

Lärandets skiftande innebörder
- uttryckta av förskollärare i vidareutbildning

*Ann-Charlotte Mårdsjö
Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs universitet*

ISBN 91-7346-522-4

Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis, cop. 2005

Serie: Göteborg studies in educational sciences, 0436-1121 ; 225

ABSTRACT

Title: The changing meanings of learning – expressed by pre-school teachers in further education

Language: Swedish with English summary

Keywords: Phenomenography, variation theory, creating meaning, theory – practice, pre-school teacher, one's own learning, participation in children's learning, change over time.

ISBN: 91-7346-522-4

The aim of the study was to describe how pre-school teachers in further education create meaning in their own learning and how they participate in children's learning. Three questions investigated in the study are: What are the conceptions of one's own learning? What are the conceptions of participation in children's learning? Do the conceptions of one's own learning and/or the conceptions of participation in children's learning during the course of the education program change and if so, how?

The theoretical background of the study is variation theory and its concepts discernment, simultaneity and variation. This theory has been developed into a theory of awareness in order to analyse and understand what takes place in the pedagogues' awareness. With the aid of this theory, it is possible to shed light on what emerges as figure in their awareness and what is background in their creation of meaning.

The phenomenographic research approach constitutes the methodological basis of the study – a perspective of people's learning and knowledge formation that is holistic and non-dualistic, i.e. people's understanding of the world around them cannot be separated from the world they live in. The research group consists of 15 professionally active pedagogues attending a supplementary education program: Program in education – orientation towards early childhood education 40 points. The data material consists of 37 interviews carried out over a 2-year period.

The results from the study show that the participants express three qualitatively different conceptions of how they learn: Creating meaning via communication (category 1), creating meaning via professional practice (category 2) and creating meaning via reflection on one's own learning (category 3). The determining factor in the pedagogues' creation of meaning is the variation they themselves create in each category. The pedagogues describe how they participate in children's learning in two qualitatively different ways: Being sensitive to the children and the world around them (category A) and Challenging the children in their learning (category B). The conceptions in categories A and B are hierarchical, which means that category A is fundamental to the pedagogues' participation in children's learning. Two thirds of the pedagogues change so that they understand what they are learning when they reflect on their own learning and an equal number (although partly different individuals) change so that they challenge the children in their learning during the period they are attending the education program. A little less than half the participants undergo both changes, i.e. they both reflect on their own learning and challenge the children in their learning.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD

DEL I

KAPITEL 1. INTRODUKTION OCH SYFTE	15
ETT UTVECKLINGSPROJEKT BLIR PILOTSTUDIE	15
<i>Förändringsprocessen i pilotstudien</i>	16
STUDIENS KONTEXT	18
UTVÄRDERING AV PÅBYGGNADSUTBILDNING	20
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	21
AVHANDLINGENS DISPOSITION	22
KAPITEL 2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING	25
EN MEDVETANDETEORI I OLIKA SKEPNADER	25
<i>Urskiljning, variation och simultanitet</i>	25
<i>Medvetande och medvetandets struktur</i>	26
LÄRANDETS OBJEKT	28
<i>Det professionella lärandeobjektet i förskolan</i>	31
<i>Vad- och hur-aspekten i förskolan</i>	31
ETT UTBILDNINGSRELATERAT LÄRANDE	33
<i>Vad innebär det att förändra sättet att erfara sitt lärande?</i>	34
ETT YRKESRELATERAT LÄRANDE	36
<i>Reflektion i yrkespraktiken</i>	37
RELATIONEN MELLAN SPRÅK OCH MEDVETANDE	40
KAPITEL 3. VAD KÄNNETECKNAR DEN SVENSKA FÖRSKOLAN?	43
NÅGRA FÖRÄNDRINGAR FRÅN FÖRSKOLANS BEGYNNELSE	43
LÄRANDE I DAGENS FÖRSKOLA	45
STUDIER OM FÖRSKOLAN	47
FÖRSKOLEPEDAGOGIK UTIFRÅN UTVECKLINGSPEDAGOGISK TEORI	50
VARIATIONSTEORI OCH UTVECKLINGSPEDAGOGIK	51

