

# Förskollärares balansgång mellan att undervisa ett kunskapsinnehåll och att tillvarata barns intresse



**Carina Peterson**  
*Universitetslektor, Högskolan i Borås,  
Institutionen för pedagogiskt arbete*

**Införandet av undervisningsbegreppet i förskolans läroplan har inneburit att förskollärare fått tolka och finna former för hur undervisning i förskolan ska realiseras. En tidigare utgångspunkt i tillvaratagande av barns intresse i samband med undervisning har nu delvis utmanats. Barns intresse är fortfarande närvarande i samband med undervisning men där riktande av barns intresse mot ett kunskapsinnehåll framstår som lika viktigt som att följa barns intresse för detsamma. I artikeln visas hur förskollärare balanserar mellan de båda tillvägagångssätten i temaarbete på en förskola. Stort fokus får tillvaratagande av barns intresse och utformning av varierande undervisningsaktiviteter där barn får skilda upplevelser. Kunskapsinnehållet i sig tenderar dock att hamna i bakgrunden.**

Arbetsättet i nordisk förskola vilar på en tradition där ett helhetsperspektiv på barn tas och där kognitiva aspekter är en del av ett flertal aspekter som beaktas. Den senaste svenska läroplanen (Skolverket, 2018) utmanar den traditionella holistiska bilden och närmar sig i högre grad än tidigare skolans tradition när undervisningsbegreppet förts in och betonas (Sjöstrand Öhrfelt, 2019). I samband med införandet framhölls

dock att undervisningen i förskolan skulle ske i förskolepedagogisk anda, där tillvaratagande av barns intresse fortsatt ska utgöra en av utgångspunkterna.

Tidigare forskning visar att förskollärare under lång tid har arbetat med att utveckla arbetssätt där barn ges inflytande och där de själva beskriver att just tillvaratagande av barns intresse är det arbetssätt de mest förknippar med inflytande (Kangas et al., 2016). När undervisning, eller ökat fokus på arbete med kunskapsinnehåll betonas, innebär det att barns intresse i högre grad behöver riktas mot ett specifikt innehåll. Den tidigare strävan mot tillvaratagande av barns intresse som utgångspunkt för att skapa ett innehåll utmanas därmed. Detta kan ses som två olika synsätt på eller traditioner kring hur förskollärare förhåller sig till kunskapsinnehåll (Jonsson et al., 2017). Flera studier som rör undervisning i förskolan (exempelvis Catucci, 2021; Jonsson et al., 2017; Nilsson et al., 2018) visar på problematiken som uppstår när de båda traditionerna ska mötas och förenas. Förskollärare i studerna beskriver en osäkerhet kring hur undervisning ska utformas utifrån ett förskolepedagogiskt perspektiv.

Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i ett intresse för hur de båda traditionerna kan verka sida vid sida. Detta bygger i sin tur på ett intresse kring hur förändringar i läroplansinnehåll tas emot och tolkas av förskollärare och hur de förhållanden som redan finns i förskolepraktiken påverkar denna process. Syftet är att undersöka hur förskollärare iscensätter undervisning av ett kunskapsinnehåll i relation till tillvaratagande av

barns intresse, detta med utgångspunkt i följande frågeställningar:

- Hur tillvaratas barns intresse i förhållande till kunskapsinnehållet?
- I vilka former av undervisning möter barnen kunskapsinnehållet?

### Undervisning och barns intresse uttryckt i policydokument

Barns intresse och undervisning är båda bärande begrepp i förskolans läroplan, vilka kan härledas till samhällets intentioner som tar form i policyskrivningar (Sjöstrand Öhrfelt, 2019). Tillvaratagande av barns intresse ligger nära barns möjlighet till inflytande, vilket i sin tur kopplas i policy till framtida arbetstagare med förmåga att agera självständigt och kreativt. Undervisning å sin sida har en tydlig koppling till behov av ökad konkurrenskraft gällande skolresultat. Båda begreppen kan ses som uttryck dels för utbildningssystemets ökade arbetsmarknadsanpassning, dels för den ökade betoningen på förskolan som en viktig investeringsinstans för framtida skolprestationer, det vill säga som en skolförberedande verksamhet (Sjöstrand Öhrfelt, 2019). I policyskrivningar kan dessa diskursförändringar skönjas. I flera av skrivningarna visas dessutom ett spänningsfält mellan ökad styrning av barn mot specifikt kunskapsinnehåll och tillvaratagande av vad barn visar intresse för.

