolan över tid – bidra till undervisningsbegreppets definition i ett nu- och framtidsperspektiv.

Ett möjligt särdrag för förskolans verksamhet är att beaktande av barns intresse och erfarenhet – även om dess innebörd skiftat – har betonats under historiens gång liksom betydelsen av barns aktiva deltagande (Thulin 2006). Utgångspunkten för denna artikel tas i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på barns lärande och i att lärande ses som en relationell process (Karlsson Lohmander och Pramling Samuelsson 2003). Den miljö barn vistas i och de relationer de har till kamrater och vuxna kan sägas skapa förutsättningar för barns utveckling och lärande. Inom utvecklingspedagogiken ses individens erfarende/uppfattningar och relationen mellan individers erfarende och det som ska läras som betydelsefullt. Utvecklingspedagogiken har sina rötter i fenomenografin, en forsknings-

ansats som kommit att utvecklas mot en teori om medvetande (Marton och Booth 2000). Enligt denna ansats hör det samman hur man som individ förstår en uppgift eller en situation och hur man förstår de samband som råder mellan uppgiftens innehåll och lärsituationen. Utifrån detta antagande är det inte möjligt att skilja förståelse av en situation från förståelse av aktuellt fenomen. Vad som får betydelse för en individ i en viss situation är beroende av de aspekter som är i fokus för individens uppmärksamhet och vad medvetandet riktas mot. Utvecklingspedagogiskt inriktad forskning har funnit att en viktig faktor för barns lärande är att aktuellt objekt för lärande synliggörs och att barn får tänka och reflektera runt detta (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2014).

## Att se barnet som subjekt och att beakta barns perspektiv

I detta och följande avsnitt presenteras perspektiv på lärande och undervisning i förskolan som speglar delar av den kunskapsbas som växt fram på området.

Utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på lärande representerar barns perspektiv barns subjektiva upplevelser, erfarenheter och förståelser av samt uttryck kring den värld de är en del av (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2014). Det är detta som vuxna genom sitt barnperspektiv – sitt sätt att se på och uppfatta barn – kan sträva efter att närma sig i undervisningssituationer i förskolan. En utgångspunkt är då att förskollärare inte bara behöver förstå hur barn erfar världen utan också visa hur barns perspektiv kan beaktas och tas tillvara i planering, genomförande och utvärdering. En annan utgångspunkt är att barns tidigare erfarenheter länkas till nya erfarenheter och

sätt att kommunicera (Thulin och Jonsson 2014). Utifrån ovanstående menar vi att beaktande av barns sätt att förstå världen i sin tur blir ett raster för hur undervisningsbegreppet kan förstås och omsättas i ett förskoleperspektiv. I Jonssons studie (2016) beskrivs och analyseras förskollärares sätt att kommunicera med de yngsta barnen i förskolan och hur det skapar villkor för barns lärande. Dataunderlaget består av observationer med fokus på hur barn (1–3 år) och lärare kommunicerar olika innehåll i förskolan. Resultaten synliggör kategorier av kvalitativt skilda kommunikativa förhållningssätt där förskolläraren i en kategori "Att beakta barns uttryck och vidga lärandeerbjudanden" använder en rik repertoar av samspelsmönster som kan jämföras med vägledande samspel (Hundeide (2003). Sådan kommunikation bygger på empati, lyhördhet och ömsesidighet. Specifikt för denna kategori är även att förskollärarens kommunikation visar på en lyhördhet för barns perspektiv tillsammans med en vilja att bidra till fortsatt utveckling mot ny kunskap (Jonsson 2016).

*- När förskolan blev en del i utbildningsväsendet och av förordningen vidgades också uppdraget i riktning mot barns lärande av olika innehåll.*

Resultaten diskuteras i relation till utvecklingspedagogikens antagande om barn som kompetenta och aktiva i sitt eget lärande samtidigt som vuxnas engagemang och ansvar poängteras (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson 2014). Flera studier (Thulin 2011; Gustavsson, Jonsson, Ljung Djärf och Thulin 2016; Thulin och Redfors 2016) vilka har som syfte att bidra till kunskapsutveckling om gynnsamma didaktiska angreppssätt för barns lärande och som

har fokus på förskollärares skilda sätt att kommunicera naturvetenskap i förskolan, visar på betydelsen av att lärare innehar en ömsesidig samtidighet i kommunikationen med barn kring ett innehåll. Ömsesidig i betydelsen att läraren är lyhörd för barns perspektiv och att lärare inte bara lyssnar till barnen utan också använder och beaktar barns uppfattningar som utgångspunkt för en vidgad förståelse. Samtidig på så sätt att samtidigt som barns perspektiv beaktas strävar läraren mot att göra kopplingar mellan barns perspektiv, mellan barns vardagsspråk och ny kunskap, i riktning mot ett aktuellt objekt för lärande.

