

# Undervisning i förskolan

En kunskapsöversikt

*(Red.) Sonja Sheridan & Pia Williams*



# Undervisning i förskolan

En kunskapsöversikt

*(Red.) Sonja Sheridan & Pia Williams*

**Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Skolverkets ställningstagande. Författare svarar självständigt för innehållet och anges vid referens till publikationen.**

Publikationen finns att ladda ner som  
kostnadsfri PDF från Skolverkets webbplats:  
[skolverket.se/publikationer](http://skolverket.se/publikationer)

ISBN: 978-91-7559-318-0

Grafisk produktion: AB Typoform  
Foto omslag: Elke Welzbacher

Skolverket, Stockholm 2018

## Förord

Förskolan är barnets första möte med skolväsendet. Sedan 2010 står det i skollagen att förskolan ska bedriva undervisning. Men vad är undervisning i förskolan? I den här kunskapsöversikten ger flera forskare sin bild. Den kan användas som underlag vid diskussioner om förskolans undervisning. Texterna har tagits fram parallellt med att Skolverket har gjort en översyn av läroplanen för förskolan under 2017/2018. Kunskapsöversikten refererar därför till förskolans läroplan i sin lydelse 2016.

Sonja Sheridan och Pia Willams vid Göteborgs universitet är redaktörer för kunskapsöversikten. I uppdraget har ingått att skriva introduktion, sammanfattning och slutsatser.

I kunskapsöversikten ingår kapitel skrivna av forskare från fyra olika universitet. Kunskapsöversikten kan läsas som en helhet, men kapitlen kan även läsas fristående. De forskare som medverkar i kunskapsöversikten är: Camilla Björklund, Christian Eidevald, Ingrid Engdahl, Sofia Frankenberg, Hillevi Lenz Taguchi, Anne Lillvist, Anna Palmer, Ingrid Pramling Samuelsson, Anette Sandberg, Sonja Sheridan, Ingegerd Tallberg Broman, Ann-Christine Vallberg Roth, Pia Williams samt Eva Årlemalm-Hagsér.

*Anna Westerholm*  
Avdelningschef



# Innehåll

Sammanfattning och slutsatser .....	6
Introduktion .....	14
Del I. ....	21
1. Läroplanen och förskolans undervisning – ett forskningsperspektiv ...	23
2. Forskning om förskolans undervisning .....	34
Del II. Perspektiv på undervisning i svensk förskola .....	51
3. Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv .....	53
4. Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt ...	65
5. Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan .....	84
6. Undervisning i olika lärmiljöer i förskolan .....	95
7. Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar .....	103

# Sammanfattning och slutsatser

SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS, GÖTEBORGS UNIVERSITET

Med utgångspunkt i rapportens olika bidrag beskrivs i denna sammanfattning forskning om förskolans undervisning och kunskap om hur förskolans uppdrag kan genomföras utifrån läroplanens intentioner. Inledningsvis görs en distinktion mellan utbildning och undervisning. Därefter kommer ett avsnitt om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det följs av en sammanfattning av de medverkande forskarnas perspektiv på undervisning i förskolan. Under rubrikerna *barnperspektiv*, *förskollärarperspektiv* och *undervisningsperspektiv* lyfts kärnaspekter i förskolans undervisning. Sammanfattningen avslutas med framåtsyftande slutsatser och rekommendationer.

## Utbildning och undervisning i förskolan

I skollagen definieras utbildning som ”den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål” (1 kap. 3 § skollagen). Utbildningens syfte är att förskolan ”ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (8 kap. 2 § skollagen). Undervisning definieras i 1 kap. 3 § som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden”.

Utbildning och undervisning kan ses som sammanflätade begrepp som förutsätter varandra, även om utbildning är ett övergripande begrepp som också inkluderar undervisning. Utbildning är förskolans verksamhet i stort och omfattar hela utbildningsuppdraget. Syftet med förskolans utbildning är att stötta barns utvecklingsprocesser för att barnen ska kunna delta i olika praktiker, medan undervisning handlar om att medvetet främja lärande av visst slag. Skillnaden mellan utbildning och undervisning kan bland annat bestå i att utbildning har en början och ett slut, som exempelvis förskolan som skolform för barn i åldrarna ett till fem år, med bestämda mål att sträva mot. Undervisning i förskolan kan utifrån sina strävansmål relateras till bildning som en livslång och pågående process. Bildning syftar då till en utveckling av hela människan och som en fortlöpande process genom en människas hela liv. Barns utveckling, lärande, lek och omsorg omfattas av förskolans utbildning, men kan lika gärna ske i andra sammanhang. Det vill säga, barn leker och lär i samvaron med familjen och andra utanför förskolan.

Undervisning i förskolan förutsätter däremot en utbildningsinstitution och skollagen kräver att det är förskollärare som ansvarar för undervisningen. Undervisning av hög kvalitet utmärks av att barns kognitiva, sociala, emotionella och motoriska lärande integreras, liksom att lek, lärande, fostran och omsorg bildar en helhet, i sammanhang som är vardagliga och meningsfulla för barn (Siraj Blatchford, 2010). Utifrån detta perspektiv kan all tid, liksom samtliga situationer, aktiviteter och innehåll i förskolan, göras till föremål för undervisning. Detta perspektiv kan också ses som förskolans signum och skiljer förskolan från skolan, som har både uppnåendemål och definierade tillfällen för undervisning.

## Undervisning, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Enligt skollagen ska utbildningen i förskolan vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (1 kap. 5 §). Undervisningen ingår i utbildningen och omfattas därför också av detta krav. Någon definition av vetenskaplig grund finns inte i skollagen men bestämmelsen vilar på högskolelagens (1992:434) definition. I förarbetena till skollagen beskriver regeringen detta som att arbetet ska ”präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt och kunskaper som grundar sig på relevant forskning och beprövad erfarenhet” (prop. 2009/10:65, sid. 224). Vetenskaplig grund är kunskap som baseras på vetenskaplig metod, medan beprövad erfarenhet handlar om professionell erfarenhet, att förskollärare lär av varandra på ett systematiskt sätt och att kunskapen skriftligt dokumenteras, kommuniceras och sprids (Högskoleverket, 2008). Vetenskaplig grund handlar alltså om forskning och kunskap som har producerats med hjälp av vetenskapliga metoder, medan beprövad erfarenhet handlar om professionens kunskapsutveckling i praktiken. Skillnaden mellan begreppen vetenskaplig metod och beprövad erfarenhet är däremot inte helt enkel att förstå och tillämpa i förskolans undervisning.

Utbildning på vetenskaplig grund ställer krav på att förskollärarna har utvecklat ett vetenskapligt förhållningssätt i relation till undervisningens innehåll och metoder. Förskollärarna behöver kontinuerligt hålla sig uppdaterade med ny forskning. Studierna i kunskapsöversikten visar att forskning kan bli en del av förskolans praktik och undervisning på många olika sätt. Förskollärare tar del av forskning genom litteratur, i forskarskolor, forskningscirkel, aktionsforskningsprojekt och genom kompetensutvecklingsinsatser av olika slag som sammantaget kan leda till att deras undervisning utvecklas. Ett vetenskapligt förhållningssätt innebär bland annat att förhålla sig kritisk till källor och faktakunskaper av olika slag, att kunna skilja mellan åsikter och vetenskaplig forskning, samt att kunna välja och använda metoder som har stöd i vetenskap och beprövad erfarenhet.

Beprövad erfarenhet kan skapas då förskollärares erfarenheter och kunskaper av undervisning systematiseras, dokumenteras och sprids. Studierna i kunskapsöversikten visar att kunskapsutveckling i förskolan sker när förskollärare bildar nätverk och tillsammans bygger upp en kunskapsbank, genom att systematiskt dokumentera och dela sina kunskaper och erfarenheter om undervisning i förskolan med varandra.

## Perspektiv på undervisning i förskolan

I kapitlet *Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv* är syftet att diskutera undervisning utifrån fyra kvalitetsdimensioner: samhälls-, förskolläraryrkes-, barn- och verksamhetsdimension. Författare är Sonja Sheridan och Pia Williams, Göteborgs universitet. Kapitlet vilar på sociokulturella (Bruner, 1996; Vygotsky, 1986) och ekologiska teorier (Bronfenbrenner, 1979, 1986), samt ett pedagogiskt och intersubjektivt perspektiv på kvalitet (Sheridan, 2007, 2009). Utifrån dessa teoretiska perspektiv skapas undervisningens pedagogiska kvalitet i mötet mellan förskolläraren och barnet och det innehåll barnet ges möjlighet att utveckla ett kunnande om. Undervisning ses som kommunikativ, interaktiv och relationell, och behöver förstås i ett samhälleligt sammanhang. Undervisning förutsätter didaktisk kunskap och handlar om vad förskollärarna i lärande-



sammanhang vill att barnen ges möjlighet att utveckla ett kunnande om, samt hur mål, innehåll och aktiviteter är relaterade till varandra och barnen. Kritiska aspekter för förskolans undervisning diskuteras och sammanfattas inom varje dimension. Utifrån ett kvalitetsperspektiv kan undervisning i förskolan förstås som en interaktiv och dialogisk process där förskollärare utifrån kunskap och kreativitet, kommunicerar och integrerar sin avsikt med undervisningen med barns intresse och vilja att lära något. Det innebär att förskollärarna medvetet skapar villkor för barnen att delta, lära och utveckla förståelse för läroplanens målområden.

Kapitlet *Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt* är skrivet av Ann-Christine Vallberg Roth och Ingegerd Tallberg Broman, Malmö universitet. Syftet är att reflektera över begreppet undervisning i förskolan och diskutera vad som kan tolkas som relationer och gränser mellan begreppet undervisning och begreppen utbildning, barns utveckling, lärande, lek och omsorg. I kapitlet problematiseras dessa begrepp och exempel ges på hur de både kan vara sammanflätade och åtskilda. Forskning om undervisning, utveckling, lek, lärande och omsorg och relationen dem emellan i den svenska förskolan, exemplifieras utifrån olika teoretiska perspektiv. Didaktik utgör en genomgripande kunskapsbas i samverkansprojektet. Utbildning i förskolan beskrivs som målrelaterad och den har en början och ett slut. Undervisning ses som ett relationellt begrepp, är målrelaterat och förutsätter en relation mellan en förskollärare som undervisar någon om något (Biesta, 2011). Undervisning ses samtidigt som åtskilt från barns utveckling, lärande, lek och omsorg, som *inte* förutsätter förskollärare och *inte* behöver vara inriktat på mål att sträva mot. Författarna skriver att begreppen utveckling, lärande, lek och omsorg kan ingå i förskolans utbildning och undervisning, men kan lika gärna pågå utanför förskolans verksamhet. I kapitlet exemplifieras undervisning i förskolan med erfarenheter från ett samverkansprojekt som fokuserar på professionellas tankar och samhandlingar i relation till undervisning. Exempelen belyser möjligheter för hur undervisning kan framträda i förskolan och visar hur barns utveckling, lärande, lek och omsorg kan flätas samman. Det åskådliggörs bland annat under rubrikerna: Omsorgsinflätad undervisning – musik i fokus, Lekinriktad undervisning – lägesord i fokus och Undersökande och prövande undervisning – vikt och storlek i fokus.

Syftet med kapitlet *Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan* är att presentera ett synsätt där förskolans uppdrag och genomförande bildar en helhet, i en omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning. Kapitlet är skrivet av Christian Eidevald, Ingrid Engdahl, Sofia Frankenberg, Hillevi Lenz Taguchi och Anna Palmer från Stockholms universitet. Författarna förstår uppdraget med undervisning som en omsorgsfull och lekfull undervisning, där förskollärare, miljö och kamrater stöttar barns lärande och utveckling. En omsorgsfull och lekfull undervisning kan genomföras både spontant och planerat och i olika former. Utgångspunkt tas i aktuell multidisciplinär forskning om barns utveckling och lärande inom ramen för developmental science – utvecklingsvetenskap (Lerner, Overton & Molenaar 2015), och Mascolo och Fischers begrepp *samaktivt stöttande*, det vill säga uppgiftsstöttande, ekologiskt stöttande, självstöttande och socialt stöttande (2015). Poängen är att stöttande alltid är en relationell och samhandlande ömsesidig process som bör dokumenteras av förskollärarna som stöd för barnen i deras lärande och utveckling.

Utmärkande för en lekfull och omsorgsfull undervisning i förskolan är att den förväntas innefatta omsorg, lek, demokratifostran samt estetisk och skapande verksamhet. Avgörande för en undervisning av hög kvalitet är förskollärarens förmåga att balansera mellan planerad och spontan undervisning genom att tona in barnets tänkande, känslor och handlingar. I denna pedagogiska balansgång kan barnets utveckling och lärande stöttas i riktning mot läroplanens mål.

I kapitlet *Undervisning i olika lärmiljöer i förskolan* diskuteras undervisning i förskolan med fokus på miljöer för lärande för hållbar utveckling, utomhusmiljöer och lekmiljöer. Författarna är Anette Sandberg, Anne Lillvist och Eva Årlemalm-Hagsér från Mälardalens högskola. Utifrån ett vidgat miljöperspektiv kan förskolans platser och rum skapa möjligheter för barns meningsskapande, rätt att utvecklas, leka och lära. Miljöperspektivet relateras till tre olika perspektiv. I ett sociokulturellt perspektiv (Vygotsky, 1978) är lek, miljö, relationer och språk centralt för barns utveckling och lärande. I ett bioekologiskt perspektiv (Bronfenbrenner & Morris, 2006) är ömsesidig påverkan mellan individ och miljö framträdande. I ett kritiskt teoretiskt perspektiv (Fraser, 2011) är barns meningsskapande och inflytande i fokus för att utmana barns handlingar och tankesätt. Undervisning i förskolan ses som att den befinner sig i ständig rörelse och möter barnen i deras strävan att "finna sig till rätta i världen" och "erövra den" (Buber, 1990). Undervisningen befinner sig i skärningspunkten mellan *samhällets krav, förskolans traditioner, den pedagogiska verksamheten* och *förskolepersonalens kompetens*. Kapitlet framhåller att lek och lärande utomhus fått en allt starkare koppling till ämnesdidaktiskt innehåll. Ett vidgat miljöperspektiv ses som avgörande för den undervisning som formas inom förskolan. Det innebär att undervisningen bygger på riktad uppmärksamhet mot lärande, dialog, barns delaktighet, lek, och att förskollärarna stödjer detta genom att främja hållbara relationer samt hållbar organisation och miljö.

Kapitlet *Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar* är skrivet av Camilla Björklund och Ingrid Pramling Samuelsson, Göteborgs universitet. Syftet är att förtydliga förskolans pedagogiska uppdrag och hur utbildning kan förstås genom att lyfta fram förskolans viktigaste hörnstenar: undervisning, lek, lärande och omsorg i förhållande till varandra. Författarna argumenterar för en förskolepedagogik som är lekbaserad. Omsorg och lärande ses som dimensioner i undervisningen, vilken är målstyrd och behöver vara förankrad i forskning och teoretiska perspektiv. Författarna utgår från utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Pramling, 2017), variationsteoretiska antaganden (Marton, 2015) och sociokulturella perspektiv (Vygotsky, 1978). Centrala begrepp i kapitlet är bland annat meningsskapande, lek, lärande, omsorg, kommunikation, perspektivtagande, lärandeobjekt och stöttning. Didaktik och undervisning omfattar förskollärare, barn och ett innehåll som det talas om eller ageras kring, alltså som situationer där förskollärare har en avsikt att påverka barnet i någon riktning (riktningen kan bestämmas av såväl barnet som förskolläraren). Det blir då tydligt att undervisning inte är en fråga om att förmedla information till barn, utan att främja ett lärande av något slag. Undervisningen utgår från den vardag som barn och vuxna möter i förskolan. Förskollärares uppdrag blir då att skapa villkor för olika former av lärande som har betydelse för barn idag och på längre sikt.

Sammanfattningsvis ger kapitlen en bild av forskning om undervisning i förskolan där barns bästa är i fokus. Kapitlen är relativt samstämmiga i begrepps-

innebörder, eftersom flera av dem relateras till sociokulturella perspektiv och eller en utveckling av detta perspektiv, vilket får betydelse för de innebörder utbildning, undervisning, lärande, utveckling, lek och omsorg ges. Framträdande i undervisning är det relationella, interaktiva och kommunikativa, liksom synen på barnen som aktiva, delaktiga och medskapare av kunskap. De skillnader som framträder visar på komplexiteten och tolkningsutrymmen i förståelsen av undervisning i förskolan. Variationer blir synligt främst i relation till begreppen omsorg och lek relaterat till undervisning, samt när, hur och var undervisning bör ske under dagen och i vilka situationer. Samstämmigheten i kapitlen och texterna i litteraturgenomgången har flera gemensamma nämnare. Dessa sammanfattas nedan utifrån det som är utmärkande för undervisningen i förskolan.

### Vad utmärker undervisningen i förskolan?

Undervisning som relationell, interaktiv och kommunikativ är det dominerade perspektivet i de texter som ingår i kunskapsöversikten. Det som också poängteras i flera kapitel och i litteraturgenomgången är att undervisningen behöver ha ett barnperspektiv och sträva efter att närma sig barns perspektiv. Det handlar om barns delaktighet och intresse att lära i undervisningssituationer. Undervisningen behöver upplevas som intressant och meningsfull för barnen. Genus och maktstrukturer behöver synliggöras, så att arbetet med jämställdhet och jämlikhet stöds i förskolans undervisning och utbildning. Undervisningen bör bidra till att barnen utvecklar relevant kunskap som ger dem verktyg att hantera dagens och morgondagens situationer och utveckla en potential som gör att de utifrån ett kritiskt förhållningssätt kan bidra till utvecklingen av ett hållbart samhälle.

Förskollärare behöver interagera i skärningspunkten mellan gruppen och det individuella barnets kunnande och intresse att lära samt målen i förskolans läroplan. I kommunikation kan de medvetet skapa lärandevillkor för barnen och undervisa med uttalade mål i form av lärandeobjekt som delas av dem och barnen. Det av förskollärarna, och/eller av barnen, utvalda lärandeobjektet kan också bli styrande för hur miljön utformas, och för vilka aktiviteter som genomförs både inomhus och utomhus. Organiseringen av undervisningen är därmed viktig och kan ses som en nyckelaspekt för genomförandet. För att stötta och utmana barnen i deras lek och utforskande behöver förskollärarna på ett lekfullt och omsorgsfullt sätt vara delaktiga i enskilda barns läroprocesser och ha kunskap om det som sker i verksamheten som helhet. Det är avgörande hur förskollärarna tolkar målområdena i läroplanen och vad de gör för att skapa villkor för barnen att lära om och utforska sin omvärld.

Nedan lyfts ett antal kärnaspekter som utmärker förskolans undervisning utifrån kunskapsöversiktens olika bidrag. Dessa presenteras som: *barnperspektiv*, *förskollärarperspektiv* och *undervisningsperspektiv*. Barnperspektivet betonar vikten av barns delaktighet och aktörskap, där barns röster tas på allvar samt synen på barn och deras lärande. Förskollärarperspektivet lyfter fram förskollärarnas kompetens, ansvar, uppdrag och etiska förhållningssätt medan undervisningsperspektivet ramar in vad undervisning utifrån ett helhetsperspektiv innebär i förskolan.

### **Barnperspektiv**

I undervisningen är barnen delaktiga aktörer som skapar mening tillsammans med andra barn och vuxna. Barnens intressen, uttrycksformer och perspektiv är i fokus. Barns och vuxnas kommunikation utmärks av en lekfull och hållbar dialog, som utmanar barnen och ger utrymme till reflektioner och förändrat kunnande. Kärnaspekter i undervisningen utifrån ett barnperspektiv är att:

- barns lärande och utveckling ses som en kreativ och meningsskapande process som tar sig uttryck i språk, lek och handling
- barns delaktighet och deras möjligheter att kunna påverka utifrån intresse och välbefinnande formar undervisningens fokus
- barn är aktörer som skapar mening individuellt och genom samlärande
- barns kulturella skillnader och likheter tas tillvara som resurser för lärande.

### **Förskollärarperspektiv**

Förskollärarna ansvarar för det pedagogiska innehållet samt för att det mål- inriktade arbetet och undervisningen främjar varje barns utveckling och lärande. Undervisningen handlar om vad förskollärare medvetet vill att barn i olika lärandesammanhang ska ges möjlighet att utveckla ett kunnande om, samt hur mål, innehåll och aktiviteter relaterar till varandra och till barnen. Förskollärarna bedriver undervisningen och använder olika stöttningstrategier för att stödja och möta barnen i deras lärande och utveckling. Kärnaspekter i undervisningen utifrån ett förskollärarperspektiv är förskollärares:

- kompetens att tolka och iscensätta läroplanens mål
- didaktiska kunnande och ämneskunskaper samt kompetens att skapa en god lärmiljö för barnen
- förmåga att introducera barn för nya kunskaper och lärdomar
- förmåga att fånga barns intresse och att entusiasmera dem för det innehåll som är föremål för lärande och föra metakognitiva och metakommunikativa samtal.

### **Undervisningsperspektiv**

Undervisning i förskolan handlar om målstyrda processer, under ledning av av förskollärare, och kan vara både planerad och spontan. Relationen mellan didaktik och undervisning är tydlig, eftersom didaktisk kunskap innebär att planera, genomföra och utvärdera undervisning. Undervisning beskrivs som relationell, interaktiv och kommunikativ och innebär att rikta någons uppmärksamhet mot något, där två eller flera personer delar uppmärksamhet och fokuserar på ett gemensamt innehåll (lärandeobjekt). Undervisningen karaktäriseras av omsorg, lärande, lekfullhet och genomsyras av ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt samt barns delaktighet. Arbetet med ämnen och innehåll kan med fördel vara ämnesöverskridande, där exempelvis språk, musik, skapande, drama, naturvetenskap, lärande för hållbarhet, matematik och teknik integreras i ett tema- eller projektinriktat arbetssätt. Temana och projekten kan ha långsiktiga mål och pågå under en längre tidsperiod. Förskolans uppdrag kan tolkas som att undervisning kan pågå i alla olika situationer under dagen.

Undervisningsperspektivet har följande kärnaspekter:

- undervisningens intersubjektivitet handlar om perspektivtagande och en strävan efter att uppnå samsyn för att kunna kommunicera tillsammans
- undervisningen är en social, emotionell och kognitiv process, där lust, glädje, empati, meningsskapande och aktörskap förenas i målstyrda processer och utgår från barns lek och erfarenheter
- undervisningen omfattar dimensioner av omsorg, lek, lärande, delaktighet och etik
- undervisningen skapar medvetet villkor för barnen att lära i riktning mot målen i förskolans läroplan och ta tillvara spontana lärtillfällen
- undervisningen utbildar barnen i ett livslångt perspektiv, så de kan hantera både dagens och morgondagens situationer.

## Slutsatser och rekommendationer ur ett forskningsperspektiv

Att förskolan ska bedriva undervisning finns bestämt i skollagen. Den här kunskapsöversikten bidrar med kunskap om vad som utmärker förskolans undervisning, hur den kan organiseras och praktiseras i förskolan. Sammantaget lyfter den fram ett antal aspekter som behöver utvecklas för att undervisningen i förskolan ska kunna genomföras med hög kvalitet.

### Barnen

Förskolans utbildning och undervisning ska genomsyras av ett barnperspektiv och barns perspektiv. Barns bästa ska alltid vara i fokus och undervisningen ska för barnen vara meningsfull, relevant och bidra till deras lärande och utveckling i ett livslångt perspektiv. Väsentligt är att barns röster blir hörda och tas tillvara.

### Förskollärarna

Undervisningen i förskolan förutsätter att förskollärarna tar ansvar för den. Hög kvalitet i undervisningen kräver att förskollärarna har gedigna ämneskunskaper, didaktiska kunskaper och kunskap om olika undervisningsmetoder samt kan använda olika stöttningstrategier och deltar i kontinuerlig kompetensutveckling. Det är av vikt att förskollärarna tar del av forskning och ingår i forsknings- och utvecklingsprojekt för att reflektera över sin undervisning. Förskollärarna behöver ha ett vetenskapligt förhållningssätt, för att kunna förhålla sig kritiskt till metoder och trender som inte är vetenskapligt förankrade, samt kunna skilja mellan åsikter och vetenskaplig forskning.

### Alla som ingår i arbetslaget

Kunskapsöversikten har inte berört vad barnskötare och annan pedagogisk personal i förskolan kan göra i relation till undervisningen. Forskning behövs inom området för att synliggöra hur de kan vara delaktiga i undervisningen.

### Huvudman och förskolechefer

Förskollärarna har enligt skollagen ett tydligt ansvar för förskolans undervisning. Även om ansvarsfrågan är framskriven i styrdokument visar studierna i den här kunskapsöversikten att det är en komplex fråga i förskolans praktik. Det är otydligheten i arbets- och ansvarsfördelningen inom arbetslaget som lägger

hinder i vägen. Huvudman och förskolechefer bör klargöra arbets- och ansvarsfördelningen inom arbetslaget för att förskollärarna ska kunna ta sitt ansvar och få förutsättningar att undervisa.

### **Styrdokument**

Dessa behöver stämma överens, innehålla samma begrepp samt vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. De ska också vara tydliga för att kunna förstås, tillämpas och utvärderas.

### **Forskning**

Mer forskning behövs inom området. Med fördel kan forskningen bedrivas som ett samarbete och samlärande mellan forskare och förskollärare, för att de tillsammans ska kunna utveckla förskolans undervisning och didaktik. Forskare behöver i högre grad förankra forskningsfrågor som är relevanta för förskolans praktik och ta tillvara förskollärares frågor. Kunskaper som genereras kan göra skillnad för förskolan och bidra till både en kompetenshöjning och kvalitetsutveckling.

# Introduktion

SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS, GÖTEBORGS UNIVERSITET

Förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan (Lpfö 98) trädde i kraft 1998, vilket innebär att den nu 2017 är 19 år gammal. En större översyn av förskolans läroplan genomfördes 2010, när bland annat flera målområden förstärktes, förskolechefens och förskollärares ansvar tydliggjordes och ett avsnitt om uppföljning, utvärdering och utveckling tillkom. Den senaste ändringen av läroplanen skedde 2016 när formuleringarna om övergång och samverkan harmoniserades med motsvarande formuleringar i grundskolans läroplan.

Trots att ändringar har gjorts i läroplanen finns ytterligare behov av omarbetningar. Bland annat har begreppen utbildning och undervisning införts i förskolan, genom 2010 års skollag (2010:800). Innebörden i utbildning och undervisning behöver belysas och problematiseras, eftersom det inte finns en tydlig avgränsning för när undervisning kan bedrivas i förskolan. Snarare ses all tid som möjlig för undervisning, även om all tid inte används för undervisning.

Regeringen har den 20 april 2017 gett Skolverket i uppdrag att göra en översyn av förskolans läroplan för att förtydliga förskolans uppdrag. Syftet är att öka kvaliteten i undervisningen i förskolan och därmed förskolans måloppfyllelse. Av regeringsuppdraget framgår bland annat att Skolverket vid genomförandet av uppdraget ska samverka med forskare inom aktuella områden.

Mot bakgrund av detta består uppdraget till Göteborgs universitet i att ta fram en kunskapsöversikt på temat utbildning och undervisning i förskolan. Kunskapsöversikten ska dels vara en grund för Skolverkets uppdrag (6.1.1–2017:783) att göra en översyn av förskolans läroplan, dels vara ett underlag till de bakgrundstexter som ska utarbetas i syfte att stödja professionens förståelse av förskolans läroplan och undervisningsuppdraget.

## Kunskapsöversikten

Idag går merparten av alla barn i åldrarna ett till fem år, runt om i Europa, i förskolan (OECD, 2012, 2013). Forskning visar att dessa år på flera sätt är avgörande i barns liv och att förskolans kvalitet har stor betydelse för barns livslånga lärande och välmående (Heckman, 2006; Persson, 2015; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). I FN:s hållbarhetsmål (2016, mål 4 om utbildning) poängteras att utbildningen ska vara inkluderande, jämlik, jämställd och hålla god undervisningskvalitet. Utbildningen i förskolan handlar på så vis inte bara om barnens rätt till plats i förskolan, utan också om att förskolan ska hålla en hög kvalitet, vilket bland annat påverkas av goda villkor i verksamheten när det gäller utbildad personal, hög personaltäthet, sammansättning av barn och antal barn i grupperna (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016).

Det finns omfattande forskning som beskriver vad och hur barn lär samt vad barn uppfattar som meningsfullt att lära sig i sin vardag (Dahlberg, Moss & Pence, 2014; Helavaara Robertson m.fl., 2015; Kutnick, Brighi & Colwell, 2016; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016; Säljö, 2014, 2015). Denna forskning lyfter också fram vikten av barns aktiva roll i konstruktion av mening och kunskap. Barns deltagande kan relateras till ett perspektivtagande som inne-

bär att i alla sammanhang se till barns bästa och att utifrån etiska hänsynstaganden lyfta fram barns röster om sitt eget lärande. En sådan hållning, både inom forskning och utbildning, kan bidra till att skapa likvärdiga villkor för barns lärande. Barns perspektiv blir då utgångspunkten i förskolans undervisning.

Vad innebär då undervisning i barns förskoleutbildning? Undervisning i förskolan lyfts idag fram som ett ”nygammalt” begrepp där forskare påtalar att undervisning inte är något nytt, utan sedan Friedrich Fröbels tid en del av förskolans tradition (Fröbel, 1995/1826; Hammarström Lewenhagen, 2013). Undervisning har i en mening utgjort den röda tråd som löpt genom förskolans arbete med trädgårds- och hushållsarbete, i tema- och projektarbeten. Att arbeta tematiskt är en vanlig och traditionsburen arbetsform i förskolan (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2014; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Ett tema eller projektarbete kan pågå under en kortare eller längre tidsperiod och ske i samlingen och under dagen som helhet. I temat integreras ofta olika innehåll som matematik, naturvetenskap, språk, musik och estetik med omsorg, lek och lärande. Tema- och projektarbeten kan ha långsiktiga mål och inbegriper rika tillfällen till undervisning, både planerade och spontana. Undervisning som begrepp har dock i olika tidsperioder haft skilda innebörder, tagit sig olika uttryck, fokuserat på olika innehåll och omtalats som undervisning i förskolan först på senare tid.

Undervisning som begrepp, undervisningens teori och praktik, samt didaktik är ett ansenligt forskningsfält i utveckling när det gäller grund- och gymnasieskola (se till exempel Claesson, 2014; Englund & Dyrdal Solbrenke, 2015; Kroksmark, 1996; Levinsson, 2013; Lilja, 2013). Forskning om dessa begrepp har inte varit vanligt inom förskolans område men växer kontinuerligt i takt med nya studier och ny kunskap. Denna kunskapsöversikt är ett bidrag i denna pågående och expanderande forskning om begreppet undervisning inom förskolans område. Översikten gör på intet sätt anspråk på att vara heltäckande, utan har snarare som intention att ge exempel på återkommande teman och kritiska aspekter för undervisning inom den befintliga forskningen.

Svensk förskola har varit med om flera reformer. Förskolan har flyttats från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet, 1998 fick den en nationell läroplan och blev 2010 en egen skolform inom utbildningssystemet. Förskolan har en lång tradition av att ha inkluderat begreppen lek, lärande och omsorg. I samband med att läroplanen introducerades 1998 och förskolan integrerades med resten av skolsystemet förstärktes betoningen på lärande och de pedagogiska ambitionerna blev mer framträdande.

Läroplanen har reviderats vid tre tillfällen (2006, 2010 & 2016). I samtliga versioner är målen enbart formulerade som mål för barnen att sträva mot, inte att uppnå. Vid revideringen 2006 infördes mål om modersmål, och 2010 var syftet att förtydliga målen inom språk, matematik, naturvetenskap och teknik, liksom kraven på kontinuerlig och systematisk uppföljning och utvärdering. Vid revideringen 2016 riktades fokus på övergång och samverkan. I direktiven för översynen av läroplanen som genomförs under 2017 och 2018 föreslås att undervisning som begrepp ska skrivas in. I kunskapsöversikten skrivs fortsättningsvis läroplanen eller förskolans läroplan och avser därmed läroplanen i sin lydelse 2016, om inget annat anges. Kunskapsöversikten utgår med andra ord från den läroplan som var giltig vid tidpunkten då kunskapsöversikten skrevs.



Revideringarna i läroplanen får direkta konsekvenser för de innehållsliga och didaktiska kunskaper förskollärare förväntas besitta och utveckla. Didaktisk kunskap innebär att planera, genomföra och utvärdera undervisning. Det handlar bland annat om att kunna möta, leda, stötta och utmana barnen i deras lärande, följa och dokumentera barns läroprocesser och förändrade kunskaper. Numera ställs alltså högre krav på förskolläraernas innehållsliga och didaktiska kunskaper, eftersom målen med verksamheten har förändrats (Högskoleförordning 1993:100, SOU 2008:109). Här har förskolläraryrket en viktig roll i förskolläraens kunskaps- och kompetensutveckling.

Syftet med kunskapsöversikten är att belysa forskning och beprövad erfarenhet om hur utbildning och undervisning kan förstås i svensk förskola. Främst fokuseras forskning från läroplanens införande år 1998 och framåt. Utifrån ett forskningsperspektiv lyfts distinktionen mellan begreppen utbildning och undervisning i förskolan, relaterat till bland annat skollagens definitioner och till begreppet bildning. Skollagens och läroplanens ramar för vad barn ska få möjlighet att lära i förskolan kommer att synliggöras liksom vad utbildningen ska erbjuda och omfatta. Slutligen, hur begreppet undervisning i förskolan förhåller sig till att verksamheten enligt skollagen ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling, och lärande bildar en helhet (8 kap. 2 § skollagen).

Kunskapsöversikten riktar fokus på och problematiserar undervisning i förskolan. Den omfattar främst nationell forskning och ska ses som ett bidrag i kunskapsutvecklingen om undervisning inom förskolans område. I arbetet med kunskapsöversikten har två olika urval gjorts. Det första handlar om deltagande lärosäten och forskargrupper. Här har ambitionen varit att flera svenska lärosäten ska medverka där forskare deltar som har forskat om undervisning och didaktik i förskolan. En strävan har också varit att skilda teoretiska perspektiv på undervisning i förskolan ska bli synliga. I första hand har svenska studier valts och därefter nordiska, samt några internationella utblickar, från främst 1998 och framåt. Årtalet grundas på att den svenska läroplanen för förskolan då introducerades. Urvalet av litteratur i kapitlet *Läroplanen och förskolans undervisning – ett forskningsperspektiv* och genomgången av vetenskapliga studier i kapitlet *Forskning om förskolans undervisning* består av doktorsavhandlingar, vetenskapliga artiklar, licentiatuppsatser och ett antal populärvetenskapliga böcker. Sökningar har bland annat gjorts utifrån följande begrepp, var för sig och i kombinationer: ”utbildning”, ”undervisning”, ”didaktik”, ”lärande”, ”förskola”, ”barn” och ”barns perspektiv” på NB-ECEC, som är en forskningsdatabas över skandinavisk forskning på förskoleområdet, på SwePub som är en forskningsdatabas från svenska lärosäten och Google scholar med sökningar på ”teaching”, ”learning”, ”exploring”, ”preschool”, ”didactics”, ”child”, ”child perspective” och ”institutionalized teaching”. I det efterföljande delen av kunskapsöversikten *Perspektiv på undervisning i svensk förskola* har varje forskargrupp gjort sina egna litteratursökningar.

## Kunskapsöversiktens design

Kunskapsöversikten är indelad i två delar. Den första delen består av två kapitel: *Läroplanen och förskolans undervisning – ett forskningsperspektiv* lyfter utbildning och undervisning ur ett forskningsperspektiv på skollagen och förskolans läroplan. Det andra kapitlet *Forskning om förskolans undervisning* presenterar en litteraturgenomgång av forskning om undervisning i förskolan, och belyser kritiska aspekter på undervisning i ett svenskt sammanhang.

Den andra delen av kunskapsöversikten presenterar fem kapitel som ur olika perspektiv tränger djupare in i forskningen om undervisning. Kapitlen ger en flersidig bild av förståelsen om vad undervisning i svensk förskola kan innebära. Dessa är: *Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv* av Sonja Sheridan och Pia Williams, *Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt* av Ann-Christine Vallberg Roth och Ingegerd Tallberg Broman, *Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan* av Christian Eidevald, Ingrid Engdahl, Sofia Frankenberg, Hillevi Lenz Taguchi och Anna Palmer, *Undervisning i olika lärmiljöer i förskolan* av Anette Sandberg, Anne Lillvist och Eva Ärlemalm-Hagsér samt *Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar* av Camilla Björklund och Ingrid Pramling Samuelsson.