Tillvaratagande av barns intresse kan kopplas till skrivningar kring betydelsen av individens engagemang i det egna lärandet (Ds 2003:46; SOU 1996:22). Det hänvisas exempelvis till forskningsresultat som visar att barns engagemang i det egna lärandet stimulerar kunskapsutvecklingen, både när det gäller läroprocess och resultat. Även i regeringens skrivelse (Ds 2003:46) framträder en syn på hur barn och elever behöver ha inflytande över, vara aktiva i och ta ett

ansvar för det egna lärandet för att det ska ge ett gott resultat.

En utgångspunkt i barns intresse och barns styrning av eget lärande dominerade i 1998 års läroplan för förskolan (Skolverket, 1998), vilket kan ses som uttryck för den tidens holistiska syn på lärande, men i och med revideringen av läroplanen år 2010 träder ett konkurrerande synsätt fram:

”Förskolans potential att stimulera barns naturliga lust att lära har inte utnyttjats fullt ut. Förskolan bör i högre utsträckning ge tidig pedagogisk stimulans för barns språkliga och matematiska utveckling, utifrån det enskilda barnets erfarenheter, intressen, behov och förutsättningar. Ett förstärkt pedagogiskt arbete kan också förbereda barn för deras framtida skolgång och livslånga lärande” (Utbildningsdepartementet 2010, s. 4).

Det nya synsättet motiveras utifrån att förskolan ses som en outnyttjad lärmiljö som i högre grad behöver bli skolförberedande. Fortfarande är det begreppet lärande som används och lärandet ska ske utifrån ett förskolepedagogiskt synsätt där bland annat barns intresse ska tillvaratas.

”Målen bör formuleras på ett sådant sätt att lärandet kan fortsätta i lekfulla former och med hänsyn till barnens utveckling, erfarenheter, intressen och förutsättningar” (Utbildningsdepartementet 2010, s. 4).

I 2010 års revidering definieras mål för kunskapsinnehåll tydligare och större krav ställs på att aktivt ”tillföra” pedagogisk stimulans till barnet. Barns intresse förväntas därför inte alltid styra, utan förskollärare behöver utmana och även föra in det som barnen inte själva uttrycker. En tydlig riktning mot att i högre grad fokusera specifikt kunskapsinnehåll positionerar därmed förskolan närmare skolans tradition.

Redan 2010, när förskolans verksamhet kom att omfattas av skollagen, sågs undervisningsbegreppet i denna men först 2018 förs det in i förskolans läroplan. I samband med revideringen av läroplanen (Skolverket, 2018) lanseras, vässas flera formuleringar och begreppet undervisning definieras.

”Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning och syftar till utveckling och lärande hos barnen” (Skolverket, 2018, s. 7).

I nuvarande läroplan (Skolverket, 2018) finns de tidigare skrivningarna kring utgångspunkt i barns behov och intresse kvar men med visst förbehåll.

”Utbildningen ska ta tillvara barnens egna erfarenheter, behov och det de visar intresse för. Men barnen ska också kontinuerligt utmanas vidare utifrån läroplanen genom att inspireras till nya upptäckter och kunskaper” (Skolverket 2018, s. 10).

Citaten visar på en förskjutning från lärande, där barns intresse ska tillvaratas, mot fokus på förskollärares undervisning där barns intresse ska riktas mot ett specifikt kunskapsinnehåll. Citaten kan även tolkas som att en förskjutning från betoning på kunskapsprocesser till kunskapsprodukter har skett. Detta kan relateras till det nuvarande kunskapsområdet med allt högre krav på mätbar kunskap (Sjöstrand Öhrfelt, 2019).

### **Tidigare forskning kring undervisning, kunskapsinnehåll och tillvaratagande av barns intresse**

Tidigare forskning beskriver en historisk tradition i svensk förskola med begreppet lärande i fokus, vilket utgår från en stark barncentrering där barnet initierar sitt eget lärande (Thörner, 2017). Undervisningsbegreppet å sin sida innehåller en målstyrande dimensi-