*- En ytterligare konsekvens kan vara att varken barns eller förskollärares potential kommer till användning eller utmanas i nya didaktiska handlingsmönster.*

Inledningsvis pekade vi på den granskning som Skolinspektionen gjort och som visar en svag förankring när det gäller en medveten användning av undervisningsbegreppet i förskolan (Skolinspektionen 2016, 2018). Hedefalk, Almqvist och Lundqvist (2015) visar till exempel att om undervisning kännetecknas av att rikta barns uppmärksamhet mot innehåll utifrån läroplanen så är det en central aktivitet under större delen av dagen i förskolan, även om inga specifika lärandemål uttalas. Annan forskning pekar på att en viss attitydförändring kan vara på gång då undervisning i förskolan visserligen framstår som förenat med krav men samtidigt beskrivs som en rättighet för alla barn och där personal trots upplevda, ökande krav tycks beredda att arbeta för kvantitet och kvalitet i undervisning (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson 2017). En slutsats är att "En

av styrkorna med förskolans undervisning skulle kunna vara att ta tillvara det som barn upplever som meningsfullt samtidigt som barns intressen riktas mot de innehållsdimensioner som vår kultur värderar i dagens samhälle – en undervisning *med barn*" (ibid.: 106). Undervisning handlar om målstyrda processer under ledning av förskollärare (SFS 2010:800). Att göra bruk av barns perspektiv i undervisning innebär att undervisning görs *med barn* där barns erfarenheter och sätt att kommunicera ses som en resurs samt en aspekt av hur barns kunskaper konstrueras.

### **Idén om att fånga och skapa tillfällen för lärande**

Enligt Säljö (2017) erbjuder förskolan en miljö för lärande som utgår från metaforen "lärande genom deltagande" i betydelsen att det som ska läras är en integrerad del av en verksamhet som också har andra syften (Säljö 2015). Säljö reser vidare den angelägna frågan om vilka kommunikativa projekt som förskolan bör engagera barn i så att deras kunskaper och förmågor att delta i olika språkliga och sociala aktiviteter utvecklas (Säljö 2017). Det kan uppfattas som att Säljö själv ger en hint om i vilken riktning denna fråga kan besvaras då han hävdar att förskolan har ett pedagogiskt arv att förvalta vilket ger utrymme för barns deltagande och lärande genom deltagande och en mer – jämfört med traditionell skola – jämlik tradition för interaktion barn och vuxna. I förskolan arrangeras situationer för lek och lärande men man tar också tillvara på de situationer som finns och som uppstår i vardagen i pedagogiska syften. I förskolan "passar men liksom på", olika kunskapsområden som rör såväl barns kognitiva, sociala, emotionella som motoriska utveckling inkluderas i natur-

liga situationer och barns hela vistelsetid utnyttjas för en pedagogisk verksamhet. I texter om förskolan betonas emellertid sällan den mängd här- och nusituationer som utgör en betydande del av det vardagliga arbetet. En intervjustudie genomförd med lärare i förskola för de yngsta barnen beskriver en verksamhet som i hög grad vilar på en nuets didaktik; styrt av barns visade intressen och ett konkret, situationsanpassat förhållningssätt (Jonsson 2013). En konsekvens av en sådan verksamhet kan vara att förgivettagna och kanske konserverande läroplaner realiserar i förskolan. En ytterligare konsekvens kan vara att varken barns eller förskollärares potential kommer till användning eller utmanas i nya didaktiska handlingsmönster. De resultat studien visar bidrar till att synliggöra att praktiskt medvetande som bygger på oartikulerad, ofreflekterad kunskap ger andra förutsättningar än ett medvetande som framträder och reflekteras i kommunikation och handling (ibid.). Frågan kan ställas huruvida den omedelbarhet som råder kan förenas med planering av innehåll för lärande och hur detta kan kommuniceras. Att använda vardagen som läroplan ställer krav på professionell lärarkompetens som använder planering, reflektion och improvisation som stöd och utmaningar i verksamheten (Pramling Samuelsson 2017).

Två nordiska studier kring undervisning i förskolan visar en verbal skepsis till undervisning genom ett visst avståndstagande i styrdokument (Hammer 2012) samt i förskoleaktiviteter (Sæbbe och Pramling Samuelsson 2017). Den senare studien visar att trots att aktiviteter planeras och genomförs på ett sätt som kan sägas karakterisera undervisning; förskollärare involverar barn, riktar deras uppmärksamhet, använder specifika begrepp, tar vara på barns intressen så beskriver förskollärare inte

det som att de undervisar utan aktiviteterna relateras mer till lärande.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang om lärande och undervisning i förskolan avser vi att i det följande visa exempel på hur synen på barn som subjekt och beaktande av barns perspektiv kan framstå i relation till undervisningsbegreppet sett i ett förskoleperspektiv<sup>1</sup>.