## Referenser

- Claesson, S. (2014). Om varför begreppet undervisning behöver återerövas. *Utbildning & Demokrati*, vol 23, nr 3, 95–107.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningskapande*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Temaarbete med utgångspunkt i utvecklingspedagogik. I I. Pramling Samuelsson, C. Wallerstedt & N. Pramling (red.), *Man ser inte gruppen för alla barn: individer, grupper och kommunikativa möten i förskolan* (s. 95–117). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T., & Dyrdal Solbrekke, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg. 20 nr 3–4, 168–194.
- Fröbel, F. (1995/1826). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Globala målen (2016). <http://www.globalamalen.se/om-globala-malen/mal-4-sakerstalla-god-undervisning/>
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968–1998*. Stockholm: Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312 (5782), 1900–1902.
- Helavaara Robertson, L., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosqvist, L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, Vol. 185, Nos. 11–12, 1815–1827, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1028392>.
- Krokmark, T. (1996). *Didaskalos*. Göteborg: Daidalos.

Kutnick, P., Brighi, A. & Colwell, J. (2016). Interactive and socially inclusive pedagogy: a comparison of practitioner – and child-oriented cognitive/learning activities involving four-year-old children in preschools in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 24, No. 2, 265–286, <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2016.1143266>.

Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 339. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 338. Acta Universitatis Gothoburgensis.

OECD (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*. Paris: OECD.

Persson, S. (2015). Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman, A-C Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson. *Förskola tidig intervention* (s. 121–140). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets Grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedt akademiska förlag.

Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm: Liber AB.

## **Lagar**

Skollagen (2010:800)

## **Förordningar**

Förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan

Förordningen (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

Högskoleförordning (SFS 1993:100)

# Del I.

I den här delen presenteras två kapitel som på övergripande nivå diskuterar forskning om läroplanen och förskolans undervisning ur ett forskningsperspektiv. Syftet med kapitlen är att sätta in undervisning i en svensk förskole- och läroplanskontext, att diskutera relationen mellan utbildning och undervisning samt att lyfta forskning om undervisning utifrån ett svenskt perspektiv med nordiska och internationella utblickar.



# 1. Läroplanen och förskolans undervisning – ett forskningsperspektiv

SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS, GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det här kapitlet tar upp utbildning och undervisning ur ett forskningsperspektiv på skollagen och förskolans läroplan samt hur dessa begrepp kan förstås i förhållande till bildning. Skollagen och läroplanen sätter ramar för barns förväntade kunskapsutveckling i förskolan. Därför läggs i detta kapitel ett forskningsperspektiv på läroplanens syn på kunskap och lärande samt undervisning relaterat till omsorg, lek och lärande.

Förskolan är den första skolformen inom det svenska utbildningssystemet. Förskolans utbildning och undervisning regleras bland annat i skollagen (2010:800) och i förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan (Lpfö 98). Utbildningen i förskolan syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära (Lpfö 98).

Utbildning definieras i skollagen som ”den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål” (1 kap. 3 § skollagen). Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Förskolan ska också främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning (8 kap. 2 § skollagen).

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (1 kap. 4 §). Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling (1 kap. 5 §).

Undervisning definieras som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden” (1 kap. 3 §). Endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen (2 kap. 13 §). Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (1 kap. 5 §).

Hur kan dessa lagtexter förstås i ett forsknings- och praktikerperspektiv? Som skollagen definierar utbildning, kan utbildning förstås som något som förutsätter undervisning. På så vis kan begreppen ses som ömsesidigt beroende av varandra. I förarbeten till 2010 års skollag anges att användandet av begreppet undervisning i förskolans verksamhetsformer inte på något sätt syftar till att förändra verksamheterna eller arbetssätten (Regeringens prop. 2009/10:165). Det är en formulering som behöver diskuteras och förtydligas i relation till vad undervisning kan innebära i förskolans sammanhang. I skolan och förskolan sker utbildning under hela dagen, men till skillnad från förskolan är undervisning i skolan knuten till lektionstid och har tydliga och avgränsade tids-

ramar. I förskolan är däremot all tid under dagen möjlig att använda till undervisning.

Den undervisning som bedrivs i förskolan ges ofta en vid betydelse som innebär att följa, stimulera och utmana barnens utveckling och lärande. Det är förskollärarna som har ansvar för det pedagogiska innehållet och att det mål- inriktade arbetet och undervisningen främjar varje barns utveckling och lärande. I mötet med barnen behöver förskolläraren ta ställning till olika undervisnings- aktiviteter och avsikten och syftet med dessa (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015). Det förutsätter i sin tur att förskollärarna har både ämnes- och didak- tiska kunskaper och kompetens för att realisera läroplanens intentioner. Frågan är om förskolläraryrket ger den kompetens som krävs?

Utbildningen och undervisningen i förskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och därmed ligga till grund för förskollärares beslut och de val som görs för att planera, genomföra och utveckla undervisning. Vetenskaplig grund innebär att kritiskt granska, pröva och sätta enskilda fakta- kunskaper i ett sammanhang. Beprövad erfarenhet innebär att förskollärare stödjer sig på erfarenheter som prövats under en längre tid, är dokumenterad, kommunicerad och systematiskt utvärderad (Högskoleverket, 2008). Det räcker alltså inte med att ett antal förskollärare eller ett arbetslag tycker att en metod fungerar för att den kan betraktas som byggd på beprövad erfarenhet. Veten- skaplig grund är kunskap som baseras på vetenskaplig metod medan beprövad erfarenhet handlar om professionell erfarenhet, att förskollärare lär av varandra på ett systematiskt sätt och att erfarenheten dokumenteras och sprids. Veten- skaplig grund och beprövad erfarenhet är kunskapskällor som kompletterar varandra. Båda är lika viktiga för verksamheten i förskolan. Utbildning på vetenskaplig grund ställer krav på att förskollärarna har utvecklat ett veten- skapligt förhållningssätt i relation till undervisningens innehåll och metoder. Förskollärarna behöver kompetens att kritiskt granska källor och faktakunskaper och använda metoder som har stöd i vetenskap och beprövad erfarenhet. Förskollärarna behöver också vara i fas med samhällsutvecklingen och hålla sig uppdaterade med ny forskning.

## Bildning relaterat till förskolans undervisning

Att utbilda barn i dagens och morgondagens samhälle kan ses som en fråga om bildning, om att växa upp och utbildas till en demokratisk och kunnig män- niska. Bildningsbegreppet är inte något som berörs varken i skollagen eller i den svenska förskolans läroplan. Däremot utmärker sig den norska rammeplanen för barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) med att framhålla bildning (danning). Det kan vara intressant att närma sig begreppet bildning i denna text, eftersom uttryck som ”barns livslånga lärande” kan härledas till en män- niskas bildningsprocess. I både Lpfö 98 och skollagen framgår att utbildningen ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande, samt en livslång lust att lära. Utbildning har bestämda mål och bedrivs inom en given tidsram, medan bildning är utan tidsgränser och förutbestämda mål (Liedman, 2002, 2016). Bildning kan därför vara i linje med förskolans mål som har en tydlig riktning, men inga slutmål. Förskolan är på så vis en första och avgörande länk, eftersom den också lägger grunden för barns lärande i ett livslångt perspektiv.

Ibland ställs bildning i motsats till utbildning i betydelsen att en utbildnings mål riktas mot en förklarad och begränsad (yrkes)kompetens, ibland ses utbildning som en förutsättning för bildning (Mark, 2014). Mark resonerar om akademisk bildning och tar avstamp i den tyska språkfilosofen Wilhelm von Humboldts tankar. I sina texter framhåller han bildningens betydelse för människans utveckling och förmåga att relatera till omvärlden. Bildningsprocessen har utifrån ett sådant perspektiv med växande att göra, med en människas självförverkligande och personlighetsutveckling. Bildning syftar då till en omvandling av hela människan och som en fortlöpande process genom en människas hela liv. Bildning kan på så vis ses som resultatet av eget arbete och en produkt av människors möten med andra människor, med lärare och kamrater.

Även Liedman (2002, 2016), framhåller att en utbildning kan vara bildande men inte behöver vara det. Liedman förklarar bildning som förmågan att kunna se sig själv och sin tillvaro i ett större sammanhang och att förstå hur världen och tillvaron hänger ihop. Han uttrycker det som att bildning i grunden handlar om att bevara frågvishet och undrande genom livet (Liedman, 2002, 2016). I relation till barns (livslånga) lärande och den dynamiska utvecklingsprocess som barn är med om under sina förskoleår, blir bildningsbegreppet intressant. Under dessa år lär, utvecklas och knyter barn sociala kontakter med andra barn och vuxna. Arbetslagets kompetens att skapa möjligheter till lärande, utveckling och inte minst, reflektion om lärandeprocesser, har på så vis mycket stor betydelse för barns utveckling. Hellman (2014) framhåller att en väsentlig del i en människas bildningsprocess är just att utveckla förmågan att reflektera över olika perspektiv, inklusive sitt eget, och kunna jämföra dessa med varandra. Reflektion är också ett begrepp som läroplanen lyfter fram i avseendet att stödja barnens olika sätt att få reflektera över och dela sina tankar med andra om exempelvis livsfrågor. Hellman skriver att ett kännetecken på reflektion handlar om perplexitet, i meningen att genom reflektion hitta andra sätt att gripa sig an ett problem; se situationer ur ett nytt, distanserat perspektiv, eventuella konsekvenser av detta och hur problemet i så fall kan hanteras (se också Hjertström Lappalainen & Schwarz, 2011).

Ur ett förskoledidaktiskt perspektiv förutsätter reflektion ett synsätt som innebär att omsorg, fostran och lärande bildar en helhet där olika målområden integreras med varandra. Ett sådant synsätt skulle kunna beskrivas som att se och möta varje barn här och nu utifrån dess intresse och behov. Pramling & Pramling Samuelsson (2011) betonar att perspektiv och reflektion är viktiga i relation till förskollärares didaktiska ställningstaganden. Av vikt blir då att möjliggöra barns egna reflektioner genom att ställa öppna, genuina frågor om ett lärandeobjekt, det vill säga det innehåll, situation eller fenomen som är fokus för lärandet. Detta för att dels utmana den tidigare förståelsen, dels inbjuda barn till att tänka vidare om något specifikt. Barnen ges samtidigt möjlighet att bli varse hur alla barn i gruppen på olika sätt uttrycker, resonerar och funderar om samma objekt och från olika perspektiv beroende på ålder, tidigare kunskaper och erfarenheter. Genom att didaktiskt använda variation och perspektiv kan förskolläraren skapa möjligheter för barns reflektion och i förlängningen barns lärande. Hellman (2014) skriver att en sådan didaktik också möjliggör barns bildning.

I vissa sammanhang beskrivs omsorg som skilt från barns lärande och utveckling. Hellman (2014) ser dock omsorg som ett begrepp som i hög grad hör

samman med barns bildning. Hon beskriver hur omsorg möjliggör skapandet av sociala rum och möten mellan människor i en atmosfär som tillåter kritisk granskning. Dessa möten handlar om ett gemensamt engagemang, emotionell närhet, öppenhet, en grundläggande respekt för barn och barns kompetens samt förmågan att skifta perspektiv till barnet och barnets omvärld. På så vis kan omsorg betraktas som djupt förankrat i emotionell lyhördhet och en vilja att möta varje barns behov (Persson, 2015; Sheridan, Sandberg & Williams, 2015). I relation till undervisning framhåller Liedman (2016) att den i hög grad bör formas efter dagens unga och ge dem vägledning in i kunskapens värld. Barn och ungdomar bör förberedas inför dagens och vuxenlivets utmaningar, och därför är det av vikt att leken och det lustfyllda i lärandet bildar en dimension i undervisningen för att bidra till lärande och förståelse. Av vikt är att kunskap och bildning inte begränsas, utan vidgar möjligheter till nya perspektiv på världen, samhället, andra människor och på sig själv. Ett sådant perspektiv kan bidra till att barn och unga uppfattar att de kan påverka och skapa bättre livssituationer för både sig själva och andra.

### Läroplanen – riktning för förskolans undervisning om lek, omsorg och lärande

Läroplanen är organiserad i olika fokusområden och inleds med de grundläggande värden och etiska förhållningssätt som ska präglade verksamheten. Förskolan vilar på demokratisk grund, och var och en som arbetar inom förskolan ska främja aktning för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö. Barn tillägnar sig etiska värden genom konkreta upplevelser och erfarenheter av vuxna och andra barn som är demokratiska, solidariska och respektfulla i samvaron med varandra. Förskolans uppdrag är tydligt och innebär att främja alla barns lärande och utveckling genom att vara rolig, trygg och lärorik. Läroplanens mål och riktlinjer tydliggör förskolans pedagogiska uppdrag och fokus för undervisning.

Undervisning har varit och är en del av förskolans historia, även om det har uttryckts på olika sätt och med olika begrepp genom åren (Hammarström-Lewenhagen, 2013). Idag är undervisning en del av förskolans praktik, enligt skollagen. Även om begreppet inte finns med i läroplanen för förskolan (i sin lydelse 2016) handlar den om att undervisa barn i avseende att rikta barns lärande mot olika målområden. På så sätt bildar undervisning den röda tråd som löper genom läroplanens värdegrund och målområden. Det innebär att i undervisning förhålla sig till läroplanens olika innehåll i form av värden, lek, lärande och omsorg. Samtidigt tar sig undervisning olika uttryck beroende på innehåll och barn.

### Forskningsperspektiv på läroplanens kunskapssyn

Barn erövrar omvärlden genom att lära sig olika kunskaper och kunskaper erövrar genom lärande. Kunskap är med andra ord inte en avbildning av världen utan ett sätt att göra världen begriplig. Den kunskap som skapas är också beroende av tid, rum, kulturella, språkliga och praktiska sammanhang (SOU 1992:94). Det barn är med om har därför även en *kulturell innebörd* för dem, vilken blir en del av barnets totala förståelsevärld och värderingar (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016). Kunskap är därmed historiska produkter



med historiska villkor för kunskapsutveckling, vilka förändras över tid. Kunskap gestaltas i situationer, i mänsklig praxis och i kroppen. Den är inte bara kognitiv och medveten, utan även tyst och sinnlig och sitter i kroppen (SOU 1992:94). Kroppslig kunskap tar sig tydliga uttryck i yngre barns agerande långt innan de kan formulera kunskapen i ord (Haugen, Løkken & Röthle, 2006). Erfarenheter av olika slag är därför viktiga för barns kunskapsutveckling.

Läroplanens kunskapssyn uppmanar till ett specifikt förhållningssätt till barn, kunskap, lärande och undervisning. Kunskapandet kan förstås som en process som förutsätter en aktiv interaktion med andra människor och fenomen i omgivningen. Det innebär att barn lär och utvecklar kunskaper genom att umgås med andra människor, genom att samtala, leka, skapa, utforska, experimentera, iaktta, lyssna, urskilja, jämföra och reflektera. Genom att barn använder kunskaper de lärt sig i ett meningsfullt sammanhang blir de till verkliga kunskaper (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016). Att lära är att skapa mening, en innebörd, där kunskapen blir till en del av barnet själv.

Sedan 1998 vilar förskolans läroplan på en kunskapssyn som bland annat beskrivits av Carlgren (SOU 1992:94). Hon skriver att kunskaper varken är något yttre eller inre, inne i människan och ”Individen lär sig inte genom att ’ta in’ utan genom att interagera med en omgivning” (SOU, 1992:94, s. 41). Utifrån en sådan syn, ligger kunskapen alltså mellan individen och omgivningen, där människor utgör det sociala sammanhang, i vilket kunskapen kommuniceras genom språket (a.a.). Att kunskap ses som en intern relation mellan barnet och dess omvärld innebär att kunskap konstrueras i mötet mellan individen och omgivningen, och att kunskap varken är subjektiv eller objektiv – den är både och. Utifrån detta synsätt utvecklas kunskap i en växelverkan där ”en händelse får mening genom de begrepp man förstår den med, samtidigt som begreppens mening utvecklas då de används” (Läroplanskommittén, 1994, s. 39). Denna process beskrivs som:

Ett barn växer in i världen genom att erövrar den. Med sin kropp och alla sina sinnen griper barnet in i och utforskar sin omvärld. Så snart barnet föds börjar det sin oupphörliga kommunikation med omvärlden. Till en början sker denna kommunikation i första hand genom rörelser, via kroppen. Så småningom vidgas och fördjupas den, bl.a. genom att barnet börjar formulera sig i tal. Att bilda begrepp är just att gripa något, att omfatta något, att införliva detta i sitt medvetande och benämna det och därmed också börja tala om den omvärld som erövrats. Barnet härmar, undersöker och leker för att pröva ut och för att finna sambandet mellan sig själv och sin omvärld. Barnet försöker på så sätt skapa mening i tillvaron. Dessa sökande och meningsskapande aktiviteter är kännetecknande för människan som en aktiv varelse som ständigt och gradvis, från födelsen upp i vuxen ålder, skapar ökad förståelse och kunskap om omvärlden (SOU 1997:157, s. 44).

Men en kunskapssyn handlar inte bara om antaganden om människans natur utan även om kunskapens struktur och former. Läroplanskommittén (1994) lyfter fram tre olika aspekter av kunskap: kunskapens konstruktiva aspekt, kunskapens kontextuella aspekt och kunskapens funktionella aspekt. *Kunskapens konstruktiva aspekt* innebär att kunskap är föränderlig och ändras över tid. Det som är kunskap under en tidsepok är inte kunskap under en annan. Kunskap i ett samhälle är heller inte relevant kunskap i ett annat samhälle. *Kunskapens kontextuella aspekt* innebär att det sammanhang i vilket barn lär, påverkar

kunskapen och blir till en del av den totala kunskapen. *Kunskapens funktionella aspekt* innebär att kunskap inte har något värde i sig, utan är ett redskap för att lösa praktiska och teoretiska problem.

Kunskap kan också delas in i fyra olika former, även om dessa inte uttömmar kunskapens alla former. De är: *fakta* (kunskap som information, regler och konventioner), *förståelse* (kunskap som meningsskapande och innebörder), *färdighet* (kunskap som utförande) och *förtrogenhetskunskap* (kunskap som omdöme). Former av kunskap bör ses som olika sätt att analysera kunnandet och inte som skilda sätt att se på kunskap. De olika kunskapsformerna är heller inte hierarkiska eller har olika värde. De samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar och samtliga finns inom alla kunskapsområden (Läroplanskommittén, 1994).

Kunskap beskrivs ofta som praktisk och teoretisk kunskap. Praktisk kunskap är liksom teoretisk en egen form av kunskap samtidigt som de är ömsesidigt beroende av varandra. Teoretisk kunskap krävs för att utveckla den praktiska verksamheten, men den kan inte ersätta den praktiska kunskapen utan ska knytas till denna (SOU 1992:94). Teoretisk kunskap, färdigheter och förtrogenhetskunskap formar förskolläraryrket och utgör förutsättningar för att behärska förskolans praktiska verksamhet (Pramling Samuelsson & Sheridan 2016). För att utvecklas och se nya möjligheter behöver förskollärare på samma sätt som barn teoretisk kunskap och praktiska erfarenheter av teoretiskt kunskapande arbete, samt reflektera teoretiskt över de praktiska erfarenheterna. Detta för att skapa goda villkor för barnens lärande och utveckling. Att erbjuda meningsfulla sammanhang för barnens kunskapande blir därmed en viktig uppgift för förskollärarna. I förskolan möjliggör den pedagogiska verksamhetens organisation att barn ges möjlighet att lära sig kunskaper av olika slag. Men det är inte tillräckligt. Att tidigt introducera barn för specifika innehåll, skeenden och fenomen i omvärlden, är viktigt och förutsätter en medveten undervisning. Verksamheten behöver utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen och drivkraft att söka kunskaper och medvetet riktas mot målen i läroplanen. I förskolans läroplan framstår samspelet mellan vuxna och barn som en fundamental hörnsten i förskolans verksamhet. Av vikt är också barns samlärande, eftersom barns lärande av varandra är en aktiv del i det enskilda barnets utveckling och lärande.

Vad kunskap är kan naturligtvis problematiseras och vara fokus för kontinuerlig utveckling. I läroplanskommitténs särtryck (1994) framhålls att kunskap är föränderlig och ändras över tid, liksom kunskapen om kunskap. Det innebär att förskollärare behöver vara förändringsbenägna och tillägna sig de specifika kunskaper och färdigheter som behövs i en viss tid och i ett visst sammanhang. Synen på vad som är kunskap och hur kunskap konstrueras och kommuniceras bör också vara fokus för ständig problematisering i policyarbeten med läroplaner, i forskning och i förskolans verksamhet.

### **Forskningsperspektiv på omsorg, lek och lärande i läroplanen**

Det som skiljer lärandet i förskolan från att barnen lär i andra sammanhang, är att lärandet i förskolan sker utifrån ett innehåll som kan vara både planerat eller ha uppstått spontant, och ska riktas mot läroplanens mål och ske i form av kortare eller mer långsiktiga tema- och projektarbeten. Det innebär att barn har möjlighet att lära och skapa kunskap i en pedagogisk verksamhet där inne-

hållet är planerat och valt utifrån både barnens intressen och bestämda mål. Detta förutsätter ett tydligt förhållningssätt hos förskollärarna, en medvetenhet om vad barn har rätt att lära samt kunskaper om innehåll, didaktik, barn och barns lärande.

I förskolans läroplan finns ett klart uttalat teoretiskt perspektiv på barns lärande och utveckling som innebär att barn lär och utvecklas genom att kommunicera och interagera med sin omgivning (Bruner, 1996; Vygotsky, 1934/1999). Lärande och utveckling kan inte begränsas till att vara en psykologisk och biologisk process. Den är också knuten till det kulturella, sociala, språkliga och praktiska sammanhang inom vilket lärandet sker (Säljö, 2014). Det är interaktionen mellan barnets förutsättningar på olika områden och de erfarenheter barnet möter som påverkar dess lärande och förståelse. Olika erfarenheter påverkar barns lärande och utveckling, så att om de lärt sig något så har de också utvecklats, det vill säga de ser nu det de lärt sig i ett nytt perspektiv (Pramling, 1994). Barns lärande före förskolan, i förskolan och utanför förskolan behöver bilda en helhet för barnet. Det medför att den kunskap barn erövrar i förskolan behöver knyta an till den kunskap barn redan gjort till sin egen. Barns lärande i förskolan ska främst handla om att de får möjlighet att utveckla kognitiva kunskaper, en bred social kompetens, en kommunikativ kompetens, förståelse för olika innehåll och fenomen samt en lust och tillit till den egna förmågan att lära. Förskollärarna kan utifrån målen, barns tidigare erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och intressen bestämma sig för hur de vill arbeta med det innehåll som de planerar att ge barn möjligheter att utveckla en förståelse för; det vill säga hur de vill undervisa.

I läroplanen framhålls att omsorg och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet, samt egna och andras rättigheter ska synliggöras och vara fokus för undervisningen. Förskolans uppdrag är att uppmuntra och genom undervisning stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation. Undervisningen syftar till att utveckla barnens förmåga till empati och omtanke om andra, liksom öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt. Utveckling av barns sociala kompetens framstår följaktligen som en grundläggande del av förskolans samlade utbildningsuppdrag. Social kompetens kan beskrivas som förmågan att kunna relatera till och fungera tillsammans med andra människor. Det handlar om att ha kunskap om den mänskliga naturen, att kunna se andra och försöka närma sig deras perspektiv genom hänsyn och respekt för att stödja och inte kränka andra. Etiska aspekter blir viktiga när en social person förväntas kunna ta hand om andra och veta hur man beter sig bland kamrater. Förskollärare kan då medvetet skapa undervisande situationer där barn ges möjligheter att samtala om och dela med sig av sina erfarenheter, lära sig att lyssna på varandra och träna sig i turtagande (Gjems, 2013; Thomsen, 2013).

I läroplanen står att verksamheten ska präglas av ”ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande” (Lpfö 98, i sin lydelse 2016, s. 6). Skrivningen kan tolkas som ett förhållningssätt till barns lek där lek utan vuxenstyrning kombineras med en medveten styrning av leken i syfte att främja barnens utveckling och lärande i förskolan (Folke-Fichtelius, 2008). Barns lek kan vara tillfällen för medveten undervisning i syfte att lära om olika innehåll och fördjupa sitt kunskapsinnehåll inom läroplanens målområden. Lek kan också vara ett område som är fokus för undervisning i sig, eftersom barn behöver

lära sig olika lekstrategier och lekregler som samförstånd, ömsesidighet och turtagande samt kunskap av olika slag för att kunna leka utvecklade rollerkar (Alvestad, 2010; Knutsdotter Olofsson, 2017).

Det är förskollärarens uppgift att ge barn möjligheter till upplevelser och erfarenheter av olika slag och introducera barn i innehåll som de inte tidigare mött. Den stora utmaningen ligger i att ta tillvara barns intressen samtidigt som förskolläraren skapar ett engagemang för det innehåll som är fokus för undervisningen (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016). Barn har rätt att i förskolan tillägna sig de kunskaper de behöver för att kunna leva ett bra liv idag tillsammans med sina kamrater, och som vuxna aktivt delta i ett demokratiskt samhälle. De behöver också utveckla specifika förmågor och kunskaper för att kunna gå utanför och vidga människans befintliga kunskapsramar. I ett sådant kunskapande blir enskilda människors olika perspektiv och kunskaper väsentliga, liksom det kollektiva och gemensamma kunnandet (Hundeide, 2006; Williams & Sheridan, 2011). Det förutsätter i sin tur att förskollärare har gedigna kunskaper inom läroplanens målområden. I en studie om förskollärarkompetens framkommer att förskollärare ofta har breda snarare än djupa kunskaper inom olika innehållsområden. Förskollärarna uttrycker också själva att de behöver utveckla kunskaper inom främst matematik, teknik, naturvetenskap, informationsteknologi, dokumentation och analys (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011).

### **Forskningsperspektiv på läroplanens syn på individen och gruppen**

En av förskolans utmaningar och dilemman ligger i skärningspunkten mellan det individuella och det kollektiva, det vill säga där barns och samhällets perspektiv på lärande integreras med varandra i undervisningen. I läroplanen lyfts omsorgen om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande fram, där hänsyn ska tas till samtliga barns olika förutsättningar och behov. Barn ska ges möjlighet att bli självständiga och initiativrika. Samtidigt framträder i läroplanen en medvetenhet om vikten av att lärandet ska baseras både på samspelet mellan vuxna och barn, samt på att barn lär av varandra. Barnens aktiva roll i relation till varandra blir tydlig (Lpfö98, sin lydelse 2016, s.7).

Läroplanen uttrycker alltså tydligt att barn sinsemellan spelar en roll för det enskilda barnets lärande. En sådan lärandesyn innebär dels att relationen mellan barn tydliggörs, dels att barn ses som aktiva deltagare i verksamheten. Genom att sätta relationerna mellan barn i fokus träder det handlande barnet fram och kamratsamverkan blir en kvalitet och ett sätt att förhålla sig till andra människor och till kunskap, där barnet är kompetent och delaktigt i skapandet av sin egen person och sin egen kunskap (Dahlberg & Lenz Taguchi, 2015; Greve & Øksnes, 2015; Jonsdottir, 2007; Simonsson, 2004; Sommer, 2005; Williams, 2001; Williams, Sheridan & Sandberg, 2014; Ånggård, 2005). I vårt moderna samhälle finns många kunskaper och insikter som barn till stor del lär av varandra. Det kan handla om omfattande mediering av kultur, socialisering, värderingar, lek samt kommunikations- och interaktionsstrategier. Förskolan och skolan är arenor där barn på ett självklart sätt möter kamrater och där det alltid finns barn i varierande åldrar, med olika kunskaper och erfarenheter inom alla möjliga områden. Barns egna förmågor får möjligheter att fördjupas och

utvecklas genom att de deltar i kommunikation och interaktion med kamrater, förskollärare eller andra vuxna. I lek och problemlösande situationer kan gruppens skilda sätt att tänka, fundera och uttrycka sig leda till att barn gemensamt utvecklar strategier som är lämpliga för att klara av både kognitiva, sociala och emotionella utmaningar (Säljö, 2015). Barnen kan ofta hjälpa varandra att bemästra färdigheter som förmåga till slutledning, lekstrategier, turtagning och konversation. Sådana färdigheter följer av kommunikationen mellan barn, där nya lösningar som övergår individuella barns problemlösningskapacitet genereras kollektivt, genom att de ömsesidigt prövas och korrigeras. Barns kommunicerande och lärande av varandra kan då bli verktyg för att göra barn uppmärksamma på hur kamrater och andra erfar, uppfattar och uttrycker sig om ett innehåll.

I förskolan behöver barnen därför möta vuxna som dels ser till varje barns möjligheter, dels engagerar sig i samspelet och leken med både det enskilda barnet och barngruppen. Läroplanen poängterar förmågor som att kunna kommunicera, söka ny kunskap och samarbeta för att verka i ett samhälle som i hög grad är präglad av snabbt informationsflöde och förändringar. Förskolan kan på så vis bidra till att barnen tillägnar sig kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. En viktig uppgift för förskolan är då att undervisa om de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på, samt att sträva mot att varje barn utvecklar sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande.

## Referenser

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (2015). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en möjlig mötesplats*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande. Statlig reglering 1944–2008*. Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis Uppsala Studies in Education.
- Gjems, L. (2013). Teaching in ECE: Promoting children's language learning and cooperation on knowledge construction in everyday conversations in kindergarten. *Teaching and Teacher Education* 29(1):39–45.
- Greve, A., & Øksnes, M. (2015). (red.). *Vennskap*. Cappelen forlag.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten – en studie av den svenska förskolemodellen 1968–1998*. Stockholm: Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Haugen, S., Løkken, G., & Røthle, M. (2006). *Småbarnspedagogik – Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.

- Hellman, A. (2014). Bildning i förskollärarytbildningen. I E. Mark (red.), *Bildningens praktiker. Om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess*. Göteborg: Makadam förlag.
- Hjertström Lappalainen, J. & Schwartz, E. (2011). ”Tänkandets gryning”. I A. Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Södertörns högskola: Södertörn Studies in Higher Education.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket. (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen. Rapport 2008:8R*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik. Teori och praktik om fantasileken*. Stockholm: Liber.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>. Hämtat 2017-08-31.
- Liedman, S-E. (2002). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Liedman, S-E. (2016). Bildning, betyg och demokrati. *Skola och Samhälle*. <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/sven-eric-liedman-bildning-betyg-och-demokrati>. Publicerad 2016-04-25. Hämtat 2017-06-09.
- Läroplanskommittén (1994). Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94). Stockholm: Statens skolverk.
- Mark, E. (2014). (red.). *Bildningens praktiker. Om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess*. Göteborg: Makadam förlag.
- Persson, S. (2015). Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman, A-C Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson, *Förskola tidig intervention* (s. 121–140).
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (s. 243–256). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets Grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Sheridan, S., Sandberg, A. & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53 (4), 415–437.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Linköping Studies in Arts and Science, 287. Linköping: Institutionen för tema Barn.
- Sommer, D. (2005) *Barndomspsykologiska facetter*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- SOU. (1997:157). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU. (1992:94). *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedt akademiska förlag.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Thomsen, P. (2013). *Det berättande barnet. Stimulera förskolebarn att uttrycka sig i ord*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. S. (1934/1999). *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Göteborg studies in Educational Sciences 163. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Williams, P., & Sheridan, S. (red.) (2011). *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Williams, P., Sheridan, S. & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34, 3, 226–240.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping Studies in Arts and Science, 315. Linköping: Institutionen för tema Barn.

### **Lagar**

Skollagen (2010:800)

### **Förordningar**

Förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan

## 2. Forskning om förskolans undervisning

SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS, GÖTEBORGS UNIVERSITET

I det här kapitlet presenteras en litteraturgenomgång av främst svensk forskning om undervisning i förskolan. Kapitlet inleds med *Undervisning, didaktik och lärande* där relationen mellan dessa begrepp diskuteras. Forskning om undervisning delas därefter in under tre rubriker: *Ramar för undervisning i förskolan*, *Undervisning i förskolan – vad, hur och varför* och *Undervisning i förskolan riktad mot specifika innehåll och ämnen*. Avsikten är att belysa vad undervisning i förskolan innebär utifrån olika perspektiv och studier.

Beroende på ett lands övergripande mål och intentioner med förskolan kan undervisning ges olika innebörder och ta sig skilda uttryck. Bennett (2010, 2008) beskriver den svenska och skandinaviska förskolan som ett socialpedagogiskt projekt där barns lek, identitet och demokratiska fostran är i fokus. Han särskiljer den skandinaviska traditionen från den anglosaxiska, som är mer akademiskt inriktad och har en skolförberedande pedagogisk verksamhet. I dessa olika traditioner framträder förskolans mål, innehåll, arbetssätt och hur verksamheten organiseras på skilda sätt. Undervisning tilldelas också olika innebörder och begrepp som ”skolifiering” och ”school readiness” (Dahlberg & Lenz Taguchi, 2015; Moss, 2013). Dessa diskussioner pågår runt om i världen (Kjørholt & Qvortrup, 2012; OECD, 2012) och har i Sverige aktualiserats när undervisningsbegreppet för förskolan infördes i skollagen 2010.

Men polariseringen i form av två traditioner fångar inte helt den svenska förskolepedagogiken, som snarare är ett nytänkande där sociala, emotionella och kognitiva aspekter integreras i barns lärande och utveckling. I en OECD-rapport (2013) framhålls att den svenska läroplanen för förskolan kan vara en förebild för andra länder. Den sätter barnets lek och aktörskap i centrum, är holistisk och balanserad genom akademiska och socioemotionella mål för barns lärande och utveckling och tar tillvara föräldrars åsikter och inflytande.

Utgångspunkt i kunskapsöversikten är att forskning om undervisning bidrar till kunskapsutveckling av förskolans praktik och till att skapa bättre villkor för barns lärande och utveckling. Det innebär att en förskola på vetenskaplig grund utgår från etablerad och vetenskapligt styrkt kunskap, där förskollärarna kan bedöma och använda vilka undervisningsmetoder som leder till att barnen kan lära och utvecklas enligt läroplanens intentioner.

### Undervisning, didaktik och lärande

Undervisning i förskolan är definierat i skollagen. Hur undervisning i förskolan kan förstås, är däremot inte självklart och det är ett område som får allt större fokus i forskningen. Forskning om undervisning i förskolan är nära sammanlänkad med forskning om didaktik och lärande. Didaktik och undervisning är relaterade till varandra, medan lärande kan vara ett resultat av undervisning. Säljö (2015) skriver att lärande inte är detsamma som undervisning. Han understryker att undervisning är målrelaterad och kan planeras genom läroplaner och dokument. Undervisningen kan också organiseras och genomföras på olika sätt. Även om goda villkor skapas för lärande behöver undervisning inte leda till lärande i kausal mening.



Didaktik härstammar från antikens Grekland och begreppen didaktik och undervisning användes redan av Homeros cirka 7 000 f.Kr. och senare av Platon, 428–348/347 f.Kr. (Kroksmark, 1996). Didaktik är ett sammansatt begrepp som kan relateras till grupper av ord som *didaskhein*, det vill säga undervisning, att peka ut något och -tik eller -ik, som är ändelser, som kan härledas från *techne*, den grekiska termen för skicklighet, konst, expertis, yrke, vetenskap, teknisk kunskap och så vidare. Långt senare diskuterar forskaren Johan Amos Comenius (1592–1670) didaktik i sitt verk *Comenius Didactica Magna* från 1632. För Comenius var didaktiken en teori om konsten att undervisa och den skulle omfatta undervisningen i sin helhet. Didaktikens fyra nyckelbegrepp kan uttryckas som: *Vad* ska läras ut? *Hur* ska det läras ut? *Varför* ska det läras ut? Och för *vem* ska det läras ut?

I modernare tid har didaktik utvecklats i två skilda riktningar och innebörder: den anglosaxiska och den kontinentala. I den anglosaxiska traditionen förknippas didaktik med formaliserad och akademisk undervisning där det är läraren som undervisar barnet och ofta i föreläsande form. I det kontinentala perspektivet förstås didaktik som undervisning som främjar och möjliggör människors livslånga lärande. Detta genom att människors olika erfarenheter och perspektiv kommuniceras, samordnas, reflekteras och kritiskt granskas för att uppnå eller inte uppnå intersubjektivitet, det vill säga samsyn kring ett delat objekt (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011). I detta perspektiv handlar en undervisningssituation om att upprätta och behålla en tillfällig, men tillräcklig intersubjektivitet eller samsyn (Rommetveit, 1974). Utifrån ett sådant perspektiv kan didaktik handla om att skapa förutsättningar för barns lärande av centrala aspekter av olika innehåll i förskolan (Broström & Veijleskov, 2009). Bärande didaktiska aspekter är då innehållskunskap, delat fokus, urskiljning, relationer och kommunikation.

Enligt Pramling & Pramling Samuelsson (2011) skapas förskoledidaktik i interaktionen och kommunikationen mellan förskollärare, barn och lärandeobjekt. Det är sättet på vilket kommunikationen och interaktionen äger rum som bestämmer kvaliteten på didaktiken (Sheridan, 2011). För att utveckla en didaktik för barns lärande i förskolan, baserat på läroplanen, behöver förskollärarna ta ansvaret för att medvetet vägleda barnen mot målen. Avgörande är att bygga på barnets perspektiv och agentskap för det egna lärandet (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Undervisning utifrån dessa perspektiv blir då en aktivitet som är både målriktad och baserad på barnets perspektiv och delaktighet.