DEL II

KAPITEL 4. METOD OCH GENOMFÖRANDE	57
FENOMENOGRAFI – EN FORSKNINGSANSATS	57
<i>Uppfatta, förstå och erfara</i>	58
<i>Transformera förståelse av kunskap till handling</i>	59
URVAL OCH UNDERSÖKNINGSGRUPP I AVHANDLINGSSTUDIEN	60
<i>PEF-programmets innehåll och form</i>	61
DATAINSAMLING	62
<i>Intervjuer</i>	64
<i>Filmpresentation</i>	67
<i>Pedagogernas skriftliga reflektion</i>	69
<i>Fallbeskrivningar</i>	70
ANALYS	70
KRITISKA REFLEKTIONER	72

FÖRFÖRSTÅELSE	73
VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	74
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	75

DEL III

KAPITEL 5. UPPFATTNINGAR AV DET EGNA LÄRANDET	79
RELATIONEN MELLAN UPPFATTNINGARNA I KATEGORI 1 – 3	79
<i>Meningsskapande via kommunikation (kategori 1)</i>	80
<i>Meningsskapande i yrkespraktiken (kategori 2)</i>	83
<i>Meningsskapande i reflektion över sitt eget lärande (kategori 3)</i>	84
KAPITEL 6. UPPFATTNINGAR AV DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE	93
RELATIONEN MELLAN UPPFATTNINGARNA I KATEGORI A – B	93
<i>Att vara lyhörd för barnen och deras omvärld (kategori A)</i>	94
<i>Att utmana barnen i deras lärande (kategori B)</i>	100
KAPITEL 7. FÖRÄNDRINGAR	107
FÖRÄNDRADE SÄTT ATT UPPFATTA DET EGNA LÄRANDET	109
<i>Att reflektera över sitt eget lärande</i>	109
<i>Att skapa mening i kommunikation</i>	110
<i>Att skapa mening i yrkespraktiken</i>	112
FÖRÄNDRING I YRKESPRAKTIKEN	113
FÖRÄNDRINGAR I EN GIVEN SITUATION	114
<i>En jämförelse av förändringen i yrkespraktiken och i en given situation</i>	116
UPPFATTNINGARNAS FÖRÄNDRING	116
<i>Förändring av det egna lärandet</i>	117
<i>Förändringar av delaktighet i barnens lärande</i>	117
<i>Relationen mellan det egna lärandet och delaktighet i barnens lärande</i>	118
KAPITEL 8. FALLBESKRIVNINGAR	123
ATT REFLEKTERA ÖVER SITT EGET LÄRANDE OCH UTMANA BARNEN I DERAS LÄRANDE	125
<i>Agda</i>	125
<i>Amanda</i>	131
<i>Astrid</i>	135
<i>Josefine</i>	141
FÖRÄNDRAT SITT EGET LÄRANDE – OFÖRÄNDRAD DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE	145
<i>Jane</i>	146
OFÖRÄNDRAT EGET LÄRANDE – FÖRÄNDRAD DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE	150
<i>Jessica</i>	150
ATT VARKEN FÖRÄNDRAT SITT EGET LÄRANDE ELLER DELAKTIGHETEN I BARNENS LÄRANDE	154
<i>Jannike</i>	155
OFÖRÄNDRAT EGET LÄRANDE – REVIDERAD DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE	161
<i>Judith</i>	161
REVIDERAT EGET LÄRANDE – OFÖRÄNDRAD DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE	165
<i>Angelika</i>	166

DEL IV

KAPITEL 9. DISKUSSION	173
KVALITATIVT OLIKA SÄTT ATT SKAPA MENING I DET EGNA LÄRANDET	174
<i>Uppfattningarna används som didaktiska verktyg</i>	175
VARIATIONEN I LÄRANDEOBJEKTET	177
<i>Variation som den kommer till uttryck i kommunikation</i>	181
<i>Variationen som den kommer till uttryck i yrkespraktiken</i>	182
<i>Variationen som den kommer till uttryck i reflektionen över det egna lärandet</i>	183
<i>En jämförelse mellan min och en liknande studie i Hongkong</i>	184
OMPRÖVA DET EGNA LÄRANDET	185
KVALITATIVT OLIKA SÄTT ATT VARA DELAKTIG I BARNENS LÄRANDE	187
<i>Att vara lyhörd för barnen och deras omvärld</i>	187
<i>Att utmana barnen i deras lärande</i>	189
<i>Skillnaderna mellan kategori A och B</i>	192
RELATIONEN MELLAN FÖRÄNDRADE UPPFATTNINGAR	194
DIDAKTISKA IMPLIKATIONER.....	198
<i>Vidare forskning</i>	199
<i>Avslutningsord</i>	200
SUMMARY	201
REFERENSER.....	225