## Syfte

Syftet med denna artikel är att mot bakgrund av förskolans bildningsideal och betydelsen av att göra bruk av barns perspektiv (Thulin och Jonsson 2014) bidra till diskussionen om undervisningsbegreppets innebörd i ett förskoleperspektiv. Forskningsfrågan rör hur undervisning i förskolan kan förstås i såväl spontant uppkomna som planerade undervisningssituationer, då barns perspektiv beaktas i relation till lärandets innehåll.

## Metod

Då vi utifrån syftet vill bidra till att diskutera innebörden av undervisning består det empiriska underlaget av kvalitativa data som hämtats från två tidigare studier (Jonsson 2016; Thulin 2011). Underlaget som valts för analys utgörs av videoobservationer av lärarledda situationer med barn mellan 1,5–6 år samt förskollärare. En kvalitativ analys (Bryman och Nilsson 2018) har synliggjort hur förskollärare i situationer med helt skilda förutsättningar (1) beaktar barns perspektiv (2) relaterar barns perspektiv till ett lärandeinnehåll. De analysfrågor som användes var: *Vad uttrycker barnet? Vad uttrycker läraren? Hur gör läraren bruk av barnets perspektiv om ett innehåll?* Utsagorna sorterades därefter i tre grupper (1) barns perspektiv höras (2) läraren relaterar

ett innehåll till barns uttryck (3) kommunikation om ett gemensamt innehåll och relation till barns perspektiv osynligt.

I det följande presenteras två exempel. Båda är hämtade från den grupp utsagor som representerar "(2) läraren relaterar ett innehåll till barns uttryck". Två olika situationer har valts ut: en som visar hur barns perspektiv kan beaktas i en spontant uppkommen situation samt ensam visar på hur barns perspektiv kan beaktas i en planerad undervisningssituation. Respektive exempel presenteras i det följande med en kort inledning där situationen beskrivs, därpå följer excerpt, det vill säga utdrag från dialoger mellan barn och förskollärare. Exemplet avslutas var för sig med en analys utifrån aktuellt fokus. De namn som förekommer är fingerade och förskolläraren markeras som L. Studien följer forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2017) vad gäller information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

## Resultat

I resultatdelen presenteras exempel på hur undervisning kan förstås i termer av att göra bruk av barns perspektiv i relation till lärandets innehåll i förskolan. I det första exemplet beskrivs en spontant uppkommen undervisningssituation i en förskolas stora lekrum, *Undervisning i spontant uppkommen situation* och i det andra en planerad undervisningssituation med ett i förväg uttalat innehåll för lärande, *Planerad undervisning*.

### Undervisning i spontant uppkommen situation

Det är tidig morgon i förskolan. I nedanstående excerpt har förskolläraren (L) fått syn på Adrian 2,5 år som står med en bit av ett leksaksstaket i handen. Förskolläraren an-

vänder tecken som stöd till verbal kommunikation vilket görs till alla barn i gruppen.

1. L: Vill du bygga med staketet Adrian? (L tittar på Adrian som har en bit staket i handen, använder teckenspråk för "bygga" samtidigt med verbalt språk).
2. (Adrian nickar).
3. L: (pekar) Titta här djuren här borta. (L "går" på knäna dit och Adrian går bre).
4. L: Här kan vi bygga. Vill du bygga här på bordet eller vill du bygga på golvet? (L tittar på Adrian).
5. Adrian: Där. (tittar på bordet).
6. L: Här, på bordet? (tar på bordet).
7. L: (lyfter fram en låda med plastdjur) Ser du...? (ohörbart) (kort paus med prat mellan vuxna).
8. (Adrian tar ett djur ur lådan och håller upp).
9. L: Vad är det?
10. Adrian: En häst.
11. L: Ja en häst. (L gör teckenspråk för "häst" samtidigt).
12. (Adrian hoppar med hästen och smacker samtidigt).
13. (L smacker och nickar, ler).
14. Adrian: Hoppa där.
15. L: Hoppelopp.
16. L: Här är fler staket.
17. (Adrian nickar och tar staketet som L räcker fram).
18. (L tar ur alla staketbitar och håller ut djuren framför Adrian).
19. (han blinkar vid ljudet som blir).
20. (båda bygger ett par bitar var).
21. (Adrian vänder sig om och tittar på någon som kommer utanför bild).
22. (L vänder sig om och tittar på någon som kommer utanför bild).
23. (Adrian tittar in i kameran och vänder sig sedan mot bygget igen).
24. L: (bygger igen) Undrar vilka djur som ska bo här i min hage? Jag tror att grisen

får bo här.

25. Adrian: Gris. (pekar).

26. L: Mm, grisen. (L gör teckenspråk för "gris" samt grymtar).

27. Adrian: (tar upp den, vänder och tittar) Under?

28. L: Ja vad är där under?

29. (Inget svar, Adrian tar grisen från L).