## Ramar för undervisning i förskolan

Vad krävs för att genomföra en undervisning av hög kvalitet i förskolan? Forskning visar att undervisning är beroende av flera nyckelfaktorer, som tydliga målskrivningar, förskolechefers ledning, förskolans organisation och ansvarsfördelning, gruppstorlek, antal vuxna per barn och förskollärares kompetens (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Pramling & Pramling Samuelsson, 2011; Sylva, m.fl., 2010; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). Läroplanen har tydliga målskrivningar, men eftersom kunskap är föränderlig behöver den kontinuerligt revideras och begreppsligt anpassas för att vara i fas med samhällsutvecklingen.

Skolinspektionens (2016a–b) kvalitetsgranskningar lyfter fram flera kritiska aspekter på förskolans undervisning. Problemen som lyfts i kvalitetsgranskningen är samstämmig med forskningen (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009) och berör flera områden:

- oklarhet om vad undervisning innebär och hur den kan bedrivas i förskolan
- att undervisning och lärande ofta ses av förskolans personal som liktydiga begrepp
- att förskolechefer inte ger förskollärare förutsättningar att ta ansvar för undervisningen utifrån läroplanens intentioner och riktlinjer.

Barn ges heller inte förutsättningar att lära och utvecklas utifrån en medveten undervisning, det vill säga målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande, vilket får till följd att det är osäkert om barn lär i riktning mot läroplansmålen. Samtal mellan vuxna och barn leder sällan till dialoger utan stannar oftast vid en till två repliker, istället för att utvecklas till en kommunikation som ger möjlighet till undervisning (Sheridan m.fl., 2009).

Eriksson (2014) diskuterar förskollärares förtydligade ansvar och problematiserar förskolechefens ledning av verksamheten i relation till arbetslagets arbetsfördelning och förskollärares specifika ansvar för undervisningen. Det handlar om oklarheter kring arbetsfördelning inom arbetslagen, där förskollärare inte alltid tar sitt ansvar, kliver fram och hävdar sin profession. Thulin (2011) visar att förskolechefer inte alltid ger förskollärarna de förutsättningar som behövs för att genomföra sitt uppdrag och bedriva undervisning utifrån vetenskaplig grund. Förskolechefer och förskollärare gör också olika tolkningar av vad förskollärares ansvar innebär när det gäller innehåll, omfattning och genomförande.

Förskolans organisation, rutiner samt planerade och spontana aktiviteter skapar ramar för förskolans undervisning. Utifrån läroplanens intentioner kan på så vis alla situationer och händelser i förskolan användas till undervisning med utgångspunkt i lek, omsorg och lärande. Trots detta öppna synsätt på undervisning, kanske vissa aktiviteter oftare än andra förknippas med undervisning i förskolan. Davidsson (2000) beskriver i sin rapport *Samlingen – en symbol för integration mellan förskola och grundskola* hur samlingen i förskolan genom sin bestämda struktur likställts med ett sätt att ha lektioner i förskolan. Den har beskrivits som ett tillfälle där läraren kunde lära ut och barnen lära in om ett speciellt ämne eller innehåll (se också Johansson, 1992; Henckel, 1992; Morsing Berglund, 1994; Rubinstein Reich, 1993). Viktigt att poängtera är att undervisning kan ske i samlingen, men inte bara förknippas med samlingen. Undervisning kan ske i alla situationer i förskolan.

Forskning visar att undervisning är beroende av strukturella faktorer som antalet förskollärare per barn. Här framgår till exempel att möjligheten att föra dialoger och fördjupa samtal med yngre barn är delvis beroende på antalet barn per vuxen (Hansen & Nordahl, manuskript; Olsson & Virtanen, 2013; De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006). Dessa studier visar att utvecklande och hållbara samtal, med innebörden att förskolläraren och barnen kommunicerar om samma innehåll och att förskolläraren kan stödja barnet i dess lärande, kan bäst föras med ett fåtal barn. När gruppen består av tre till fyra barn är möjligheterna goda för att så kallade delade, hållbara samtal kommer till stånd

och utvecklas genom att förskolläraren stöttar och vägleder barnet mot en ökad förståelse (Siraj Blatchford, 2007; 2010). Ofta räcker det med att gruppen utökas med ett barn för att samtalet avbryts och ändrar fokus. För att öka möjligheterna att undervisa behöver förskollärare ges förutsättningar att dela in barnen i mindre grupper och kunna engagera sig i enskilda barns frågor och aktiviteter under en del av dagen (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). Utöver organisatoriska förutsättningar krävs också kunskap om undervisning och pedagogisk medvetenhet (Sheridan, 2016). Metaanalyser visar att det främst är förskollärare i förskolor med hög kvalitet som har den pedagogiska medvetenhet som gör skillnad för barns lärande (för definition av hög kvalitet, se Sylva m.fl., 2010 och Sheridan & Williams kapitel tre i kunskapsöversikten). Studier visar att förskollärarna i förskolor med hög kvalitet organiserar för lärande, undervisar och följer barnen i deras lärandeprocesser. Pedagogisk medvetenhet är också fundamental i förskollärares egen kompetensutveckling och livslånga lärande. Den utgör en kärnaspekt i förskollärares kompetens som består av tre ömsesidigt interagerande dimensioner: kunnande om vad och varför, kunnande om hur samt interaktiva, transformativa (föränderliga) och relationella kompetenser (Sheridan, Sandberg och Williams, 2015). Den första dimensionen, kunnande om vad och varför, omfattar ämnes- och innehållskunskap, pedagogisk medvetenhet och att kritiskt kunna reflektera över förskolans pedagogik, didaktik och undervisning.

Framtidens förskollärare behöver mer teoretisk kunskap, mer didaktisk kunskap, mer kommunikativ kunskap och mer social kompetens (OECD, 2013). Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) framhåller att en förändring av förskollärarnas kompetens kräver att förskollärare lär sig om:

- barn och barns lärande inom olika områden
- olika innehåll, ämnen och didaktik
- samhällets intentioner
- sig själva.

När det gäller *didaktiska* kunskaper leder dessa till förändrade sätt att se på de didaktiska frågorna, det vill säga hur förskollärare kan ge barn förutsättningar och skapa utmaningar för att stödja barnen i deras lärande genom undervisning. Författarna beskriver hur integreringen av mål- och barncentrering utgör navet i förskolans pedagogik och undervisning. Detta innebär att förskollärare i sina tankar pendlar mellan samhällets mål och barnets förståelse och erfarenheter, samtidigt som de reflekterar över varje mål och dess innebörd för barnet i den aktuella undervisningssituationen. Det tillhör den professionella yrkeskårens uppdrag att kontinuerligt ta till sig nya teorier och perspektiv på barns lärande. En central aspekt i de flesta nya teorier om lärande är *kommunikation*. Det är i kommunikationen som man prövar sina idéer, får utmaningar och omprövar sina tankar. Förskollärare behöver både kunna kommunicera på en nivå där de möter och utmanar barn och skapa förutsättningar för ett kommunikativt förskolerum. I den kommunikativa kunskapen ingår en förmåga att öppet och demokratiskt kommunicera med barn, arbetskamrater och föräldrar (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016).

## Undervisning i förskolan – vad, hur och varför

Förskolans undervisning och didaktik har sin egen egenart visar forskningsstudier. Forskningen inom området befinner sig i en intensiv utvecklingsfas och flera av studierna problematiserar vad undervisning kan innebära, hur den kan komma till uttryck samt varför undervisning är en fråga även för förskolan. Det här avsnittet tar upp forskning som fokuserar på det som är utmärkande för förskolans undervisning. Att begreppet undervisning är komplext i relation till förskolans didaktik visar flera forskare (se bland andra Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013; Jonsson 2011; Rosenqvist, 2000; Sundberg & Ottander, 2013; Thulin, 2011). Inte sällan relateras undervisning till skolans kunskapssyn där man ofta skiljer på undervisning och omsorg, i motsats till förskolans kunskapssyn som förväntas innefatta omsorg, lek och lärande i en integrerad helhet (Enö, 2005; Jonsson m.fl., 2017).

Vad medveten undervisning kan innebära i förskolan problematiseras av Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013). De lyfter fram att undervisning i ett evolutionärt perspektiv är utmärkande för människan som en undervisande varelse. Undervisning kan utifrån detta perspektiv ses som ett historiskt och kulturellt aktivitetssystem som har växt fram av generationer av undervisande lärare. De skriver att undervisning är ett begrepp i tiden, men som alla begrepp behöver det rekonceptualiseras och göras relevant för att bli funktionellt i relation till nya aktiviteter, situationer och sammanhang. Begreppsliggörandet av undervisning handlar om hur förskollärare organiserar för barns lärande och utveckling i förskolan. Undervisning är kommunikation och utmärks av en pluralitet av röster och perspektiv. Sju viktiga strategier karakteriserar undervisning i förskolan enligt Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013):

- variation som en grundläggande aspekt i barns lärande
- betydelsen av lärandesituationens inramning – att utgå från ett lärandeobjekt och följa barns frågor och intresse samt att föra samtal på metanivå
- att utveckla möten och samordning mellan förskollärares och barns perspektiv
- att utvidga sammanhanget från ett lokalt till ett expansivt språk
- att utmana och stötta barnen i deras lärande
- att vidareutveckla sitt eget kunnande inom en mångfald områden med syfte att stödja barns idéer och förslag
- att synliggöra mönster och samband med syfte att stödja ett vidgat lärande.

Strategierna omfattar relationen mellan barnet, förskolläraren, innehållet samt vad som är fokus i kommunikationen och undervisningssituationen. Persson (2015) poängterar det kommunikativa och relationella som utmärkande för förskolans undervisning, som därmed är något annat än en formell och vuxenstyrd aktivitet. Han skriver att undervisning kan beskrivas som en dialogisk process där förskollärarna utgår från en tolkning av barnens förståelse av ett innehåll, en aktivitet eller en situation där det handlar om att expandera barnets lärande.

Dalgren (2017) använder en utvidgad definition av förskolans pedagogiska praktik till att innefatta både vuxnas och barns handlingar. Hon beskriver hur förskolans pedagogiska praktik ofta betecknats som något som sker i nuet, och med hjälp av begreppet inbäddad undervisning (embedded teaching) som

definieras som undervisningsstrategier införlivade i vardagliga förskoleaktiviteter och rutiner, som lek eller måltider. Begreppet kan ställas i motsats till ett mer strukturerat undervisningssammanhang med i förväg bestämda och fokuserade lärandeobjekt. Det kan länkas till det som Jonsson (2013) kallar nuets didaktik, det vill säga riktad uppmärksamhet mot potentiella lärandeinhåll i vardagliga aktiviteter. I sin studie visar Dalgren hur förskolepedagogisk praktik och social interaktion bidrar med kunskap om hur inbäddad undervisning konkret kan gå till i olika vardagliga förskoleaktiviteter. I en sådan undervisningsform sammanflätas lärande med lek, fostran och omsorg i förskolans vardag.

Undervisning berör alla barn i förskolan, men undervisningsbegreppet får betydelse främst för de yngsta barnen (Jonsson m.fl., 2017). Enligt deras studie beror det på att förskolans personal ofta förknippar undervisning med begränsningar och prestationstvång för barn, samtidigt som de ser undervisning med de yngsta barnen som en del av en förskola i förändring. Studien urskiljer två diskurser där krav och rättigheter bildar motpoler. Argument för undervisning framhålls som en rättighet för barn, samtidigt som undervisning uttrycks som kravfylld i förskolans sammanhang. Å ena sidan kan barn beskrivas som aktiva och orienterade mot sin omvärld genom att de observerar, lyssnar och prövar olika saker, vilket leder till att barn lär sig något. Å andra sidan finns en läroplan i svensk förskola som pekar ut nationella intentioner för vad som är viktigt att barn lär sig, som kräver ett riktat och medvetet arbete från förskollärares sida. Lärande och undervisning framstår som två aspekter med en inbördes relation, där undervisning kan stärka alla former av lärande. Styrkan med förskolans undervisning är att den kan ta tillvara det barn upplever som meningsfullt, samtidigt som barns intressen riktas mot specifika innehåll (Jonsson, m.fl., 2017).

Nedan följer exempel på studier där undervisning antingen främjar eller motverkar barnens deltagande och demokratifostran. Liljestrands (2010) studie visar hur undervisning tar form under samlingen med femåriga barn i förskolan och förskoleklassen. Liljestrand framhåller vikten av att studera barns tidiga möte med institutionaliserad undervisning för att uppmärksamma återkommande kommunikationsmönster och barns möjlighet till deltagande. I samlingarna är innehållet av delvis upprepande slag, utan tydligt mål med att utveckla barns kunskaper och färdigheter. Fokus riktas mot vad som är aktuellt för dagen och undervisningen erbjuder snarare barnen att utveckla sina förmågor att delta i en grupp. Liljestrand visar att ett sådant undervisningssätt innebär att utgå från given kunskap där barnen blir beroende av förskollärares kunskap om vad som är korrekta svar med givna och odiskutabla svar. Den interaktion som sammanhänger med en sådan tradition innebär inte att närma sig barns perspektiv, kunskaper och erfarenheter utan snarare att barnen blir beroende av den vuxnes kunskap. Undervisning i förskolan bör enligt Liljestrand istället utmärkas av barns deltagande och inflytande där barns röster tas på allvar. I Dolks doktorsavhandling (2013) uppmärksammas förskolans arbete med genusfrågor och hur det påverkas av maktrelationer mellan förskollärare och barn i pedagogiska aktiviteter. Texten problematiserar konflikten mellan förskollärares styrning och strävan efter barns delaktighet. Barns motstånd framstår som ett sätt att utöva demokrati. Månsson och Rubinstein Reich (2014) visar hur aspekter av demokrati och demokratiska idéer utvecklas genom barns deltagande i så kallade forskningscirkel. Deltagande i en forskningscirkel kan ses som ett sätt att göra demokrati i en undervisningssituation. Tillsammans utövar barn och vuxna

demokratiska relationer genom dialoger och argument, visar en öppenhet mot nya idéer, ser möjligheter och granskar kritiskt dominerande begrepp. Denna demokratiska praxis kan fungera som en undervisningsmodell i förskolan för att i dialog och diskussioner utveckla deltagande, perspektivtagande och demokratiska värderingar av alla involverade. Diskussionerna avser att hålla kvar barns nyfikenhet för frågor och ett öppet sinne för att diskutera olika svar (Månsson & Rubinstein Reich, 2014).

I studier framträder skilda förhållningssätt till undervisning i förskolan och hur interaktionen mellan vuxna och barn kan komma till uttryck i undervisningssammanhang. I en etnografisk studie som genomförs i tre svenska förskolor problematiserar Nilsson, Ferholt och Lecusay (2017) dikotomiseringen av lek och lärande. De framhåller att dikotomin ofta baseras på tendensen att definiera lärande som formellt lärande och som ett resultat av instruktion och det som traditionellt beskrivs som ett skolliknande undervisningssätt, det vill säga lärarledda, målriktade aktiviteter och ämnen som matematik och språk. De argumenterar för en återkonceptualisering där lärande och utveckling förstås som ett resultat av lek och utforskande. Istället för att fokusera på lek för lärande, är fokus på aktiviteter som ger förutsättningar för lek och utforskande på ett sätt som främjar samarbetet mellan vuxna och barn om gemensamma mål. Dessa aktiviteter kan främja inte bara kognitiv utveckling utan barns helhetsutveckling. Lärande och utveckling ses som en aspekt av barns meningskapande i lek, experimenterande, teoretiserande och utforskande av sin omvärld.

Sammanfattningsvis kan merparten av studierna i detta avsnitt tolkas som att vad-aspekten relaterat till undervisning i förskolan riktas mot hela spektrat i läroplanen och omfattar värdegrunden, leken, omsorgen och lärandet. Hur-aspekten i förhållande till undervisning framgår av flera studier och utmärks främst av kommunikation, delaktighet, perspektivtagande, riktning och relationalitet. Varför-aspekten handlar om vikten att undervisa utifrån en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, för att kunna bedriva en verksamhet som gynnar alla barns lärande och utveckling. Det ligger i linje med intentionerna i förskolans läroplan och speglar ett perspektivtagande där undervisningen främjar lärmiljöer av hög kvalitet, där alla barn ges möjligheter att utveckla sin fulla potential inom målområdena.

## Undervisning i förskolan riktad mot specifika innehåll och ämnen

Undervisning i förskolan relateras ofta till olika innehåll och ämnen. I detta avsnitt synliggör forskare viktiga ståndpunkter för att förstå vad som krävs för att undervisa om ett specifikt innehåll. I genomgången tydliggörs att undervisning bland annat har studerats i relation till hållbar utveckling, demokrati- och delaktighetsperspektiv, naturvetenskap, fysik, teknik, matematik, kommunikation, språk, språkutveckling, bild, musik, estetik och digitala tekniker (se t.ex. Pramling Samuelsson & Tallberg Broman, 2013). Det här avsnittet tar upp några exempel på studier där undervisning i förskolan är riktad mot ett specifikt innehåll, och hur medvetet planerade aktiviteter på olika sätt bidrar till att få barn att lära om detta.

Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) uppmärksammar vikten av att förskollärare och barn tillsammans delar uppmärksamhet på något

specifikt innehåll eller lärandeobjekt. Utifrån ett sådant perspektiv framstår undervisning som något som kan ske i förskolan när som helst under dagen, och i vilken situation som helst. Exempelvis om ett barn visar sig nyfiket på något eller har en fråga, kan förskolläraren medvetet ta vara på tillfället att undervisa med en tydlig intention utifrån det barnet är intresserat av. En optimal undervisning förutsätter att det finns förskollärare som kan möta barnet där det befinner sig i sin utveckling, som har innehållskunskaper och som ger barnen förutsättningar att utvecklas och lära i riktning mot de mål förskolan ska sträva efter.

Barn lär med alla sinnen och forskning betonar vikten av lärandets multimodala och dialogiska karaktär (Kress, 1997), liksom att barn är medskapare i de verksamheter och miljöer som de tillhör (Dahlberg & Lenz Taguchi, 2015). Verksamheterna bör då karakteriseras av variation och bidra till barns möjligheter att skapa kunskap på många, olika sätt. I läroplanen uttrycks det bland annat som att "Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelser, sång, musik, dans och drama" (Lpfö 98, i sin lydelse 2016, s. 10). Läroplanen anger också att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv. Undervisning mot specifika mål i förskolans verksamheter bör alltså präglas av att barn återkommande får vara del av olika uttrycksformer för kunskaper, där de kan experimentera, problematisera, fundera och utveckla och uppleva känslor och stämningar (Williams, Sheridan & Arnqvist, 2013).

### **Digital teknik, matematik, hållbarhet, naturvetenskap och teknik**

Barns vardagsliv är i hög utsträckning präglad av en visuell kultur med tillgång till digital teknik. Det skapar nya villkor och mål för undervisning och lärande i förskolan. Det finns ett stort intresse för forskning om digital teknik i förskolan (se bland andra Hvit Lindstrand, 2015; Kjällander, 2011; Kjällander & Moinian, 2014; Nilsen, 2014; Skantz Åberg, 2017). Studierna gäller bland annat förskolebarns aktiviteter med datorplattor och interaktiva skärmar och visar hur media och digitala aktiviteter kan användas som redskap där barn får möta och använda sig av texter och skrivande i meningsfulla sammanhang på sina egna villkor. Forskningen problematiserar också hur undervisningen och användningen av olika tekniker kan bli en didaktisk utmaning för förskollärarna för att balansera leken med lärandeaktiveter.

Ett annat omfattande forskningsområde gäller barns matematiklärande i förskolan. Flera studier belyser hur matematik används i praktiken i lek och i andra aktiviteter. Förskollärares kunskaper i och om matematik samt didaktiska kunskaper framhålls som avgörande för att utforma en undervisning med matematiskt innehåll som på olika sätt kan inspirera barn. Det handlar då om att skapa lärandetillfällen som ger utrymme till reflektion och samtal, att rikta barns uppmärksamhet mot olika matematiska begrepp och problem, skapa situationer som bidrar till logiskt tänkande, kommunicerande och resonering samt att barn på olika sätt kan använda sig av matematik i vardagen (se till exempel Björklund, 2013; Björklund, 2014; Bäckman, 2015; Doverborg & Emanuelsson, 2006; Helenius, Johansson, Lange, Meaney, Riesbeck & Wernberg, 2016; Hultman, 2011; Palmer, 2010; Unga, 2013). Vikten av förskollärares och lärares samarbete och didaktiska förhandlingar om undervisningsformer och innehåll

framstår också som viktiga aspekter för att bidra till barns progression i (matematik)lärande (Nagy, 2017).

Undervisning och lärande för hållbarhet i förskolan är ett omfattande forskningsområde. Fokus riktas bland annat på olika möjligheter att forma en hållbar värld för dagens och morgondagens generationer genom att utveckla kunskap och nya handlingsmönster genom lärande för social, ekonomisk och miljömässig hållbarhet (se till exempel Ärlemalm-Hagsér, 2013; Ärlemalm-Hagsér & Sundberg, 2016). Enligt dessa författare är avgörande aspekter i undervisningen barns meningsskapande och aktörskap, där vuxna har ett ansvar att stödja och utmana barns lärande och tillsammans med barnen skapa en kreativ och stimulerande miljö. Undervisning om lärande för hållbarhet avser att skapa möjlighet för barn att känna trygghet, gemenskap, samhörighet och framtidstro.

Doktorsavhandlingen *Förskola för hållbar utveckling* (Hedefalk, 2014) studerar undervisningsinnehåll och undervisningssätt på fyra förskoleavdelningar inom området förutsättningar för barns meningsskapande om hållbar utveckling i förskolepraktik. Ett tydligt fokus riktas mot de didaktiska frågorna vad, hur och varför – frågor som gäller vilket undervisningsinnehåll och vilka undervisningssätt som barn möter i sin förskola, varför de möter just dessa och de förutsättningar som de ger för meningsskapande. Hedefalk problematiserar relationen mellan förskollärares undervisning och det meningsskapande som sker i undervisningspraktiken, vilket ger förutsättningar för barnen att skapa mening om hållbar utveckling. Genom att förskolläraren uppmärksammar olika perspektiv och intressekonflikter ges barnen möjligheter att upptäcka flera sätt att tolka problem och att lösningar kan se olika ut, beroende på vilka perspektiv de värderar högst. Sådan undervisning menar författaren främjar barns handlingskompetens. Däremot framhålls vikten av att inte alltid följa med i det intresse hos barnen som uppstår i stunden, utan också se värdet i att hålla kvar barnen i det innehåll och de mål som förskolläraren har valt att fokusera på. Undervisningsinnehållet bör då bland annat bestå av moraliska frågor där det inte finns ett självklart rätt svar. Av vikt är också att belysa variationen av synsätt för att kunna ställa något mot något annat, vilket förutsätter ett lärandeklimat där barnen kan känna sig trygga och där de vågar uttrycka avvikande ståndpunkter. Förskollärare som arbetar på det sättet med innehållet hållbar utveckling har både objektiva fakta i fokus och försöker problematisera tillsammans med barnen att handla på ett fördefinierat ”rätt sätt”. Med andra ord arbetar förskollärarna även med barnens attityder och handlingar.

Naturvetenskap och teknik tillhör de målområden som förtydligades i läroplanen 2010. Barn ska ges möjlighet att utveckla intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och hur människor, natur och samhälle påverkar varandra. Dessa innehållsområden skapar nya villkor för lärande och förändrade behov av kunskaper hos både barn och vuxna. Barn möter dagligen naturvetenskap och teknik i sin lek och i vardagliga situationer. Däremot visar forskning att förskollärare inte alltid uppmärksammar dessa möten, tar tillfällen i akt och pratar om vad som händer och på så vis gör dem till föremål för undervisning (Elm Fristorp, 2012; Larsson, 2016a; Thulin, 2011).

I sin avhandling om fysik som lärområde i förskolan betonar Larsson (2016 a–b) vikten av att undervisningen organiseras utifrån de barn som ingår i respektive grupp. Begreppet lärområde används som ett alternativ till (skol)ämne, ämnesområde och ämnesdidaktik. Lärområde innefattar en syn på förskolebarn



och deras möjligheter till lärande om fysik och annan naturvetenskap i ett begynnande lärande, utan förväntningar på att barn förstår vetenskapligt definierade begrepp och händelseförlopp. Resultaten visar att undervisning om naturvetenskapliga ämnen förutsätter att förskolläraren har:

- kunskap om innehållsområdet samt vetenskapliga och vardagliga begrepp
- kompetens att göra fysikaliska fenomen som till exempel friktion, densitet och ljud till innehåll i olika sammanhang som motiverar och inspirerar till kreativa, undersökande aktiviteter, utan att göra avkall på en miljö där lek och lärande integreras
- skapa möjligheter för stöttning, samspel, kommunikation, observation och utforskande om olika naturvetenskapliga innehåll.

En sådan undervisning fordrar tydlig medvetenhet hos förskolläraren om vilken förståelse kring fysikaliska fenomen de vill ge barn möjlighet att utveckla: ”för all undervisning krävs generella kunskaper men för att skapa förutsättningar till att undersöka, tala och tänka om naturen och dess fenomen på ett mer utvecklat sätt krävs också specifika, innehållsliga, sådana” (Larsson, 2016a, s. 48).

Klaar (2013) riktar fokus mot barns meningsskapande i sin avhandling om naturorienterad utbildning i förskolan. Hon visar i sina studier att naturorienterad undervisning har olika syften: omsorg om naturen, hälsa och välbefinnande i naturen, och kunskap om naturfenomen och processer. De meningsskapande processerna i aktiviteterna kan omfatta flera kvaliteter som kognitiva, fysiska, moraliska och estetiska. Med ett sådant mångfacetterat förhållningssätt till naturlärande kan naturorienterad undervisning i förskolan riktas mot individuellt meningsskapande. En av delstudierna fokuserar på relationer mellan undervisning och lärande, där undervisning definieras som den betydelse förskollärare har för barnens lärande. Undervisningsbegreppet inkluderar på så vis all slags verksamhet i förskolan där förskollärare deltar, och kan inbegripa både spontana och planerade aktiviteter på olika ställen. Även Caiman (2015) har studerat förskolebarns meningsskapande i relation till naturvetenskap och hållbarhetsfrågor. Syftet med studien var att utveckla didaktiska verktyg för att kunna stödja barns lärande i naturvetenskap.

Axell (2013) ger i en litteraturoversikt flera exempel på internationell forskning om teknikundervisning för yngre barn, och relaterar forskningsresultaten till den svenska reviderade läroplanen för förskolan från 2010. Ett återkommande tema inom flera studier handlar om att teknikundervisningen bidrar till att utveckla andra förmågor som problemlösning, samarbete och kritiskt tänkande (Fleer, 2000; Lewis, 2008; Siu & Lam, 2005). Ett annat tema är genusaspekten inom teknikundervisningen (se exempelvis Mawson, 2010; Turja, Endepohls-Ulpe & Chatoney, 2009). Axell diskuterar att genus är socialt och kulturellt skapat, och därför kan förskolan utifrån teknikrelaterade aktiviteter arbeta medvetet mot att genusstereotyper och traditionella genusmönster skapas. Att lära om teknik i förskolans verksamhet skulle därmed kunna ses som ett led i ett sådant arbete. Axell ger vidare exempel på studier som belyser att förskollärare ibland missar att ta hänsyn till de kunskaper barnen har fått utanför skolans och förskolans väggar, liksom att de i den pedagogiska verksamheten inte utgår från barnens egna intressen. Tematisk undervisning där förskollärarna själva stått för hela planeringen kan resultera i en isolerad aktivitet som inte bygger på vad barnen redan vet och kan, och teknikundervisningens fokus

hamnar på tekniska artefakter och de objekt som barnen tillverkar istället för själva lärandeprocessen. Även om tanken med det tematiska upplägget är att ge barnen en holistisk bild av teknik, finns det en risk för att man missar målet att få barnen att känna sig delaktiga och kunna påverka innehållet i verksamheten. Här framhålls vikten av att förskollärare har kunskaper om hur de kan hjälpa barnen att utveckla flera ”språk” eller verktyg för att uttrycka och beskriva sina tankegångar. Exempelvis kan skisser fungera bra när barnen ännu inte har utvecklat ett verbalt språk.

Stables (1997) lyfter fram ett antal situationer som är betydelsefulla i teknikundervisningen för yngre barn, genom att referera till olika projekt i England, Nya Zeeland och USA. Situationerna innefattar lärande genom praktisk erfarenhet, aktivt lärande som tillåter barn att konstruera en förståelse för sin omvärld samt att lärande sker i ett socialt sammanhang. Även om fokus i undervisningen med de yngre barnen bör ligga på utvecklandet av förmågor, poängteras vikten av att barn ges tillfällen att utveckla och förverkliga sina idéer i handling. Stables pekar på problemet med att lärare som undervisar barn i förskolan och lägre årskurser i skolan sällan har formell utbildning i ämnet teknik. Hon framhåller att om förskollärare ska kunna genomföra teknikundervisning med barn, behöver de bland annat:

- ha kunskap om och förståelse för vad teknik är
- veta hur de kan omsätta både sina egna och barnens tidigare erfarenheter och arbeten till tekniska aktiviteter
- få hjälp med att identifiera ett brett antal fungerande aktiviteter att starta med
- dela erfarenheter och idéer med andra förskollärare och bygga upp en ”bank” med lyckade exempel (Stables, 1997).

### **Språk och estetik**

Läroplanen ser språk och lärande som nära associerade. Förskolans uppgift är att stimulera barns språkutveckling och ta vara på barns intressen och nyfikenhet för skriftspråket. Flera undersökningar visar vikten av att tidigt ge möjligheter till att utforska skriftspråket och tillägna sig förståelse för symboler och dess kommunikativa innebörder. I undervisning om skrift- och språklärande är det viktigt att ta avstamp barns erfarenheter och knyta an till barns livsvärld samtidigt som förskolläraren behöver utmana och utveckla barns förståelser för sin omvärld (Bruce, 2013; Hermansson & Saar, 2017; Ljunggren, 2013; Olsson, 2012).

I studier om förskollärares engagemang för barns deltagande i språklärande, definieras undervisning i förskolan som ett gemensamt meningsskapande där samordning av olika perspektiv är centralt (Damber, 2015; Kultti, 2012, 2015; Liberg, 2006; Norlin, 2013; Norling, 2015; Puskás & Björk Willén, 2017). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling betraktas både undervisning och lärande som sociala och situerade processer, vilket innebär att sammanhanget och samspelet, men också de redskap som används av barn och förskollärare är avgörande för vad barn lär. Ett sådant teoretiskt perspektiv omfattar inkludering av deltagares engagemang, kommunikation och metakommunikation, det vill säga att tala om hur man talar om något, som viktiga aspekter för att förstå lärandeförlopp.

Flera studier undersöker hur förskolan kan arbeta med olika uttrycksformer för att vidga och ge barn förutsättningar att utveckla sitt kunnande. I studier om estetiska lärprocesser som estetik, musik, rörelser, bild och språklig kommunikation framhävs vikten av förskollärares kunnande och kompetens. Detta för att göra det specifika lärandeobjektet till mål och innehåll i sig i förskolans pedagogiska verksamhet. Det kan till exempel handla om att skapa förutsättningar för barn att utveckla kunnande i musikaliskt lyssnande och att använda musik som ett innehåll för lärande (Holmberg, 2014; Lagerlöf, 2017; Wallerstedt m.fl., 2014; Wasstrin, 2016). En tilltro till barns erfarenheter och kunnande lyfts fram som en grund i lärandesituationer, där kommunikation och metakognitiva samtal bidrar till att fördjupa och utveckla deras lärande. Det kan till exempel ta sig uttryck i att förskolläraren riktar barnens uppmärksamhet mot ett specifikt kunskapsområde. Det kan också handla om att fokusera variationen i det som uttrycks i samtal mellan barn och mellan barn och förskollärare, att illustrera ett innehåll med hjälp av musik, litteratur eller bilder som ett verktyg för ett undersökande arbetssätt. Dessa innehållsområden kan också göras till föremål i sig för lärande, alltså vara det lärandeobjekt som delas av förskollärare och barn. Förskollärares didaktiska kunnande och agerande framhålls som avgörande och förskolläraren bör ha såväl kunnande om ämnet som didaktisk medvetenhet för att kunna fördjupa ett innehåll så att olika lärandeformer samverkar och kompletterar varandra. Det är viktigt att skapa utmaningar för barn och erbjuda både verbala och icke verbala uttryckssätt för att skapa varierade lärandetillfällen.

Sammantaget ger dessa studier exempel på avgörande aspekter när undervisningen i förskolan rikas mot specifika innehåll och ämnen. Det handlar främst om följande aspekter:

- förskollärares ämnesdidaktiska och språkliga kunskaper
- förskollärares förmåga att balansera mellan initiativtagande, instruerande och inväntande av barns agerande för att kunna guida och vara lyhörd för barns meningsskapande
- förskollärares förmåga att integrera olika målområden med varandra utifrån barns tidigare kunskaper.

Vidare framhåller studierna vikten av att barn får handskas konkret och på ett lekfullt och kreativt sätt med en variation av material och fenomen för att kunna urskilja dem. Dessa fenomen behöver utforskas och dokumenteras av barn och vuxna tillsammans, där förskolläraren ställer frågor om, samtalar om och sätter ord på det barnen erfar.

## Referenser

- Axell, C. (2013). *Teknikundervisningen i förskolan. En internationell utblick*. Linköping: Skrifter från Forum för ämnesdidaktik, Linköpings universitet nr. 5.
- Bennet, J. (2008). *Early Childhood Education and Care Systems in the OECD Countries: the Issue of Tradition and Governance*. Hämtat från <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care> Hämtat 2017-08-31.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in Early Childhood Services with Special Reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 15–21.

- Björklund, C. (2013). Didaktisk diskussion om barnträdgårdslärares möjligheter att arbeta med matematik i finländsk småbarnsfostran. *Nordisk Barnehageforskning*, 6, 1–12.
- Björklund, C. (2014). Powerful teaching in preschool – a study of goal oriented activities for conceptual learning. *International Journal of Early Years Education*, 22:4, 380–394.
- Brostrøm, S. & Veijleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven: Planer, principer og praksis*. Fredrikshavn: Dofolo.
- Bruce, B. (2013). Språkutveckling genom dialogsamtal. I. Pramling Samuelsson & I. Tallberg Broman (red.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bäckman, K. (2015). *Matematiskt gestaltande i förskolan*. Åbo: Åbo Akademi förlag, ÅboAkademi University Press.
- Caiman, C. (2015). *Naturvetenskap i tillblivelse – barns meningsskapande kring biologisk mångfald och en hållbar framtid*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (2015). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en möjlig mötesplats*. Stockholm: Liber.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. Linköping: Linköping Studies in Education and Social Sciences.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280.
- Davidsson, B. (2000). *Samlingen – en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. Rapport från Institutionen för pedagogik, Nr 8:2000. Borås: Högskolan i Borås.
- De Schipper, E., Riksen-Walraven, M. & Geurts, S. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development* 77, 4, s. 861–874.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Doverborg, E. & Emanuelsson, G. (2006). *Små barns matematik*. Göteborg: Nationellt centrum för matematik.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande – barns meningsskapande i naturvetenskap*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga: ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning*, 7 (7), 1–17.