BILAGA 1-7

FÖRORD

Kära läsare! Den text du håller i din hand är resultatet av flera års studier på forskarutbildningen vid Göteborgs universitet. Innehållet i denna bok vänder sig till alla som är intresserade av vuxnas lärande, men min förhoppning är att resultatet i studien framförallt kommer att väcka debatt hos såväl pedagoger inom förskolan som utbildningsansvariga inom grundutbildning och vidareutbildningar när det gäller hur vi tillämpar det vi lär oss.

Det är många som har bidragit till att den här studien har kunnat genomföras och som jag därför vill tacka! Några av dessa är de tio pedagoger som medverkade i pilotstudien. Tack för att ni delade med er av era erfarenheter och bidrog med er kunskap och kompetens! Tack också till Socialstyrelsen och Västra Frölunda stadsdelsförvaltning som finansierade pilotprojektet. Det var under pilotstudien som embryot till min forskningsfråga om relationen mellan att uppfatta sitt eget lärande och sin delaktighet i barns lärande utvecklades. Jag vill också rikta stort ett tack till de femton pedagoger som medverkade i avhandlingsstudien. Det har varit både spännande och intressant att ta del av hur ni uppfattar ert eget lärande och hur ni erfar att ni är delaktiga i barnens lärande. Tack för ert ovärderliga bidrag!

Ett varmt tack vill jag rikta till min handledare professor Ingrid Pramling Samuelsson. Du har haft en avgörande betydelse för min utvecklingsprocess som doktorand. Din skicklighet i att bygga vidare på min grundläggande kunskap men också på mina frågor vittnar om en tillförsikt och tilltro till den lärandes kapacitet.

Ett innerligt tack riktar jag till min vän Eva Johansson. Du har under årens lopp varit och är fortfarande en ständig diskussionspartner. Tack Eva för dina många goda och kloka råd! Din förmåga att problematisera och analysera har varit omistlig i avhandlingsarbetet. Dina kritiska frågor och eftertänksamma svar har bidragit till att mitt förhållande till texten har utvecklats. Att få skratta ihop med dig har varit och är ett andningshål i vardagen!

Ett omfångsrikt tack till professorerna Mikael Alexandersson, Per-Olof Thång och Ference Marton som har läst manuset. Tack Jonas Emanuelsson för att du har tagit del av och diskuterat analysen av resultatet!

Jag vill också tacka mina kollegor i ECE-kollegiet (Early Childhood Education, numera kollegiet för Barn och Ungdomsvetenskap) och kollegorna

på Enheten för Barn och Ungdomsvetenskap, under ledning av Eva Malmström. Ni har under årens lopp uppmuntrat mig och lyssnat intresserat på de frågor som jag har haft behov av att ventilera och samtala om. Tack för att ni på olika sätt har visat intresse för min forskning.

Ett stort tack till Lisbetth Söderberg som har varit ett stöd och hjälp i samband med att granska och förbättra textens layout. Tack också Margareta Samuelsson som har språkgranskat texten. Det finns inga gränser för din noggrannhet och vänlighet. Alexander de Courcy har översatt den engelska texten och Maj Asplund Carlsson har språkgranskat den. Stort tack! Emma och Frida Arvidsson samt Maria Johansson har skrivit ut intervjuer.

Under tiden som jag varit doktorand har jag fått stipendier från forskarutbildningen, Folksam, Svenska OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire), Svenska OMEP:s lokalkrets i Göteborg, Trygg-Hansa, Skandia, Knut och Alice Wallenbergs donationsfond.

Till sist vill jag tacka min familj för allt!