30. L: Du ville låna grisen ja. Här var fler grisar.

31. (Adrian tar en av dem och vänder och tittar, lägger ner grisarna).

32. L: En och en till. (tar fram två) Så många grisar.

33. Adrian: (går med grisen på bordet) Där. Tre.

34. L: Två grisar. (tecken för "två").

35. Adrian: Tre. (tar en till).

36. L: Och tre grisar.

37. (Adrian tittar mot bondgården, verkar leta efter något).

38. L: (vänder bondgården mer mot honom) ohörbart... Varsågod.

39. (L går från bordet för att vinka av förälder. Adrian går efter med ett djur i handen.

Förskolläraren ser Adrian och inleder samtalet kring det lekmaterial han har med sig. Utifrån det ställs frågan om Adrian vill bygga med staketet (tur 1). På det sätt inleds undervisningen i en spontant uppkommen situation med att barnet ges möjlighet att välja aktivitet och riktning. Då Adrian svarar med att nicka (tur 2) erbjuder förskolläraren att de kan bygga i anslutning till några leksaksdjur som finns i närheten (tur 3). Samtidigt som hon pekar är hon på barnets höjd genom att hon går på sina knän bredvid honom i riktning mot det de samtalar om. När Adrian ges frihet att välja var de ska bygga (tur 4) väljer han bordet genom att titta dit och säga "Där" (tur 5) vilket förskolläraren förvisar sig om genom att säga "Här, på bordet" och

rör vid bordet (tur 6). I tur 7 prövas ett möjligt innehåll för lärande med att förskolläraren introducerar leksaksdjur i en låda och riktar Adrians uppmärksamhet mot vad som finns i lådan "Ser du...". Adrian visar sitt intresse med att ta upp ett av djuren (tur 8) och förskolläraren efterfrågar barnets erfarenhet genom att fråga vad det är (tur 9). Via Adrians svar att det är en häst (tur 10) uppstår en sekvens där erfarenheter utbyts kring hur tecknet för häst ser ut; hur en häst rör sig och hur den låter. Adrian initierar med rörelser, ljud och verbalt medan förskolläraren bekräftar med ljud, tal och ett leende (tur 11–16). Lärandets innehåll har här konstruerats genom att såväl barnets som förskollärarens medvetande tycks riktat mot hästens egenskaper och kännetecken i konkret och situationsbunden kommunikation. Samtalet fortsätter när förskolläraren åter tar upp idén med staket och synliggör materialet som inspiration för fortsatt utbyte (tur 16–18). Båda bygger, med sekundsabba avbrott för vad som händer i rummet i övrigt (tur 20–23). Förskolläraren introducerar då en ny riktning för undervisning och lärandets innehåll genom att utvidga med idén om ytterligare djur samt en plats avsedd för djur, en *hage*: "Undrar vilka djur som ska bo här i min hage. Jag tror att grisen får bo här" (tur 24). Adrian hakar på och letar fram en gris bland leksaksdjuren och säger "Gris" (tur 25) vilket förskolläraren svarar på med att säga "Mm, grisen" tillsammans med tecken som stöd och ett ljud som representerar grisens läte (tur 26). Här bekräftas och expanderas barnets möjligheter att kommunicera det synliggjorda. Då Adrian visar intresse för hur grisen ser ut undertill genom att vända på djuret och säga "Under" (tur 27) responderar förskolläraren med en fråga "Ja vad är därunder?" (tur 28). Återigen bidrar barnets perspektiv med att förskolläraren ser chansen att utvidga lärandets innehåll vi-



dare genom att ge stöd och utmana barnet med nya upptäckter. Adrian ger inget svar men intresset för grisen kvarstår och han tar den från förskolläraren (tur 29). Istället för att protestera säger förskolläraren tillåtande "Du ville låna grisen ja" och erbjuder fler grisar (tur 30). Även här är det något som lockar Adrians nyfikenhet och han tittar under grisen (tur 31) men förskolläraren väljer nu att rikta uppmärksamheten mot att tala om antalet grisar "En och en till. Så många grisar" och ta fram fler (tur 32). Adrian visar utifrån sina erfarenheter att han uppfattat händelseförloppet där det handlar om att räkna antalet grisar. Han går med sin gris på bordet och säger "Där. Tre" (tur 33). Förskolläraren säger istället "Två grisar" och gör tecknet för två (tur 34) vilket Adrian visar sin förståelse för och tar en gris till samtidigt som han säger "Tre" (tur 35). Förskolläraren ger bekräftelse på att de är överens om antalet grisar (tur 36) och visar sin lyhördhet genom att vända en leksaksbondgård mot Adrian när han tycks leta efter något där (tur 37–38). I den sista turen (39) syns Adrians fortsatta intresse-riktning då han med ett leksaksdjur i handen följer efter förskolläraren som går mot hallen.