- Fleer, M. (2000). Working Technologically: Investigations into How Young Children Design and Make During Technology Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 10 (1), 43–59.
- Hansen, O.H., & Nordahl, T. (manuskript). *Learning in Preschool, a report*. Aalborg. Aalborg University.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala: ACTA Universitatis Upsaliensis.
- Helenius, O., Johansson, M.L., Lange, T., Meaney, T., Riesbeck, E. & Wernberg, A. (2016). When is young children's play mathematical? I T. Meaney, O. Helenius, M.L. Johansson, T. Lange & A. Wernberg (red.) *Mathematics Education in the Early Years*. s. 139–156.
- Henckel, B. (1992). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hermansson, C. & Saar, T. (2017). Nomadic writing in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17, 3, 426–443.
- Holmberg, Y. (2014). *Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 71.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hvit Lindstrand, S. (2015). *Små barns tecken- och meningsskapande i förskola. Multimodalt görande och teknologi*. Jönköping: School of Education and Communication Jönköping University Dissertation Series No. 30.
- Johansson, J-E. (1992). *Metodikämnet i förskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. (Licentiatuppsats). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttrycka av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1, vol. 5, 90–109.
- Kjällander, S. (2011). *Designs for Learning in an Extended Digital Environment: Case Studies of Social Interaction in the Social Science Classroom*. Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kjällander, S., & Moinian, F. (2014). Digital tablets and applications in preschool – Preschoolers' creative transformation of didactic design. *Designs for Learning*, 7(1), 10–33. DOI: <http://doi.org/10.2478/dfl-2014-0009>

- Kjørholt, A.T., & Qvortrup, J. (red.) (2012). *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. Houndmills, Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Klaar, S. (2013). *Naturorienterad utbildning i förskolan: Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner*. Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics, 5). Örebro: Örebro universitet.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kroksmark, T. (1996). *Didaskalos*. Göteborg: Daidalos.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kultti, A. (2015). Adding learning resources: A study of two toddlers' modes and trajectories of participation in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 23(2), 209–221.
- Lagerlöf, P. (2017). *Musical Play: Children interacting with and around music technology*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, J. (2016a). *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, J. (2016b). Emergent science in preschool – the case of floating and sinking. *International Research in Early Childhood Education*, 7(3), 16–32.
- Lewis, T. (2008). Creativity in Technology Education: Providing Children with Glimpses of their Inventive Potential. *International Journal of Design and Technology Education*, 19 (3), 255–268.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestrand, J. (2010). Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap. *Utbildning & Demokrati*, 19, nr 2, 59–76.
- Ljunggren, Å. (2013). Barns kommunikation och förskolans erbjudanden. I. Pramling Samuelsson & I. Tallberg Broman (red.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Mawson, B. (2010). Children's Developing Understanding of Technology. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(1), 1–13.
- Morsing Berglund, B. (1994). *Förskolans program för sexåringar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Moss, P. (2013). *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*. London: Routledge.
- Månsson, A., & Rubinstein Reich, L. (2014). Democracy in Research Circles to Enable New Perspectives on Early Childhood Education and Didactics. *Educare – Childhood, learning and didactics*, 2, 39–63.
- Nagy, C. (2017). *Fler bråk i matematikundervisningen. En aktionsforskningsstudie*. Göteborgs universitet: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.

- Nilsen, M. (2014). *Barns aktiviteter med datorplattor i förskolan*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2017). 'The Playing-Exploring Child': Re-conceptualizing the Relationship between Play and Learning in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 1–15.
- Norlin, P. (2013). *Bilderboksstunden i förskolan. Småflodhästarna och Kenta möter Piraten och Spenaten*. Uppsala universitet, Humanistisk-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet, Fakulteten för utbildningsvetenskaper, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.
- Norling, M. (2015). *Förskolan – En arena för social språkmiljö och språkliga processer*. Mälardalens högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation. Mälardalen University Press Dissertations No. 173.
- OECD (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*. Paris: OECD.
- Olsson, J., & Virtanen, M. (2013). *Naturvetenskap i förskolan. Barns möjligheter till lärande i små och stora undervisningsgrupper*. Magisteruppstats. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36672/1/gupea\\_2077\\_36672\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36672/1/gupea_2077_36672_1.pdf).
- Olsson, L. (2012). Eventicizing Curriculum: learning to read and write through becoming a citizen of the world. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28, (1), s. 88–107.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Stockholm: Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Pedagogiska institutionen.
- Persson, S. (2015). Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman, A-C Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson, *Förskola tidig intervention* (s. 121–140). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (s. 243–256). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets Grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Tallberg Broman, I. (red). (2013). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Puskás, T., & Björk Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua – Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 36(4), 425–450.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstudierandes föreställningar*. Stockholm: HLS Förlag.

- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.
- Sheridan, S. (2016). Preschool teachers' pedagogical awareness – A key competence. *Journal of Korean Council for Children & Rights*, 20(4), 523–542. DOI: <http://dx.doi.org/10.21459/kccr.2016.20.4.523>
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Sandberg, A. & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 2: 3–23.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. I K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford and B. Taggart (red.), *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. (s. 149–165). London: Routledge.
- Siu, K.W.M. & Lam, M.S. (2005). Early Childhood Technology Education: A Sociocultural Perspective. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 353–358.
- Skantz Åberg, E. (2017). 'Horrible or happy – we'll have a little grey now': aesthetic judgements in children's narration with an interactive whiteboard. *International Journal of Early Years Education*, 25,1, 72–88.
- Skolinspektionen. (2016a). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015–2017. Delrapport 1*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2016b). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares uppdrag*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Stables, K. (1997). Critical issues to consider when introducing technology education into the curriculum of young learners. *Journal of Technology Education*. 8(2), 50–66
- Sundberg, B. & Ottander, C. (2013). The Conflict Within the Role: A Longitudinal Study of Preschool Student Teachers' Developing Competence In and Attitudes Towards Science Teaching in Relation to Developing a Professional Role. *Journal of early childhood teacher education*, 1(34), 80–94.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (red.) (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.



Turja, L., Endepohls-Ulpe, M. & Chatoney, M. (2009). A Conceptual Framework for Developing the Curriculum and Delivery of Technology Education in Early Childhood. *International Journal of Design and Technology Education*, 19(4), 353–365.

Unga, J. (2013). *Det är en spricka i allt, det är så ljuset kommer in... Matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet*. Stockholm: Stockholms universitet.

Wallerstedt, C., Lagerlöf, P. & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik. Barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerups.

Wassrin, M. (2016). *Towards Musicking in a Public Sphere: 1–3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool*. Stockholm: Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Humanities and Social Sciences Education.

Williams, P., Sheridan, S. & Arnqvist, A. (2013). Dimensionernas interaktion. I Pramling Samuelsson, I. & Tallberg Broman, I. (red.). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). *Engagerade för världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ärlemalm-Hagsér, E., & Sundberg, B. (2016). Naturmöten och källsortering – En kvantitativ studie om lärande för hållbar utveckling i förskolan. *Nordina*, 12(2), 140–156.

### **Lagar**

Skollagen (2010:800)

### **Förordningar**

Förordningen (SKOLF5 1998:16) om läroplan för förskolan

# Del II. Perspektiv på undervisning i svensk förskola

I den här delen presenteras fem kapitel som diskuterar och problematiserar undervisningen i förskolan. De är skrivna av forskare från fyra universitet och högskolor i Sverige. Urvalet av de medverkande forskarna motiveras av deras expertis inom området och att deras forskning bidrar med olika vetenskapsteoretiska perspektiv på undervisningen i förskolan.

Syftet med kapitlen är att belysa variationen av innebörder för begreppen utbildning, undervisning, lärande, utveckling, lek och omsorg. Begreppen och relationen mellan dessa får i de fem kapitlen både lika och olika mening, vilket visar på den komplexitet som omger dessa begrepp i relation till undervisningen i förskolan. Kapitlen visar på den mångfald av svensk forskning som finns inom området, de kan läsas fristående eller som en helhet.



### 3. Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv

SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS, GÖTEBORGS UNIVERSITET,

Syftet med kapitlet är att diskutera undervisning i förskolan utifrån fyra kvalitetsdimensioner: samhälls-, förskolläraryrke-, barn- och verksamhetsdimension. Utgångspunkten i kapitlet är barnens delaktighet och att förskollärarna tillsammans med dem planerar undervisningens olika innehåll och aktiviteter och vad som är målet med dessa. Det handlar om förskollärares kompetens att fånga både spontant uppkomna tillfällen och att i planerade situationer medvetet ta tillvara barnens initiativ och intressen. Detta för att på ett lekfullt, omsorgsfullt och kreativt sätt vidga och fördjupa barnens kunskaper inom specifika innehållsområden. Förskollärares förmåga och didaktiska kunskaper att göra barnen delaktiga och introducera dem för nya kunskaper är på så vis fundamentalt i verksamheten. Lika viktig är förmågan att fånga upp barns intresse och att entusiasmera för att skapa ett intresse hos barnen för det innehåll som är föremål för lärande.

Undervisning förutsätter didaktisk kunskap, det vill säga, kunskap om alla faktorer som sammantaget påverkar undervisningens innehåll och genomförande i förskolan (Arfwedson & Arfwedson, 1991). Begreppet didaktik som betyder att undervisa och ha förmågan att peka ut något för någon, sätter förskollärares kompetens i centrum för förskolans undervisning (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010; Sheridan, Sandberg & Williams, 2015). För att undervisa och utmana barns lärande inom läroplanens målområden behöver förskolläraren bland annat kunskaper i:

- ämnet och innehållet
- hur barn lär beroende på ålder och erfarenhet
- vad som är specifikt för barns lärande inom det aktuella målområdet
- hur de skapar villkor i verksamheten för barn att utveckla kunskaper inom olika målområden utifrån förskolans tradition och arbetssätt.

Undervisningen i förskolan blir då en fråga om vad förskollärarna i lärandesammanhang vill att barnen ska ges möjlighet att utveckla ett kunnande om samt hur mål, innehåll och aktiviteter är relaterade till varandra och till barnen.

#### **Undervisning utifrån sociokulturella och ekologiska teorier**

Kapitlet utgår från sociokulturella och ekologiska teorier. Det innebär att individer och miljö konstruerar varandra i ett dynamiskt, ömsesidigt och kontinuerligt samspel (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bruner, 1996; Vygotsky, 1986). Undervisning i förskolan ses som kommunikativ, interaktiv och relationell och behöver förstås i en samhällelig kontext. Från detta perspektiv sker barnens lärande och utveckling alltid i ett sammanhang, där olika ekologiska system som familj, kamrater och förskola (mikrosystem) och barnens vardagliga livssituation och sociala nätverk (mesosystem) är relaterade till varandra.

Människor behöver också kunna försörja sig, studera till exempel på en förskolläraryrkesutbildning och få plats i förskolan. Därför är de olika beslut som fattas i kommunen (exosystem) betydelsefulla för individens vardag och för det som sker inom förskolan. Kommuners resurstilldelning är avgörande för förskolläraryrkeskompetens i förskolan, barngruppsstorlek, antal vuxna relaterat till barnen och ledningen av förskolan. Detta är faktorer som sammantaget påverkar villkoren för barnens välmående, lärande och utveckling samt undervisningen i förskolan. På en samhälls- och policynivå (makrosystem) påverkas förskolan av grundläggande värderingar samt ekonomiska, politiska, juridiska och pedagogiska beslut, som förskolans läroplan.

Systemen interagerar med varandra och bildar det sammanhang där barnen lär, utvecklas, påverkas och påverkar. Systemen är också ömsesidigt beroende av varandra och ändras i fas med samhällets förändringar och människors och familjers livssituation (kronosystem). Utbildning, undervisning och lärande hör då samman med de villkor som konstrueras för barnen inom de olika systemen. För att förstå förskolans bidrag till barns lärande kan varken händelser i förskolan, eller barns lärande, särskiljas från skeenden i de övriga systemen. Detta framgår av tabell 1.

**Tabell 1.** Definition av ekologisk systemteori som den används i detta kapitel.

EKOLOGISKT SYSTEM	DEFINITION AV SYSTEM	EXEMPEL UNDERVISNING
Mikrosystem	Förskola. Förskollärare. Barn.	Förskollärares undervisning som interaktion och kommunikation med barn relaterat till läroplanen.
Mesosystem	Förskolor i Sverige.	Relationer mellan förskolor och hem samt nätverk mellan förskolor.
Exosystem	Kommuner där betydelsefulla beslut tas som påverkar förskollärares undervisning och villkor för barns välmående, lärande och utveckling. Förskolläraryrkesutbildning.	Lokala och regionala riktlinjer. Kommuners resurstilldelning till förskolan. Mål och innehåll i utbildningen som påverkar förskollärares kompetens.
Makrosystem	Diskurser för ett samhälles antaganden om hur saker genomförs och vad undervisning omfattar.	Värderingar, socio-ekonomiska sammanhang, dvs. ekonomiska, politiska, juridiska, pedagogiska beslut och politiska riktlinjer för förskolan på nationell nivå. Läroplaner och styrdokument.
Kronosystem	Utveckling av ekologiska system över tid.	Sociohistoriskt sammanhang.

Modellen är inspirerad av Miller, Dalli och Urban (2011) och har även använts i Sheridan, Sandberg och Williams (2015) samt Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2016).

Kapitlet tar också utgångspunkt i ett pedagogiskt och intersubjektivt perspektiv på kvalitet som bildas av fyra övergripande dimensioner: samhälls-, förskolläraryrkes-, barn- och verksamhetsdimension (Sheridan, 2007, 2009). Varje dimension innefattar olika kvalitetsaspekter som samtidigt är uppbyggda av hållbara, långsiktiga värderingar och kunskaper, liksom kunskaper av mer föränderligt slag. De fyra dimensionerna samspelar med varandra, bildar en helhet och är inte hierarkiska. Utifrån dessa teoretiska perspektiv skapas undervisningens

pedagogiska kvalitet i mötet mellan förskolläraren och barnet och det innehåll barnet ges möjlighet att utveckla ett kunnande om (Sheridan, 2007, 2009).

### Perspektiv på undervisning utifrån samhällsdimensionen

Samhällsdimensionen utgörs av makrosystem. För att förstå logiken i förskolans undervisningspraktik behöver den förstås och tolkas i relation till övergripande samhälleliga intentioner med förskolan. Därför diskuterar vi i det här kapitlet undervisningens kvalitet i förhållande till förskolans läroplan och det svenska samhällssystem som förskolan ingår i (Sheridan, 2007).

Förskolans undervisning tar utgångspunkt i skollagen (2010:800) och Lpfö 98. Förskolans läroplan bildar ramen för de målområden och innehåll undervisningen ska fokusera på och för vad som är möjligt för barnen att lära i förskolan. Målen anger riktningen på arbetet och därmed den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan. Utifrån ett samhällsperspektiv blir det tydligt att läroplanen har intentioner – *mål att sträva mot* – för barnens utveckling och lärande och för förskolans praktik, det vill säga vilka värden och kunskaper det är viktigt att barnen ges möjlighet att utveckla. I en mening utgör allt som sker i förskolan dess innehåll. Det innebär att det är lika oundvikligt att ett innehåll bildas som att barn kan undgå att lära (Säljö, 2015). Alla barns erfarenheter och upplevelser leder till någon form av lärande, men kanske inte alltid det som den vuxne avser. Innehåll som mer eller mindre formar sig själv kan ställas i relation till innehåll som förskollärare medvetet väljer att undervisa om för att ge barnen möjligheter att utveckla kunskaper inom specifika målområden, som tar form i kommunikation och interaktion mellan förskollärarna och barnen.

Enligt läroplanen ska förskolans innehåll och undervisning utformas så att barnen ges möjlighet att utveckla sin identitet, nyfikenhet och lust att leka och lära. Undervisningen i förskolan ska också leda till att barnen utvecklar sin förståelse för vad demokrati är, bland annat genom att de ges möjlighet att uttrycka sina tankar och åsikter, och därmed kunna påverka sin situation. Barnen ska också ges möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar för egna handlingar och förskolans miljö och kunna förstå och handla efter demokratiska principer genom att delta i olika former av samarbete och beslutsfattande. Det framgår tydligt att leken ska ha en särskild och framlyft roll i förskolan. Sammantaget ska barnen ges möjlighet att utveckla självständighet och tillit till sin egen förmåga, känna sig delaktiga i sin egen kultur och känna respekt för andras kulturer, samt utveckla kunskaper inom läroplanens samtliga målområden. Uppdraget är omfattande och om förskolan ska ge barnen möjlighet att utveckla kunskaper inom alla målområdena behöver förskollärarna använda aktiviteter och situationer under hela dagen (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). Målområdena behöver också sättas in i ett innehåll och sammanhang som är meningsfullt för barnen. Därmed framstår innehållet i förskolan som oerhört komplext, utmanade och mycket väsentligt. Det råder inte heller någon tvekan om att verksamheten kräver professionella förskollärare för att genomföra förskolans uppdrag (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015).

Undervisning i förskolan kan organiseras i relation till ett pågående projekt eller i ett tematiskt område. Då kan lärande ske samtidigt inom flera målområden, till exempel språk, matematik, estetik och naturvetenskap. Inom de flesta planerade teman och projekt kan samtal och begrepp föras på alla aktuella språk; texter kan skrivas i form av planeringsanteckningar och dokumentation,

matematik kan ingå för att bedöma mängder, ytor och antal. Naturvetenskap med materialval, tid, växter, temperatur, ljus och dofter kan genomsyra de flesta teman och projekt. Estetik med musik, sång och skapande kan ingå för lärande, trivsel och som uttrycksmedel. I ett långsiktigt tema eller projekt, som har ett lekfullt och meningsfullt sammanhang för barnen, kan undervisningen fokusera på olika målområden och kompetenser i förhållande till den aktuella barngruppen och individuella barns intressen och erfarenheter, men även utmana och utveckla barnens erfarenhetsvärld. Centralt är att den undervisande förskolläraren är medveten om vad hon eller han vill att barnen ges möjlighet att lära om. Förskolläraren kan då även ta vara på spontana tillfällen och stödja individuellt lärande i grupporienterade processer.

Sammanfattningsvis ligger samhällsdimensionens kritiska aspekt i undervisning mellan samhällets intentioner med barnens lärande och barnens intresse att lära. Forskning utifrån samhällsdimensionen ger därmed kunskap om undervisningens pedagogiska kvalitet som skärningspunkten mellan det kollektiva och det individuella (Sheridan, 2007). Samhällsdimensionen sätter också ramarna för undervisningen i form av:

- tydliga mål och innehåll för undervisningen riktade mot både gruppen och individuella barn
- att lek, lärande och omsorg bildar en helhet i undervisningen
- att barns kognitiva, sociala och emotionella lärande integreras i undervisningen
- att undervisning och lärande är roligt i förskolan.

### Perspektiv på undervisning utifrån förskollärardimensionen

Förskollärardimensionen riktar fokus på professionen och förskollärares kompetens. Den omfattar förskollärares utbildning, kunskaper, interaktion och kommunikation med barnen och förmåga att skapa lärmiljöer i förskolan där barnen kan lära och utvecklas enligt läroplanens intentioner. Dimensionen riktar mot hur förskollärare möter och samspelar med barnen, deras pedagogiska intentioner och medvetenhet, de lärandestrategier de använder i sin undervisning i relation till barnens läroprocesser och det innehåll barnen förväntas få möjlighet att utveckla kunnande om (Sheridan, 2007).

Förskolans uppdrag är sedan första juli 2011 tydligt när det gäller förskollärares ansvar (1 kap. 3 § skollagen). Här tolkar vi lagtexten som att det är förskollärares uppgift att forma en lärmiljö av hög kvalitet där barnen kan skapa förståelse för sig själva och olika fenomen i omvärlden. Förskollärarna ska leda de målstyrda processerna så att läroplanens mål och intentioner uppfylls. De har ansvar för det pedagogiska innehållet och att det målinriktade arbetet främjar varje barns utveckling och lärande. För att kunna göra detta krävs kunskaper och insikter som sträcker sig över många innehållsområden. Det kräver också att förskollärare kontinuerligt och kritiskt reflekterar och analyserar utifrån vad, hur, varför och för vem?

Teoretiskt utgår läroplanen från att kunskap skapas i relationen mellan människor och omvärld. Det innebär att barn i förskolan lär genom att kommunicera och samspela med andra barn och vuxna och med sin omgivning. Barnens meningsskapande, förändring av kunnande och utveckling av förmågor är därmed beroende av de villkor till lärande som skapas i förskolan. Undervisning

handlar då om att som förskollärare skapa möjligheter för barn till erfarenheter och upplevelser som leder till lärande i riktning mot läroplansmålen. Avgörande är att undervisningen sker på ett sådant sätt att barnens lust till lärande utmanas och att barnen utvecklar en vilja och nyfikenhet till ny kunskap och i förlängningen till livslångt lärande. Det är huvudmannens och förskolechefens ansvar att se till att det finns nödvändig kompetens på varje avdelning.

De specifika kompetenser förskollärare förväntas ha och utveckla konstrueras kontinuerligt inom tre ömsesidigt interagerande aspekter (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011; Sheridan, Sandberg & Williams, 2015). En handlar om *Kunnande om vad och varför* som skapas av förskollärares ämnes- och innehållskunskap, pedagogisk medvetenhet och förmåga att kritiskt reflektera samt deras strävan efter kontinuerlig kompetensutveckling. *Reflektiv medvetenhet* ses som en kritisk aspekt av förskollärarkompetens. Den andra aspekten *Kunnande om hur* lyfter fram förskollärares förmåga att leda verksamhet, barnen och kolleger, deras förmåga att organisera och deras simultankapacitet. Den tredje aspekten *Interaktiva, transformativa och relationella kompetenser* bildas av förskollärares kommunikativa och sociala kompetens, deras förmåga att ge omsorg och didaktiskt kunnande. Denna aspekt stämmer väl överens med examensmålen för förskolläraryxamen (Högskoleförordning 1993:100). Tillsammans speglar aspekterna hur innebörden av förskollärarkompetens skapas och utvecklas i interaktionen mellan ideologier, värden, kunskap och policyer inom och mellan olika system (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Garbarino & Scott, 1992; Sommer, 2011). Aspekterna speglar också hur interaktionen kommer till uttryck i förskolan som förhållningssätt, undervisning, kommunikation och samspel. Sammantaget lyfter aspekterna kompetenser förskollärare behöver för att undervisa i förskolan.

Carr (1989) betonar att förskollärare behöver kunskap för att undervisa. De behöver framförallt kunskap om hur man kan hjälpa andra att lära, det vill säga, undervisningens teori. Han argumenterar att undervisning inte är en teknisk process utan en konst som inte kan särskiljas från moraliska, sociala, historiska och politiska rötter. Det innebär att all undervisning genomsyras av förskollärares värderingar integrerat med innehållsliga kunskaper. En avgörande kompetens är därför förskollärares medvetenhet om sina egna värderingar och hur dessa i undervisningsprocessen påverkar barnets lärande. Utifrån ett barnperspektiv behöver de också ha kunskap om vad målen innebär för barnens lärande i förskolan och hur de kan konkretiseras som innehåll och aktiviteter. Det förutsätter att förskollärare har kunskap om varje barns förutsättningar för lärande, deras kunnande och förändrade kunnande, liksom behov och intressen. Detta eftersom de behöver veta vad barnen kan och hur de förstår något för att kunna leda dem i deras fortsatta lärande.

När undervisning relateras till förskolor av olika kvalitet tycks skiljelinjen gå mellan förskolor av låg kvalitet som främst gör saker med barnen utan att ha en medveten avsikt med aktiviteten, och förskolor av hög kvalitet som undervisar utifrån ett fokus på vad det innebär för barnen att kunna något (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sheridan, Williams, Garvis & Mellgren, manuskript). Alltså, kunskaper, förmågor och färdigheter barnen behöver utveckla för att kunna kommunicera, reflektera, skapa med olika material och tekniker, och hantera sin vardag. Förskolor av hög kvalitet utmärks av en undervisning som präglas av fysisk, emotionell och intellektuell närhet

mellan förskollärarna och barnen. Barnen är delaktiga, utmanas och ingår i en kommunikativ gemenskap. Förskollärarna strävar efter att möta barnen i deras intentioner och skapar så kallade ”möjlighetsmöten” (Sheridan m.fl., 2009). Detta till skillnad mot förskolor som har en låg kvalitet och tycks sakna undervisning. Istället för att möta barnen i deras avsikter och agerande verkar det som om förskollärarna står utanför barnens aktiviteter, agerar parallellt med dem och blir engagerade först när de behöver reda ut uppkomna situationer och upprätthålla kontroll (Sheridan m.fl., 2009).

En viktig kunskap för förskollärare är att kunna urskilja vad som är en hög kvalitet i undervisningen. I förskolor av hög kvalitet är det påtagligt att förskollärarna har en tydlig lärandedimension i sitt förhållningssätt till barnen (Sheridan m.fl., 2009; Sheridan, Williams, Garvis & Mellgren, manuskript). Undervisningens fokus är riktat mot vad det innebär att kunna något – alltså mot de kunskaper och insikter barnen behöver utveckla för att förstå olika fenomen och för att se samband och mönster samtidigt som de utvecklar förmåga att kommunicera och samarbeta med andra. Barns sociala, emotionella och kognitiva lärande betraktas som lika viktiga och integreras i undervisningen (Siraj Blatchford, 2007). Innehållet är varierat för att möta både gruppens och individens intressen, perspektiv och utvecklingsbehov. Utmärkande är att förskollärarna interagerar med omsorg och skapar en ömsesidig och hållbar kommunikation mellan sig och barnet, samtidigt som de riktar barnens uppmärksamhet mot ett gemensamt lärandeobjekt. Förskollärarna planerar medvetet sin undervisning samtidigt som de tar tillvara spontana situationer och barnens egna erfarenheter för lärande. De initierar olika innehåll samtidigt som de är öppna för barnens initiativ. De både stimulerar och utmanar barnen och är engagerade och respektfulla i bemötandet av dem. Allt sker under lekfulla former. Förskollärarna har också ett flexibelt förhållningssätt till rutiner och måltider som innebär att strukturen blir ett stöd istället för ett hinder. Det medför att barnen kan vara delaktiga i det som sker och att de i stor utsträckning kan påverka sin dag med egna förslag. Det är förskollärarnas planerade innehåll och barnens önskemål som styr verksamheten (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016).

På vilket sätt förskollärarna griper sig an ett innehåll handlar ytterst om den syn de har på kunskap och vad de som förskollärare anser vara viktigt för barn att lära. Förenklat skulle man kunna säga att kunskap som förskollärare värderar och tycker är väsentlig är den kunskap de undervisar om och som barnen kommer att ha möjlighet att lära om i förskolan (Bruner, 1996). Ju mer medvetna förskollärarna är om detta, desto tydligare val kommer de att kunna göra när det gäller förskolans innehåll och sättet de undervisar på. Forskning visar tydligt att det är denna medvetenhet hos förskollärare som skiljer ut verksamheter som har en låg respektive hög kvalitet (Sheridan, 2016; Sylva m.fl., 2010).

Forskning utifrån förskollärdimensionen ger kunskap om kärnan i undervisningens pedagogiska kvalitet, det vill säga förskollärarens kompetens att möta, kommunicera och samspela med barnen (Sheridan, 2007; 2009). Förskollärdimensionen lyfter fram undervisning i form av följande kunskaper och kompetens:

- att förstå, tolka och kunna använda läroplanen
- barnens lärande generellt och inom specifika områden
- ämneskunskap



- didaktisk kunskap
- att skapa villkor för barns delaktighet och lärande i förskolan inom olika målområden
- att samspela och kommunicera med barn i lärandesituationer
- medvetenhet, kreativitet och flexibilitet – förmåga att se och medvetet ta tillvara möjligheter för lärande på ett intressant, inspirerande och kreativt sätt.

## Perspektiv på undervisning utifrån barndimensionen

Barndimensionen innefattar barnens välbefinnande och möjligheter att lära, utvecklas och vara delaktiga i både det egna lärandet och utformningen av förskolans miljö, innehåll och aktiviteter. Den fokuserar på ett barnperspektiv där barnen ses som subjekt med egna röster och avsikter. Detta kapitel ser barn som kompetenta, sociala aktörer som skapar kunskap och kultur inom en specifik tid, och inom ett socialt och kulturellt sammanhang. Barnperspektivet speglar även hur förskollärare i sin undervisning strävar efter att närma sig och förstå barnets avsikter och meningsskapande i specifika lärsituationer och sammanhang. I ljuset av de villkor barn har för lärande i förskolan, försöker man i barndimensionen både att närma sig barns perspektiv och utifrån ett barnperspektiv få kunskap om de erfarenheter och kunskaper barn tillägnat sig i förskolan (Halldén, 2003; Sheridan, 2007).

Undervisning utifrån barndimensionen innebär att fokus riktas mot barns perspektiv, erfarenheter och intressen att lära. Barn försöker ständigt skapa mening i tillvaron genom att delta i olika aktiviteter och det är i kommunikation och samspel med andra barn och engagerade vuxna som barnet skapar mening och förståelse för sin värld (Vygotsky, 1986). Vad barn lär är beroende av vilka villkor de ges och vilka erfarenheter de har möjlighet att göra. Genom att vara delaktig i och aktivt utforska sin omgivning erfar barnet sin omvärld på olika sätt. Hur barnet griper sig an nya utmaningar, problem, situationer, ting och relationer till andra människor är beroende av barnets tidigare erfarenheter. På så sätt formas barnets sätt att vara, agera och begripa sin omvärld utifrån deras samlade erfarenheter. Undervisning i förskolan behöver därför lyfta fram det enskilda barnets lärande och gruppens betydelse för barnens lärande. I läroplanen förutsätter lärandeperspektivet ett genomgripande samarbete barnen emellan och samverkan med andra framstår som grunden för barnens delaktighet. Läroplanen uttrycker på ett unikt sätt att barns samlärande spelar en viktig roll för det enskilda barnets lärande (Lpfö 98, i sin lydelse 2016). I sitt undervisningsuppdrag behöver förskolläraren därför arbeta med och stötta både det individuella barnet och hela gruppen, i relation till olika innehåll (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016).

Under sina första levnadsår lär barn sig troligtvis mer än de någonsin kommer att göra under motsvarande tidsperioder senare i livet. Barns första levnadsår är därför en avgörande tid i livet, och för det sätt som barnet kommer att uppfatta sig själv som en lärande individ. I detta sammanhang blir förskolans undervisning central. ”The zone of proximal development” är ett bärande begrepp i Vygotskijs teorier (1978). Det innebär att förskollärare behöver fokusera sin undervisning på barnens förmågor och potential i relation till deras befintliga kunskaper och färdigheter. De behöver ha en förmåga att utifrån forskning och beprövad erfarenhet utmana barnens lärande, det vill säga

att kunna förstå vad som kan vara nästa fas i lärandet av olika färdigheter och förmågor. Att undervisa så att barnen uppmuntras på ett konstruktivt och engagerande sätt, innebär dynamiskt handlande och lärande i sociala sammanhang som inbegriper etiska hänsynstaganden till andra. Undervisningssituationen genomsyras då av vilja att lära, lust, motivation, omsorg och etik. Viljan att lära, att låta sig gripas av något, att förundras är övergripande liksom en etisk aspekt som innebär respekt och tilltro till den andra, både som individ och för hennes eller hans unika kunnande (Sheridan & Williams, 2007).

I förskolan beskrivs barns lärande oftast som lekfullt och roligt, men lärande kan också vara ansträngande och motigt för barnen, samtidigt som det är motiverande. Det kan ta tid och träning för barn att lära sig att behärska färdigheter som att cykla och barnen kan behöva laborera länge med föremål för att förstå matematiska begrepp. I lärandesituationer behöver barnen också bli medvetna om hur de förstår något för att kunna förändra och utveckla sin förståelse (Pramling, 1994). I dessa situationer kan undervisning handla om att finnas till för barnen, möta dem i deras lärande, uppmärksamma dem på vad som kan vara kritiska aspekter för att kunna förstå det lärandeobjekt som är i fokus och uppmuntra och stödja dem i deras lärandeprocesser.

Forskning utifrån barndimensionen lyfter fram vikten av barnens delaktighet och att integrera barns perspektiv i förskolans undervisning (Sheridan, 2007, 2009). Barndimensionen lyfter fram betydelsen av en undervisning som möter barnens olika sätt att lära beroende på deras tidigare erfarenheter och vad de förväntas lära om. Att undervisa handlar om att ha kunskap om och möta barnen i deras:

- vilja att lära, att låta sig gripas av något – att förundras
- lekfulla och kreativa lärande
- metakognitiva lärande: situationer där barnen får stanna upp och reflektera över hur de förstår något och kunna ompröva sin förståelse, när barnen exempelvis säger ”Va, är det så?”
- konfliktfyllda och motståndsfylla lärande
- lärande i form av övning, att göra något många gånger innan det fungerar, som att lära sig att cykla eller simma
- samlärande.

### Perspektiv på undervisning utifrån verksamhetsdimensionen

Verksamhetsdimensionen fångar helheten och relationen mellan samtliga dimensioner och de faktorer som ingår i dessa. För att förstå undervisningens pedagogiska kvalitet behöver fokus samtidigt vara på barnens lärprocess, förskollärares undervisning och hur de interagerar med varandra i förhållande till övergripande mål för förskolan. Undervisningens kvalitet är därmed beroende av förskollärares kompetens att förena förskolans mål med barnens egna avsikter och vilja att lära sig. Utmaningen ligger i att skapa en verksamhet där varje barn bevarar sin lust att lära och utvecklar en vilja till livslångt lärande. Vad barnen lär i förhållande till de övergripande målen speglar verksamhetens pedagogiska kvalitet, alltså de villkor som skapas för barnen att lära i förskolan (Sheridan, 2007).

Undervisning utifrån verksamhetsdimensionen innebär att fokus riktas på de villkor som skapas i förskolans miljö för barnens välmående, lärande och utveckling. Utifrån kvalitetsbedömningar med the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) framträder skillnader i förskolors miljöer (Sheridan m.fl., 2009). Miljöerna kan beskrivas som: *Särskiljande och begränsande miljöer* (låg kvalitet), *Barncentrerade förhandlingsmiljöer* (god kvalitet) och *Utmanande lärarorienterade miljöer* (hög kvalitet). Miljöerna kan relateras till förskollärares skilda förhållningssätt. Dessa kan beskrivas i termer av *abdikans* och *dominans* som främst återfinns i lärmiljöer av låg kvalitet, medan *förhandlande* respektive *lärandeorienterat förhållningssätt* finns i lärmiljöer av god respektive hög kvalitet.

I förskolor som har bedömts ha en låg kvalitet är lärmiljön antingen för strukturerad eller ostrukturerad, och antingen vuxen- eller barninitierad. Ömsidighet och delaktighet mellan barnen och de vuxna uttrycks, men bara marginellt. Målen är otydliga, undervisning sker sällan eller aldrig och verksamheten bärs mer eller mindre upp av regler och återkommande rutiner.

Lärmiljön i förskolor som bedömts ha en hög kvalitet är mål- och lärandeorienterad och undervisningen präglas av interaktion, kommunikation, delaktighet och utmaningar. Det sätt på vilket förskollärarna angriper ett innehåll handlar ytterst om pedagogisk medvetenhet – den syn hon eller han har på kunskap och anser vara viktigt för barnen att lära. Ju mer medvetna förskollärarna är om detta, desto tydligare val kommer de att kunna göra när det gäller förskolans innehåll och hur de undervisar om detta. Denna pedagogiska medvetenhet tycks vara det som skiljer ut verksamheter med en låg kvalitet från dem som har en hög kvalitet.

Forskning utifrån verksamhetsdimensionen visar komplexiteten i undervisningens pedagogiska kvalitet (Sheridan, 2007, 2009). Undervisning i den här dimensionen handlar om att:

- organisera en miljö som ger rika tillfällen till lärande inom olika mål och innehåll
- ge tid, upplevelser, erfarenheter och möjlighet för barnen att lära, utforska, pröva och experimentera.

## Undervisning – en holistisk komplexitet

Utifrån de fyra kvalitetsdimensionerna har det här kapitlet avsett att ge en förståelse av den komplexa verklighet som omger och påverkar förskolans undervisning. Det visar att undervisning av hög pedagogisk kvalitet utmärks av kunskap, medveten ledning, kreativitet, interaktion, kommunikation och delaktighet. Vi lyfter här fram kritiska aspekter som påverkar vad förskollärare undervisar om, hur undervisningen leds och genomförs och hur det i sin tur påverkar vad barnen lär sig och utvecklar i förskolan samt hur det går till:

### Undervisning som holistisk komplexitet

Det handlar om att ha kunskap om det som sammantaget påverkar undervisningens innehåll och genomförande i förskolan (Arfwedson & Arfwedson, 1991). De mest framträdande kunskaperna inom de olika dimensionerna har sammanfattats i punktform under respektive kvalitetsdimension – se de fyra kvalitetsdimensionerna.

### **Undervisning som interaktiv, relationell och dialogisk**

Undervisning handlar om att medvetet rikta barnets uppmärksamhet mot något, det vill säga ett lärandeobjekt som delas av förskolläraren och barnet (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Barnen kan också vara intresserade av något som den vuxne behöver uppmärksamma och utveckla. På så sätt knyts förskollärarens undervisning, barnets lärande och det som lärs samman i en interaktiv, relationell och kommunikativ process där alla är delaktiga och samverkar.

### **Undervisning som kunskap, pedagogisk medvetenhet och kreativitet**

Ofta polariseras undervisning som antingen en teknik eller en konststart (Carr, 1989). Vi menar att båda synsätten behövs, eftersom det tekniska kunnandet, i form av ämneskunskaper och metoder i förhållande till ämnet och det enskilda barnet, är en förutsättning för att göra undervisningen till en konststart. Kunskap och kreativitet skapar tillsammans en undervisning som bygger på vetenskap och beprövad erfarenhet, är kreativ, engagerande och når sitt mål, det vill säga ger barn villkor att delta och möjlighet för barnen att lära det som avses i undervisningen.

### **Avslutning**

Avslutningsvis kan undervisning i förskolan utifrån ett kvalitetsperspektiv förstås som en interaktiv och dialogisk process där förskollärare utifrån kunskap och kreativitet, kommunicerar och integrerar sina avsikter med undervisningen med barns intresse och vilja att lära något. Det innebär att förskollärarna medvetet skapar villkor för barnen att delta, lära och utveckla förståelse för läroplanens målområden, genom att rikta barnens uppmärksamhet mot ett gemensamt lärandeobjekt där skilda perspektiv kommuniceras och integreras.