on som i högre grad relaterar till en anglosaxisk tradition av skolförberedande förskoleverksamhet (Nilsson et al., 2018). Nilsson et al. problematiserar hur pedagogiska riktningar påverkar hur undervisningsbegreppet tolkas och iscensätts. Uttryck för detta visas när förskollärare tolkar och iscensätter undervisningsbegreppet. Förskollärarna i Catuccis (2021) studie gav exempelvis uttryck för en oro att i alltför hög grad styra barn. Det var sällan som förskollärarna styrde barn mot ett innehåll utan mestadels skedde det när barnen själva tog initiativ till en riktning som pedagogerna sedan följde och utvecklade. I Olsson et al.s (2020) studie sågs liknande resultat där förskollärarna menade att barnens delaktighet i utvecklingen av undervisningen ansågs viktig. Förskollärarna var lyhörda för barns intresse men ville samtidigt föra in det barn inte själva föreslog men upplevde här en osäkerhet. Olsson et al. problematiserar avsaknad av en tydlig riktning från förskollärares sida, vilket författarna tror kan påverka möjligheter för barns lärande negativt, något även Helenius (2017) framför som en svaghet. Också Tsatsaroni et al. (2003) lyfter, utifrån en kontext i grekisk förskola, förskollärares osäkerhet kring att styra barn mot ett specifikt innehåll, vilket resulterar i att innehåll omformas till vardagskunskap i lekfulla former snarare än att fokus sätts på det vetenskapliga innehållet. En utgångspunkt i det barn visar intresse för bygger på barns tidigare erfarenheter. Olsson et al. (2020) och Vallberg Roth och Holmberg (2019) lyfter vikten av att även utmana barn genom att visa på kunskapsinnehåll som de inte redan har erfarenhet av, där exempelvis ett ej tidigare känt vetenskapligt innehåll kan introduceras för barnen.

Berg (2022), Cattuci (2021) och Jonssons (2011) studier visar alla hur förskollärare tenderar att värdera en utgångspunkt i barns visade intresse före överföring/tillägnande av ett specifikt kunskapsinnehåll. Innehållet blev i dessa fall sekundärt och otydligt formulerat. Forskarna poängterar att ett *vad* oftast saknas

i förskollärares didaktiska planering för undervisning. Deltagandet i aktiviteter kopplas inte till eventuella kunskaper som barn ska uppnå genom aktiviteterna. I vissa fall efterkonstrueras ett innehåll som man ser har blivit en produkt av en aktivitet. Westlund (2011) samt Leinonen et al. (2014) visar hur förskollärare lägger mycket tid på att skapa möjligheter där barn får uttrycka sitt intresse för ett kunskapsinnehåll, exempelvis i samtal med barn eller genom observationer, vilket sedan utgör underlag för fortsatt arbete.

### **Teoretisk ram**

Som teoretisk ram har utvalda begrepp från Basil Bernsteins teori använts. Bernsteins teori ger en förklaringsmodell till hur läroplaner tolkas och iscensätts. Teorin utgör även analysverktyg för att nå förståelse för vad som påverkar att något sker på ett visst sätt. Främst är det begreppen klassifikation, inramning, osynlig och synlig pedagogik som använts i analysen.

Bernstein och Lundgren (1983) använder sig av förskolans pedagogik för att illustrera osynlig pedagogik, där både klassifikationen och inramningen är svag. Det finns en inbyggd känsla av frihet för barnen med möjligheter för val och individuellt bestämmande. Förmedling av kunskap tar här sin utgångspunkt i lek och barns inneboende kunskap, deras intresse och tidigare erfarenheter.

Mycket av ovanstående ser vi både i den äldre upplagan av läroplanen (Skolverket, 1998) och i den senaste revideringen (Skolverket, 2018). I 2018 års version av läroplanen ses mer frekvent än i 1998 års även uttryck för synlig pedagogik, då begreppet undervisning i högre grad kopplas till synlig pedagogik än begreppet lärande. Ett tydligare fokus på ett specifikt innehåll som ska förmedlas överensstämmer även det med vad som kännetecknar en synlig pedagogik (Bernstein & Lundgren, 1983). I synlig pedagogik är både klassifikationen och inramningen stark genom tydliga

gränser kring vad som ska förmedlas och hur detta ska förmedlas, vilket styrs av förmedlaren, inte mottagaren. Kraven på barn i en synlig pedagogik är tydliga och visas öppet och uttrycks hierarkiskt mellan barn och lärare. Det finns även ett fokus på yttre uttryck/resultat, vilket gör att barnet kan bedömas (Bernstein & Lundgren, 1983).