Möln dal i januari 2005

Ann-Charlotte Mårdsjö

Del I

KAPITEL 1

INTRODUKTION OCH SYFTE

En central fråga inom både forskning om lärande och utbildning är: ”Vad är det som gör lärande möjligt respektive begränsar lärandet?” (Marton & Booth, 1997; Runesson, manus). Jag har som forskare, lärare och handledare under flera år burit på en undran varför blivande och yrkesverksamma pedagoger visar sig förstå och är delaktiga i barnens lärande på helt olika sätt, trots att de fått undervisning om samma pedagogiska teorier.

Lärandets komplexitet kan belysas från olika teoretiska perspektiv. Jag kommer i den här avhandlingen att beskriva lärandet såsom det ser ut ur ett variationsteoretiskt perspektiv, där jag använder fenomenografin som metod för att ta reda på hur de medverkande uppfattar sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande. Dessa frågor om lärandets villkor aktualiserades när jag genomförde ett utvecklingsprojekt i samarbete med en stadsdelsförvaltning i Göteborg, där de medverkande skulle implementera utvecklingspedagogik i sin yrkespraktik (Mårdsjö, 1998). Designen i utvecklingsprojektet prövades och kom att bli grundläggande för min avhandlingsstudie och projektet är därför att betrakta som en pilotstudie.

ETT UTVECKLINGSPROJEKT BLIR PILOTSTUDIE

Huvudstudien, det vill säga föreliggande studie, föregicks av en pilotstudie genomförd som delar av ett utvecklingsprojekt. Syftet med det tvååriga utvecklingsprojektet var att utveckla den pedagogiska kompetensen hos de pedagoger¹ som medverkade i projektet i riktning mot att bli mer medvetna om sitt förhållningssätt till barn och deras lärande (Mårdsjö, 1993, 1998; Törnvall & Forslund,

¹ Det var totalt tio pedagoger som medverkade i projektet. Pedagogerna arbetade inom förskolans och fritidshemmets verksamhet. De tio pedagogerna i pilotstudien var förskollärare, fritidspedagoger och barnskötare och arbetade med barn som var 1-6 år gamla. Fortsättningsvis benämns de olika yrkeskategorierna i pilotstudien pedagoger. För att kunna skilja pedagogerna i pilotstudien från pedagogerna i avhandlingsstudien redogörs för resultatet i pilotstudien endast under rubriken ”Utvecklingsprojekt blir pilotstudie”, som startade i september 1995 och avslutades under våren 1997.

1995). Var och en av de tio pedagoger som medverkade i utvecklingsprojektet intervjuades vid sex tillfällen under en tvåårsperiod – dels om hur de erfar att de skapar mening i sitt eget lärande om en specifik förskolepedagogik, kallad utvecklingspedagogik, dels om hur de uppfattar att de implementerar ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt i sin yrkespraktik.

I pilotstudien undersöktes och analyserades pedagogernas förändringsprocess när de prövade att utveckla och integrera ny kunskap om utvecklingspedagogik i sin yrkespraktik (Mårdsjö, 1998). Under projektets genomförande uppmanades pedagogerna att reflektera över frågor som utvecklade deras yrkeskompetens (Moxnes, 1990). De fick även handledning en gång i månaden. Pedagogerna i projektet arbetade kontinuerligt med att förstå och hitta former för att omsätta utvecklingspedagogikens principer i sin praktik och bli delaktiga i barnens lärande. Vid handledningstillfällena uppmanades de att reflektera över följande frågor:

- Vad är det barnen skall lära sig i förskolan?
- Hur förhåller jag mig till barnen för att de skall utveckla sina grundläggande kunskaper och färdigheter?
- Varför har jag valt att förhålla mig till barnen på det sätt jag gör?

Pedagogerna fick inom ramen för utvecklingsprojektet möjlighet att reflektera över ovanstående frågeställningar genom att skriva kompetensjournal, samtala, argumentera och verbalisera sina tankar och erfarenheter i diskussioner bland arbetskamrater och vid handledningstillfällena samt även i intervjusvaren. Dessutom observerade jag pedagogernas delaktighet i barnens lärande i deras egen verksamhet. Observationerna kunde sedan ligga till grund för diskussioner. I den stadsdelsnämnd som medverkade i utvecklingsprojektet fanns ett politiskt beslut att alla förskolor skulle implementera utvecklingspedagogik i sina respektive verksamheter, vilket innebar att det med all sannolikhet fanns outtalade förhoppningar och förväntningar hos såväl ledning som hos pedagogerna själva om att kunna förändra den pedagogiska verksamheten och arbetssättet.