### **Referenser**

- Arfwedson, G., & Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology* 22: 723–742.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Carr, W. (1989). *Quality in teaching*. London: Falmer Press.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Garbarino, J. & Scott, F.M. (1992). *What children can tell us*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8, 1–2, 12–23.

- Miller, L., Dalli, C., & Urban, M. (2012). *Early Childhood Grows up: Towards a Critical Ecology of the Profession*. Dordrecht: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15, 198–217.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53, 3, 245–61.
- Sheridan, S. (2016). Preschool teachers' pedagogical awareness – A key competence. *Journal of Korean Council for Children & Rights*. 20, 4, 523–542. DOI: <http://dx.doi.org/10.21459/kccr.2016.20.4.523>
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Sandberg, A. & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Williams, P., Garvis, S. & Mellgren, E. (manuskript). *An analysis of Swedish preschool quality – its' strengths and weaknesses*.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool Teaching in Sweden – A Profession in Change. *Educational Research* 53, 4, 415–437.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 2, 3–23.
- Sommer, D. (2011). Laering og barnperspektiv. I Williams, P. & Sheridan, S., (red.) *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (red.) (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. I Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986 [1934]). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur.

#### **Lagar**

Skollagen (2010:800)

#### **Förordningar**

Förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan

Högskoleförordning (SFS 1993:100)

## 4. Undervisning i förskola – med koppling till ett samverkansprojekt

ANN-CHRISTINE VALLBERG ROTH OCH INGEGERD TALLBERG BROMAN, MALMÖ UNIVERSITET

I det här kapitlet vill vi ge en grund för att reflektera över begreppet undervisning i förskolan. Vi diskuterar vad som kan tolkas som relationer och gränser mellan begreppet undervisning och begreppen utbildning, barns utveckling, lärande, lek och omsorg. Det innebär att vi ger exempel på hur begreppen både kan vara sammanflätade och vara åtskilda. Detta gör vi dels i relation till tidigare forskning, dels med koppling till ett samverkansprojekt om undervisning i förskolan som genomförs mellan 2016 och 2018 (Vallberg Roth, 2017b–c). Kapitlet inleds med en beskrivning av samverkansprojektet. Därefter följer en genomgång av forskning om barns utveckling, lärande, lek och omsorg i den svenska förskolan. Sedan presenteras exempel (från samverkansprojektet) om hur undervisning kan framträda i förskolan. Kapitlet avslutas med slutsatser och framåtblick.

Samverkansprojektet fokuserar på professionellas beskrivningar och samhandlingar i relation till undervisning. Samhandlingar studeras främst vid utprövandet av undervisning med barn och barngrupper i cirka 130 förskolor och avdelningar i tio kommuner i Sverige (Vallberg Roth, 2017b–c). Med professionella avser vi förskollärare, förskolechefer och förvaltningsrepresentanter, även om vi har mest fokus på förskollärare i projektet. Begreppet ”samhandling” avser handling mellan minst två aktörer, som handling mellan barn–lärare, eller barn–lärare–material, eller lärare–chef–dokument. Handling avser något som utförs och innebär aktion. Att handla inbegriper aktivering – att vara aktiv. Vidare belyser vi återkoppling och gensvar i samhandlingar som framträder i filmade undervisningsstunder (Vallberg Roth, 2017b–c).

I förhållande till begreppet lärande, som inte förutsätter lärare, är undervisning ett relationellt begrepp som förutsätter lärare (Biesta, 2011). Biesta poängterar att lärande i grunden är en individualistisk term som åsyftar det som individer gör. Det är individer som lär. Undervisning som relationellt begrepp förutsätter en relation mellan lärare som undervisar någon om något (jfr Biesta, 2011). Förskollärares undervisningsarbete fokuseras i samverkansprojektet (Vallberg Roth, 2017b). Exempel på material som analyseras i projektet är förskollärares och chefers skriftliga tankar om undervisning, planer för undervisning, filmad undervisning och uppföljning av undervisning. Det rör sig med andra ord om kvalitativ bearbetning av orddata och audiovisuella data. Material som är hämtat från projektet benämns som ”Undif-material” (Undif står för ”Undervisning i förskola”). Projektet genomförs i samverkan mellan det fristående Institutet för innovation, forskning och utveckling i skola och förskola (Ifous), tio kommuner och Malmö universitet (Vallberg Roth 2017b–c).

### Barns utveckling, lärande, lek och omsorg – exempel från forskning om den svenska förskolan

I direktiven för uppdrag om en översyn av förskolans läroplan framhålls att forskning och studier inom förskoleområdet ska beaktas. Det här avsnittet ger exempel från forskning om den svenska förskolan under 2006–2014 (Tallberg Broman, 2015).

### **Delaktighet, samspel och kön i ett socialt lärande**

Forskningen om den svenska förskolan visar ett stort intresse för frågor om delaktighet, värden och socialt lärande. Flera studier har fokus på demokrati, jämställdhet, inkludering och samspel i förskolan. Forskningen visar hur barnen möts av olika förväntningar och kommunikationsmönster relaterat till köns-tillhörighet. Det självreglerande, självständiga och i de pedagogiska aktiviteterna initiativtagande barnet utgörs i hög grad av flickor, en position som också motsvaras av hög status (Vallberg Roth & Månsson, 2008; Eidevald, 2009; Hellman, 2010; Odenbring, 2013). Förskolebarn både formas som socialt kompetenta och värderas efter dessa förmågor, eller efter anpassning. Dessa mönster har också relation till kön, där flickor och pojkar bedöms och formas olika. I en studie av Alasuutari och Markström (2011) framkom att den viktigaste förväntning som ställs på barnen är att de bör vara socialt kompetenta. Denna förväntning uttrycks betydligt oftare än förväntningar om utbildning och kognitivt lärande. De institutionella förväntningar och krav som ställs på barnen varierar beroende på kön. Det sociala lärandet står mycket i fokus. I Williams m.fl. (2013b) studerades vad förskollärarna såg som fundamentala aspekter på lärandet i förskolepraktiken. Två teman framkom – den sociala kunskapen samt den sociala och kognitiva kunskapen i ett integrerat lärande.

### **Forskningen får ett ökat fokus på lärande och undervisning**

Forskningen om den svenska förskolan har under senare år fått ett ökat fokus på lärande i förskolan. Detta mönster kan även ses i internationell forskning och sammanhänger med ökad uppmärksamhet på de yngre barnen och på att satsa så tidigt som möjligt för att få bättre resultat. Internationell forskning har lyft fram förskolans möjlighet att stärka barns lärande, förutsatt en god kvalitet i ledning, i lärare–barn-relation och lärandemiljö. Detta har framhävts speciellt när det handlar om barn i utsatta miljöer som växer upp med begränsade resurser i sin omgivning. Ökade satsningar på utbildning och undervisning, speciellt i resursfattiga områden (OECD, 2016a–b) utgör en strategi för *likvärdighet*, där internationella effektstudier visar framgångsrika resultat (Heckman, 2006; Havnes & Mogstad, 2009; Sajaniemi, Suhonen & Kontu, 2010; Sylva m.fl. 2010). Dessa studier utgör ett sammanhang och återkommande referenser i forskningen om den svenska förskolan.

### **Lärande och särskilda målområden – betydelse av inramning och pluralism**

Från de senaste åren finns ett ökat fokus på förskolan som utbildning och på särskilda målområden för lärande, framför allt på estetik, estetiska läroprocesser, språk, matematik och naturvetenskap. Forskningen visar betydelsen av inramning, lärarens förhållningssätt och barnets ålder för lärande i de olika sammanhangen. Forskningen visar att barn utformar sitt lärande och förstår olika fenomen på sätt som var oväntade för förskollärarna och pedagogerna. (I en del forskning inkluderas hela arbetslaget och benämningen som används är då ”pedagoger”). Forskarna framhäver vikten av att ha öppenhet och utrymme för barnens egna tolkningar och kunskapshorisonter, som vägledande för pedagogen. Forskningen visar också på vikten av multimetodiska närmanden och att erbjuda barnen möjligheter att gestalta sitt kunnande på andra sätt än det verbala – till exempel med bild, drama, musik och lek (Thulin 2006, 2011; Lind, 2010; Elm-Fristorp, 2012; Klaar, 2013; Ärlemalm Hagsér, 2013; Hedefalk, 2014).



### Lärandets hur och villkor i fokus

Begreppet lärande är mycket återkommande i forskningen om den svenska förskolan, och motsvarar ett påtagligt brett lärandebegrepp, i hög grad kopplat till lek. Det som uppmärksammas i forskningen – som en avspeglning av förskolan som utbildning – är framför allt lärandets hur-aspekt och om villkoren för barns lärande (Williams, m.fl., 2013a). Åkerblom (2016) framhåller efter utvärdering av licentiatavhandlingar i forskarskolor för förskollärare att många av studierna utgick från ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta innebär en betoning på hur-aspekter som deltagande, kommunikation och samspel. Hur-frågan behandlades i avhandlingarna också i nära relation till läroplanens skrivningar. Återkommande slutsatser i forskningen om barns lärande är att öka barns delaktighet och utmana barns föreställningar.

Forskningen diskuterar sällan i termer av ”metoder” och i termer av ”What works? What works based on evidence?” till skillnad från internationell forskning. Betydelsen av plats och verksamhetens inramning för samspel, kommunikation och lärande tydliggörs. Att villkoren för utbildning och undervisning är underbyggda av en rad relationella förutsättningar framhåller Frelin (2010) och betonar lärarnas relationella professionalitet. Vikten av förskollärarnas respektive pedagogernas kunskaper och förhållningssätt och behovet av kunskaps- och kompetensutveckling i ett förändrat uppdrag framhålls återkommande. Det senare kan ses i förhållande till det stora professionella handlingsutrymmet i förskolan.

### Vikten av att uppmärksamma vem

Frågorna som rör lärandets och undervisningens ”vem” och ”när”, och också ”vad” och ”var” är mindre framträdande i forskningen om den svenska förskolan, även om forskning om exempelvis vad (innehåll) och var (platsens betydelse) har ökat de allra senaste åren (för en utförligare redovisning, se Tallberg Broman, 2015). Då undervisning i förskolan sker i mycket varierade situationer och gruppstorlekar verkar det vara särskilt angeläget att uppmärksamma ”vem” (Vem deltar? Vem ingår? Vem får möjlighet? Vems frågor uppmärksammas? Vem undervisar?).

### Lärande och utveckling

Lärande är framträdande i forskningen, men kopplingen till barns utveckling och själva begreppet ”*utveckling*” är relativt frånvarande i den utbildningsvetenskapliga forskningen om den svenska förskolan (Tallberg Broman, 2015). Det finns annars en hög grad av överensstämmelse mellan läroplan och forskning. Områden, teman och frågor som framhävs i styrdokumentet återfinns problematiserade i forskning. Detta gäller dock inte begreppet ”utveckling”, som är framträdande i läroplanen, oftast kopplat till lärande men mer sällan förekommande i forskning om den svenska förskolan.

### Lärande och undervisning – med barnet som utgångspunkt

Den här refererade forskningen om den svenska förskolan synliggör förskolans social- och barnpedagogiska tradition, med en tydlig barncentrering med utgångspunkt i barns behov och intresse (Tallberg Broman, 2015). Detta exemplifieras också i det samverkansprojekt som detta kapitel knyter an till. Våra

ingångsfrågor vid projektets start till förskollärarna och förskolecheferna om vad som bland annat kännetecknar en undervisande lärare, och en organisation och ledning som stödjer undervisning, besvaras med kopplingar till förskolans centrala värden och traditioner. Det mest kännetecknande beskrivs vara utgångspunkten i *barns intresse*. Det är barnen som är undervisningens utgångspunkt. Den undervisande läraren kännetecknas av ett fokus på barnen och av att vara lyssnande, lyhörd, medveten – och med praktiker som möjliggör barnens deltagande. Detta är framför allt förskollärarnas återkommande svar medan det finns viss skillnad och andra perspektiv från förskolecheferna.

En kunnig, lyhörd, närvarande förskollärare som bygger verksamhet utifrån barnets intresse och behov. (Förskollärare, skriftligt Undif-material, 2016)

Jag skulle säga att nyfikenhet på barnens erfarenhetsvärld är ett kännetecken för en undervisande förskollärare. (Förskollärare, skriftligt Undif-material, 2016)

En förskollärare med idag överstämmande barnsyn och kunskapssyn utifrån deras uppdrag. En förskollärare som reflekterar och analyserar över sitt och barnens arbete, en förskollärare som har ett medvetet och gott systematiskt kvalitetsarbete. (Förskolechef, skriftligt Undif-material 2016).

Lärande omtalas som något som ska synliggöras, utmanas och som är lustfyllt. Mycket tydligt framkommer också att de tillfrågade förskollärarna återkommande refererar till arbetslaget, till *vitillsammans* och till den gemensamma benämningen *pedagoger* och inte till den egna professionens, förskollärarens särskilda uppdrag och ansvar vad gäller undervisning (Tallberg Broman, 2017)

### **Lek – lärande och undervisning**

Lek är och har varit en mycket framhävd del av barnens dag i förskolan. I forskningen granskas och problematiseras leken i förskolan, vilket också kan framhållas som särskilt viktigt eftersom lek kan ha en ställning av något som är oproblematiskt ”gott” (Olausson, 2012).

Det behövs en jämvikt mellan vuxenstyrda och barninitierade aktiviteter, där personalen uppmärksammar att barns lek får tillräckligt utrymme och stöd, framhåller Persson efter genomgång av forskning om pedagogiska relationer i förskolan (2015). Stora skillnader framkommer mellan olika förskolor, mellan olika avdelningar vad gäller barnens inkludering och möjlighet till aktivt deltagande i lek och lärande genom att vara ett inkluderat barn i relation med andra barn och pedagogerna.

Frihet kontra styrning är återkommande frågor i forskningen för många av förskolans verksamheter, så också i hög grad när det gäller leken. Såväl frihetens komplikationer för det sociala samspelet och inkludering framkommer, liksom hur vuxnas styrning hindrar lekens möjligheter. De vuxnas ordningsskapande och kontroll – och i forskningen ofta kommenterad som för tidigt insatt – uppmärksammas också i flera studier (Emilson, 2008; Eriksson-Bergström, 2012; Ribaeus, 2014). Forskningen visar på vikten av att utgå från de förhållanden och förutsättningar som finns i den aktuella barngruppen och att vara uppmärksam på frågorna om frihet kontra styrning och dess påverkan på barngruppen, samt på de vuxnas betydelsefulla roll att skapa utrymme för leken och en stödjande inramning.

Barns egeninitierade lek kan vara en negativ kraft i skapandet av mångfald, menar Olausson i sin avhandling om mångfald i barnkulturer (2012). I avhandlingen belyses den uteslutning och rangordning i barngruppen som den i avhandlingen benämnda "fria leken" också kan innebära. Den fria leken ger barnen möjlighet att utgå från sina egna idéer, men innebär också att vissa dominerar och andra ifrågasätts, beskriver Olausson. Ett mellanting mellan fri lek och lärarledda aktiviteter kan vara ett bra sätt att få fler barn att hävda sig och bättre ta tillvara på den mångfald de representerar, framhåller hon. Lärarens och de vuxnas betydelse och pedagogiska stöttning framhålls i studier särskilt vad gäller de flerspråkiga barns lek och lärande, där barnen har mindre kunskaper i majoritetsspråket (Björk-Willén, 2006; Kultti, 2012; Lunneblad, 2006, 2013). Kultti visade hur vuxenledda gruppaktiviteter stödjer barnens delaktighet i lek och lärande och villkor för språkutveckling om barnen får utrymme att delta. Leken och dess symboler, inklusive lekmaterialet i förskolan, uttrycker också majoritetskulturen till vilken barnen har olika relationer och avstånd.

Lekens inramning och arbetssättet påverkar den sociala ordningen i barngruppen och möjligheterna för barnens deltagande framhåller Löfdahl och Hägglund (2007). Forskarna betonar vikten av det medskapande interaktiva barnet för framgångsrikt lärande, och av aktivt vuxenskap och vuxen ledning för att alla barn ska kunna inkluderas.

I Rosenqvists (2006) aktionsstudie kombineras frågor om lek och undervisning. Hon ställer bland annat frågan om lek och omsorg kan förenas i temaundervisning? Studien visar att den ålders- och temaintegrerade institutionen gav barnen rika möjligheter till fri lek (definierat som lek utan vuxenstyrning). Barnet väljer ofta själv lekkamrater och innehåll i leken och lek ingår som en naturlig del av temaarbetet. Genom ett generativt arbetssätt blir barnen medskapare av aktiviteterna, vilket upplevs som meningsfullt och motiverande av barnen.

Ljung Djärf och Olander Holmqvist (2013) kombinerar frågor om lek och lärande utifrån en studie av fem learning study projekt, inkluderande 10 interventioner och 86 barn. Författarna lyfter fram de utmaningar som är relaterade till föreställningar om barns lärande i förskolan, och att se lärande som görande, och föreslår en modell för learning study i förskolan, som kombinerar lek och lärande.

### **Lek och lärande i inomhus- och utomhusmiljöer**

Den svenska förskolan och den nordiska modellen inkluderar lek och lärandemöjligheter dagligen både inomhus och i olika utemiljöer. Forskningen har dock i hög grad fokuserat på lärande och undervisningssituationer i inomhusmiljön. Kritik har också riktats bland annat från Skolinspektionen (2012) om att utomhusmiljön försummas som verksam utvecklings- och lärandemiljö. Forskningen visar under senare år flera bidrag om utepedagogik, utemiljö, och om naturen som lek- och läromiljö (Exempelvis Engdahl, 2014; Änggård, 2009, 2012; Ärlemalm-Hagsér, 2013; Eriksson-Bergström, 2012, 2009). Forskning som behandlar naturorienterat lärande och hållbar utveckling exemplifierar platsens betydelse och funktion. Forskningen visar vikten av en variation och oförutsägbarhet i miljöerna. Den framhåller betydelsen av möjligheter till upptäckt, positiv interaktion och rörelseglädje i utemiljön, liksom att pedagogerna tar tillvara denna del i förskolans verksamhet och utvecklar en ökad medveten-

het om sin roll i denna. Barns språkutveckling och sociala samspel stimuleras av uteleken, framhåller flera av de ovan nämnda forskarna. Engdahl visar i sin avhandling (2014), som behandlar förskolegården, hur närvarande pedagoger, det vill säga förskollärare och barnskötare, bidrar till att de flesta barn kommer in i leken. Men trots att personalen var så närvarande fanns det barn som blev exkluderade och inte kom in i leken på ett bra sätt under längre perioder. Som pedagog måste man ständigt vara uppmärksam på vad som gör att barn utesluts. Den som inte får komma in i kamratgruppen kan inte vara delaktig och utöva inflytande. Det blir i förlängningen ett demokratiproblem, hävdar Engdahl.

En jämförande studie mellan svenska och amerikanska barns fysiska aktivitet i förskolan (Raustorp, m.fl. 2012), visade att skillnaden var mycket stor mellan hur mycket tid som förskolebarnen tillbringade utomhus. Barnen vid de svenska förskolorna tillbringade i genomsnitt 46 procent av sin tid utomhus, jämfört med 18 procent i de amerikanska förskolorna. Pojkar var utomhus i högre grad än flickor. Denna forskning tydliggör en aspekt av skillnaderna mellan den svenska/nordiska förskolan och förskolan som den ser ut i många andra länder. Där är utbildning och lärande mer bundna till ett klassrum och har ett mer skolliknande upplägg. I den svenska/nordiska förskolan tillbringar barnen mycket tid i olika utemiljöer, utifrån denna studie cirka hälften av tiden, men denna har i relativt låg grad uppmärksammats som undervisningsmiljö.

### **Omsorg, lärande och undervisning**

I studier som berör förhållandet mellan *omsorg* och lärande i förskolans verksamhet framkommer att personalen uppfattar att omsorgen är lägre rankad än lärande. De uppfattar också att överordnade myndigheter eller personalorganisationer är mindre intresserade av att synliggöra omsorgen (Berntsson, 2006; Gannerud & Rönnerman, 2006).

Förskolans komplexa uppdrag framhålls i olika studier av personalen, som också önskar att förskolans hela uppdrag och personalens fullständiga arbetsinnehåll ska identifieras och bekräftas. Olika dimensioner får olika betoning i olika sammanhang. Omsorgen i förskolan har en central ställning och värdeladdning hos personalen – att ”ge omsorg” är en viktig del av den professionella identiteten. Löfdahl och Folke Fichtelius (2014) beskriver från ett forskningsprojekt hur en förskolechef menar att ”omsorg är själva arbetet med barnen, det som är själva kärnan i verksamheten” (s. 6). Forskarna tolkar det som att omsorg är något som är så centralt och självklart i förskolans verksamhet att det knappast behöver omnämnas (Halldén, 2007). Denna brist på omnämnande utgör dock en risk för osynliggörande av ett omfattande och centralt innehåll i förskolans utbildning och undervisning.

Persson (2015) framhäver att en förskola och pedagogiska relationer av hög kvalitet innehåller en sammanflätning av *omsorg och undervisning*. Det är förskolepersonalens relationer till barnen och det konkreta mötet mellan personal och barn som kan förklara förskolans betydelse för barnens prestationer i skolan, betonar Persson.

Den prioritering som forskningen visar i sin avspeglning av verksamheten och i sitt fokus på lärande i förskolan, motsvarar inte personalens och föräldrarnas prioritering av vad som är viktigast i förskolan. *Trygghet* lyfts som förskolans viktigaste uppgift i studier om det professionella uppdraget från 2000, upprepat 2015 (Persson & Tallberg Broman, 2002, 2015). Trygghet är i alla personal-

grupperna högst rankat, både 2000 och 2015, följt av *omsorg/omvårdnad* och på tredje plats *lärande/stimulera lärande*. Samma mönster kvarstår när hänsyn tagits till i vilken typ av område de som svarat arbetade på, vad gäller sociala och ekonomiska resurser. Skolinspektionen har i flera granskningar lyft fram den stora variationen i förskolornas verksamhet, exempelvis vad gäller att ge barnen trygghet och uppmärksamhet som bas för utveckling och lärande (Skolinspektionen, 2015, 2016a–b).

Avslutningsvis i detta avsnitt ska två grupper nämnas som har stor betydelse för barns utveckling, lärande och utbildning i förskola. Det är dels vårdnadshavarna/föräldrarna, dels förskolans ledning/cheferna.

### **Barns utbildning och föräldrasamverkan**

Ibland de framhävda kvalitetsfaktorerna för utbildning i förskola och skola ingår föräldrasamarbete (exempelvis OECD 2006, 2012, 2016a). Att barnens utveckling och lärande stärks av ett samarbete och ömsesidigt inkännande mellan föräldrar/vårdnadshavare och förskola/skola framhålls i många sammanhang. Men det avspeglas från förskolans verksamhet i forskningen med få undantag bara i förhållande till två grupper – barn i behov av särskilt stöd och barn med migrationsbakgrund. OECD-rapporten (2013) framhåller föräldrarna som part i förskolan. Den framhäver vikten av att föräldrarna är informerade om barnets lärande och utveckling, av kontinuitet, kommunikation och uppmärksammandet av hemmet som läromiljö. Föräldrasamarbetet framhålls gynna barns lärande, utveckling och utbildning. Mycket få studier av förskolebarns utbildning och undervisning i den svenska förskolan kopplar dock till samverkan och samarbete med vårdnadshavaren/föräldern. Hemmet återfinns inte som läromiljö och inte heller kopplingen mellan barns lärande i de olika miljöerna. Föräldern återfinns till viss del som kund som väljer förskola och utvärderar verksamheten (Löfdahl, 2014; Skolverket 2013).

### **Barns utbildning och undervisning – ledningens betydelse**

Ledningens och chefernas betydelse för verksamheten har framhållits kraftigt under senare år. Forskningen om förskolans ledarskap och organisation har dock varit av mycket begränsad omfattning. I en studie av Brodin och Renblad (2012) uppmärksammas ledningen för några olika förskolor och deras synsätt på de mest betydelsefulla faktorerna för genomförande och kvalitet i förskolan i förhållande till läroplanen som reviderades 2010. Cheferna framhöll vikten av kompetent personal, attityder, värden och systematiskt kvalitetsarbete. Flera studier visar att förutsättningarna för genomförandet av förskolans uppdrag inte bara hänger samman med kunskaper, utan med attityder, förhållningssätt och inte minst legitimiteten för läroplanens prioriteringar (Ekström, 2007).

I forskning om den svenska förskolan (Tallberg Broman, 2015) under de senaste åren framkommer ett ökat intresse för forskning om förskolans ledning, genom exempelvis Erikssons (2014) forskning som bland annat visar att ledarskapet har varit mer demokratiskt/rättvisepincipiellt än kunskaps- och professionsrelaterat. I det här refererade samverkansprojektet ställs också frågan: Vad kännetecknar en organisation och ett ledarskap som verkar för undervisning? En av förskollärarna respektive förskolecheferna uttrycker mångas svar:

Tydliga mål, tydlig ledning, ha aktuell forskning, gemensam barnsyn, ge tid till planering och uppföljning och utvärdering, se till kompetens som finns och utnyttja denna. (Förskollärare, skriftligt Undif-material 2016)

En organisation med tydliga mål och uppföljning. Systematiskt kvalitetsarbete. Ett tydligt ledarskap som tydliggör mål och skapar förutsättningar. Förankring i alla led. (Förskolechef, skriftligt Undif-material 2016)

Följande avsnitt tar upp begreppen utveckling, lärande, lek och omsorg som inflettade i undervisning, med inkluderade exempel från professionella som utprövar undervisning i samverkansprojektet.

## Utveckling, lärande, lek och omsorg genom undervisning

Undervisning kan inkludera utveckling, lärande, lek och omsorg. Här kommer vi att ge några exempel på undervisning från samverkansprojektet som på olika sätt flätar samman och är inriktade på detta:

- omsorgsinflätad undervisning – musik i fokus
- lekinriktad undervisning – lägesord i fokus
- undersökande och prövande undervisning – vikt och storlek i fokus.

Vi vill betona att exemplen inte gör anspråk på att vara heltäckande beskrivna eller ge en fullständig bild över möjliga sammanflätningar. Exempelen är tänkta att öppna för och belysa flera möjligheter för hur undervisning kan framträda i förskolan. Även om vi exempelvis speciellt lyfter omsorg i ett av exemplen innebär det inte att omsorg också finns inflettad i övriga exempel. Det handlar snarare om att tydliggöra begreppen och att de kan vara mer eller mindre i förgrunden i beskrivningen av respektive exempel. Undervisningsexemplen kan också visa olika inriktning på mål, innehåll och kunskapsformer – ”Kunskap är ett flertydigt begrepp” (Lpfö 98, i sin lydelse 2016, s. 6). Förskolan har ett uppdrag som kan innebära att kommunicera etablerad kunskap, i form av det vi vet och begreppsliggjort. Uppdraget kan också ge möjlighet för kunskapande som kan framträda i det oväntade och oförutsägbara mitt i pågående händelser. Det kan vidare röra sig om undervisning som kan bidra till utveckling av kritisk handlingsförmåga inför en oviss framtid. Så sammantaget framträder många olika sammanflätade exempel på kunskap och värden i undervisning i samverkansprojektet. De är exempel på att ”vara på väg” i relation till styrdokument, vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter (Vallberg Roth, 2017b).

### Omsorgsinflätad undervisning – musik i fokus

I det här exemplet har förskollärare genomfört en undervisningsstund i musik under drygt två minuter med några tvååringar. Undervisningsstunden genomförs i ett innerum med öppen golvyta som är bekant för barnen. En förskollärare samhandlar med barnen sittande med knäna under sig på golvet i mitten av rummet. En pedagog observerar och registrerar genom videofilm, samt ansvarar för teknik och sätter på musiken. Genom att introducera ett stycke klassisk musik: ”I bergakungens sal” av Edvard Grieg, riktar förskolläraren barnens uppmärksamhet mot något som är mindre bekant för dem. Vi kommer in i händelsen när klassisk musik spelas och fyra barn ömsom står ömsom rör sig nära

förskolläraren, som återkopplar genom att möta och tona in barnens blickar, behov av närhet och samtal.

Barnen har ett koncentrerat och lite undrande uttryck i ansiktena, för ett barn på gränsen till osäkert. De kanske uppfattar mindre bekanta ljud som de intensivt försöker identifiera och skapa mening i. Förskolläraren sitter med knäna under sig på golvet och två av barnen håller förskolläraren i händerna. Efter en kort stund vänder sig ett av barnen med kroppen och blicken till förskolläraren och prövar i tal vad hon har identifierat för ljud.

Barn: Musik?

Förskolläraren tonar in barnet och återkopplar genom sitt kroppsspråk, hon vänder sin kropp och sin blick mot barnet samtidigt som hon nickar och ler. Samtidigt sker återkoppling också genom talspråk, när hon förstärker och speglar det barnet sagt: Ja, det är musik.

Ett annat barn pekar mot högtalaren och säger samtidigt: Musiken.

Förskolläraren återkopplar genom att vända sig med kropp och blick till det andra barnet och nickar samtidigt som hon upprepar och förstärker det barnet sagt och gör ett verbalt tillägg om varifrån ljudet kommer: Ja, musiken kommer där från högtalaren.

Genom tillägget vidgas perspektivet och ett nytt begrepp förs in som sätter in det barnet kommunicerat i ett större sammanhang, i relationen ljud–musik–högtalare. Barnen fortsätter att lyssna intensivt, rör sig försiktigt i takt och flyttar sig lite närmare förskolläraren när musikljudet tilltar i styrka – dynamiken blir starkare och tempot snabbare. Förskolläraren ler och sitter och nickar i takt med musiken och möter barnens blickar och håller barnen som vill i händerna. Så plötsligt slutar musiken och ett av barnen som identifierat ljudflödet som musik tar ett djupt andetag och säger: "Slut!"

Förskolläraren tonar återigen in barnet och återkopplar genom att förstärka och spegla det barnet sagt: Ja, nu är musiken slut. (Vallberg Roth, 2017b, s. 232)

I exemplet framträder spår av barns lärande och utveckling i musik i en omsorgsinflätad undervisning. Omsorgsdimensioner är påtagligt närvarande, eftersom förskolläraren exempelvis möter och tonar in barnens blickar och behov av kroppslig närhet genom att hålla barnen som vill i händerna och genom förstärkande och speglade samtal. Omsorg kan då handla om att bry sig om och sörja för att möta barns sammanflätade socioemotionella, kroppsliga och kognitiva behov (t.ex. Davies, 1996; Noddings, 1984; Persson, 2015; Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017). Omsorg i institutionella sammanhang kan avse en relation mellan omsorgsgivare och omsorgstagare. Begreppet kan, enligt Davies och Noddings, stå för en etisk relation som refererar till att om någon behöver mig, vänder jag mig inte från denne. Det kan handla om trygghet, säkerhet, integritet och välbefinnande. Omsorg rör sig om en ömsesidig relation och process som inbegriper både den som ger omsorg och den andres svar på omsorgen. Grunden för omsorg kan då vara att vi ser, känner igen och återkopplar på andras behov i relation till miljö och sammanhang. Även om omsorgsdimensioner kan vara inflätade i undervisning vill vi i sammanhanget också framhålla exempel på åtskillnad mellan begreppen. Ett exempel på åtskillnad är att medan undervisning, enligt styrdokument, syftar till

lärande behöver inte omsorg och trygghet syfta till lärande, vilket kan exemplifieras med när barnen sover tryggt på förskolan.

För att återgå till ovanstående exempel så kan omsorgsdimensioner också belysas och inkluderas i ett didaktiskt perspektiv. Tecken på lärande i undervisning kan då relateras till trygghet. Att lära kan innebära möjliggörande av möte med något som är mindre bekant för barnen, vilket innebär att undervisningen kan röra sig bortom en välbekant och trygg zon (jfr Osberg & Biesta, 2010). I ovanstående exempel kan den didaktiska vad-frågan och innehållet tolkas ligga bortom den trygga zonen. Tryggheten kan istället vara inflätad i den didaktiska hur-, vem- och var-frågan, som innebär att välkända lärare och barn (vem) lyssnar på musik i intonat genomförande (hur), i rum (var) som alla känner och är vana vid. Så i exemplet ovan kan mötet med det obekanta innehållet, den klassiska musiken, tolkas vara grundad i en för barnen i övrigt tryggt intonat undervisningsstund.

I undervisningen kan didaktiska val med inflätade omsorgsdimensioner anpassas till unika barns och barngruppers behov. Det kan innebära att förskollärare i samhandling med barn i någon eller några didaktiska frågor rör sig bortom en trygg och välbekant zon för att öppna för lärandemöjligheter. Andra exempel skulle kunna vara att innehållet med musiken var bekant, medan materialet kunde vara obekant, exempelvis att spela till musiken med för barnen nya instrument. Vidare kunde exempelvis innehållet, materialet och rummet vara bekant medan någon aktör var obekant, om exempelvis en ny musikpedagog kom på besök. Sammantaget skulle det å ena sidan kunna bli okänt för barnens behov och innebära en för stor utmaning om undervisningen samtidigt och i relation till merparten av de didaktiska frågorna rörde sig bortom den trygga och välbekanta zonen. Det skulle till exempel vara en utmaning om innehåll, form, aktörer och rum samtidigt var nya för barnet eller barngruppen. Å andra sidan skulle det även kunna bli tråkigt om allt var tryggt, välbekant och fullt av omsorg. Ett konkret exempel är förskollärare som uttryckligen fokuserar ett bekant innehåll i undervisningen för att barnen ska känna sig trygga. Förskollärarna reflekterar sedan över det bekanta innehållet och skriver om sina iakttagelser av barnen: ”Tröttnar efter en stund. Är det tråkigt, för lätt, behövs det någon annan input?”. Ett annat exempel är inriktat på ett unikt barn och lyder: ”Vi upplever att barnet lätt blir uttråkad – behöver utmaningar” (förskollärare, skriftligt Undif-material, 2016).

Så undervisning kan i relation till omsorg prövas som begrepp där någon eller några av de didaktiska valen medför en rörelse som kan tänja, utmana och föra barns möjlighet till lärande bortom en alltigenom välbekant och trygg zon som är full av omsorg. I samverkansprojektet prövar vi begreppen omsorg och trygghet i förhållande till begreppen undervisning och lärande i ett genomgripande didaktiskt perspektiv. I det sammanhanget kan omsorg också vara ett objekt för lärande, exempelvis att barn lär sig och visar omsorg om andra och miljön. Det kan också innebära att läraren exempelvis tonar in och delar det känslomässiga läget vid tecken på att lärande kan kännas utmanande och då uppmuntra ansträngningen: ”Helt fantastiskt hur länge du funderade. Det gillar jag skarpt” (förskollärare, filmat Undif-material, 2016).



### Lekinriktad undervisning – lägesord i fokus

I ett annat exempel framträder en lekinriktad undervisning där lärandeobjektet ”lägesord” är i fokus. Det handlar om en ”buss-lek” där lägesorden ”framför”, ”bakom” och ”i” bussen fokuseras i en undervisningsstund på drygt tre minuter. Några barn i treårsåldern och en förskollärare leker i en stor buss av trämaterial som alla kan sitta i. En pedagog filmar. I filmen framträder en lekinriktad lärarledd undervisningsstund där förskolläraren i samhandling med barnen riktar uppmärksamhet på om det finns något ”framför” och ”bakom” bussen som behöver flyttas innan de kan köra iväg. I nedanstående beskrivning kommer vi rakt in i undervisningssituationen som avslutas med att ett av barnen även för in en dimension av ”hastighet” i leken:

Förskolläraren frågar ett barn: Har vi saker framför bussen som vi ska ta bort? Barnet går fram och kikar och säger: ”Mmm”. Förskolläraren: ”Oj, så att vi inte kör på dom framför bussen”. Förskolläraren frågar: ”Är där något bakom bussen?”. Ett annat barn puttar undan en leksak med foten och förskolläraren återkopplar bekräftande: ”Bra, så att vi inte backar på det som ligger bakom bussen”/.../ Ett av barnen sätter sig vid ratten och förskolläraren säger: ”Såå då kör vi! Var ska vi köra hän?”. Barnet reser sig upp och går framför bussen och skjuter bort ett leksakshus lite till. Förskolläraren: ”Ja, det står ju i vägen framför bussen”. Sen går barnet tillbaka till bussen och säger: ”Nu kan vi köra”. Förskolläraren speglar bekräftande: ”Ja, nu kan vi köra” och utvidgar sen med: ”Jag väntar, det är du som kör”. Barnet säger med glimten i ögat: ”Fort” och förskolläraren svarar bekräftande med lekfull ton: ”Ja, det gör vi, vi kör fort”. (Filmat Undif-material, 2016)

Även om både lek och omsorg kan ses som grundläggande komponenter i förskola, kan vi fråga oss om ”lekfullhet” alltid kan tolkas vara ett optimalt inslag i alla undervisningssituationer. Frågan är om undervisning och lärande kan vara fulla av lust, vetgirighet och förundran utan att vara lekfulla. Thulin (2006, 2011) problematiserar lekfullhet i lärandesituationer. Exempel från hennes forskning (Thulin, 2006) tar upp livet och djuren i stubben. Barn och lärare samtalar bland annat om insekter och om vad gråsuggor gör på bladet. Barnen ställer förundrande frågor om insekterna och miljön. Förskolläraren föreslår då lekfullt: ”det ser ut som gråsuggan är på gymna va?” (s. 87), eller ”Han kanske leker med tågbanan” (s. 95), eller: ”De har kanske fri lek, tror ni de har en förskola de går till?” Barnet svarar: ”Nä” (s. 97). Thulin konstaterar att ”Resultatet visar inte på några situationer där barnen svarar på lärarens leksignaler med leksignal tillbaka” (s. 103). En möjlig tolkning är att barnens gensvar kan tyda på att lekfullheten lägger sig i förgrunden och kan skymma sikten för barnen att erövra och tillägna sig realistiska svar på frågorna (Ljung-Djärf, Magnusson & Peterson, 2014; Areljung, 2017). Möjligheterna till lärande kan då begränsas och en fråga som formuleras är: ”Varifrån kommer egentligen tanken att lärande i sig inte kan vara roligt utan måste förändras till en lek?” (Landgren, Svärd & Wennås Brante, 2013, s. 153). Detta leder över i ett exempel med undersökande och prövande undervisning där vikt och storlek är i fokus.