Vad som gör en pedagogik mer eller mindre synlig eller osynlig är styrkan på klassifikationen och inramningen (Bernstein, 2000). Klassifikationen kopplas i föreliggande artikels analys till kunskapsinnehållet och inramningen kopplas till de aktiviteter där barnen får ta del av innehållet. Klassifikation refererar till relationen mellan olika kunskapsinnehåll (Bernstein, 2000). Helenius (2017) menar att styrkan på klassifikationen skapar sättet som ett specifikt kunskapsinnehåll kan definieras som. Helenius visar hur planeringen av ett ämnesinnehåll kan förminska ämnets inre kärna om det iscensätts som svagt klassificerat, vilket ger lärare möjligheter att själva eller i samspel med barn skapa innehåll.

Inramningen bygger på överförande- och mottagandeprocessen av ett innehåll mellan lärare och barn (Hjelmér, 2012). När inramningen är stark har läraren stor kontroll i situationerna och när den är svag har barn större möjligheter att påverka förändringar och förhandla med läraren.

### **Studiens kontext och beskrivning av analys**

Resultatet i föreliggande studie bygger på ej tidigare använt material från ett avslutat avhandlingsarbete där två förskoleavdelningars arbete med barns inflytande följdes i en etnografisk studie. Observationer, intervjuer och fältsamtal utfördes. Två förskoleavdelningar ingick i studien där barnen var mellan 2½ till 5 år. Avdelningarna besöktes 1–2 dagar per vecka under ett år vardera. I föreliggande artikel har utvalt datamaterial från den ena av förskolorna använts, vilket

baseras på 63 observationstimmar, 2 intervjuer med förskollärare och ett flertal fältsamtal. Avvägningen att bara ta med datamaterial från den ena förskolan baserades på att pendlande mellan tillvaratagande av barns intresse och styrning mot specifikt kunskapsinnehåll framträdde tydligare där än på den andra förskolan.

Det datamaterial som har analyserats utgår från studier av barns inflytande i förskolan. Där framkom tillvaratagande av barns intresse som ett uttryck för inflytande. I föreliggande artikel har jag valt att koncentrera mig på temaarbeten som utfördes på den aktuella förskolan. Det analyserade materialet utgörs av egna observationer av undervisning av kunskapsinnehåll, observationer vid planeringsmöten, utdrag från intervjuer och fältsamtal samt förskollärares dokumentationer i temaarbetet. Då avsikten vid tiden för originalstudien inte var att följa temaarbetets alla delar ska det analyserade materialet ses som ett axplock och motsvarar därmed inte all planering och allt arbete med och tankar kring temaarbetet som förskollärarna vid tidpunkten gjorde.

Analysen har kretsat kring vad som framträdde i form av kunskapsinnehåll, undervisning och tillvaratagande av barns intresse. Vilka mönster framträdde i relation till hur de påverkade varandra? Bernsteins begrepp osynlig och synlig pedagogik har varit verksamma för att närma sig de förhållningssätt till det kunskapsinnehåll som framträdde på förskolan. Det bidrog till förklaringar för pedagogers avvägningar mellan tillvaratagande av det kunskapsinnehåll som barn visade intresse för respektive pedagogers styrande mot specifikt kunskapsinnehåll. Begreppen klassifikation och inramning blev användbara för att få fatt i kunskapsinnehållets väsen. Vilket var kunskapsinnehållet? Vilken styrka på klassifikationen framträdde? Inramningen var användbar i analys av de former/aktiviteter som iscensattes i relation till kunskapsinnehållet.

## **Resultat: Undervisning av kunskapsinnehåll i relation till tillvaratagande av barns intresse**

Delar av tre temaarbeten, *Naturruta*, *Rymden* och *Matematik*, utgör underlag för artikelns empiri. Förskollärarna Julia och Tanja ansvarade för temaarbetet med en del av barngruppen på förskoleavdelningen. I gruppen ingick cirka tio barn som alla var i femårsåldern.

### **Val av inriktning för temainnehåll**

Temainnehållets inriktning valde förskollärarna i studien ut. Deras val utgick oftast från observationer av barngruppen och det barnen visade intresse för men kunde även ha andra utgångspunkter. Exempelvis startade temaarbetet kring rymden med ett nyligen införskaffat leksaksrymdskepp. Temaarbete kring naturrutan uppkom vid planering av innehåll inför terminens regelbundna skogsbesök. Temat kring matematik startade efter att rektorn vid en arbetsplatsträff påtalat att ett utökat arbete inom området behövde ske.