Förändringsprocessen i pilotstudien

Anna, en av de tio medverkande, utbrister vid ett handledningstillfälle när utvecklingsprojektet pågått i tio månader att hon vill avbryta sin medverkan eftersom hon känner sig misslyckad som pedagog. Anna berättar att hon inte längre orkar med att känna hur hon gång på gång misslyckas exempelvis med att

tematisera² och problematisera, det vill säga skapa tillfällen för att få barnen att reflektera över sitt eget lärande under planerade och oplanerade aktiviteter. Hon påpekar att innan studien påbörjades betraktade hon sig som en kompetent förskollärare, som inte hade några problem att genomföra olika aktiviteter i verksamheten eller att bemöta barnen. Anna säger vidare att hon blir frustrerad och uppgiven när hon upptäcker att hon borde ha agerat på ett annorlunda sätt gentemot barnen. Hon har med andra ord börjat se på sig själv och sin roll som pedagog utifrån ett annat perspektiv, men denna hennes förståelse av utvecklingspedagogik kommer inte till uttryck i handling. Hon upplever att kunskaperna blir en belastning för henne i arbetet, eftersom hon inte kan omsätta dem i sitt möte med barnen. Det framkommer vid samma tillfälle att andra pedagoger som medverkar i utvecklingsprojektet upplevt en liknande frustration och förvirring. Pedagogernas förändring under projektet har analyserats och sammanställts i fyra faser:

Den första fasen i pedagogernas förändringsprocess kännetecknas av ”intellektuell förståelse av teoretisk kunskap”, där de beskriver utvecklingspedagogik med ord och begrepp. Pedagogernas lärandeprocess startar med att de hämtar inspiration och kunskap om utvecklingspedagogik från litteraturen och samtalen med handledaren. De berättar om hur betydelsefulla diskussionerna och samtalen med varandra är för att de skall erfa att deras lärande är meningsfullt för dem. De har under den här fasen utvecklat sin förmåga och sitt kunnande att beskriva ett förhållningssätt till barnens lärande som utgår från en utvecklingspedagogisk teori (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Den andra fasen i pedagogernas förändringsprocess inträffar när de börjar tillämpa och omsätta kunskaperna i handling. Det är när pedagogerna prövar sin teoretiska förståelse i handling som de börjar ompröva sitt sätt att förhålla sig till barnen. Det är vid den transformeringsprocessen som deras medvetenhet förändras på två sätt, det vill säga pedagogerna utvecklas i riktning mot följande:

- Pedagogerna ifrågasätter varför deras teoretiska förståelse inte går att omsätta i praktiken.
- Pedagogerna blir mer medvetna om att de nu förväntas bidra till barnens lärande på ett annat sätt än tidigare.

² Begreppet ”tematisera” är ett begrepp som används i förskolans verksamhet och som beskriver att pedagogen problematiserar ett innehåll på olika sätt för barnen genom att iscensätta olika aktiviteter och ge barnen frågeställningar att fundera över ur olika perspektiv. Tidsaspekten i ett tema kan vara allt från några minuter till att omfatta verksamheten under flera år.

Den tredje förändringsfasen utmärks av att pedagogerna ger uttryck för att de blir osäkra ifråga om hur de skall omsätta sin förståelse i den egna yrkespraktiken. När pedagogerna i projektet upptäckt att de inte kan omsätta sin förståelse i handling börjar de tvivla på sin yrkeskompetens. Förändringsfasen kännetecknas därför av oro, osäkerhet, tvivel, frustration och förvirring hos dem. Det finns också en risk att de pedagoger som uppfattar att de misslyckas med att omsätta sin fördjupade teoretiska förståelse i handling återgår till att använda det förhållningssätt till barn och deras lärande som de använde tidigare.