### Undersökande och prövande undervisning – vikt och storlek i fokus

I ett tredje exempel framträder undervisning med undersökande och hypotesprövande i förgrunden. Undervisningen väcker barns och förskollärares undran och förundran. Kännetecknande i undervisningen är möjlighetsfrågor, till

exempel: Vad tänker du kan hända då? Barnen och förskolläraren gissar, formulerar hypoteser och prövar i handling. Några barn som är fem år sitter vid ena långsidan av ett bord och läraren sitter vid kortsidan och filmen varar cirka åtta minuter. Förskolläraren inleder med en återblick och frågar barnen om de kommer ihåg vad de gjorde vid ett tidigare tillfälle och det framgår att förskollärare och barn är bekanta och känner sig trygga med varandra, rummet och upp-lägget. Lärandeobjektet som fokuseras är ”vikt och storlek”.

Förskolläraren, som iakttagit barnens meningsskapande om storlek och vikt, utmanar och ber barnen lägga sex olika stora klotformade material på en linje från det tyngsta till det lättaste. Förskolläraren frågar: ”Vilken tror ni är lättast och vilken tror ni är tyngst?”. Barnens gensvar innebär att de under livliga samtal prövande håller och gissar vikten på föremålen och lägger ut dem på linjen.

Här kan gissandet prövas som ett didaktiskt delmoment i undervisningen som inkluderar en lekdimension, vilken kan bjuda in, gripa tag och öppna för en känsla av spännande involvering, meningsskapande och att ”vara på väg”. Lekdimensionen kan med andra ord uttolkas när barnen föreställer sig och gör ett tankeexperiment, eller en tankelek i ett ”låtsasland”, när de gissar materians vikt. Att gissa kan också ses som en vardaglig motsvarighet till att mer vetenskapligt formulera hypoteser som sedan kan prövas. Förskolläraren återkopplar och ”prat-skriver” ordningen som barnen och förskolläraren har gissat och frågar sen:

”Ska vi försöka ta reda på om det här stämmer nu?”. Förskolläraren tar fram en balansvåg, som de använt under tidigare samhandling, och barnen väger alla de klotformade föremålen.

Här kan förskolläraren återkoppla och bygga en bro mellan att *gissa*, som något inbäddat i vardaglig erfarenhet, tankelek och upplevelse med kroppen och sinnen, och att erövra en koppling till *realitet*, med hjälp av ett mätredskap. Både barn och förskollärare hade bland annat gissat att en liten kompakt blykula var tyngre än en mellanstor boll:

När barnen väger bollen och blykulan i balansvågen visar vågen att bollen är tyngre än blykulan och ett barn säger: ”Konstigt”. Pekar på bollen och säger: ”Den är tyngst.” Ett annat barn pekar på blykulan och säger: ”Den är ju inte alls tyngst”/.../ Ett tredje barn tar blykulan i handen och säger: ”Hm, den är jättetung”. /.../ Förskolläraren säger: ”Jag blev lite förvånad, för jag trodde faktiskt också att kulan var tyngre än bollen”.

Här tycks sinnen luras. Förskolläraren reflekterar i efterarbetet att ”Man skulle kunna jobba vidare med att komma in på densitet i olika material”. Exemplet visar tecken på både barns och förskollärares lärande, undran och förundran i undervisningen (filmatiserat och skriftligt Undif-material 2016).

De exempel på undervisning som vi har beskrivit kan tolkas visa tecken på inflyttade dimensioner av omsorg, lek, utveckling och lärande. Nu går vi över till slutsatser och en avslutande framåtblick kopplat till samverkansprojektet.

## Slutsatser och framåtblick

Vi tolkar begreppen utbildning, undervisning, barns utveckling, lärande lek och omsorg dels som sammanflätade, dels som åtskilda. Begreppen kan också relateras till det vidare begreppet ”bildning”. Bildning är ett begrepp som lånades in

från tyskans *Bildung* från slutet av 1700-talet. Sen dess har det, enligt Sjöström och Eilks (2017) utvecklats olika versioner av bildning. En av dessa är kritisk-reflexiv bildning som exempelvis kan relateras till frågor om hållbarhet. Så det finns många olika bildningsideal och riktningar (Klafki, 1997; Broström, 2012; Brante, 2016). Didaktik kan kopplas till bildning som ”en process där barnet ’formerar’ genom bildning, för mötet med en okänd framtid” (Brante, 2016, s. 57). Bildning kan exempelvis dels vara sammanflätad med utbildning, dels vara något vidare och något som ligger bortom utbildning. Bildning förutsätter inte skola, undervisning och förskollärare och kan avse motsatsen till utbildning. Medan utbildning beskrivs ha en början och ett slut och ha bestämda mål, kan bildning beskrivas vara utan tidsgränser och syfta till att omvandla hela människan utan förutbestämda slutmål. I förhållande till att bildning kan tolkas vara utan förutbestämt slutmål, kan det vara förenligt med förskolans mål att sträva mot, som kan tolkas ha en förutbestämd riktning utan förutbestämt slutmål.

### **Undervisning i relation till barns utveckling, lärande, lek och omsorg**

När det gäller att identifiera relationer och åtskillnad mellan begreppen undervisning och barns utveckling, lärande, lek och omsorg, kan vi konstatera att undervisning är ett begrepp som avser målstyrda processer och förutsätter förskollärare i förskolan. I förhållande till exempelvis begreppet lärande är undervisning ett relationellt begrepp som förutsätter lärare (Biesta, 2011). Biesta poängterar att lärande i grunden är en individualistisk term som åsyftar det som individer gör. Det är individer som lär. Undervisning som relationellt begrepp förutsätter en relation mellan lärare som undervisar någon om något (ibid). I den meningen kan begreppet undervisning ses vara åtskilt från barns utveckling, lärande, lek och omsorg som *inte* förutsätter förskollärare och *inte* behöver vara inriktat på mål att sträva mot. Begreppen utveckling, lärande, lek och omsorg kan i praktiken både ingå i utbildning och undervisning och avse något som pågår utanför förskolans utbildning och undervisning. Barn kan med andra ord utvecklas, lära, leka och vara i omsorgsrelationer också utan förskollärare och utanför utbildning och undervisning. Vidare syftar undervisning enligt skollagen ”till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (1 kap. 3 § skollagen). Lek och omsorg kan också syfta till utveckling och lärande men behöver inte göra det, utan kan istället exempelvis syfta till vila/sömn, trygghet och rekreation (FN:s konvention om barns rättigheter, 1989). Så undervisning är i det sammanhanget ett begrepp som skiljer sig från barns utveckling, lärande, lek och omsorg. Samtidigt är undervisning ett begrepp där tecken på barns utveckling, lärande, lek och omsorg kan flätas samma på olika sätt, vilket exemplifierats med:

- omsorgsinflätad undervisning – musik i fokus
- lekinriktad undervisning – lägesord i fokus
- undersökande och prövande undervisning – vikt och storlek i fokus.

I den tidigare (ämnes)didaktiska forskningen är det snarare ”lärande-sidan” än ”undervisnings-sidan” av didaktiken som betonats i svenska/nordiska studier, även om det också finns exempel på studier som fokuserar på undervisning i förskola (Tallberg Broman, 2015; Vallberg Roth, 2017b). Det finns stora behov

av att belysa hur undervisning kan bedrivas i förskola som skolform i Sverige och det har framträtt betydande olikheter i hur förskolor arbetar med det pedagogiska uppdraget (Skolinspektionen, 2016a, 2016b). I samverkansprojektet, som har titeln ”Flerstämmig undervisning och sambedömning”, pågår prövande forskning och utveckling under 2016–2018 (Vallberg Roth, 2017a–c). Med *flerstämmig* avses flera röster i många stämmor, vilket kan översättas till och inkludera olika aktörers perspektiv, skiftande vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter. I projektet kan involverade – barn, vårdnadshavare, förskollärare, personal, chefer och forskare med sina mångskiftande och flerspråkiga bakgrunder och erfarenheter – ses som kunskapsbärare, kunskapsbrukare och kunskapsutvecklare (Vallberg Roth, 2017b).

## Referenser

- Alasuutari, M. & Markström, A-M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535.
- Areljung, S. (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. Umeå: Umeå universitet.
- Berntsson, P. (2006). *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier: Ett könsperspektiv på professionalisering*. Göteborg: Göteborg University, Department of Sociology.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk: Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Linköping: Tema Barn, Linköpings universitet.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52–68.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2012). Kvalitén i förskolan påverkar barns välbefinnande: Några förskolechefers syn på den nya läroplanen och kvaliteten i förskolan. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 89(4–5), 416–424.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5 (11), 1–14.
- Davies, K. (1996). *Omsorg om barn – önsningar och realiteter: En sociologisk studie av daghem*. Stockholm: Carlsson.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: Ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet, Fakulteten för lärarutbildning.
- Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande – barns meningsskapande i naturvetenskap*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Engdahl, K. (2014). *Förskolegården: En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.

Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(6), 1–17.

Eriksson-Bergström, S. (2012). *Rum, barn och pedagoger: Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Avhandling. Umeå: Pedagogiska institutionen.

Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Uppsala universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för didaktik.

*FN:s konvention om barnets rättigheter* (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Elektroniskt tillgänglig, 2017-09-25: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola: En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet. Göteborg Studies in Educational Sciences 246.

Halldén, G. (2007). Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. I: G. Halldén, *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 60–80). Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Havnes, T. & Mogstad, M. (2009). *No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes*. Discussion Papers No. 582, May 2009. Statistics Norway, Research Department.

Heckman, J. (2006). Skill Formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.

Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala: Uppsala universitet.

Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Göteborgs universitet, Gothenburg studies in educational sciences, 299.

Klaar, S. (2013). *Naturorienterad utbildning i förskolan: Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner*. Örebro: Örebro universitet.

Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (s. 215–228). Lund: Studentlitteratur.

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborgs universitet.

Landgren, L., Svärd, H. & Wennås Brante, E. (2013). Verksamhetens behållning av learning study. I Holmqvist Olander, M. (red.), *Learning study i förskolan* (s. 145–160). Lund: Studentlitteratur.

- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, 6. Stockholms universitet.
- Ljung-Djärf, A., Olander Holmqvist, M. (2013). Using Learning Study to Understand Preschoolers' Learning: Challenges and Possibilities. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 77–100.
- Ljung-Djärf, A., Magnusson, A., & Peterson, S. (2014). From doing to learning: Changed focus during a pre-school learning study project on organic decomposition. *International Journal of Science Education*, 36(4), 659–676.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lunneblad, J. (2013). Tid att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(7), 1–14.
- Löfdahl, A. (2014). Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan – aspekter av en förändrad lärarprofession. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), 246–267.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2007). Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders. *Children & Society*, 21(5), 328–338.
- Löfdahl, A. & Folke Fichtelius, M. (2014). Förskolans nya kostym: Omsorg i termer av lärande och kunskap. *KAPET*, 10(1), 1–14.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Starting Strong III. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden 2013*.
- OECD (2016a). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. PISA. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OECD (2016b). *What are the benefits from early childhood education? Education Indicators in Focus*. No 42. Paris: OECD Publishing.
- Olausson, A. (2012). *Att göra sig gällande: Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.
- Osberg, D. & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593–607.

- Persson, S. (2015). Pedagogiska relationer i förskolan. I: I. Tallberg Broman, A.-C. Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson, *Förskola tidig intervention* (s. 121–140). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). ”Det är ju ett annat jobb”. Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 257–278.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2015). *Det professionella uppdraget. Del 2*. Presentation vid Vetenskapsrådets resultatdialog. Malmö: Malmö högskola.
- Raustorp, A., Pagels P., Boldemann C., Cosco N., Söderström M. & Mårtensson F. (2012). Accelerometer Measured Level of Physical Activity Indoors and Outdoors During Preschool Time in Sweden and the United States. *Journal of Physical Activity & Health* 9(6), 801–808.
- Regeringsbeslut (2017-04-20). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. U2016/05591/S U2017/01929/S. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. Karlstad: Karlstad University Studies, 2014:17.
- Rosenqvist, M. M. (2006). *Lek och skolämnen i en ny lärarroll: Temaarbete med 3–9-åringar: En aktionsforskningsstudie*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Rubinstein Reich, L., Tallberg Broman, I. & Vallberg Roth, A.-C. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola: Kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E. & Kontu, E. (2010). Verbal and Non-Verbal Development in SLI Children after Early Intervention. *Early Child Development and Care*, 180(4), 519–534.
- Sjöström, J. & Eilks, I. (2017). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of *Bildung*. I: J. D. Z. Mevarech & D. Baker (red.), *Cognition, metacognition, and culture in STEM education* (in print). Dordrecht: Springer.
- Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Rapport 2012:7. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2015). *En vanlig dag i förskolan: Gruppstorlek, personaltäthet och trygghet*. Stockholm: Skolinspektionen. Dnr. 2014:6460.
- Skolinspektionen (2016a). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015–2017: Delrapport 1*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2016b). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2013). *Föräldrars val och inställning till förskola och fritidshem: Resultat från föräldraundersökningen 2012*. Rapport 392.
- Sylva, K., Melhuish, E., Simmons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.

- Tallberg Broman, I. (2015). Förskola till stöd för barns utveckling och lärande. I: I. Tallberg Broman, A.-C. Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson, *Förskola tidig intervention* (s. 16–59). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A.-C., Palla, L. & Persson, P. (2015). *Förskola tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tallberg Broman, I. (2016). Förskolan och dess ledarskap i fokus och förändring. I: M. Jarl & E. Nihlfors (red.), *Ledarskap, utveckling, lärande* (s. 222–244). Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I. (2017). Förskollärares tankar om vad som kan känneteckna en undervisande förskollärare samt ledning och organisation som stödjer undervisning? I: A.-C. Vallberg Roth (red.), Y. Holmberg, C., Löf, L., Palla, C., Stensson & I. Tallberg Broman. *Flerstämmig undervisning och sambedömning: Forskningsrapport*. Malmö: Konferensmaterial. Malmö universitet.
- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt?: En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Växjö: Växjö University Press.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 8(1), 1–30.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017a). (Meta)Theoretical gateways in studies on assessment and documentation in preschool – a research review with a Scandinavian focus. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 14(3), 1–20.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017b). Del IV: Att undervisa, dokumentera och sambedöma – stöd för kritisk reflektion. I: L. Rubinstein Reich, I. Tallberg Broman & A.-C. Vallberg Roth, *Professionell yrkesutövning i förskola – kontinuitet och förändring* (s. 146–256). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017c). Bedömning, utvärdering och uppföljning – utmaningar för förskolan. I: A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (red.), *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (s. 261–278). Malmö: Gleerup.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige: Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk Barnehageforskning* 1(1), 25–39.
- Williams, P., Sheridan, S. & Arnqvist, A. (2013a) Dimensionernas interaktion. I: I. Pramling Samuelsson & I. Tallberg Broman (red.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (s. 212–229). Lund: Studentlitteratur.
- Williams, P., Sheridan, S. & Sandberg, A. (2013b). Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 34(3), 226–240.
- Åkerblom, A. (2016). Med förskolepraktik i fokus: Kunskapsbidrag och erfarenheter av de nationella forskarskolorna för verksamma förskollärare, FöFoBa och FoBaSM. *Rapporter om utbildning*. No 1. Malmö: Malmö högskola.



Åsén, G. & Vallberg Roth, A-C. (2012). *Utvärdering i förskolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats – Naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordic Studies in Education*, 29(2), s. 221–234.

Änggård, E. (2012). Att skapa platser i naturmiljöer: Om hur vardagliga praktiker i en Ur och Skur-förskola bidrar till att ge platser identitet. *Tidsskrift för Nordisk Barnehage*, 5(10), 1–16.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.

### **Lagar**

Skollagen (2010:800)

### **Förordningar**

Förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan

## 5. Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan

CHRISTIAN EIDEVALD, INGRID ENGDAHL, SOFIA FRANKENBERG,  
HILLEVI LENZ TAGUCHI OCH ANNA PALMER, STOCKHOLMS UNIVERSITET

### Inledning

Aisha, 5 år, och hennes syster Leila, 2 år, är på väg in genom förskolans grind. Plötsligt hörs ett klingande ljud. Vad var det? Aisha böjer sig ned och plockar upp en skruv. "Titta!" säger hon. Förskolläraren Ivan kommer fram och böjer sig ned. "Var kommer den ifrån?" säger Ivan. "Grinden", säger Aisha bestämt, "den lossnade." Mamman står bredvid, ser på klockan och säger att hon måste skynda sig. Hon berättar att barnen inte hunnit äta så mycket frukost, och Ivan svarar att de strax ska äta lite i lusthuset på gården. Leila står bredvid och håller hårt i mammas hand och vill inte släppa. Ivan böjer sig ner för att möta hennes blick. "Hej Leila!" säger han samtidigt som Leila tittar upp och tar Ivans hand. "Aisha, kan Leila få titta på skruven?" frågar Ivan. Aisha ger skruven till Leila som nyfiket undersöker den.

Flickorna vinkar snabbt hejdå till mamma och går bort till lusthuset tillsammans med Ivan som tar fram frukt, bröd och kuddar att sitta på. Han tar fram boken *Pudlar och pommies* (av Pia Lindenbaum) som handlar om en hundfamilj som gör en lång båtresa över ett hav, och frågar om de fem barn som kommit vill lyssna. Fyra av barnen vill, men Leila ropar besviket "Nej, läsa *Knacka på!*" (av Po Tidholm) och skjuter ut underläppen och gör ett hulkande ljud. Ivan ler, tar upp henne i knäet och säger till Leila och de andra barnen att vi läser *Pudlar och pommies* nu så kan vi läsa *Knacka på!* före vilan.

När de ätit blir barnen ivriga att röra på sig. Aisha går med en kamrat och fortsätter arbeta med ett projekt om olika farkoster de påbörjat tidigare. Leila, Ivan och två yngre barn går till grinden med skruven de hittade och en verktygslåda. En koncentrerad "laga-grinden-lek" utvecklas.<sup>1</sup>

På tusentals förskolor runt om i Sverige öppnas dagligen grindar och dörrar för barn och vuxna som tillbringar stora delar av sin dag här, medan de samspelar med varandra och (den materiella) miljön. Med hjälp av ett par exempel ska vi i det här kapitlet diskutera vår syn på förskolans utbildningsuppdrag och en omsorgsfull och lekfull *undervisning* som en del av detta övergripande uppdrag.

Som det första exemplet visar omfattar förskolans vardag en variation av omvårdande, fostrande, lärande och lekfulla aktiviteter. De ingår alla i förskolans övergripande utbildningsuppdrag. Förskolans verksamhet är sedan 2010 en skolform och det första steget i utbildningssystemet. Uppdraget är enligt skollagen (2010:800) att ge förskolebarn i hela landet en likvärdig utbildning (1 kap. 9 § skollagen). En del av förskolans uppdrag är att bedriva undervisning. I Skolinspektionens (2016) granskning blev det tydligt att undervisningsuppdraget ofta är både otydligt uttryckt och genomfört i många förskolor. Flera forskare har visat hur en del av förskolans personal sedan 1970-talet har ställt sig

1. Detta är ett fiktivt exempel konstruerat med utgångspunkt i erfarenheter från pågående forskningsprojekt.

tevsamma till vad de uppfattat som undervisningsformer som liknar skolans och mot en ”skolifiering” av förskolans innehåll och arbetsformer (Dahlberg, Moss & Pence, 2014; Lenz Taguchi & Munkhammar, 2003). Enligt en över hundraårig svensk förskoletradition är det en självklarhet att verksamheten i förskolan ska förstås i termer av en helhetssyn på lek, omsorg, utveckling och lärande (Tallberg Broman, 1991). Internationellt har den svenska förskolemodellen också mötts av respekt genom det sätt som utveckling, lärande, lek och omsorg ses som samtidigt likvärdiga och självklara att förena. Begreppet EDUCARE används för att beskriva denna förening av utbildning (education) med omsorg (care) inom ramen för *Early Childhood Education and Care*.

Mot den här bakgrunden är syftet med kapitlet att presentera ett synsätt där förskolans uppdrag och genomförande bildar en helhet, i vad vi har valt att kalla en *omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning*. Därmed vill vi betona att begreppen utbildning och undervisning behöver laddas både med unika betydelse baserade på förskolans långa och väletablerade traditioner och nyare förskoledidaktisk forskning. Vi kommer att diskutera förskolans övergripande utbildningsbegrepp och därefter diskutera undervisning som en av flera komponenter i förskolans uppdrag. För att göra detta tar vi hjälp av ett par exempel från förskolans praktik.

### Omsorgsfull och lekfull utbildning i förskolan

I det inledande exemplet mötte vi systrarna Aisha och Leila och några av deras kompisar under sin första timme på förskolan – från lämning av mamman till förskolläraren Ivan, över frukost med högläsning tills systrarna delar på sig för att ägna sig åt olika aktiviteter. Vad i exemplet kan kallas utbildning?

I svensk förskola talas i dagligt tal sällan om utbildning. Istället beskriver förskolans personal ofta verksamheten med orden: *uppdrag, arbete, aktiviteter, temaarbete, projekt*, men även *lek, kreativt och estetiskt* skapande samt förstås *omsorg* och *fostran* (Martin Korpi, 2015). Men utbildning används i skollagen (1 kap. 3 §), och 4 kap. 9 § förtydligas att barn och elever ska få inflytande över *utbildningen*. Det här betyder att utbildning kan ses som ett överordnat begrepp – ett begrepp som i läroplanen Lpfö 98 (i sin lydelse 2016) fortfarande benämns som *verksamhet*. Det som skiljer förskolans utbildningsuppdrag från andra skolformers är att barnen i förskolan inte har individuella mål eller kunskapskrav som ska uppfyllas. Istället har förskolan mål att sträva mot.

Genomgående anges att verksamheten ska utgå från ett barninriktat perspektiv: ”Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar” och ”erbjuda en trygg omsorg” (Lpfö 98, i sin lydelse 2016). Dessutom ska verksamheten ”utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (ibid.). Skollagen anger att barnen fortlöpande ska stimuleras att *ta aktiv del i arbetet* med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem (4 kap. 9 §). Detta förutsätter både de vuxnas medvetna handlingar och att barnen inkluderas i utformningen av verksamheten. Utbildning kan ses som en dubbelriktad process som bygger på respekt, nyfikenhet och omsorg, något som alla personal i förskolan ska arbeta med.

De komponenter som vi här kommer att beröra som viktiga delar i förskolans utbildningsuppdrag är: *omsorg, lek, demokratifostran, estetisk och skapande verk-*

*sambet* samt *undervisning*. Syftet med att beskriva dessa komponenter är att visa hur vi ansluter oss till en bred förståelse av utbildningsbegreppet i förskolan.

### **Omsorg**

I det inledande exemplet lämnar en mamma som har bråttom sina två barn till förskolan. Förskolläraren Ivan böjer sig ner till det yngsta barnet för att få ögonkontakt. Han tar henne försiktigt i handen samtidigt som han försäkrar mamma om att barnen ska få den frukost som inte hanns med hemma. Förskolläraren genomför en lugn frukost med sagostund för de barn som kommer tidigast. Detta är ett exempel på en central komponent i förskolans utbildningsuppdrag – omsorgen.

Vår utgångspunkt är att omsorgsuppdraget behöver lyftas fram och förstås som en del av allt som sker i förskolan. Det gäller oavsett om det handlar om att ge omvårdnad och ta ansvar för fysiska, sociala eller emotionella behov, eller om det handlar om att omsorgsfullt arbeta med utveckling och lärande. Genom att som personal vara responsiv i relation till alla barn och det de uttrycker kan utbildningen vara ansvarsfull, ansvarstagande och omsorgsfull på en och samma gång (Josefsson, 2018). I dagliga omsorgsaktiviteter behöver barnet, i relation till sin ålder och utveckling, stöd från personal i förskolan att förstå och hantera sin egen kropp, sina handlingar, upplevelser och känslor i mötet med andra (McClelland m.fl., 2015). I exemplet såg vi hur Leila protesterade mot valet av bok med kropp och röst, och hur förskolläraren omsorgsfullt stöttade henne till att lugna sin kropp och uppmuntra till tålmod.

Omsorg sker på det här sättet spontant, men kan också planeras som en del av och ett medvetet valt sätt att genomföra måltider, fruktstunder, hygien- och toalettsituationer, på- och avklädningar, vila, högläsning och situationer som kräver tröst, uppmuntran eller vidmakthållande av ett barns integritet (Eidevald, 2016). Omsorg ses även utifrån att barnen behöver lära sig att både visa/ge och ta emot omsorg. Omsorg kan därför förstås som ett kunskapsinnehåll i sig. Något som utbildningen ska förmedla och lära barnen att göra i förhållande till andra människor, djur och den omgivande miljön (Blaise et.al., 2016; Engdahl, 2017).

### **Lek**

I takt med den ökade kunskapsorienteringen har leken alltmer behandlats och förståtts som ett redskap för lärande. Även om barn självklart lär sig genom lek, så ska lek också förstås som något i sig själv utan specifika lärandemål (Lillemyr, 2002). Forskning har visat hur viktig lek på barnets egna villkor är för barnets utveckling och identitetsskapande (Brooker, Blaise & Edwards, 2014, Knutsdotter Olofsson, 2017; Sutton-Smith, 1997). När Ivan tar med sig Leila, två andra barn och en verktygslåda tillbaka till grinden där Aisha hittade en skruv utvecklas en ”laga-grinden-lek”. Här kretsar barnens och förskollärarens uppmärksamhet kring ett gemensamt fokus. När barnen och förskolläraren tillsammans går in i en rollek innehåller den också element av lärande om skruvarnas funktion i grinden som en del av leken. Men leken innehåller även samspel, fantasi och känslomässigt engagemang, till exempel när barnen vill laga grinden så att inte vargen ska kunna komma in. Lek som drivs av barnets egen nyfikenhet och lust, och som samtidigt kan innehålla element av lärande som inte är planerat av vuxna, kan på det här sättet betraktas som barnets egen pedagogik (Öhman,

2011). Därför är det en central del av förskolans utbildningsuppdrag att se till att barnen har förutsättningar för självinitierad lek i vardagen.

Ofta tas för givet att alla barn *kan* leka, trots att lek är ett fenomen som inte alla barn ännu lärt känna. I förskolan kan barn få möjlighet att träna och bli bättre på att leka också med stöd av vuxna (Engdahl, 2017). Även lek behöver därför betraktas som något som ett barn lär sig, ett kunskapsinnehåll i sig. Ett kreativt medlekande och responsivt förhållningssätt till lek kan handla om att möta barnen, lyssna på dem och vara observant på deras önsknings och behov, men också att utmana barnen med nya erfarenheter, ställningstaganden och värden inom ramen för lekens värld (Knutsotter Olofsson, 2017; Nilsson m.fl., 2017). I alla former av lek – barninitierad liksom vuxeninitierad lek, bygglek, spel, rollek, bråklek och i lek med digitala plattor och datorer – utvecklar barn viktiga kamratkulturer som ibland innebär komplexa regler (Corsaro, 2003). Regellekar, som initieras av vuxna *eller* barn, tränar och utvecklar en rad olika förmågor hos barnet som handlar om att kontrollera och reglera sin egen kropp och sina känslor, medbestämmande och medkänsla, men även att tänka efter och planera (Frankenberg & Kjällander, kommande).

### Demokratifostran

Förskolan har också ett centralt uppdrag med avseende på att fostra barn till demokratiska samhällsmedborgare, vilket inkluderar mänskliga rättigheter, respekt för allt levande, hållbar utveckling, demokrati, medbestämmande, delaktighet, värdegrund, likabehandling och identitetsutveckling. Det handlar om att som barn få utveckla självständighet, handlingskraft, ansvar, respekt och medkänsla inför sina medmänniskor i relation till omvärlden och biosfären. I exemplet ovan såg vi hur en lugn samvaro kring en bok – *Pudlar och pommes* – skapade möjligheter för förskolläraren och barnen att prata om hur olika familjer lever och hur det kan vara att, som hundarna i boken, komma till en plats där alla redan känner varandra. Det blir även möjligt att resonera om dynamiken i den egna barngruppen, vem som får sin vilja igenom och hur man kan turas om att få bestämma, samt barnens egna upplevelser av att vara nykomlingar. Inom ramen för sådana handlingar kan fostran innebära individens anpassning till den rådande kulturen, ett samhälle och en specifik kulturell gemenskap (Sommer, 1997). För att fungera bland andra behöver vi tidigt lära oss hantera och reglera våra kroppar, känslor och handlingar i förhållande till varandra och omvärlden. Det är även betydelsefullt att själv få känna delaktighet, att samtala med andra, lyssna och ibland förhandla frågor som rör regler och värderingar baserade på läroplanens värdegrund. Med stöd av förskollärens uppmärksamhet, känslomässiga inläggande och tålmodighet kan barnets känsla av att duga, vara värdefull och att klara av saker utvecklas (Persson & Gustafsson, 2016). Dessutom ser vi också barnet som en viktig medskapare till vår kultur och omvärld (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994/2015). Genom att ge barn möjligheter att skapa relationer till andra människor, djur, natur och det omgivande samhället kan de utveckla respekt för och omsorg om allt levande. Men vi menar också att barn i förskolan ska få möjligheter att utveckla sina egna barnspecifika kulturella praktiker och att vi vuxna också kan lära oss av dem (Wall, 2010). Exempelvis har barn visat sig vara duktiga på att konstruera förhållningssätt kring likabehandling och förslag på hållbara beteenden och praktiker som kan påverka vuxnas sätt att tänka om resursanvändning (Engdahl, 2015).

### Estetiska processer och kreativt skapande verksamhet

Estetiska processer och kreativt om- eller nyskapande verksamhet utgör en egen komponent som vi bedömer är viktig för förskolans utbildningsuppdrag. Det kan handla om att arbeta kreativt med bild, konstruktion, rörelse, dans, ljud, sång och musik för att barnet ska få möjlighet att utveckla sin förståelse för något på nya sätt, eller helt enkelt för att det är roligt och känns stimulerande och bra (Lenz Taguchi, 2012; Taylor, 2013). I likhet med leken har estetisk och skapande verksamhet ofta kommit att användas som medel för lärande. Det som ofta kallas estetiska lärprocesser (Lind, 2010) utgår från att kreativa skapande, ny- och omskapande aktiviteter är särskilt bra för att stimulera och aktivera barnets känslor, tankar och handlingar. Att arbeta med kreativa material och ”översättningar” från en tanke till olika former av estetiska uttryck har en lång tradition i den svenska förskolan (Lenz Taguchi, 2012, 2013). Det är ett sätt för barn att undersöka och förstå hur konkreta handlingar kan relateras till mer abstrakta kunskapsinnehåll, som matematiska begrepp (Palmer, 2011; Palmer, Unga & Hultman, 2017).

I det inledande exemplet hade förskolläraren i relation till barnens ”laga-grinden-lek” kunnat be dem konstruera egna grindar i andra material, söka filmer på lärplattan om grindbygge och uppmuntrat de äldre barnen att göra ritningar. Neurovetenskaplig teori ger stöd för att den här typen av ”översättningsprocesser” potentiellt utvecklar, inte bara barnets kreativa förmågor, utan även barnets språk- och tankeförmågor (Zelazo, 2015). Att barn och vuxna kan ägna sig åt estetiska aktiviteter på mer lekfulla sätt utan mål om att lära specifika kunskapsinnehåll är förstås också viktigt i sig. Det utvecklar, precis som leken, glädje, gemenskap, humor och andra känsloupplevelser och känsloutryck, och kan skapa förståelse för andra människor, djur och fenomen i omvärlden (Taylor, 2013).

### Omsorgsfull och lekfull undervisning i förskolan

Utbildningen i förskolan ska enligt skollagen (1 kap. 5 §) bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Förskollärare har ett särskilt ansvar för undervisningen och därmed också för denna del av förskolans utbildningsuppdrag. Här finns flera olika sätt att organisera för att säkerställa att alla delar av läroplanen erbjuds alla barn i förskolan (Eidevald, 2017). För att bedriva en omsorgsfull och lekfull undervisning på ett holistiskt och integrerat sätt behöver förskolläraren tydliggöra vilka mål som det pedagogiska arbetet är inriktat mot, samt se till att miljön och materialen i förskolan passar de valda målen. Det innebär att verksamheten är väl avvägd, omsorgsfull och genomsyras av lust och lekfullhet. Utifrån våra tidigare resonemang om utbildning kan undervisning i förskola ses som en relationell aktivitet som kan sammanfattas som ett handlandets, tänkandets och känslornas praktik (Mascolo & Fischer, 2015). Denna praktik omfattar både barnens och förskollärarnas individuella handlingar, tankar, känslor och hur dessa samverkar inom ramen för ett dynamiskt samspel tillsammans med den konkreta fysiska miljön (Lenz Taguchi, 2012; Mascolo & Fischer, 2015).

### Planerad och spontan omsorgsfull och lekfull undervisning

En omsorgsfull och lekfull undervisning kan genomföras både spontant och planerat och i olika former. *Planerad undervisning* innebär att förskollärare i förväg har ansvar för planeringen av aktiviteter eller iordningställandet av miljön. Ofta är den planerade undervisningen förankrad i hela arbetslaget inom ramen för en övergripande planering och ett problem som intresserar både barn och vuxna. Det kan handla om att förskolläraren i förväg har ordnat miljön eller att satt igång aktiviteter i syfte att erbjuda barn nya erfarenheter i ett nära samspel och dialog med vuxna. Syftet är att aktiviteterna ska leda till utveckling och ett expanderat lärande (Persson, 2015) utifrån varje barns förutsättningar i relation till läroplanens mål. *Spontan undervisning* utgörs ofta av handlingar som sker som svar på barns initiativ under fostran, omsorg, lek eller kreativt och estetiskt skapande. Vid dessa tillfällen fångas situationen upp av förskolläraren i stunden och kopplas, i tanke och handling, ihop med ett eller flera mål i läroplanen. Genom att använda olika stöttande strategier, som vi kommer att beskriva nedan, vägleds barnen i riktning mot läroplanens mål, alltid med utgångspunkt tagen i det individuella barnets erfarenhet, intresse och potential.

I nästa exempel i tre delar illustrerar vi vårt tänkande om en omsorgsfull och lekfull undervisning. Exemplet utgår från en händelse från ett utforskande projekt med en grupp barn i åldrarna 4–6 år.<sup>2</sup> Fokus för undervisningsaktiviteten är lärande i teknik och tidig matematisk begreppsförståelse samt hållbar utveckling. Den övergripande problemställningen utgörs av frågan om hur barnen tänker att man kan färdas i framtiden på andra sätt än med bil och flyg. Andra viktiga mål för arbetet som förskollärarna valt att särskilt fokusera är en utveckling av barnens samarbets- och kommunikationsförmåga. Detta är ett exempel på en planerad undervisning som innebär en stor öppenhet och flexibilitet i relation till de handlingar som uppstår med utgångspunkt i barnens initiativ, omsorg och lekfullhet under processens gång. Exemplet illustrerar de interaktioner och samhandlande processer som uppstår och pågår mellan förskolläraren Malin och barnen Aisha och Erik.

”Kom så ska du få se vad jag har byggt!” säger Aisha. Hon tar förskolläraren Malin i hand, pekar ivrigt upp i taket och säger: ”Det är en hiss och jag ska visa dig hur den fungerar”. Malin tittar uppmärksamt på hissen och följer dess tröga färd. Aisha hoppar jämfota av otålighet; ”Varför går den så långsamt?” Malin ber att få se några av de bilder Aisha tagit av hissbygget dagen innan. Aisha hämtar lärplattan och visar bilder på hur hon klippt en dörr i hisskorgen, satt en krok i taket och sedan målat korgen med röd färg.