Ovanstående excerpt får stå som exempel på hur en medveten förskollärare kan upptäcka lärandepotential och undervisa i en spontant uppkommen, vardaglig situation en tidig morgon i förskolan. I situationen syns utpekande av några olika innehåll för lärande: olika djurs namn och egenskaper, hur staket kan byggas, begrepp som är förknippade med djur och staket/hage samt antal djur. Förskollärarens undervisning innehåller samtidigt nyfikenhet på och erkännande av barnets perspektiv relaterat till de lärandeinnehåll som erbjuds, parallellt med att frågor och nya utmaningar vävs in under samtalets gång.

### Planerad undervisning

Syftet med den valda undervisningssituationen är att uppmärksamma barn på mångfalden av liv i en stubbe, stubben som ett ekosystem. Som ett led i detta arbete har några av barnen tillsammans med en förskollärare bestämt sig för att tillverka en stubbe i naturlig storlek. Hela detta temaarbete inleddes med att barnen fick studera stubbar från naturen vilka de vuxna tagit med till förskolan i svarta sopsäckar. I aktiviteten ingår tre barn i åldern 4–6 år samt en förskollärare. För att komma igång med stubbetillverkningen föreslår förskolläraren att det ska göras en ritning.

1. L: Hör ni vi behöver rita upp detta tillsammans. (L reser sig och går för att hämta något). En pojke Ville kommer med ett förslag om att: "Man kan göra en lång bräda."
2. L fortsätter: Och så får vi göra en ritning (barnen riktar blickarna mot vad L gör, L kommer tillbaka sätter sig lägger ett stort papper på bordet).
3. Sam tycks veta vad en ritning är för något och erbjuder sig att hjälpa till.
4. Sam: Jag kan.
5. L: Mm (ger pennan till Sam).
6. Ville: Jag kan inte.
7. L: Det kan du säkert du kan hjälpa till, hur ser en stubbe ut?
8. Sam: Ritar i ena hörnet av pappret.
9. Fia: Det var brunt inuti.
10. L: Det var brunt inuti ja.
11. Sam: Jag har sett en riktig stubbe som var helt hel.
12. Ritningen kommer sedan till användning under hela arbetet med stubbetillverkningen både barn och vuxen vänder tillbaka till ritningen för jämförelse.
13. Sam: Jag tar ritningen.
14. L: Ja gör det om det verkar bra.



15. Eller följande exempel där stubbens höjd jämförs med modellen på ritningen.
16. L: Sam, du som har ritningen.
17. Sam: Mm.

Tillsammans har barn och förskollärare kommit överens om att tillverka en stubbe. Förskolläraren inleder med att lansera idén om att starta med att göra en ritning. Genom det sätt som förskolläraren väljer att uttrycka sig på "Hör ni", "vi behöver.../", "tillsammans.../" markerar hon samtidigt att detta är ett gemensamt projekt där hon ser både sig själv och barnen som gemensamma deltagare (tur 1). Sam är den som ger intryck av att ha erfarenhet av stubbar och förstår sig själv som tecknare av ritningen (tur 4). L markerar sitt förtroende för Sam genom sitt instämmande "Mm" samt genom att ge honom pennan (tur 5). Samtidigt ger Ville uttryck för att han inte kan (tur 6). L beaktar Villes perspektiv på situationen och väljer dels ett uppmuntrande tilltal om "att det kan du säkert" men erbjuder samtidigt Ville ett alternativ till att vara ritare genom att föreslå att han kan vara behjälplig "du kan ju hjälpa till". Meningen avslutas med att L riktar barnens uppmärksamhet framåt mot den överenskomna uppgiften det vill säga ritningen av stubben "hur ser en stubbe ut?" (tur 7). L:s yttrande kan ses som ett stöd för barnen att rikta fokus mot situationens objekt för lärande samtidigt som alla barn bjuds in att hjälpas åt med att bestämma hur en stubbe kan se ut. Förskollärarens inbjudan hörsammars dels av Sam som börjar demonstrera sin uppfattning om hur en stubbe ser ut genom att börja rita (tur 8) och dels genom att Fia, som hittills suttit tyst i samlingen, delar med sig av sin erfarenhet och säger att "Det var brunt inuti" stubben. Både barn och förskollärare använder och

väljer att återkomma till ritningen under det fortsatta arbetet med stubbetillverkningen, vilket bidrar till att ritningen inte bara stannar vid ett "görande" utan ritningens funktion synliggörs i ett sammanhang (tur 13–17).

Ritningen ligger till grund för fortsatt arbetet. Stubben skall tillverkas av hönsnät, ett slags finmaskigt nät i metall. I följande situation är samma barn och förskollärare aktiva med att forma nätet som en stubbe och till sin hjälp har de ritningen framför sig på bordet. L håller upp nätet framför barnen.