”Vi har haft språk väldigt länge nu och jag har själv bestämt att ändra. Matematiken har kommit på undantag. Jag ser inte barn som räknar eller matteverkstäder så mycket. Vardagsräknandet har försvunnit” (Förskolans rektor vid ett arbetsplatsmöte).

### **Hur barns intresse tillvaratas i förhållande till kunskapsinnehållet**

Inledningsvis skapades en inriktning av förskollärarna för vad temat skulle fokusera. Därefter växte innehållet fram i en process där tillvaratagande av barns intresse utgjorde en viktig del.

”Jag tycker att det blir mycket mer att barn kan vara delaktiga inne i temat. När man är i gång ser man vad de behöver. Man måste ju ha en ram för att det ska bli någonting. Oftast blir det ju ”delbitar” sen

som man svävar ut på när man ser åt vilket håll barnen vill” (Intervju med Julia).

Olika tillvägagångssätt för att ta reda på barns intresse kunde ses. Ett av dessa var att ställa frågor kring vad barn var intresserade av inom området. Det utgjorde en av utgångspunkterna för förskollärarnas urval av fortsatt innehåll. Ett annat tillvägagångssätt var att genom tillbakablickar på det som tidigare gjorts i temaarbetet ta vara på barnens reflektioner för fortsatt utveckling av innehåll. I temat kring rymden visades exempelvis fotografier från tidigare aktiviteter och barnens reaktioner noterades och diskuterades vidare.

I starten kring temaarbetet med naturrutan sågs hur förskollärarnas avvägningar ställdes mot barns visade intresse när plats för naturrutan skulle väljas. Barnen hade visat stort intresse för att vara vid en bäck men här såg förskollärarna hur bäcken kunde ta fokus från visst innehåll kring naturrutan som de ville förmedla. Det slutade med att de beslöt att konsultera barnen.

”När vi går till skogen på onsdag så hör vi ju lite från dem vad de tänker” (Julia och Tanja vid planeringsmöte).

Flera liknande observationer visar hur förskollärarna ogärna gick tvärt emot det barnen uttryckt intresse för utan i stället bjöd in barnen att säga sin åsikt.

### **Olika former av undervisning där barnen möter kunskapsinnehållet**

I samband med att temainnehåll iscensattes kunde en stor variationsrikedom av undervisningsaktiviteter iakttas. Barnen fick ta del av kunskapsinnehåll bland annat genom böcker, film, samtal och skapande verksamhet. Mycket tid och planering lades på aktiviteterna.

I samband med tema rymden startade förskollärarna med att ta reda på vilken kunskap barnen hade sedan tidigare kring rymden.

”Nu vill man gärna kolla av lite med rymden, vad de vet och så” (Fältanteckning under ett planeringsmöte).

Förskollärarna formulerade frågor som barnen fick svara på i samtal. De frågade exempelvis om barnen kunde några namn på planeter, vad barnen trodde fanns i rymden, om man kunde åka till rymden eller bo där. Tillvägagångssättet innebar att innehållet skapades utifrån det som barnen uttryckte, kring det de redan hade erfarenhet av och intresse för.

Formen på aktiviteterna påverkade tydligheten för det innehåll som var aktuellt. Det som blev synligt var hur vissa undervisningsaktiviteter koncentrerade sig på barns förståelse för ett innehåll medan andra koncentrerade sig på upplevelser av ett innehåll.

Film i olika former var något som intresserade barnen i studiens förskola. Förskollärarna hade i samband med rymdtemat skapat en film som barnen fick ta del av där olika aspekter av innehållet implicit fanns med i form av att figurerna som åkte i rymdskeppet talade med varandra om namn på planeter, detaljer kring rymdskeppet med mera.

”Pedagogen Julia introducerar momentet. Filmen visar figurerna Snick och Snack och deras rymdskepp. Barnen pratar med varandra under hela filmsekvensen. Samtalen verkar handla om filmen: ”Titta, där är Snack”, ”... och där är solen och planeterna”. Ingen av pedagogerna tystar barnens samtal” (Fältanteckning i samband med observation).

Den här filmen hade pedagogerna Tanja och Julia skapat på egen hand men de involverade några av barnen i skapandet av ytterligare en film.