Den fjärde och sista förändringsfasen utmärks av att pedagogerna kommer till självinsikt om vad barnen skall lära sig, hur de bidrar till barnens lärande och varför de förhåller sig till barnen som de gör i lärandesituationer.

Den förändringsprocess som äger rum hos pedagogerna i utvecklingsprojektet Att utveckla pedagogers kompetens (Mårdsjö, 1998) utgör grunden för forskningsobjektet i föreliggande avhandlingsstudie. En skillnad mellan de två studierna är att i utvecklingsprojektet är utgångspunkten lärande i den egna yrkespraktiken, medan i den föreliggande studien är utgångsläget lärande i samband med en vidareutbildning på universitet. I både utvecklingsprojektet som beskrivits ovan och i föreliggande studie belyses relationen mellan att uppfatta sitt eget lärande (teori) och delaktigheten i barnens lärande (praktik).

STUDIENS KONTEXT

Historiskt finns det en utvecklad koppling mellan teori och praktik i svensk barnpedagogisk forskning och dess praktiska verksamhet med förskolebarn (Johansson, 1992). John Elmgren (1904-1991) var professor i psykologi och intresserade sig för relationen mellan teori och praktik i de tidiga barnårens pedagogik. Två av hans doktorander, som sedermera kom att disputeras, var Carin Ulin (1886-1971) och Stina Sandels (1908-1990). Båda bidrog till att utveckla det vetenskapliga arbetet kring förskolans praktik. Johansson (1992, s. 128) beskriver hur Elmgren och Sandels samarbetade med förskollärare i sin forskning.

Under årens lopp har innehållet i förskolans, fritidshemmets och skolans verksamheter förändrats och påverkats på flera sätt av aktuella forskningsteorier och styrdokument samt utifrån politiska beslut. I aktuell forskning om barns lärande kan man tydligt utläsa att det har ägt rum ett paradigmskifte i sättet att förhålla sig till lärande. Synen på barns lärande har alltmer avlägsnat sig från en

mognadssyn, där barns förutsättningar för lärande följer en naturlig och biologisk utveckling, i riktning mot ett socialt, kulturellt erfarenhetsperspektiv (Pramling 1994a, 1994b; Stern, 1991; Sommer, 1997, 1998, 2003; Säljö, 2000; Vallberg-Roth, 2002; Valsiner, 1990). Förskolan införlivades 1998 som en del i utbildningssystemet och har på så vis fått ett tydligare pedagogiskt samhällsuppdrag (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b; SOU 1997:157). Några forskare, som haft och fortfarande har betydelse för den svenska förskolans utveckling, är Doverborg och Pramling Samuelsson (1995, 1999), Halldén (2003), Johansson (1999), Kärrby (1971, 1992a, 1992b, 1997), Pramling (1983, 1994a), Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997), Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, 2003), Johansson & Pramling Samuelsson (2003), Lindahl (1996), Williams (2001) samt Dahlberg och Lenz Taguchi (1996). Deras forskning visar bland annat att synen på barn och deras lärande har förändrats men också synen på förskolans verksamhet, vilket i sin tur får konsekvenser för lärare i yrkespraktiken.

Klerfelt (2002) har gjort en forskningsöversikt av avhandlingar som är knutna till förskola och fritidshem mellan 1980 och 1999. Analysen av avhandlingarna visar att förutsättningarna för barns lärande och strukturen i förskolan liksom synen på barns lärande har förändrats. I översikten skildrar hon att relationen mellan verksamhet, forskning och styrdokument är tydlig i barnpedagogisk forskning. Klerfelt skriver också att forskare inom området har en vilja att publicera sin forskning populärvetenskapligt, vilket betyder att yrkesverksamma pedagoger och de som studerar pedagogik har möjligheter att ta del av ny forskning inom fältet på ett lättillgängligt sätt. Detta och samhällets förändrade krav på förskolans verksamhet har resulterat i att många kommuner erbjuder sina lärare pedagogisk fortbildning (Skolverket, 2004). Det pågår också fortbildning av olika slag och djup på universitet och högskolor, vilket innebär att många pedagoger vidareutbildar sig inom sin profession. Det finns ett intresse och engagemang hos yrkesverksamma lärare att vidareutbilda sig och fördjupa sina teoretiska kunskaper om yrkesrelaterad pedagogik. Ett exempel på en sådan vidareutbildning är Program i pedagogik med inriktning mot förskola och fritidshemsverksamhet (PEF, 40 p). Vidareutbildningen finns på Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet, och det är denna utbildning som här utgör sammanhanget för de pedagoger som medverkar i studien.