1. L: Är den (nätet) tillräckligt hög den här eller är den för hög?
2. Sam: (Sam sitter vid bordet har ritningen framför sig kollar mot stubben) Lite.
3. L: Ja men då skulle jag vilja veta, hur mycket ska vi hugga av den här?
4. Fia: Lite högre denna. (sitter vid bordet vid ritningen)
5. Sam: (kommer från ritningen, mäter på nätstubben).
6. L: Där, den blir lagom där?
7. Så bestämmer man sig för hur hög stubben i praktiken skall vara och var nätet skall tas av.

Ovanstående exempel visar hur förskolläraren med hjälp av sina frågor utmanar barnen i riktning mot uppgiften att göra en stubbe. L visar genom sitt verbala förhållningssätt att hon är intresserad och att aktivitetens fortskridande är beroende av barnens perspektiv och av att de är aktiva och kommer med förslag (tur 18, 20 och 23). Sam svarar L (tur 19) att L:s förslag kan vara lite för högt "Lite". L bekräftar Sam genom att svara "Ja.../" men nöjer sig samtidigt inte med svaret utan preciserar frågan ytterligare "... då skulle jag vilja veta, hur mycket

ska vi hugga av den här?”. Frågan aktiverar barnen Fia och Sam som studerar ritningen och jämför med metallkonstruktionen och stubben. Fia (tur 21) anser att stubben på ritningen är lite högre än konstruktionen och Sam (tur 22) väljer att med hjälp av sina händer jämföra storleken på ritningen med metallkonstruktionen och därifrån bestäms var nätet skall kapas av. L visar genomgående genom sitt förhållningssätt att hon har förtroende för barns perspektiv och att barnens synpunkter är betydelsefulla för arbetets utveckling. Samtidigt som L:s frågor är inriktade mot lärandets objekt det vill säga att tillverka en stubbe så visar också frågorna på att L har medvetandet inriktat mot barnens perspektiv att det finns ett intresse för barnens uppfattningar. L väljer också att inte bara lyssna till uppfattningarna utan tar också tillvara dem och involverar dem i det fortsatta arbetet. L kan i denna situation sägas samtidigt vara medveten om dels barns perspektiv och dels arbetets syfte och möjliga utveckling och lyckas genom sitt förhållningssätt skapa kopplingar däremellan. Läraren kan sägas praktisera en ömsesidig samtidighet i kommunikationen barn-innehåll.

Arbetet med stubben fortskrider och med hjälp av papper maché kläs metallformatjonen. Då stubben är nästan klar upptäcker barnen att det är lite hål varstans i den. Då barn och förskollärare i ett tidigare skede av temaarbetet studerat den reella stubben fann de bland annat gråsuggor i stubben. När de nu är så gott som klara med den konstruerade stubben ser de att pappret inte har täckt hela metallstommen. Barnen börjar då spekulera i om de gråsuggor som bor i stubben kan smita ut. Läraren väljer att problematisera situationen.

1. L: Tror ni gråsuggor i skogen aldrig går ifrån sin stubbe?

2. Fia: Ja.
3. L: De går aldrig iväg och går ut i skogen någon annanstans.
4. Fia: Nu tror jag jag vet; de går ut och hämtar mat sen går de in igen.

Förskolläraren hörsammar barnens funderingar om möjligen gråsuggor kan smita ut genom de hål som upptäckts i pappret på den konstruerade stubben genom att lyfta resonemanget till en generell nivå och genom att rikta fokus mot gråsuggors vistelse i stubbar i skogen i allmänhet (tur 25). Utsagan visar att L dels fångar barnens perspektiv (funderingar), beaktar dem och med denna utgångspunkt väjer att rikta barnens medvetande mot gråsuggors levnadsvillkor i sin naturliga miljö. Fia svarar L att hon inte tror att gråsuggor lämnar "sin" stubbe (tur 26). Läraren utmanar då vidare genom att förstärka sitt påstående/sin problematisering "De går aldrig iväg.../" och inte "/... någon annanstans." (tur 27). Utsagan får Fia att utveckla en motivering till sin tidigare lanserade ståndpunkt genom att säga att hon tror att "/... de går ut och hämtar mat" och att de "sen går in igen" (tur 28).

Ovanstående excerpt kan övergripande ses som exempel på hur en planerad lärarledd aktivitet kan bidra till barns lärande ur flera perspektiv. Även om det uttalade målet med aktiviteten var att konstruera en stubbe i naturlig storlek så erbjöd aktiviteten ett flertal intermediära objekt för lärande (delmål) på vägen mot huvudmålet. Förskolläraren tog tillvara dessa tillfällen, utmanade barnen och beaktade deras perspektiv samtidigt som målet för aktiviteten hölls levande för barnen. Det förhållningssätt som förskolläraren praktiserade kan ses som bidragande till att tillverkningen av stubben utvecklades till ett gemensamt projekt.