När vi kastas in i exemplet uppfattar vi att Aisha redan självständigt tagit initiativet att bygga en hiss inom ramen för den övergripande frågan om framtidens farkoster. Som exemplet illustrerar följer en omsorgsfull och lekfull undervisning i förskolan inte alltid förbestämda steg. Den innebär flexibilitet och utrymme för spontanitet för det oväntade, samtidigt som undervisningssituationer alltid behöver ta hänsyn till barnets tidigare erfarenheter, tankar och handlingsmönster (Lenz Taguchi, 2012; Palmer, 2011). En nyckel till omsorgsfull och lekfull undervisning av hög kvalitet är förskollärarens förmåga att balansera

2. Exemplet är hämtat från ett forskningsprojekt (se även Lenz Taguchi & Palmer, 2017 samt <http://www.buv.su.se/hjarnvagar>).

mellan planerad och spontan undervisning genom att tona in barnets tänkande, känslor och handlingar (Cozolino, 2013). I denna pedagogiska balansgång kan barnets utveckling och lärande stöttas i riktning mot de mål som satts upp för arbetet.

### Strategier för att stötta lärande och utveckling

För förskolläraren innebär den omsorgsfulla och lekfulla undervisningen bland annat ett konkret praktiserande av olika stöttandepraktiker. Begreppet stöttande kommer från det engelska ordet *scaffolding*. Begreppet hjälper oss att synliggöra en rad olika små och viktiga handlingar som en förskollärare gör för att främja barns lärande och utveckling. För att beskriva dessa stöttandepraktiker tar vi utgångspunkt i Lev Vygotskijs (1978) teorier så som de utvecklats av bland andra Mascolo och Fischers (2015) i termer av *samaktivt stöttande (coactive scaffolding)*. Det handlar om att i direkt anslutning till det barnet gör eller säger kunna utmana barnets förmåga på ett sätt så att det kan utveckla sina tankar och pröva att göra nya saker. Poängen är att stöttande alltid är en relationell och samhandlande ömsesidig process. Men även om den kan sägas gå i två riktningar samtidigt är det förstås ändå i förskolan den vuxne som ansvarar för att initiera och upprätthålla stöttandet. Mascolo och Fischers (2015) urskiljer fyra olika övergripande former av samaktivt stöttande som vi kommer belysa nedan.

Aisha har visat sin filmsekvens på lärplattan och förskolläraren Malin frågar: "Vad säger du om att pröva att lägga något tungt i hisskorgen? Tror du att hissen kommer att gå snabbare om den är tyngre?" Aisha vill pröva det och ser sig omkring i rummet. Vad finns det i det här rummet som är tungt? Aishas kompis Erik följer med och tillsammans hittar de en skål med stenar. Aisha förklarar problemet för Erik. "Vi ska göra hissen snabbare!" Barnen hjälps åt att stoppa in små stenar i hissen. Barnen räknar tillsammans med Malin: "1, 2, 3 ... 15!" Det ryms ganska många. Aisha hissar upp hisskorgen högst upp i taket och ropar: "Se upp här kommer en hiss!" När hon släpper snöret far hissen rakt ned med en våldsam fart. "Oj – så snabb den blev!" säger Aisha häpet. Malin förklarar att ju tyngre korgen är desto snabbare kommer den att röra sig. Hon gör jämförelsen med en pulkabacke där hon som vuxen får upp snabbare fart än barnen för att hon väger mer.

I exemplet ser vi först hur förskolläraren tillför en uppgift som stöttar barnets förmåga att agera, tänka och handla på ett mer avancerat sätt än vad som hade varit möjligt utan uppgiften. Detta kallar Mascolo och Fischers (2015) uppgiftsstöttande. Uppgiftsstöttandet i det här exemplet sker när förskolläraren frågar om Aisha vill pröva att lägga något tungt i hisskorgen för att observera vad som händer då. Hon introducerar begreppet tyngre när barnen utforskar relationerna mellan fenomenen tyngd/vikt och acceleration, för att kunna gå vidare med sin självinitierade uppgift att göra en fungerande hiss. Därmed skapar förskolläraren förutsättningar för barnen att vidga sin begreppsliga förståelse i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978). När Aisha hämtar nytt material kan vi förstå detta i termer av ett *ekologiskt stöttande*. Det innebär att den omgivande miljön och materialen skapar specifika förutsättningar som möjliggör vissa handlingar, som stenarna och andra material i rummet. *Självstöttande* handlar om hur Aisha själv prövar att utföra handlingar. När Erik dras in i utforskandet som medutforskare kan det som kallas *socialt stöttande* utvecklas. Barnens sam-



spel sker både verbalt och icke-verbalt; med gester, blickar och samtal. Genom att berätta om sitt problem för Erik lär Aisha sig mer själv. I ett socialt stöttande kan alltså en mer erfaren person stötta någon med mindre erfarenhet. I exemplet kan vi också se att Malin erbjuder ny information med hjälp av ett exempel om pulkaåkande, vilket är ett exempel som barnen kan relatera till. Det sociala stöttandet intar en särställning för barns utveckling och lärande (Mascolo & Fischer, 2015).

### **Dokumentation som stöd**

I exemplet ser vi hur förskolläraren Malin utgår från Aishas problem och försöker bilda sig en uppfattning om hur hon kan stötta Aishas önskemål på bästa sätt. Men hon förstår att hon behöver mer kunskap själv för att bättre kunna stötta de båda barnens fortsatta lärande.

Malin är inte säker på att barnen kan relatera till hennes exempel om pulkan och inser att hon behöver läsa på och återkomma till barnen med en ny lekfull utmaning för att pröva teorin. Hon tänker att hon ska söka efter bilder som visar på relationen mellan hastighet och tyngd (massa).

När barnen är på gården på eftermiddagen samlar Malin dokumentationerna, både hennes egna anteckningar och barnens filmsekvenser och ritningar. Hon noterar en rad begrepp som använts direkt eller som berörts utan att benämnas: antal, höjd, hastighet, tyngdkraft och hållfasthet samt ett par av de ord som barnen använder: hisskorg, knapp och dörr. Hon planerar hur hon kan be barnen visa varandra vad de gjort och formulerar några nya frågor och utmaningar till barnen när hon samlar dem nästa morgon. Hon ställer sig också frågor om vart och ett av barnen: Vad kan Aisha och Erik redan om hissars funktioner och vilka färdigheter kan de utveckla? Hur kan barnen inspireras att söka lösningar på de tekniska problem de stött på i sin hissek? Hur kan det fortsatta arbetet bidra till ökat samarbete och kommunikation?

Att Aisha själv har dokumenterat det som intresserar henne med hjälp av lärplattan blir viktigt för förskolläraren i exemplet ovan. Hon kan därmed fokusera på det som engagerar och motiverar Aisha och knyta an till hennes känslor (Immordino-Yang, 2015). Samspelet i en omsorgsfull och lekfull undervisning ska bygga på Aishas egen lust och motivation, men också på avsiktliga meningsbärande handlingar som riktar sig mot de mål som Malin tillsammans med de andra i arbetslaget satt upp för exemplet ovan. En omsorgsfull och lekfull undervisning handlar i detta exempel om att förskolläraren skapar förutsättningar, vägleder och inspirerar barnen i en genomtänkt riktning för att upprätthålla deras fokus och uppmärksamhet på det gemensamma problemet som inbegriper mål inom matematik, teknik, hållbar utveckling, samarbete och kommunikation. Med hjälp av dokumentation som görs av barnen själva skapas förutsättningar för att pedagogen ska kunna arbeta systematiskt dokumenterande och utvärderande av både de enskilda barnens lärandeprocesser var för sig (som en del av det som pågår i den större gruppen) samt av de pedagogiska och materiella förutsättningar som finns i förskolan för barnens utveckling och lärande enligt det som läroplanen föreskriver (Lenz Taguchi & Palmer, 2017).

## Avslutning

Vår text handlar om det vi uppfattar som förskolans helhetsperspektiv med avseende på lek, omsorg, utveckling och lärande. Utmaningen för förskollärare och övrig personal blir nu att på ett tydligare sätt än hittills ge uttryck för sina målstyrda undervisningspraktiker som del i det övergripande utbildningsuppdraget. En poäng med vår text är att visa att det som utmärker en lekfull och omsorgsfull undervisning i förskolan är att den också förväntas innefatta de övriga uppräknade komponenterna: *omsorg, lek, demokratifostran* samt *estetisk och skapande verksamhet*. Uppdraget *undervisning* kan vara en omsorgsfull och lekfull undervisning, där förskollärare, miljö och kamrater stöttar barnens lärande och utveckling. Samtidigt har vi velat urskilja vad som mer specifikt kan vara ett uppdrag för alla anställda inom ramen för ett helhets- och utbildningsuppdrag.

## Referenser

- Brooker, L., Blaise, M. & Edwards, S. (red.) (2014). *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. London: Sage.
- Corsaro, W. (2003). *We're Friends, Right? inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education. Optimizing Attachment & Learning in the Classroom*. New York/London: W.W. Norton & Company.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994/2015) *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Stockholm: Liber.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningskapande*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. (2017). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan – Hallå, hur gör man?* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. (2016). *Förskolan – en trygg plats för barn och pedagoger?* Malmö: Gleerups.
- Engdahl, I. (2017). Att möta toddlare som medmänniskor och med respekt. I Pramling Samuelsson, I. & Jonsson, A. (red.) *Förskolans yngsta barn: Perspektiv på omsorg, lärande och lek*. Stockholm: Liber, s. 225–245.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47, s. 347–366. doi:10.1007/s13158-015-0149-6.
- Frankenberg, S. & Kjällander, S. (kommande). *Digital Individual Learning for Body and Mind*.
- Immordino-Yang, M.H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York, NY: WW Norton & Co.
- Josefsson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet. En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. Stockholms universitet.

- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik. Teori och praktik om fantasileken*. Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Lund: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. (2:a uppl.). Lund: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. & Munkhammar, I. (2003). *Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services Under the Ministry of Education and Science: A Swedish Case Study*. Early Childhood and Family Policy Series, no. 6 – 2003. UNECOs webbplats <http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief>.
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2017). Dokumentation för lärande. SEMLA: Socioemotionellt och materiellt lärande i förskolan. I: A. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (red.), *Förskolan och barns utveckling*. Malmö: Gleerups. (s. 245–259).
- Lillemyr, O.F. (2002). *Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Martin Korpi, B. (2015). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mascolo, M.F. & Fischer, K., (2015). Dynamic Development of Thinking, Feeling and Acting. I Lerner, R. M., Leventahl, T. & Bornstein, M.H. (red) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory and Method*. Hoboken, NJ: Wiley, (kapitel 4).
- McClelland m.fl. (2015) Development and Self –Regulation. I R. M. Lerner, T. Leventahl, & M. H. Bornstein (red) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory and Method*. Hoboken, NJ: Wiley, (kapitel 16).
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2017). ‘The Playing-Exploring Child’: Re-conceptualizing the Relationship between Play and Learning in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- Palmer, A. (2011). *Hur blir man matematisk? Att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn*. Stockholm: Liber.
- Palmer, A., Unga, J. & Hultman, K. (2017.) *Svindlande matematik. Estetik, lek och utforskande i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Persson, Sven (2015). Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman, A-C Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson *Förskola tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 121–140.
- Persson, S. & Gustavsson, L. (2016). Omsorg – kärlek, medkänsla och noggrannhet. I Riddersporre, B. & Bruce, B. (red) *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 15–31.

- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen: en kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Diss. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London/New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, s. 79–91.
- Wall, J. (2010). *Ethics in Light of Childhood*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Zelazo, P.D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, s. 55–68. doi.org.ezp.sub.su.se/10.1016/j.dr.2015.07.001.
- Öhman, M. (2011). *Det viktigaste är att få leka*. Stockholm: Liber.

#### **Lagar**

Skollagen (2010:800)

#### **Förordningar**

Förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan

## 6. Undervisning i olika lärmiljöer i förskolan

ANETTE SANDBERG, ANNE LILLVIST OCH  
EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR, MÄLARDALENS HÖGSKOLA

### Inledning

Syftet med detta kapitel är att diskutera undervisning i förskolan med fokus på olika lärmiljöer. Undervisning sker alltid i ett sammanhang och en miljö. De miljöer som specifikt kommer att diskuteras är miljöer för lärande för hållbar utveckling, utomhusmiljöer och slutligen lekmiljö. Betydelsen av miljön diskuteras ur det vi här kallar ett vidgat miljöperspektiv, och det relateras i sin tur till tre olika teoretiska perspektiv. Dessa är sociokulturellt perspektiv, bioekologiskt perspektiv och kritiskt teoretiskt perspektiv. I det sociokulturella perspektivet (Vygotsky, 1978), är lek samt miljö, relationer och språk centralt för barns utveckling och lärande. I det bioekologiska perspektivet (Bronfenbrenner & Morris, 2006) är ömsesidig påverkan mellan individ och miljö framträdande. I det kritiskt teoretiska perspektivet (Fraser, 2011) är barns meningsskapande, delaktighet, inflytande och aktörskap i fokus, samt betydelsen att utmana till exempel ojämställda, ojämlika och ohållbara handlingar och tankesätt.

Skollagens definition av undervisning är att det är ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden” (1 kap. § 3). I 8 kap. 2 § skollagen anges förskolans syfte: ”Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.” När undervisningsbegreppet infördes 2011 intensifierades den diskussion som pågått under lång tid: Hur kan undervisning inrymmas i förskolans verksamhet och vad ska den innebära?

Begreppet undervisning i förskolan är ett ovant begrepp och kan upplevas kontroversiellt av personal som arbetar inom förskolan och föräldrar. En anledning till detta kan vara att ordet undervisning ofta förknippas med förmedlingspedagogik och traditionell skolundervisning. Dessutom kan förskollärare ha svårt att omsätta begreppet till den egna verksamheten. I Skolinspektionens (2016) rapport framträder en osäkerhet bland förskollärare, arbetslag och förskolechefer i förskolan om vad undervisning innebär, hur den ska bedrivas, vad som ingår i förskollärares ansvar och betydelsen av en likvärdig förskola. Alatalo (2017) beskriver från en kvalitativ svensk studie att förskollärarna ser skolans undervisning som lärarstyrd, och lärandet sker genom formell kunskapsinhämtning där läraren undervisar. Förskollärarna menar att förskoleklassens undervisning i sin tur utgår från barnen och deras lek samt kollektivt lärande, det vill säga att barn och förskollärare lär tillsammans samt utgår från gruppens lärande.

### Undervisning i förskolan utifrån ett vidgat miljöperspektiv

Vår utgångspunkt är att undervisning i förskolan befinner sig i skärningspunkten mellan samhällets krav, förskolans traditioner och den pedagogiska verksamheten, det vill säga innehåll, arbetssätt, organisation och förskollärares kompetens.

tens. Undervisningen kan sägas vara summan av dessa fyra aspekter. Exempelvis har aspekterna direkt påverkan på undervisningen i de aktiviteter och situationer som sker dagligen i förskolan. Samhällets krav syns framför allt i skollagen (2010:800) och förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan (Lpfö 98). Utifrån detta, tolkar vi undervisning ur ett vidgat miljöperspektiv.

Det vidgade miljöperspektivet innebär och kan förstås som att undervisning reproducerar samhällets krav och förskolans traditioner. Det innebär också att undervisningen kan utmana de relationer som sker i verksamheten. Förskolans platser och rum kan skapa möjligheter för barns meningsskapande och rätt att utvecklas, leka och lära, såväl inne som ute. I detta ingår även omsorg och fostran som viktiga delar.

Utifrån detta ses undervisning inte som något statiskt och isolerat fenomen som sker endast på en given plats vid ett givet tillfälle. Det handlar om att barn och vuxna och barn sinsemellan skapar kunskap tillsammans med stöd av olika miljöer och dess möjligheter. Det handlar också om att i förskolans verksamhet arbeta med en strävan för ett jämlikt, jämställt, likvärdigt, demokratiskt och hållbart samhälle. Fortsättningsvis kommer vi att diskutera tre specifika miljöer som vi valt att ta upp i detta kapitel.

### Förskolans undervisning som miljöer för lärande för hållbar utveckling

Vad kan undervisning innebära när fokus är på lärande för hållbar utveckling i förskolan? Undervisning om hållbar utveckling i förskolan handlar om att arbeta med frågor om social, kulturell, ekonomisk och ekologisk hållbarhet utifrån barns erfarenheter och frågor. Det handlar om att utbilda individer som kan upptäcka orättvisor, ojämlikhet och problem av olika slag och som får möjlighet att agera utifrån sina förutsättningar och möjligheter (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2013). I en kvalitativ studie visar Ärlemalm-Hagsér (2013a) att lärande för hållbar utveckling beskrivs som ett viktigt innehåll i förskolans verksamhet. Barn beskrivs delta i olika aktiviteter som av förskolepersonal relateras till lärande för hållbar utveckling, i vilka barnen ofta beskrivs som viktiga aktörer. Detta aktörskap framträder främst i hur förskolepersonal talar om barns inflytande och delaktighet, men i praktiken framstår inte barns inflytande och delaktighet tydligt. Barns inflytande och delaktighet är främst kopplad till de aktiviteter och den lek som barnen väljer själva. I de vuxenstyrda aktiviteter som barn beskrivs delta i synliggörs inget reellt inflytande eller delaktighet. I stället synliggörs en deltagandets- och lyssnandets logik där barn ska delta i de aktiviteter som erbjuds i verksamheten och uppmärksamma de vuxna intentionerna. Detta kan tolkas utifrån ett kritiskt perspektiv. Dels kan det tolkas utifrån ett maktperspektiv – att vuxna har makt över det innehåll och de aktiviteter som erbjuds. Dels kan det tolkas utifrån ett konfliktperspektiv – att arbetet med hållbar utveckling förstås på olika sätt i verksamheterna, men att dessa skilda sätt att arbeta sällan kritiskt diskuteras eller problematiseras.

En kvantitativ studie av Ärlemalm-Hagsér och Sundberg (2016) har undersökt innehåll och arbetssätt som framträder i förskolan när det gäller lärande för hållbar utveckling. I studien framkommer att lärande för hållbar utveckling främst handlar om att källsortera och att vistas i naturen. Enkäterna analyserades utifrån tre miljöundervisningstraditioner som har utvecklats av Sandell, Öhman

och Östmans (2005). Dessa miljöundervisningstraditioner är: *den faktabaserade* (lärande om naturen i naturen), *den normativa* (lärande om proaktivt miljöbeteende) och *den pluralistiska* (betonar olika åsikter och kritiskt tänkande lyfts fram). I studien av Årlemalm-Hagsér och Sundberg (2016) var det främst den normativa och till viss del den faktabaserade miljöundervisningstraditionen som var framträdande. Den pluralistiska traditionen, som betonar olika åsikter och kritiskt tänkande, fanns representerat till viss del genom samtal och diskussioner mellan barn och vuxna. Detta stöder den tidigare beskrivna studien att barn genom vuxna lär sig att handla på så sätt att det inte skadar miljön, något som givetvis är bra. Men barns egna tankar, förståelser och erfarenheter ges ibland inte möjlighet att påverka vardagens praktik.

En viktig aspekt av att arbeta med hållbar utveckling i förskolan som poängteras av ett flertal forskare (Davis, 2015; Häggglund & Johansson, 2014; Årlemalm-Hagsér, 2013a, b) är att utmana rådande föreställningar, det vill säga att arbeta med ett transformativt förhållningssätt. Det handlar om att synliggöra och förändra de föreställningar och tanke sätt som skapar och vidmakthåller ohållbara strukturer, förhållningssätt och handlingsätt i praktiken och i miljön. Avgörande är att förskollärare och övrig personal har kunskap om och vill utforska vad som är ohållbara strukturer och handlingsätt i verksamheten. Att möjligheter skapas för barn att utöva sitt inflytande och att vara delaktiga i att utforska dessa strukturer i vardagen. Till exempel har barn rättigheter att få inflytande över hållbarhetsfrågor i nutid, eftersom de berör dem både nu och i framtiden i förskolan och i det omgivande samhället (Fraser, 2011; Häggglund & Johansson, 2014). Ett inflytande över hållbarhetsfrågor kan främjas genom att arbeta utifrån ett transformativt förhållningssätt som värderar, uppmuntrar och stöder barn att vara problemsökande, problemlösare och aktörer i sin egen närmiljö. Det handlar uttryckligen om att skapa undervisning i förskolan för social, kulturell ekonomisk och ekologisk förändring. Centralt i detta arbete är omfördelning av makt och auktoritet (Davis, 2010) att barn får inflytande och att stödja barns handlingskompetens (Hedefalk, 2014).

Vi vill argumentera för att den undervisning som sker i förskolan om lärande för hållbar utveckling kan grundlägga ett livslångt lärande. Det handlar om att skapa förståelse om den miljö som skapas i förskolan. Även hur en hållbar verksamhet och i längden ett hållbart samhälle kan skapas med gemensamma krafter – barn och vuxna och miljö – i nutid och framtid.

Ett sätt att förstå hållbarhetsfrågor är genom det bioekologiska perspektivet (Bronfenbrenner & Morris, 2006), som har influerats av ekologi och naturens kretslopp, och där människans utveckling är inbegripen i flera sammanflätade system. I det sociokulturella perspektivet poängterade Vygotsky (1978) att människan formas genom både social och kulturell påverkan. Här är den undervisning som sker i förskolan viktig för att grundlägga ett livslångt lärande och att skapa förståelser om och hur ett hållbart samhälle kan skapas i nutid och framtid.

## Undervisning och förskolans utomhusmiljö

Ett viktigt inslag i förskolans vardag är barns möjlighet till utevistelse, dels i planerad miljö, dels i naturmiljö. De erbjudanden som framträder i utemiljöns utformning och i språkliga och vardagliga handlingar påverkar den lek och det lärande som blir till. Vad innebär detta för förskolans undervisningsuppdrag?

Både utomhus och inomhus i förskolan pågår menings- och identitetsskapande på olika sätt, där individer, material och platser har olika betydelse för undervisning i förskolan. Under de senaste åren har lek och lärande utomhus fått en starkare koppling till ämnesdidaktiskt innehåll, exempelvis inom naturvetenskap, matematik och språk. Detta framträder i följande exempel från en kvalitativ studie av Ärlemalm-Hagsér och Sandberg (2013).

I skogen kan man enkelt och billigt integrera alla läroplanens mål, och vi är i en hälsosam miljö där inte de traditionella avbrotten, som annars finns och styr verksamheten under de andra dagarna, avbryter. [...] Vi har planerat lite olika aktiviteter men läser av barnen och vädret varje gång! Självkänslan och samarbete stärks och ur genussynpunkt är skogen inte könskodad! Det vi har gjort är följande: [Ett av barnen har] Gått först för att ta ansvar för gruppen. Valt vilken väg vi ska gå till vår samlingsplats (en stor sten där det finns muggar och vatten och frukt). Klättrat med rep uppför berget på lättare och svårare ställen. Byggt kojor. Klättrat i träd. Lekt att grenar är drakar, hästar eller något annat. Plockat och pratat om svamp, blåbär och lingon och liljekonvaljbär. Plockat nypon, torkat och gjort soppa av. Smakat kärleksört, harsyra, stensöta, kåda m.m. "Fiskat" i gölar. Pratat om vattnets kretslopp. Följt spår både naturens egna och av oss utlagda. Plockat skräp. Flugit drake. Letat upp "övergivna djur" – gosedjur. Samlat natursaker efter vissa färger. Vågat hoppa från en sten m.m. Under allt detta har vi haft matematik invävt i alla skeden: Vem går först och sist, mellan, högt upp i trädet, långt upp till toppen, tung sten, lätt pinne osv. "Hämta en grov pinne och ett tunt barr!" "Lägg två blad med en sten emellan, upprepa det mönstret!" "Hur många vindruvor tror ni att vi får var idag? Sju stycken, ok vi delar upp – nej nu har ni fått sju stycken och det är så här många kvar, hur gör vi då?! (Förskollärare i Ärlemalm-Hagsér & Sandberg, 2013)

Ovan exemplifieras hur utomhusmiljön kan ge möjligheter till undervisning i till exempel biologi och matematik. Undervisning om hälsoaspekter, genusfrågor och barns ansvarstagande framträder här sammanflätat med det ämnesdidaktiska innehållet i dialoger och handlande. Även i Klaars (2013) avhandling, där barn mellan 1 och 3 år deltar, visar resultatet naturens kognitiva, fysiska, moraliska och estetiska kvaliteter, där innehållet utgörs av vård av naturen, hälsa och välbefinnande i naturen samt kunskap om naturfenomen. Engdahls (2014) studie av förskolegården, visar att barns samspel och aktörskap regleras av de meningserbjudande som framträder för barnet. Meningserbjudanden som också formas i mötet med den fysiska miljön, andra barn och med förskolepersonalen.

I en studie av Norling och Sandberg (2015) om språklärande miljöer visade det sig att utomhusmiljöer kan erbjuda möjligheter för att skapa konstruktiva språkmiljöer. Deltagarna i studien gav exempel på hur utomhusmiljön stimulerade barns språklärande. Detta skedde i barns lek, och genom kognitiva, fysiska och estetiska aktiviteter. Utomhusmiljön ger möjlighet att möta andra barn i samtal och lek. Barns språklärande kan vara lika framgångsrikt i utomhusmiljön som det är i inomhusmiljön. Enligt Bronfenbrenner (1999) och Vygotsky (1995) ger utomhusmiljön möjlighet till både fysisk och socialt lärande i samverkan med miljö och individ. Vygotsky (1995) poängterade att barn, i interaktion med andra barn och vuxna, behöver olika miljöer att utforska. Miljöerna ska ge dem möjlighet att utmana sina tidigare erfarenheter och vidga



sin kunskap och sina erfarenheter. Utifrån ett kritiskt perspektiv har utomhusmiljön liksom inomhusmiljön makt- och genusstrukturer (Blaise, 2005). Detta får inte glömmas bort, eftersom det ibland finns en romantisk bild av utomhuslek som inte så ofta kritiskt problematiseras (Halldén, 2011). Trots detta vill vi poängtera betydelse av undervisning i utomhusmiljö, och vi menar att denna undervisning byggd på lek och utforskande kan generera lärande, utveckling och relationsbyggande mellan barn och mellan barn och vuxna.

### Lekmiljö som undervisningsmiljö

Leken är central för förskolans verksamhet, och det råder inget tvivel om att barn lär medan de leker. Barns frihet i leken och hur rummen organiseras för barns lek och vilket material som är tillgängligt är exempel på frågor som kan diskuteras i relation till undervisning och barns lärande. Utifrån ett vidgat miljöperspektiv kan undervisning innebära att miljön organiseras på ett sådant sätt att den inbjuder till lek och samlärande barn emellan.

I en studie av Sandberg, Lillvist, Sheridan och Williams (2012) besvarade 115 förskollärare en enkät med fokus på förskollärares lekkompetens. Det undersöktes också om och hur förskollärares syn på den egna lekkompetensen var relaterad till faktorer som ålder, typ av utbildning och antal verksamma år i förskolan. Dessutom genomfördes intervjuer med 30 förskollärare för att få en djupare förståelse av hur förskollärare tolkade begreppet lekkompetens. I studien framkom att förskollärares beskrev att det krävdes närvarokompetens, kognitiv kompetens och organisationskompetens för att stödja barns lek. Lekkompetens som en del av förskollärarkompetensen är betydelsefull i relation till undervisningen, eftersom förskolans uppdrag att bedriva undervisning pågår hela dagen, och inte enbart vid specifika tidpunkter eller situationer. Detta resonemang innebär att undervisning även kan ske i leken. Men det kräver kompetens av förskollärarna att se vilket innehåll och vilket tillfälle som lämpar sig för undervisning.

I studier av Broström m.fl. (2014, 2015) om förskollärares perspektiv på barns lärande, har förskollärare från Australien, Danmark, Estland, Tyskland, Grekland och Sverige besvarat enkäter. Resultatet av enkäterna visar att lek, interaktioner med andra barn och vuxna samt tillhandahållande av olika aktiviteter och lärarstöd är viktigt för barns lärande. Situationer för lärande identifierades som tillfällen som bidrog till barns sociala förmåga, kreativitet och lek, där barn och vuxna deltar tillsammans. Vid målinriktade situationer som samling visade resultaten att förskollärare lägger vikt vid social utveckling.

Vygotskys sociokulturella syn kännetecknas av att leken är en social process och att barn kan klara mer komplicerade regler i leken än i andra aktiviteter. Därmed kan undervisning i förskolan där leken är central generera en proximal utvecklingszon. Detta innebär att förskolläraren eller andra barn som är skickligare inom ett område kan utmana barnet i leken, och därmed ge barnet upplevelser som främjar barnets lärande.

Även i det bioekologiska perspektivet ses leken som en social process som sker i barnets olika mikromiljöer: på förskolan, i hemmet, på lekplatsen och så vidare. Den sociala utvecklingen och samlärande ses som betydelsefulla i leken och är en del av socialiseringen genom en såväl individuell som relationell process. Vidare ses leken, i likhet med det sociokulturella perspektivet, som

en internalisering av rådande kultur och normer i ett givet samhälle (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Utifrån ett kritiskt teoretiskt perspektiv måste även barns lekmiljöer problematiseras utifrån genus- och maktstrukturer, så att arbetet med jämställdhet och jämlikhet stödjs i undervisning och utbildning (Heikkilä, 2015). Det kan innebära att diskutera vem eller vilka som deltar, inkluderas och exkluderas i leken, vilket material samt vilka platser och miljöer som används och vilka teman som leken innehåller.

## Avslutning

Vad kan förskolans undervisning innebära? Kanske som Buber (1990) uttrycker att undervisning i förskolan befinner sig i ständig rörelse och möter barnen i deras strävan att ”finna sig till rätta i världen” och ”erövra den”.

Undervisning i förskolan konstrueras givetvis på olika sätt utifrån de tre teoretiska perspektiv som vi använt oss av, det vill säga sociokulturellt perspektiv, bioekologiskt perspektiv och kritiskt teoretiskt perspektiv. Men vi menar att de berikar varandra, och ger oss ett bredare ramverk för att kunna tolka vad undervisning kan vara i förskolan.

Det är på samhällsnivå de allra största förändringarna av undervisningsbegreppet har skett under de senaste åren. Exempelvis har förskolans uppdrag förtydligats i skollagen och läroplanen. Men det räcker inte med att uppmärksamma undervisning i styrdokumentet, utan detta behöver även realiseras i praktiken, exempelvis genom fler utbildade förskollärare. Men även om det är förskollärarna som ansvarar för att bedriva undervisning i förskolan behöver all personal i förskolan tolka och diskutera uppdraget och införliva det i sin egen verksamhet – annars uppstår ett glapp mellan policy och praktik.

Förskolan ska, enligt skollagen, precis som andra skolformer, erbjuda likvärdig utbildning (1 kap. 9 §). Trots detta finns tecken på att det förekommer skillnader i förskolans kvalitet och personalens utbildningsnivå beroende på bostadssegregation och förskolesegregation (Persson, 2015). Detta får konsekvenser för vilken undervisning som möjliggörs i de vardagligt återkommande aktiviteterna och interaktionerna på förskolan.

Utifrån vår utgångspunkt och tolkning innebär förskolans undervisning att ett vidgat miljöperspektiv bör beaktas. Verksamheten bör innehålla en genomtänkt utmanande, uppmuntrande och utvecklande miljö som ständigt utforskas och kritiskt granskas. Samtidigt behöver miljön stödja samverkan mellan barnen och mellan barn och vuxna. Detta sätt att se på undervisning innebär att bygga på riktad uppmärksamhet mot lärande, barns delaktighet, lek och att stödja detta genom att främja hållbara relationer, hållbar organisation och miljö. Undervisning handlar om att ta tillvara möjligheter för lärande utifrån det barnen visar intresse för. På så vis handlar det om att som barn få möjlighet att utforska, upptäcka och erfara världen omkring sig, med hjälp av kompetenta förskollärare som kan urskilja, bekräfta och utmana barnets lärandeprocess. Kompetensen består till viss del av att se det barnet riktar intresset mot här och nu. Men det handlar även om att som förskollärare rikta barnets intresse mot ett nytt innehåll och bygga broar mellan det barnet kan nu och det barnet kommer att kunna härnäst. En miljö som främjar dialog och kunskapsutveckling och där ett vidgat miljöperspektiv kan ses avgörande för den undervisning som formas i förskolan.

## Referenser

- Alatalo, T. (2017). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige* 22, (1–2), 79–100.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. I: S.L. Friedman & T.D. Wachs (red.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. (s.3–28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. I: R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (6<sup>th</sup> edn.), (s. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. & Frøkjær, T. (2014). Preschool teacher's view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 22(5), 590–603.
- Broström, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nyland, B., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A., Roth, A., Ugaste, S. & Vrtnioti, K. (2015). Preschool teachers' views on children's learning: An international perspective. *Early Child Development and Care*, 185(5), 824–847.
- Buber, M. (1990). *Jag och du*. Ludvika: Dualis.
- Davis, J. (2010). What is early childhood education for sustainability? I: J. Davis (red.), *Young children and the environment early education for sustainability* (s. 21–42). New York, US: Cambridge University Press.
- Engdahl, K. (2014). *Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå: Umeå universitet.
- Fraser, N. (2011). *Rättvisans mått: Texter om omfördelning, erkännande och representation i en globaliserad värld*. Stockholm: Atlas.
- Halldén, G. (2011). *Barndomens skogar: om barn i natur och barns natur*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 3. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Heikkilä, M. (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hägglund, S., & Johansson, E. (2014). Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood. I: J. Davis & S. Elliott (red.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (s. 38–48). London, New York: Routledge.
- Klaar, S. (2013). *Naturorienterad utbildning i förskolan: Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella*

*dimensioner*. Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics, 5. Örebro: Örebro universitet.

Norling, M, & Sandberg, A. (2015). Outdoor Environment as a Language Environment. *Journal of Nordic Research in Early Childhood Educational Research*, 91(1) 1–16.

Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Sandberg, A., Lillvist, A., Sheridan, S. & Williams, P. (2012). Play competence as a window to preschool teachers' competence. *International Journal of Play*, 1(2), 184–196.

Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2005). *Education for sustainable development: Nature, school and democracy*. Lund: Studentlitteratur.

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

Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares uppdrag*. Stockholm: Skolinspektionen.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.

Vygotsky, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013a). *Engagerade för världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 335. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013b). Respect for nature: A prescription for developing environmental awareness in preschool. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(1), 25–44.

Ärlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2013). Kulturer av hållbarhet – förskolebarns aktörskap och meningsskapande. I: I. Tallberg Broman & I. Pramling Samuelsson (red.), *Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik* (s.143–163). Lund: Studentlitteratur.

Ärlemalm-Hagsér, E, & Sandberg, A. (2013). Outdoor play in a Swedish preschool context. I: S. Knight (red.), *Forest school for all* (s.41–52) London: Sage.

Ärlemalm-Hagsér, E. & Sundberg, B. (2016). Naturmöten och källsortering – En kvantitativ studie om lärande för hållbar utveckling i förskolan. *Nordina*, 12(2),140–156.

## **Lagar**

Skollagen (2010:800)

## **Förordningar**

Förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan

## 7. Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar

CAMILLA BJÖRKLUND & INGRID PRAMLING SAMUELSSON, GÖTEBORGS UNIVERSITET

Skollagen (2010:800) beskriver att verksamheten i förskolan ska utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan (Lpfö 98) beskriver att verksamheten ska präglas av omsorg om individens välbefinnande och utveckling. Lpfö 98 framhåller dessutom att barn utvecklas och lär genom leken. Undervisning nämns inte i Lpfö 98, men det framgår desto tydligare i skollagen (1 kap. 3 §) att undervisning, beskrivet som målstyrda processer ledda av förskollärare, ska ske i förskolan utifrån bestämda mål. För att bidra till att förtydliga förskolans pedagogiska uppdrag kommer vi i det här kapitlet att fördjupa oss i det som vi betraktar som förskolans viktigaste hörnstenar: undervisning, lek, lärande och omsorg och hur dessa förhåller sig till varandra. Vi kommer att göra detta baserat både på empirisk forskning inom fältet och på ett teoretiskt perspektiv, utvecklingspedagogik, där barns meningsskapande är centralt. Utvecklingspedagogiken har inslag av ett variationsteoretiskt perspektiv (Marton, 2015) och har under senare år också tagit stöd från den sociokulturella ansatsen (Vygotskij, 1978) i kommunikationsavseende (för vidare läsning om utvecklingspedagogikens framväxt, se Pramling Samuelsson, 2017; Pramling Samuelsson & Pramling, 2016).