I samband med att barnen gemensamt skulle välja två planeter att fördjupa sig i inom temaarbetet kring rymden presenterade förskollärarna de olika planeterna genom att läsa om dem i faktaböcker. Här var det faktaböckerna i sig som styrde det innehåll som framträdde snarare än formen på aktiviteten. Därefter var det barnen som genom omröstning styrde vilka två planeter som valdes.

Barnen gjordes även delaktiga i arrangemang av miljö i ett utrymme på förskolan. Här hade ett "rymdrum" inretts, vilket barnen kunde använda för lek.

"Några av barnen väljer att vara i det så kallade rymdrummet. Julia följer med dem dit. Det är en garderob utan dörr som bytt inredning sedan jag sist var på besök. Jag tittar på rummet med dess tyger och ljusslingor och raketerna som finns att leka med" (Fältanteckning i samband med observation).

Rymdrummets struktur riktade barnens intresse och fokus mot temat och gav samtidigt barnen en fysisk upplevelse av temainnehållet. Förskollärarna observerade vad barnens intresse riktades mot och utifrån det utvecklades miljöerna. Barn visade intresse styrde således. Rummet i sig framstod i högre grad som en upplevelse av temainnehållet än förståelse för det samma.

Skapande aktiviteter var något som barnen på förskolan visade stort intresse för och inslag av detta återkom i flera av temana. Exempelvis fick barnen skapa planeter i papper maché i temat rymden. Förskollärarna lade ner mycket arbete i de skapande aktiviteterna på att uppmärksamma och följa det barnen

gav uttryck för medan kunskapsinnehållet i flera fall hamnade i bakgrunden.

Matematiktemat hade en något annorlunda form. Här framträdde inte tillvaratagande av barns intresse tydligt. Däremot sattes kunskapsinnehållet i centrum. Vid en planering beskrev förskollärarna hur de vid samlingar hade börjat räkna antalet närvarande barn varje dag. Tillsammans med barnen illustrerades antal närvarande barn genom Duplobitar i staplar. Utifrån dessa skulle sedan ett diagram skapas.

"Tanja tar fram en duploplatta och en påse med röda, gula och gröna duplobitar. Hon börjar själv med att sätta fast en gul duplobit på plattan. Hon låter sedan påsen gå runt till alla barnen som väljer en bit och sätter fast den ovanpå de andra bitarna. Det blir till slut 7 gröna och 2 gula i stapeln. Tanja påpekar att två barn är borta och låter ett barn sätta två röda duplobitar på varandra i en stapel jämte den andra. Tanja och barnen räknar sedan bitarna gemensamt både utifrån färg och hela staplar" (Fältanteckning i samband med observation).

Matematikinnehållet framträdde här tydligt. Olika aspekter för förståelse av ett matematiskt innehåll blev även synliga där såväl antal, helheter och delar som illustrering av en till en-principen och addition kunde urskiljas.

Vid ett annat tillfälle fick barnen pröva att själva illustrera antal barn men med annat material än Duplobitar. Vart och ett av barnen fick olika material.

"Julia bygger själv duplotornet som illustrerar de barn som är närvarande för dagen. Därefter delas olika material ut till barnen, exempelvis tejprullar, burkar med mera. Var och en av barnen får ett av materialen och får sedan instruktioner om att på golvet lägga ut varsin stapel av det egna material-

et. Stapeln ska motsvara antalet närvarande barn. Tanja mäter sedan varje stapel och barnen får fotografera sin stapel. Bilder på staplarna visas sedan på väggen digitalt och barnen får då se stapeln i ny form och får gå fram och räkna” (Fältanteckning i samband med observation).

Barnen fick här bygga staplar på ett annat sätt och med annat material än tidigare, vilket bland annat innebar att staplarna sinsemellan blev olika höga även om de utgick från samma antal.

Sammanfattningsvis kan ses hur inriktning för temaarbete bestämdes av förskollärare och hur de därefter skapade tillfällen för tillvaratagande av barns intresse. Utifrån detta iscensattes kunskapsinnehållet genom en rad varierande aktiviteter där aktiviteternas form ofta utgick från barns intresse. Aktiviteternas karaktär påverkade om barnen gavs förståelse för eller upplevelse av kunskapsinnehållet.