## Diskussion

Syftet med denna artikel är att mot bakgrund av förskolans bildningsideal och betydelsen av att göra bruk av barns perspektiv (Thulin och Jonsson 2014) bidra till diskussionen om undervisningsbegreppets innebörd i ett förskoleperspektiv.

Utvecklingspedagogiskt inriktad forskning visar att barn möter världen genom sina erfarenheter (Thulin och Jonsson 2014). Barns perspektiv blir med denna definition detsamma som barns egna röster eller uttryck. Att som lärare beakta barns perspektiv blir ett sätt för förskolläraren att dels få insyn i var det enskilda barnet befinner sig i sin förståelse av något visst, dels använda det som en utgångspunkt för barnets/barnens vidare kunskapsutveckling. Att som lärare i förskolans olika situationer dels uppmärksamma barns perspektiv, ta det i beaktande men också skapa kopplingar till en vidare utveckling, ett visst innehåll, ser vi som undervisning. Denna förståelse av undervisningsbegreppet förutsätter med andra ord lärare som innehar en kombinerad förmåga av att dels kunna fånga nuet, en "nuets didaktik" (Jonsson 2013) och dels en förmåga att etablera en ömsesidig samtidighet i kommunikationen (Thulin 2011) med de aktuella barnen. En förskollärare som är lyhörd för barns perspektiv, tar det i beaktande men som samtidigt har medvetandet inställt mot ett vidgat lärande i en viss riktning. Att – som förskollärarna i de exempel vi visat på – beakta barns perspektiv i spontana såväl som planerade situationer i förskolan kan utifrån detta resonemang ses som kopplingen till historien om förskolan, till förskolans bildningstradition och betydelsen av att ta tillvara barns intressen. En fortsättning på traditionen av att se barn som subjekt och som aktiva deltagare i sitt eget lärande (jfr. Säljö 2017).

Barns perspektiv kan däremot inte stå som enskild faktor för definitionen av begreppet undervisning utan undervisning förutsätter en lärare som har förmågan att i ömsesidig kommunikation med barnet/barnen skapa kopplingar mellan barns perspektiv och ny kunskap, i riktning mot ett mål.

Förskollärares skilda sätt att beskriva undervisning kan tolkas som olika nivåer beroende på vad som sätts i förgrunden (Vallberg Roth 2018). Samtidigt framhålls i den aktuella studien att nivåerna utifrån ett kritiskt didaktiskt perspektiv ses mer som överlappande än statiska och kan användas som grund för vad som *kan* och inte vad som *ska* undervisas (ibid.). Ett sådant synsätt ligger i linje med läroplanens strävandemål och medger möjligheter för lärare att göra egna tolkningar av hur förskolans undervisning kan genomföras. Förskolans specifika verksamhet innebär för de flesta barn att vistelsetiden omfattar en variation av tillfällen där erbjudanden om lek, lärande, omsorg och utveckling ingår. Med stöd av de exempel vi här presenterat vill vi peka på lärares kompetens som en avgörande förutsättning för hur undervisning kan göras; det vill säga lärares kompetens i betydelsen lärares förmåga att fokusera ett lärandeinnehåll relaterat till beaktande av barns perspektiv oavsett tillfälle.

En konsekvens som vi ser det är att förskollärares kompetens kan behöva förstärkas inom vissa områden. Nordenbo m.fl. (2008) pekade – i en forskningsgenomgång med fokus på lärares kompetens i relation till barns lärande – på att lärare behöver kompetens inom tre områden som rör innehållskunskap (kunskap om olika innehållsområden), didaktik (kunskap om barns lärande i relation till ett innehåll) och relationskompetens (som kommunikativa förmågor). Jämförelser kan göras med andra studier som också visat på betydelsen av

att hålla ihop de tre kompetensperspektiven till exempel vid fortbildande insatser av förskollärare i motsats till att ensidigt "fylla på" med innehållskunskap (jfr. Thulin och Gustavsson 2017; Thulin och Redfors 2017).

I takt med att förskolan får nya eller förändrade villkor medföljer kontinuerlig utveckling av förskolläraryrket. Professionens relation till och interaktion med det professionella objektet (förskolans

uppdrag) bör vara föremål för ständig dialog, för prövande och omprövande. Vår övertygelse är dock att det – som vi genom denna artikel velat visa på i relation till undervisningsbegreppets innebörd – går att skapa kopplingar mellan bildningstradition och nya uppdrag. Sett i detta ljus blir ett beaktande av barns perspektiv en betydelsefull del av hur undervisning i förskolan kan förstås.

## Not

<sup>1</sup> I denna text används begreppen lärare respektive förskollärare synonymt.