Programmets³ tillkomst skall ses som en del i de ökade krav på professionalisering inom barnomsorgen som växte fram parallellt med att allt fler barn tog del av förskolans och fritidshemmens verksamheter. En målsättning med utbildningsprogrammet är att systematiskt utveckla tidigare kunskaper och yrkeserfarenheter mot en fördjupad yrkesskicklighet (Folkesson, 1998). Ytterligare en avsikt är att vidareutbildningen skall generera en fördjupad pedagogisk kompetens, som kan uppfylla de behov som finns inom barnomsorgsverksamheten. Ett sådant behov är att kunna bedriva och dokumentera utvecklingsarbete (Roos, 1994). Pedagogerna förväntas därmed utveckla en ökad kompetens i att arbeta med forsknings- och utvecklingsarbeten. Inom förskolans och fritidshemmens verksamheter finns behov av pedagoger, som har sin förankring inom barnomsorgen och dessutom har en kompetens att planera, genomföra, analysera och utvärdera pedagogiska verksamheter. De pedagoger som studerar inom programmet förväntas fördjupa sina teoretiska kunskaper om barns lärande men också utveckla en förmåga att omsätta sina teoretiska kunskaper i yrkespraktiken. Det är med andra ord de teoretiska kunskaperna som är bärande i vidareutbildningen. Innehållet i utbildningen har inspirerats av INOM-gruppens (Inläring och omvärldsuppfattning) forskning och kunskapssyn (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977). Karakteristiskt för PEF-programmet är att innehållet har utvecklats av aktiva forskare, men också att forskare undervisar inom programmet.

UTVÄRDERING AV PÅBYGGNADSUTBILDNING

Balke (2001:1) anser i en utvärdering att uppbyggnaden av innehållet i en utbildning har betydelse för hur de studerande på universitet förstår vad de lär sig. Ett övergripande resultat i hennes studie är att det finns en stor variation mellan de olika utbildningsprogrammen med avseende på forskningsanknytning. De barnpedagogiska utbildningarna visar tydligast att det finns ett klart samband mellan forskning och grundutbildning. Att strukturen i utbildningar har betydelse för hur de studerande uppfattar innehållet visar även en extern utvärdering (Report of peer review of masters programme, 1994) av den aktuella påbyggnadsutbildningen som undersökte vilka syften som fanns i olika pedagogiska program. Utvärderingen belyser att PEF-programmet är ett av de utbildnings-

³ Pedagogiskt program med inriktning mot förskola och fritidshem, 40 p. Utbildningen förkortas PEF. Fortsättningsvis kommer begreppen PEF-utbildningen, PEF-programmet, utbildningen samt utbildningsprogrammet att användas som synonymer i texten.

program som erbjuder studerande en sammanhållen uppläggning och ledning. En slutsats som dras är att studenterna på denna och liknande utbildningar därför har lättare att se ett sammanhang i utbildningsinnehållet (Report of a peer review of the masters program, 1994, s. 14). Den externa utvärderingen pekar på att påbyggnadsprogrammet har ett dubbelt syfte, som kommer till uttryck genom att de studerande utbildas i riktning mot såväl en teoretisk forskarutbildning som en fördjupad yrkesroll. Även Hansen (1996:15) har gjort en utvärdering av PEF-programmet. Resultatet i hennes studie pekar på att studerande på programmet inte uppfattar vidareutbildningens syfte som motsägelsefullt, då de förväntas utveckla kunskaper om barn och deras lärande samtidigt som de prövar att omsätta kunskaperna i den egna yrkespraktiken.