Förskolans verksamhet måste idag utgå ifrån att skollagen ställer krav på att förskolan ska vila på vetenskaplig grund, vilket förutsätter en teoretisk förankring i de didaktiska processer som genomförs. Det här innebär att den professionella förskolläraren har förmåga att utgå från de barn hon eller han arbetar med, behärskar det innehåll hon eller han ska arbeta med och har beredskap för att skapa de bästa förutsättningarna för barnens meningsskapande i förskolan. Dessa förutsättningar omfattar de fyra hörnstenarna undervisning, lek, lärande och omsorg, där det ena inte utesluter det andra utan bildar en helhet.

### Förskolans uppdrag

Svensk förskola har i uppdrag att ge alla barn en god och jämlik start i livet. Förskolan har också en läroplan som syftar till att alla barn ska få en likvärdig start i utbildningssystemets första steg. Utbildning ses här som hela förskolans verksamhet i stort. Utbildningen har ett tydligt syfte: att stötta barns utvecklings- och lärandeprocesser där lek, måltider och olika aktiviteter bidrar till att barnet utvecklar kunnande om den kulturella begreppsvärlden. Utbildningens mål är därmed att barn utvecklar beredskap för att kunna delta i olika praktiker (Lundgren, Säljö & Liberg, 2010). I det här sammanhanget kan undervisning beskrivas som de situationer där förskollärare är aktiva med barn med en avsikt att påverka i någon riktning (riktningen kan dock bestämmas av både barnet och förskolläraren). Förskolan kan i och med detta lägga grund för kompetenser som är viktiga sett i ett livsperspektiv, men även för senare lärande i skolan. Det innebär att barn måste få förutsättningar att växa som individer och lära sig om sin omvärld, och i det här kapitlet kommer vi att utveckla hur det kan ske

genom undervisning, lek och omsorg. Men innan vi går in på detta vill vi peka ut innehållets stora betydelse för förskolans verksamhet.

Redan på Frøbels tid fanns ett innehåll närvarande i praktiken, men då framför allt kopplat till moral och matematik. Idag har intentionerna i Lpfö 98 blivit vidare och kan ses som mål att sträva mot. De kan förstås som grundläggande för senare skolämnen, även om inte förskollärarna arbetar med dem på ett ämnesavgränsat sätt utan ofta i tematiska helheter. Vi talar snarare om aspekter inom olika teman som ska förstås i ett sammanhang. Alla mål att sträva mot omfattas av någon form av innehållskunnande och förmågor. Innan de som arbetar inom förskolan gör tydligt vad detta innehåll innebär, blir undervisningsbegreppet bara en fråga om hur man förhåller sig till barn. Och när det gäller hur man förhåller sig till barn, råder sällan någon kontrovers i förskolans praktik: barn ska få omsorg, respekteras, vara inkluderade, utvecklas och få leka. Men hur undervisning, lek, lärande och omsorg förhåller sig till varandra, relaterat till uppdraget om en jämlik förskola för alla barn, är en fråga som oftare debatteras. Att iscensätta möjligheter för undervisning, lek, lärande och omsorg kräver en oerhört kompetent och aktiv förskollärare, som både kan fånga tillfällena som ges i vardagen och introducera och få alla barn intresserade av något explicit innehåll.

Framför allt krävs det att förskolläraren har tänkt igenom och är medveten om *vad* barn ska få syn på och få möjlighet att lära sig om, när man arbetar med olika innehåll. Förskollärarens planering och genomförande måste drivas av en vilja att göra något synligt för barn som det är möjligt att de kan lära sig. Detta betyder att förskolläraren måste ha funderat ett steg vidare utifrån innehållet, det vill säga vad det är för lärandeobjekt som barn ska få möjlighet att utveckla sitt kunnande om.

Låt oss ta ett exempel från naturvetenskap och teknik. Där kan ett lärandeobjekt, som det beskrivs av Thulin (2011), handla om *kretslopp*, något som barn kan skapa förståelse för. Men lärandeobjektet kan också vara ett *naturvetenskapligt förhållningssätt*, det vill säga att observera, iaktta och undersöka, som redskap för att göra naturvetenskapliga företeelser begripliga; vilket då betyder att just denna process också behöver kommuniceras med barn för att de ska bli medvetna om att detta är sätt att bedriva naturvetenskap på. Sist men inte minst, handlar innehållet naturvetenskap om *attityder* till naturvetenskap och teknik, vilken kan göras synligt via förebilder och koppling till barns upplevelser både i och utanför förskolan. Att hantera hur olika lärandeobjekt framträder och görs möjliga att undersöka och skapa mening om, är kärnan i professionen: innehållet är ständigt närvarande men hur det introduceras, behandlas och görs begripligt är förbundet till förskollärarens pedagogiska och ämnesmässiga kunnande samt didaktiska beredskap (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015).

Doverborg och Pramling Samuelsson (2014) beskriver temaarbetet ”fest”. De visar att, samtidigt som barnen tränar på olika saker och lär sig vad de behöver för att ordna fest och uppträda (pantomim, poesi, sånger, dans, berättelser med mera), stannar förskolläraren upp ibland. Då pratar förskolläraren och barnen om det de gör, som att det finns olika sätt att ”berätta” eller uttrycka något för någon (de som kommer och lyssnar). Detta betyder att förskolläraren via sitt metasamtal med barnen ger dem en möjlighet att förstå att det finns olika kommunikativa genrer (och olika konstarter), även om barnen inte därför

nödvändigtvis behöver lära sig ordet genre. Ett annat exempel på liknande tema beskrivs i Ahlskog-Björkman och Björklund (2016), där planeringen av en festaktivitet inkluderar estetiska uttrycksätt i form av dans, där koreografin blir viktig för barnen, och matematiska mönster, i betydelsen att planera, strukturera och skapa genomförbara upprepade rörelser till en viss musik, görs till lärandeobjekt. En inbjudan riktas till både vuxna och barn och blir föremål för att utforska olika sätt att kommunicera till olika mottagare (läsande vuxna och kanske ännu inte läskunniga syskon). Den tematiska aktiviteten innefattar många innehåll, och vissa lärandeobjekt blir särskilt viktiga för att barnen ska kunna iscensätta och delta i festen – allt från planering till genomförande.

Förskolans uppdrag är att se till att alla barn får möjlighet att lära sig i relation till de mål som pekats ut i Lpfö 98. Även om de lär sig i olika takt och på olika sätt måste det finnas en ambition hos förskolläraren att planera sin undervisning, så att alla barn blir delaktiga och får möjligheter att utveckla sitt kunnande och sina färdigheter och förmågor.

## Barns lärande

Ibland pratar förskolans personal hellre om lärande än om undervisning, eller blandar samman lärande och undervisning (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017). Vi menar att det är viktigt att se hur lärande och undervisning förhåller sig till varandra. Barns lärande är ett resultat av vad de varit med om och erfarit. Ett exempel kan vara att man gör på ett speciellt sätt när man ska ha samling, och bara barnen hör ordet samling så springer de och hämtar sina stolar eller sätter sig på en viss plats. Att lära sig hur förskolan fungerar som en social praktik är ett lärande som vi ofta kallar att *socialiseras*, vilket är nog så viktigt i en praktik som vilar på demokratisk grund och demokratiska värderingar.

Ett annat sätt att uttrycka denna viktiga aspekt av lärande är *att delta*, att bli kompetent att delta i de olika sammanhang som förekommer i förskolan. Förskolan är en kollektiv arena där man är en individ, men också någon som ingår i ett kollektiv och då måste kunna delta i detta, både genom att anpassa sig och genom att bidra till det kollektiva (Pramling Samuelsson, Wallerstedt & Pramling, 2014). Barns lärande är på så sätt alltid relationellt, det vill säga det sker i relation till andra personer och till omvärlden – alltså det som denna omvärld erbjuder barnen att ta del av.

Lärande kan också innebära att barn *förändrar sitt deltagande*, till exempel genom att åka ner för rutschkanan själva, något som de inte kunde tidigare, eller spela spel vars regler de tidigare inte kände till. Men att delta i lekar med sina vänner förutsätter också ett lärande – hur gör man leken, vilka färdigheter och förmågor behövs för att kunna delta? Att lära innebär här att ha kunskaper om vilka roller som är möjliga att ta, där kännedom om populärkultur ofta bidrar med en inkluderande men också en exkluderande aspekt. Kunskaper om roller och egenskaper som görs möjliga är nödvändiga för ett fungerande samspel, men är inte självklarheter i en värld där barn har tillgång till olika kulturer utanför förskolans ramar (Wallerstedt m.fl., 2017; Lunde Vestad, 2014a).

Lärande kan också beskrivas som en *urskiljning* av något, det vill säga barnet har urskilt något från många möjliga fenomen och aspekter i sin omvärld, eller sätt att tänka. Ett exempel kan vara att barn upptäckt symboler och då letar efter dem överallt. Barn omges ju av siffersymboler i sin vardag och många barn lär

sig känna igen dem (på klockan, på bussen, i affären och i olika textsammanhang), vad de heter och också vilken betydelse de har i olika sammanhang. Symboler bär kulturell mening, det vill säga betydelsen sitter inte i den grafiska formen utan dess betydelse kommuniceras genom att barn skapar mening tillsammans med andra om vad symbolen betyder i ett visst sammanhang. Den här formen av lärande är inte heller alltid explicit, men inte desto mindre en del av barns lärande här och nu. För att kommunicera i en affärslek behöver priser på varor uttryckas på ett eller annat sätt där barnen är överens med sina lekkamrater om vad uttrycken betyder, vare sig det är siffror eller andra tecken. I ett annat sammanhang blir det viktigt för barnet att tolka en förbestämd mening, som klockslaget när det är mellanmål, som inte kan omförhandlas men spelar roll för barnets uppfattning av tid, dagens händelser, rutiner och förväntningar på desamma.

Ett annat exempel där urskiljning är centralt för lärande, kan vara hur barn blir läsande och skrivande personer. Ofta fastnar man i bokstäver, som är antingen rätt eller fel. Men det är ännu viktigare att barn kan få möjlighet att urskilja och förstå dels hur en symbol kan se ut, dels vad symboler innebär på ett mer övergripande plan. Det finns symboler inom många fält som barn kan känna till, till exempel bilmärken, eko-märkning, eller superhjältar, som engagerar och är meningsfulla utifrån barnens erfarenhetsvärld. Dessa kan bidra till att barnen förstår hur symboler är generaliserande till sin karaktär. Något annat som bidrar till att barnen så småningom bli skriftspråkande är att de lär sig att uttrycka sig verbalt (berätta, förklara, argumentera), i text med penna och papper eller digitalt (Dahlgren, Gustafsson, Olsson & Mellgren, 2014). Lärandet innebär då att urskilja allt fler aspekter av skriftspråkandet, vilket bidrar till att barnet utvecklar djupare förståelse för vad det innebär att kommunicera i skrift, både som förmedlare och som tolkare av ett budskap.

Att barn har urskilt olika former av kunnande har betydelse för deras möjlighet att bli deltagare i olika leksituationer. Flera forskare argumenterar för att barn först måste ha lärt sig något för att kunna delta i olika former av fantasi eller rollekar (Fleer, 2015; Wallerstedt & Pramling, 2012). Barn kan till exempel med stor svårighet delta i en lek på ett tema från en film som de inte sett, eller veta hur de ska bete sig hos doktorn om de aldrig varit där. Erfarenheter från vardagen bidrar till barns förmåga att leka och fantisera om något. Ett centralt begrepp i förskolebarns lärande är just att *förställa sig något*, vilket har bäring på såväl barns förmåga att leka som att skapa förståelse och mening för olika innehåll. Detta viktiga begrepp kan också relateras till det vi brukar kalla ”som om” i barns lek (Pramling, 2006), men som är lika relevant för lärandet.

## Undervisning och didaktik – två relaterade begrepp

Ordet didaktik kommer från grekiskan och kan förstås som *konsten att peka ut något för någon* (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011; Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Detta innebär att didaktik och undervisning omfattar förskollärare, barn och ett innehåll som det talas om eller ageras kring. Detta är ett sätt att tänka om undervisning som är både brukbart och tilltalande i förskolans praktik. Det blir då tydligt att undervisning inte är en fråga om att förmedla information till barn, utan att befrämja ett lärande av något slag. Detta kräver att förskolläraren håller på och justerar förutsättningarna till dess barnet kan göra eller förstå något på ett sätt som barnet tidigare inte kunnat.



Vi gör ofta detta med sociala förmågor, enligt Eidevald (2017), men sällan med innehåll som vi betraktar som mer kunskapsorienterade. En kartläggning av förskollärares pedagogiska medvetenhet om matematik (Björklund & Barendregt, 2016) visar till exempel att svenska förskollärare är mycket goda lyssnare och tar tillfällen i akt att prata om, i det här fallet, matematik som barn tar initiativ till och frågar om. Men det händer förvånansvärt sällan att de introducerar nya sätt att tänka om ett matematiskt innehåll för barnen, eller problematiserar det barnen tagit initiativ till. Förskollärarna nöjer sig alltså med att till exempel ett barn ramsräknar sig fram till ett svar på frågan ”hur många”, och ifrågasätter inte om barnet uppfattar att det är lika många ifall man börjar räkna från andra hållet.

Trots att förskollärare har ett tudelat förhållande till undervisning, som både ett krav på dem som lärare och en rättighet för barn och föräldrar, så ser många att det har höjt förskolans status. Samtidigt finns en rädsla att förskolans tradition ska försvinna (Jonsson, Williams, & Pramling Samuelsson, 2017). Sæbbe och Pramling Samuelsson (2017) visar i sin studie från Norge hur förskollärare inte vill använda begreppet undervisning, även om de ser sig som ledare för barnen. Och detta trots att de i praktiken försätter barn i en lärandesituation: väljer ut aktiviteter för att arbeta med specifika lärandeobjekt, planerar hur något kan göras synligt för barn som barn kan bli intresserade av, ger barnen uppgifter och kommunicerar och informerar (faktakunskap) för att ge barn redskap och noterar vad barn lär sig. Med andra ord: leder målstyrda processer som syftar till utveckling och lärande.

Att undervisa barn kräver en lyhördhet för barnets signaler och att förskollärare förmår justera sina tankar och anpassa undervisningen till att svara på barnets signaler (Pramling, Doverborg & Pramling Samuelsson, 2017). I detta perspektiv förutsätter undervisning en interaktion mellan den vuxne och barnet. Undervisning blir på så sätt dialogisk, även om inte alla dialoger blir undervisning. En didaktik byggd på moderna teorier om barns lärande ser dialogen och kommunikationen som avgörande för vad som görs möjligt för barn att lära sig. Förskollärare kommunicerar mycket med barn, men i väldigt liten omfattning är denna kommunikation dialoger där svar följs upp och utvecklas i växelverkan mellan vuxen och barn (Jonsson, 2013; Siraj-Blatchford, 2007). All kommunikation mellan vuxna och barn är inte undervisning, mycket av kommunikationen kan vara omsorg, att man bryr sig, att man vill visa att man har sett barnet. På så sätt kan omsorg sägas ha samma grund som undervisning: kommunikation.

## Lekens plats

Lek har alltid varit och kommer alltid att vara ett viktigt inslag i yngre barns värld. Lek har drag av kreativitet och frihet men också av begränsningar (Sutton-Smith, 1997). Barns förhållningssätt till sin omvärld är lekinriktad, även om forskare idag också påstår att barn lär sig att leka (Fleer, 2015). Det både finns biologiskt grundad lek, sådant som alla barn världen över gör och roas av, som att leka titt-ut eller testa olika saker, medan det vi i vardagligt tal kallar rollek eller fantasilek har sin grund i barns erfarenheter. Barn måste helt enkelt ha ett kulturellt kapital som gör det möjligt att delta i olika former av lek. Därför är lek och lärande nödvändigt nära relaterat.

Forskning visar att läroplaner inom förskolans värld lyfter fram lek som viktigt inslag, men få problematiserar detta (Lunde Vestad, 2014b). Snarare riktas diskussionerna ofta mot antingen lek eller lärande, medan den utvecklingspeda-

gogiska ansatsen ser lek och lärande som oskiljaktiga i förskolan. Många förskollärare tycks ta för givet att lek är något gott, men lek rymmer också inslag som hämmar och exkluderar (Johansson, 2008). Förskollärare talar om leken som att barn lär sig i denna. För att få veta vad barn lärt sig eller hur förskollärare kan vidareutveckla barns lek är det dock viktigt att iaktta leken. Men det gäller att se det lekande-lärande barnet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014) under hela dagens aktiviteter. Eller som en av förskollärarna i ett forskningsprojekt om lek och lärande uttryckte det: ”Jag har alltid tänkt att barn lär sig när de leker, men jag har aldrig sett leken i lärandet tidigare” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

Få aspekter av förskolans praktik är så kontroversiella som synen på lek. Många, både förskollärare och forskare, säger att barns lek är deras egen värld och den ska *vuxna inte blanda sig i* (Steinholt, 1999). Ett annat synsätt är att förskollärare har en roll i barns lek genom att stimulera och *bidra till nya erfarenheter* och material som utvecklar leken, som att med barnen besöka eller själv skapa varierande miljöer eller att hämta information i böcker och andra media. Det tredje alternativet, som börjar bli allt mer diskuterat är förskollärarens *delaktighet i leken* (van Oers, 2012). Om förskolläraren går med i leken på barns villkor kan leksituationer bli didaktiska genom att förskolläraren då är en mer kompetent deltagare som kan utmana förgivettaganden (som normer) och problematisera problemlösningstrategier (som tekniska lösningar). Vi menar dock att alla tre synsätten på förskollärarens roll utanför eller i barns lek har sin plats i förskolan. Ibland behöver barn leka själva utan inblandning av förskollärare, men förskollärare behöver också var lyhörda och bidra till att barns lekar utvecklas, och ibland vara delaktig själv. Det är detta som är ett uttryck för professionalitet, att förstå när man som förskollärare ska hålla sig utanför eller bli delaktig. Det är alltså nödvändigt att här peka på att ett sätt att förstå lek i förskolan inte utesluter ett annat, att barn behöver få möjlighet till lek på olika sätt under sin dag i förskolan, med och utan förskollärare.

## Omsorg och lärande

Utan omsorg om barn så blir det inget lärande och inte heller någon undervisning som är värd att tala om. Likheten mellan undervisning, lärande och även omsorg är att de är grundade i kommunikationen, det vill säga i hur samspelet och interaktionen tar form mellan barn och vuxna, hur barn får utrymme, hur vuxna ser och kan tolka, hur vuxna förmår möta varje barn, hur barn ibland kan få välja bort något, hur barn blir lyssnade till, och hur barn ibland kan få bli sedda som individer i förskolans kollektiva värld. Omsorg kan därmed ta sig olika uttryck men bär alltid med sig det lyssnande som svensk förskola av tradition lyfter fram: barns perspektiv tas i beaktande och barns röster är viktiga för det kollektiva lärandet. Frågan som följer är dock vems röst som blir lyssnad till, vem får föra det kollektiva ordet? Är det samma barn som snabbt ger förslag på aktiviteter, teman och frågor, dikteras en diskurs i gruppen där vissa barns erfarenheter och vissa intressen får styra verksamhetens innehåll, medan andra intressen får stå tillbaka utan att lyftas fram till ett kollektivt undersökande (Pramling Samuelsson m.fl., 2014). Omsorg innebär i det fallet att välja vilket initiativ och vilket intresse som förs fram till kollektiv betraktelse och begrundan.

En annan aspekt av omsorg brukar knytas till jämlikhet och förhållningssättet till barns rättigheter. Omsorg innebär i det fallet dock inte att alla ska få lika. Omsorg innebär att utgå från det enskilda barnets behov, inte i jämförelse med andra barn, utan i jämförelse med sig själv och de kompetenser barnet har möjlighet att utveckla till sin fulla potential med rätt stöttning.

Men framför allt kan omsorg ses som en central aspekt av pedagogiken – inte som något separat (Pramling m.fl., 2017). Omsorg har ju av tradition betraktats som omtanke, omvårdnad om någon som behöver stöd och hjälp av något slag, barn såväl som äldre i institutionella sammanhang. Det engelska begreppet ”edu-care” har däremot varit ett sätt att lyfta fram hur omsorg och pedagogik hör ihop. Det finns forskare som ser *omsorg som etiken i pedagogiken* (Gilligan, 1993; Noddings, 1993) och menar att det handlar om ett engagemang i den andre, att den andres behov och upplevelse berör läraren. Omsorg blir på så sätt en ömsesidig process som omfattas både av den som ger omsorg och den andres svar på denna. Omsorgsgivaren är beredd att hjälpa och stötta antingen direkt eller vidare bortom den specifika situationen. Förskolläraren måste då ta hänsyn till barnets perspektiv, precis som i lärandesituationer. Omsorgens syfte är då att bistå barnen för att de ska vidga sin kompetens.

Hundeide (2006) diskuterar tre dialoger som synliggör omsorgens betydelse för pedagogiken:

1. Den emotionella dialogen innebär att barn och vuxna delar upplevelser och erfarenheter, och den vuxne bekräftar barnets känslor.
2. Den meningsskapande och utvidgande dialogen innebär att det finns ett gemensamt intressefokus på något i omvärlden. Den vuxne är en medresenär i barnets värld mot en gemensam förståelse för något.
3. Den avgränsande dialogen innebär till viss del att den vuxne reglerar barnets agerande genom att stödja och leda barnet, så att det kommer vidare i målinriktade handlingar.

Barnet ska helt enkelt få den hjälp det behöver. Etik blir på så sätt en del av pedagogiken, vilket är tydligt inte minst vid måltidssituationer i förskolan. Där pågår dialoger som reglerar men också stöttar barnets kompetensutveckling, och många dialoger formar sig efter gemensamma intressefokus (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001).

### Förskola på vetenskaplig grund

Förskolan har en lång tradition av att vara grundad på filosofiska idéer om barns lärande och utveckling (Pramling & Pramling Samuelson, 2017). Men utbildningen i förskolan förväntas idag vila på vetenskaplig grund på samma sätt som skolan, enligt skollagen (2010:800). Utvecklingspedagogiken bidrar här med ett teoretiskt perspektiv som bland annat öppnar för en förståelse av hur barn i till synes samma lärsituation med största sannolikhet har uppfattat eller förstått på något olika sätt. Men det finns sällan lika många sätt att förstå något som det finns barn, utan oftast har de urskilt något på några olika sätt. Det betyder att det sätt de urskiljer något är både utgångspunkt för möjligheten att lära och ett resultat av lärandet, det vill säga deras eget meningsskapande. Denna teoretiska utgångspunkt har lett till åtskilliga empiriska studier av hur barn uppfattar och skapar mening inom många olika innehållsområden, som genomförts i sam-

verkan med förskollärare. Det är genom en meta-analys som alla dessa studier lett till den pedagogiska ansats som vi idag kallar utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014; Pramling Samuelsson, 2015).

Empiriska studier med utgångspunkt i variationsteori för lärande (Marton, 2015) riktar uppmärksamhet mot hur något innehåll behandlas och vad det är som gör att den lärande förändrar sitt sätt att förstå innehållet. Hur innehållet presenteras, visar sig ha betydelse för vad som blir möjligt att lära i en situation – vad, och på vilket sätt, något pekas ut för den lärande och vad som förblir ”osynligt” (Lo & Marton, 2012). Lärandeobjekt beskrivs utifrån nödvändiga aspekter, där till exempel talbegrepp förutsätter att barnet får syn på aspekter som räkneordens ordningsföljd, att räkneord svarar på frågan ”hur många” och att tal bland annat kan delas upp i mindre tal. Ju fler aspekter som barnet kan relatera till i en situation, desto mer användbara blir talbegreppen för barnet, både som representationer för antal (räkneord och siffersymboler) och som redskap för problemlösning. Undervisning betyder i den här meningen att göra det möjligt för barnet att få syn på allt fler aspekter som därmed nyanserar och fördjupar barnets taluppfattning.

Den variationsteoretiska ansatsen kan mycket väl göra sig gällande i förskolan där innehållen för lärande framträder i tematiska helheter eller i spontana kommunikativa möten under förskoledagen (Björklund, 2016). Utvecklingspedagogik och variationsteori har gemensam grund i ett riktat intresse mot hur barn uppfattar sin omvärld (barns perspektiv) och hur barns erfarenhetsvärld kan vidgas. Med dessa uppfattningar som utgångspunkt skapas förutsättningar för att spegla uppfattningarna mot andra sätt att uppfatta och förstå omvärlden. Det är inte nog att bekräfta det barn redan vet och kan, utan för att begripa hur omvärlden är beskaffad måste nya erfarenheter göras, i möte med andra perspektiv som vidgar barnets erfarenhetsvärld. Det ställer krav på förskollärares medvetenhet om barns perspektiv och hur olika innehåll kan tolkas och förstås på kvalitativt olika sätt.

Innehållskunskaper är därmed en del av den professionella pedagogiska kompetensen. Kunskaperna öppnar för att förstå på vilket sätt barn tolkar det de erfar och vilka erfarenheter som i just den stunden skulle berika barnens undersökande, lek eller kommunikation (Björklund, 2015). Det är till exempel inte alltid motiverat att be barnet räkna knappar eller klossar, om det inte tillför leken något, då blir räknandet en isolerad färdighetsträning som inte är knuten till en meningsfull aktivitet. Räknande, eller snarare ett aritmetiskt resonemang, är däremot motiverat om barnet i sin lek har behov av att veta hur många något är, till exempel för att kunna dela rättvist mellan sig och sina lekkompisar. Professionaliteten syns här i hur förskolläraren väljer att inte isolera färdigheter och kunskaper, utan ser dem integrerade som meningsfulla och meningsskapande för barnets lek.

Undervisning, lärande, lek och omsorg i förskolan som vilar på vetenskaplig grund tar utgångspunkt i den vardag som barn och vuxna möter i förskolan, men strävar till att se den i nytt ljus och utifrån olika perspektiv. Även om många räknar veckodagarna och läser av almanackan varje dag i samlingsen, finns det med säkerhet flera barn i gruppen som aktiviteten inte har någon begriplig innebörd för. Frågan är då vad almanackan och veckodagarna ska visa för barnen: är det tidens gång, hur vi använder almanackan som ett redskap för

att hålla ordning på dagar, veckor och lediga dagar, eller ett sätt att planera aktiviteter? Och på vilket sätt görs syftet begripligt för barnen? Björklund (2013) visar i en studie att det är många aspekter barn måste få syn på för att begripa vad syftet med en almanacka är och hur den kan användas – aspekter som kan synliggöras i lekar, spel och målorienterade samtal.

Det är en seglivad myt att undervisning, där förändrade sätt att förstå och göra något står i förgrunden, är tråkigt och står utanför barns lek. Det finns många forskningsstudier som visar på det motsatta, att välplanerade lekar, spel och samtal som är drivna av en idé om hur barn lär och hur ett innehåll kan förstås på olika sätt, bidrar till barns meningsskapande med hänsyn till det enskilda barnets utgångspunkt och potential (Björklund, 2014).

### Kommunikation och sociokulturella perspektiv på lek, lärande, undervisning och omsorg

Den sociokulturella traditionen (Vygotsky, 1998) är inte på något sätt en motsättning till det utvecklingspedagogiska, utan kan snarare ses som bidragande till att utvecklingspedagogiken har utvecklats mot en mer kommunikativ och handlingsinriktad pedagogik i förskolan. Denna tradition bidrar med den stötande förskolläraren som kommunicerar och agerar tillsammans med barn både verbalt och i handling. Precis som i utvecklingspedagogiken betraktas barns tidigare erfarenheter som grund för lärandet, men också det sammanhang där något utspelar sig är betydelsefullt.

Det finns ett antal begrepp inom den sociokulturella traditionen som bidrar till att utveckla undervisningsbegreppet i förskolan. Ett sådant begrepp är *kulturella redskap* som barn tillägnar sig. I leken representerar leksaker verkligheten, och de begrepp som barnen blir bekanta med och tillägnar sig en innebörd av blir till redskap i deras fortsatta lärande och lek. Man säger att lärare förmedlar innebörder av begrepp och tankar som är förankrade i kulturen. Det blir då viktigt att förskolläraren är medveten om sitt eget perspektiv och vad det är som förmedlas. Vygotskij (1998) skiljer också på vardagliga och vetenskapliga begrepp. Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014, s. 35) skriver: "Vardagliga begrepp är sådana som barn tillägnar sig genom samvaro med andra, vänner och familj. Vad Vygotskij kallar vetenskapliga begrepp däremot tenderar barnet inte att lära sig i sin vardag", utan genom mer målriktad verksamhet: undervisning. Talar man inte om exempelvis "kretslopp" kan barn inte ha någon idé om vad det är, medan temaarbeten som behandlar kretslopp som ett innehåll högst sannolikt också gör att man använder begreppet i dialog med barnen (Pramling, 1994). Kretslopp är inte något som blir synligt om inte någon *gör* det synligt för barnen genom dialog och metakommunikation. Däremot finns det många andra innehåll som barn kan uppfatta, även om ingen medvetet undervisar barn om dessa.

Ett annat begrepp som är centralt är *stöttning*, det vill säga att förskolläraren bygger en kunskapsstruktur som hjälper barn vidare i sin förståelse. En stöttning i kommunikation från den som är mer erfaren (förskolläraren) och som behövs för att den mindre erfarna (barnet) ska få syn på olika begrepp, mönster, fenomen och företeelser. Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) pekar på att det är här som intersubjektivitet blir centralt – genom att barns och vuxnas subjektiva värld förhandlas om till något som de delar. Medvetenheten om den

andre (barnets) känslor, intentioner, intresse och fantasi gör att förskolläraren kan skapa förutsättningar för att utmana eller stötta barnet med avseende på omsorg, lek och lärande. Detta kan också uttryckas i termer av att lära sig att ta barns perspektiv som en nyckelfaktor för en kompetent förskollärare.

## Avslutningsvis

Didaktik och undervisning omfattar barn och förskollärare, men också ett innehåll som framträder i det som barn och förskollärare kommunicerar om. Det är idag inte frågan om ifall förskollärare ska eller inte ska undervisa. Men det som just skiljer undervisning från annan kommunikation i förskolan är att det är en målstyrd process, vilket är i enlighet med skollagen och Lpfö 98. På så sätt blir riktningen på arbetet med barnen väsentligt. Lärande om olika innehåll, vare sig det handlar om något barn kan förstå, förhållningssätt, eller hur man bör bete sig i olika situationer, såväl som attityder till något, är en lång process. Där måste förskollärare i sin undervisning vara ihärdiga och ibland använda sig av metakommunikation, det vill säga tala *om* aktiviteten eller det innehåll de kommunicerar kring.

En förskolepedagogik som är lekbaserad och ser omsorg och lärande som dimensioner i undervisningen behöver vara förankrad i forskning och ha ett tydligt teoretiskt perspektiv. Pedagogiken behöver också vara förankrad i normer som utgör mer generella värden om mänskliga rättigheter och alla barns rätt att både utveckla sina individuella egenskaper och kunskaper samt bli delaktiga i den värdegrund som läroplanen speglar.

Det teoretiska perspektiv som här diskuterats tar utgångspunkt i utvecklingspedagogiken, där barns meningsskapande och lek är centralt. Men det stöds också av variationsteoretiska antaganden om lärande och undervisning samt sociokulturella perspektiv. Kommunikationen i omsorg och undervisning tar utgångspunkt i barns erfarenhetsvärld och pekar på nödvändigheten av barns perspektiv i verksamheten. I kapitlet har vi argumenterat för betydelsen av att se förskolans viktigaste hörnstenar: undervisning, lek, lärande och omsorg i förhållande till varandra. En fördjupad förståelse, där alla fyra hörnstenar ses som nödvändiga och hur detta gestaltar sig som helhet (inte som antingen eller), menar vi är ett viktigt bidrag till förtydligandet av förskolans pedagogiska uppdrag och hur vi kan förstå utbildning. Förskollärarens uppdrag är att skapa förutsättningar för olika former av lärande, som alla har betydelse för barns varande, här och nu, men också på längre sikt. På så sätt är relationen tydlig till förskollärarens roll att undervisa, som målstyrda processer.

## Referenser

Ahlskog-Björkman, E. & Björklund, C. (2016). Communicative Tools and Modes in Thematic Preschool Work. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1243–1258. doi: 10.1080/03004430.2015.1085863.

Björklund, C. (2016). Challenges and virtues of theory-driven education – a meta-study of Variation theory implemented in early childhood mathematics education. *Education Inquiry*, 7(4), 405–419.

Björklund, C. (2015). Didaktisk handlingskompetens i barnpedagogisk verksamhet. I E. Ahlskog-Björkman & C. Furu (red.), *Forskningsperspektiv på*

- barnträdgårdslärares professionalism.* (s. 9–23). Rapport nr 37/2015. Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.
- Björklund, C. (2014). Powerful teaching in preschool: a study of pedagogical context for conceptual learning. *International Journal of Early Years Education* 22(4), 380–394. doi: 10.1080/09669760.2014.988603.
- Björklund, C. (2013). A variation theory approach to teaching calendar time in Swedish preschool. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(4), 1144–1152.
- Björklund, C. & Barendregt, W. (2016). Teachers' mathematical awareness in Swedish early childhood education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 359–377. doi: 10.1080/00313831.2015.1066426.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Olsson, L-E. & Mellgren, E. (2014). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Temaarbete med utgångspunkt i utvecklingspedagogik. I I. Pramling Samuelsson, C. Wallerstedt & N. Pramling (red.), *Man ser inte gruppen för alla barn: individer, grupper och kommunikativa möten i förskolan* (s. 95–117). Lund: Studentlitteratur.
- Eidevald, C. (2017). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan: hallå, hur gör man?* (2:a utg.) Stockholm: Liber.
- Fleer, M. (2015). *Theorising Play in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilligan, C. (1993). *Med kvinnors röst*. Stockholm: Prisma.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(5), 6–25.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81–101.
- Johansson, E. (2008). *Gustav får inte sitta i tjejsoffan! Etik i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). "Att lära är nästan som att leka." *Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lo, M.L. & Marton, F. (2012). Towards a science of the art of teaching: using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 1(1), 7–22.

- Lunde Vestad, I. (2014a). Children's subject positions in discourses of music in everyday life: Rethinking conceptions of the child in and for music education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1).
- Lunde Vestad, I. (2014b). "Now you see it, now you don't" On the challenges of inclusion in the perspective of children's everyday musical play". *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15*, 85–103.
- Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. London: Routledge.
- Noddings, N. (1993). Caring. A feminist perspective. I K.A. Strike & P.L. Ternasky (red.), *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice*. New York: Teachers College Press.
- van Oers, B. (2012). *Developmental education for young children: Concepts, practice and implementation*. Dordrecht: Springer.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, N. (2006). "The clouds are alive because they fly in the air as if they were birds": A re-analysis of what children say and mean in clinical interviews in the work of Jean Piaget. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 453–466.
- Pramling, N., Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – social fostering divide. I C. Ringsmose & G. Kragh Müller (red.), *The Nordic social pedagogical approach to early years learning* (s. 205–218). New York, NY: Springer.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (red.). (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics. International perspectives on early childhood education and development*. Dordrecht: Springer.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Pedagogies in early childhood education. I M. Fleer & B. van Oers. (red.), *Handbook in Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund-Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., Wallerstedt, C. & Pramling, N. (red.) (2014). *Man ser inte gruppen för alla barn: individer, grupper och kommunikativa möten i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. (2015). *Utvecklingen av barn- och förskolepedagogisk forskning inom utbildningsvetenskap vid Göteborgs universitet. En personlig berättelse*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. <http://hdl.handle.net/2077/41346>.



Samuelsson, I. (2017). Utvecklingspedagogik – ett sätt att arbeta både målmedvetet och med barns perspektiv. I S. Persson & B. Riddarsporre (red.), *Utbildningsvetenskap i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2016). Variation theory of learning and developmental pedagogy: Two context-related models of learning grounded in phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 286–295. doi: 10.1080/00313831.2015.1120232.

Sæbbe, P.-E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Nordisk Barnehageforskning*, 14(7), 1–15.

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

Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 2, 3–23.

Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? Ulike veival inn i leken og representasjonens verden*. Trondheim: Tapir.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, L. (1998). *The Collected Work of L.S Vygotsky, Volume 5: Child Psychology*. New York, NY: Plenum.

Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal directed practice. *Early Years*, 32(1), 5–15.

Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik. Barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerups.

### **Lagar**

Skollagen (2010:800)

### **Förordningar**

Förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan





---

Sedan 2010 står det i skollagen att förskolan ska bedriva undervisning. Den här kunskapsöversikten ger ett forskningsperspektiv på undervisning i förskolan. Översikten kan användas som underlag vid diskussioner om förskolans undervisning. I översikten ingår kapitel skrivna av forskare från fyra svenska universitet. Den kan läsas som en helhet, men kapitlen kan även läsas fristående. Översikten riktar sig till barnskötare, förskollärare, förskolechefer och huvudmän och andra som är intresserade av undervisning i förskolan.

**Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Skolverkets ställningstagande. Författare svarar självständigt för innehållet och anges vid referens till publikationen.**

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)