## Referenser

- Bryman, A. och Nilsson, B. 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Chaiklin, S. 2014. A theoretical framework for analysing preschool teaching: A cultural-historical science perspective. *Learning, Culture and Social Interaction* 3: 224–231.
- Fritzell, C. 2004. Ett bildningsdidaktiskt perspektiv. I: L. Fritzén, red. *På väg mot en integrativ didaktik*: 13–22. Växjö: Växjö University Press.
- Gustavsson, L., Jonsson, Ljung Djärf, A. och Thulin, S. 2016. Ways of dealing with science learning: a study based on Swedish early childhood education practice. *International Journal of Science Education* 38: 1867–1881.
- Hammer, A. S. E. 2012. Undervisning i barnehagen? I: E. Eriksen Ødegaard, red. *Barnehagen som dansningsarena*: 223–244. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hedefalk, M., Almqvist, J. och Lundqvist, E. 2015. Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education* 35(1): 20–36.
- Hundeide, K. 2003. *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jonsson, A. 2013. *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jonsson, A. 2016. Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: Med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidsskrift för Nordisk Barnehageforskning* 12: 1–16.
- Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande* 5: 90–109.
- Karlsson Lohmander, M. och Pramling Samuelsson, I. 2003. Is it possible to integrate care, play and learning in early childhood education? *Researching Early Childhood* 5: 95–109. Göteborgs University: Early Childhood Research and Development Centre.
- Marton, F. och Booth, S. 2000. *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenbo, S.-E., Sogaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. och Østergaard, S. 2008. *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

- Pramling Samuelsson, I. 2017. Utvecklingspedagogik – ett sätt att arbeta både målmedvetet och med barns perspektiv. I: B. Riddarsporre och S. Persson, red. *Utbildningsvetenskap för förskolan*: 91–110. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pramling Samuelsson, I. och Asplund Carlsson, M. 2014. *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- SFS. 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Skolinspektionen. 2016. *Förskolans pedagogiska uppdrag. Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Kvalitetsgranskning 2016, dnr 2015:5 671.
- Skolinspektionen. 2018. *Slutrapport. Förskolans kvalitet och målpuppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen, dnr: 2015:3 364.
- Skolverket. 2016. *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Sæbbe, P.-E. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 14: 1–15.
- Säljö, R. 2015. *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Säljö, R. 2017. Epilog: Språk, flerspråkighet och lärande i förskolan i globaliseringens tid. I: H. Harju-Lukkainen och A. Kultti, red. *Undervisning i en flerspråkig förskola*: 147–158. Malmö: Gleerups.
- Thulin, S. 2011. *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thulin, S. 2006. *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Licentiatavhandling i pedagogik. Växjö: Växjö University Press.
- Thulin, S. och Gustavsson, L. 2017. Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordic Studies in Science Education (NorDiNa)* 13(1): 81–96
- Thulin, S. och Jonsson, A. 2014. Child perspectives and children's perspectives – a concern for teachers in preschool. *Childhood, Learning and Didactics*. EDUCARE – Vetenskapliga skrifter 2:13–38. Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö Högskola.
- Thulin, S. och Redfors, A. 2016. Student preschool teachers' experiences of science and its role in preschool. *Early Childhood Education Journal* 45: 509–520.
- Vallberg Roth, A. 2018. What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research* 1–21.
- Vetenskapsrådet. 2017. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Susanne Thulin är legitimerad förskollärare och fil. dr. i pedagogik. Susanne är anställd som lektor i pedagogik vid Högskolan Kristianstad. Susanne undervisar inom förskolläro- och masterutbildning och hennes forskningsintresse är inriktat mot naturvetenskap och undervisning i förskolan. Bland hennes publikationer: Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan* (Göteborgs universitet); Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen* (Växjö University Press); Thulin, S. (2015). *Göra naturvetenskap i förskolan med fokus på kommunikation* (Liber); Thulin, S. och Gustavsson, L. (2017). Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet *Nordic Studies in Science Education*.

Susanne Thulin, Fakulteten för Lärarutbildning/Faculty of Education, Högskolan Kristianstad/Kristianstad University, SE-29188 Kristianstad, Sverige. Email: susanne.thulin@hkr.se

*Agneta Jonsson* är legitimerad förskollärare och fil. dr. i Barn och Ungdomsvetenskap. Agneta är anställd som Universitetslektor i barn och ungdomsvetenskap vid Högskolan Kristianstad och undervisar inom förskolläro- och masterutbildningen vid lärosätet. Agnetas forskningsintresse är inriktat mot förskolans yngsta barn samt undervisning i ett förskoleperspektiv. Bland hennes publikationer: Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik* (Göteborgs universitet); Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: Med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidsskrift för Nordisk Barnehageforskning*; Jonsson, A., Williams, P. och Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*.

Agneta Jonsson, Fakulteten för Lärarutbildning/Faculty of Education, Högskolan Kristianstad/Kristianstad University, SE-29188 Kristianstad, Sverige. Email: agneta.jonsson@hkr.se