### Diskussion

Resultatet ger exempel på hur förskollärarna i studien försöker väva in delvis divergerande läroplansmål i sina temaarbeten. Tidigare forskning (exempelvis Cattucci, 2021; Jonsson et al., 2017; Nilsson et al., 2018) visar på hur undervisning av kunskapsinnehåll i relation till tillvaratagande av barns intresse av förskollärare uppfattas som komplext. Undervisning av kunskapsinnehåll innebär på många sätt att förskollärare behöver rikta barns intresse mot ett utvalt innehåll för att närma sig innebörden i undervisningsbegreppet (Jonsson et al., 2017), samtidigt som de försöker tillgodose och följa det barn visar intresse för. Komplexiteten i läroplanen, där barns intresse ska beaktas parallellt med att barn ska utmanas och ledas mot nytt innehåll, framstår på flera sätt som dubbelbottnad i samband med iscensättande av de båda. Intentionerna kan uppfattas som distanserade från varandra, där svårigheter ses i hur de båda ska kunna

vävas samman. I föreliggande studie ges exempel på hur komplexiteten i denna dubbla botten tolkades och omsattes. Kunskapsinnehåll formades till stor del i en process där tillvaratagande av barns intresse framstod som centralt och där planering av aktiviteter inom ett tema fick stort utrymme men där kunskapsinnehållet ofta hamnade i skymundan.

Undervisning av kunskapsinnehåll och tillvaratagande av barns intresse kan i resultatet ses som parallella förhållningssätt som förskollärarna tog. Detta kan uttryckas i termer av *synlig och osynlig pedagogik* (Bernstein & Lundgren, 1983) där dessa inte teoretiskt ska ses som vattentäta skott men i analys av detta resultat får illustrera skilda pedagogiska traditioner. Innehållet behöver i *osynlig pedagogik* ha en sådan form att den tillåter barns möjlighet att påverka och förändra innehållet (jfr Westlund, 2011; Leinonen et al., 2014), vilket ligger i linje med det resultatet visar. Förskollärarna var öppna för att ta in barnens perspektiv i temat och genom det utforskade och sökte barn och förskollärare gemensamt efter ett innehåll (jfr Jonsson, 2011). I likhet med tidigare forskning (t.ex. Berg, 2022; Cattuci, 2021; Jonsson, 2011) visas även hur *inramningen*, det vill säga hur innehållet iscensattes, oftast skapades i en process där barnen gjordes delaktiga.

Flera tillvägagångssätt för att utröna barns intresse kunde ses på studiens förskola. Förskollärarna konsulterade barnen eller gav barnen återblickar på tidigare aktiviteter och samlade på det viset in barnens reflektioner och reaktioner som påverkade temat vidare. Tillvägagångssättet innebär att utgångspunkt tas i det barn redan vet eller sedan tidigare har erfarenhet av. I mindre grad innebär det att barnen styrs mot ett nytt innehåll som ger barnen utmaningar.

I studien framträdde även att organisationen av de aktiviteter som kopplades till kunskapsinnehållet fokuse-



rades mer än kunskapsinnehållet i sig självt. Mycket arbete lades på att planera för och skapa varierade och lustfyllda aktiviteter. Processen fokuserades därmed mer än produkten, vilket överensstämmer med kriterier för *osynlig pedagogik* (Bernstein & Lundgren, 1983). Genom förskolläraernas tillvägagångssätt, med fokus på en mångfald av upplevelser i förhållande till kunskapsinnehållet, riktades barnens blickar i vissa fall från innehållet och mot aktivitetsupplevelsen. Upplevelser av innehåll framstod därmed som överordnat förståelse av innehåll.

I förskolläraernas planeringssamtal var det oftast svårt att se ett tydligt formulerat innehåll, det vill säga mer specifikt *vad* som var tänkt att förmedlas. Även i tidigare studier beskrivs hur kunskapsinnehållet blir otydligt artikulert i förskollärares planering (jfr Berg, 2022; Cattuci, 2021; Jonsson, 2011). Det gör kunskapsinnehållet *svagt klassificerat*, utan tydlig definiering och med möjlighet att utifrån barns intresse arrangera om. Ett undantag fanns, matematiktemat, där större fokus låg på själva kunskapsinnehållet än på processen för att skapa ett kunskapsinnehåll, vilket gjorde det *starkare klassificerat* (Bernstein, 2000). Tillvaratagandet av barns intresse blev här marginaliserat. En implikation av detta kan vara att ett ämnesinnehålls karaktär av starkare eller svagare klassifikation ger skilda möjligheter för förskollärare att presentera och iscensätta innehåll för barn.

I studien sågs hur aktiviteter som gav barn upplevelse av ett innehåll, exempelvis skapande aktiviteter, förekom oftare än aktiviteter som syftade till ökad förståelse för innehållet. Helenius (2017) visar hur ämneskunskap som främst presenteras i förenklad, vardaglig form med *svag klassificering* suddar ut den vetenskapliga innebörden i ämnet. Enligt Bernstein (2000) behöver förvärvaren (barnet) förstå det underliggande budskapet i kontexten för att det ska kunna göras synligt, vilket försvåras om inte innehållet tydligt lyfts fram.

Förskollärarna i studien arbetade mestadels mer med underliggande än explicit kunskap. Aktiviteternas utformningar innehöll ibland delar som kunde minska innehållets tydlighet, exempelvis när animeringar med redan kända figurer kunde rikta barnens intresse mot något som inte berörde det huvudsakliga kunskapsinnehållet. Tidigare forskning visar just hur förskollärare tenderar att föra in fantasifula inslag som tar bort fokus på det egentliga innehållet eller att kunskapsinnehåll förenklas och innehåll genom det omformas (jfr Olsson et al., 2020; Tsatsaroni et al., 2003).

För att förstå hur förskollärarna i studien tolkade och omformade kunskapsinnehåll i relation till tillvaratagande av barns intresse är det väsentligt att vara medveten om de villkor de har för att utföra detta uppdrag. Här kan man diskutera hur nya inslag som förs in i läroplaner behöver sättas i relation till redan befintliga inslag. I det här fallet behöver förskollärare tolka och omsätta begrepp som förs in, såsom undervisning och kunskapsinnehåll, utifrån ett pågående arbete. För att nå förståelse för hur nya inslag i en verksamhet kan omsättas är det av betydelse att notera hur de nya inslagen förhåller sig till tidigare traditioner av arbetssätt. Det förnyade arbetssättet, det förstärkta pedagogiska uppdraget, utmanar tidigare förskoletraditioner och överensstämmer med hur förskolan beskrivs gå mot en allt mer skolförberedande verksamhet (Sjöstrand Öhrfelt, 2019). Det är ett paradigmskifte i förskolans tradition. Utifrån föreliggande studies resultat kan ett antagande göras; att det förstärkta pedagogiska uppdraget behöver iscensättas så att barnen ges de bästa förutsättningarna för att uppnå det som avses. En större jämvikt mellan kunskapsinnehållet i sig självt, tillvaratagande av barns intresse och planering av aktiviteter bör skapas där barns förståelse för ett innehåll får lika stort utrymme som upplevelser av detsamma.

---

## Referencer

- Berg, B. (2022). Undervisningsbegreppets innebörd i förskolan utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv. *Educare* 2022:3.
  - Bernstein, B. & Lundgren P. U. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber.
  - Bernstein, B. (2000[1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rev. uppl. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
  - Catucci, E. (2021). *Undervisningsuppdraget i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv*. Diss. Västerås: Mälardalens högskola.
  - Ds 2003:46. *Var - dags - inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning* (2003). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. Utbildningsdepartementet.
  - Helenius, O. (2017). *Theorizing professional modes of action for teaching preschool mathematics*. Conference paper (University of Gothenburg).
  - Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
  - Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Licentiatavhandling i Kristianstad. Högskolan i Kristianstad.
  - Jonsson, A., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90–109.
  - Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41 (2), 85–94.
  - Leinonen, J., Brotherus, A., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education – Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Nordisk Barnehageforskning* 7, (8), 1–16.
  - Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och Demokrati*, 27(1), 9–32.
  - Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25 (4). ISSN 1401-6788
  - Sjöstrand Öhrfelt, M. (2019). Export och import av den svenska förskolemodellen via transnationell utbildningspolicy. *Utbildning & Demokrati*, 28, (1).
  - Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
  - Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
  - SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt: om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar: delbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
  - Thörner, A. (2017). *Vi kan inte bara utgå från barns intresse – Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning*. Licentiatuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet.
  - Tsatsaroni, A., Ravanis, K., & Falaga, A. (2003). Studying the recontextualisation of science in pre-school classrooms: drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1, 385–417. 2003.
  - Utbildningsdepartementet (2010). Promemoria U2010/4443/S. *Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan*.
  - Vallberg Roth, A-C., & Holmberg, Y. (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(2), 29–56.
  - Westlund, K (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande: en demokratididaktisk studie*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö Högskola.
-