PEF-programmet utgör genom sin målsättning ett led i att höja barnomsorgsfrågors status till universitetsnivå, och fler och fler förskollärare och fritidspedagoger fortsätter sina akademiska studier mot en doktorsexamen. För ett stort antal pedagoger inom förskola och fritidshem har PEF-utbildningen inneburit att de har börjat arbeta med olika former av utvecklingsprojekt eller gått vidare till forskarutbildning (Hansen, 1996:15, s. 18; Klerfelt, 2002, s. 25-30). Hansens studie (1996:15) belyser hur de studerande på PEF-programmet bland annat uppfattar att de har utvecklat sin kompetens som pedagoger genom att de kunnat använda sina kunskaper i sin yrkesprofession. De redogör också för att de har förstärkt sin yrkesroll tack vare att de fått möjlighet att ta del av ny forskning om barn och deras lärande. De studerande anser även att vidareutbildningen givit dem tillfälle att reflektera och analysera kring sitt eget lärande.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med studien är att undersöka hur yrkesverksamma pedagoger i vidareutbildning uppfattar att de skapar mening i sitt eget lärande och hur de erfar sin delaktighet i barnens lärande. För att kunna studera om det eventuellt finns någon relation mellan dessa två frågor har jag valt att fokusera följande tre frågeställningar:

- Uppfattningar av det egna lärandet⁴?
- Uppfattningar av delaktighet i barnens lärande?

⁴ När pedagogerna uppfattar sitt lärande innebär det att de skapar mening i sitt lärande om hur barn lär.

- Förändras uppfattningarna av det egna lärandet och/eller uppfattningarna av delaktigheten i barnens lärande under utbildningstiden och i så fall hur?

AVHANDLINGENS DISPOSITION

I detta första kapitel introduceras studien och dess syfte. Här redogörs för bakgrunden till varför jag har valt att studera pedagogers sätt att erfa sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande. I texten beskriver jag den förändringsfas som de medverkande i pilotprojektet gett uttryck för. Kapitlet avslutas med att jag pekar på vidareutbildningar för pedagoger inom förskolans och fritidshemmets verksamheter som ett led i förskolans och fritidshemmets professionalisering

I andra kapitlet redogörs för studiens ontologiska grund som beskrivs utifrån de teoretiska begrepp som konstituerar variationsteorin: Variation, urskiljning och samtidighet. De tre begreppen innebär att människan urskiljer olika saker samtidigt i sitt medvetande, där struktur och mening är sammanbundna med varandra. I detta kapitel redovisas även lärandeobjektet samt dess vad- och hur aspekt.

I kapitel tre skildras vad som är kännetecknande för verksamheten i dagens svenska förskola. I samma kapitel presenteras utvecklingspedagogiken och hur den skiljer sig från ett traditionellt sätt att se på barns lärande genom att pedagoger utmanar barns uppfattningar och använder deras tankar som ett innehåll i verksamheten. Jag gör även en jämförelse mellan utvecklingspedagogik och variationsteori.

Kapitel fyra är ett metodkapitel där studiens genomförande beskrivs. Metodkapitlet börjar med en redogörelse av fenomenografin som forskningsansats. Grundläggande i den fenomenografiska forskningsansatsen är hur människor uppfattar, förstår och erfar något. I texten beskrivs innebörden i dessa begrepp såsom de kommer till uttryck i föreliggande studie. I detta kapitel redogörs för vilka som medverkat i studien. Datamaterialet består av intervjuer, anteckningar i samband med filmpresentation samt de medverkandes skriftliga reflektion över sitt lärande. I metodkapitlet redogörs också för hur datamaterialet har analyserats och bearbetats. Vidare diskuteras min förförståelse, studiens validitet och generaliserbarhet samt etiska värden.

I kapitlen fem, sex, sju och åtta redovisas resultaten. Kapitel fem beskriver uppfattningar av det egna lärandet, medan det sjätte kapitlet presenterar uppfattningar av delaktighet i barnens lärande. I det sjunde kapitlet redogörs för hur dessa uppfattningar har förändrats under utbildningstiden. I samma kapitel beskrivs även relationerna mellan att uppfatta sitt eget lärande och delaktighet i barnens lärande. Det är den kollektiva förändringen som är central i texten, medan den individuella förändringen skildras i det åttonde kapitlet med hjälp av fallbeskrivningar. I kapitel åtta talas om relationen mellan teori och praktik såsom den kommer till uttryck hos enskilda pedagoger. De fallbeskrivningar som illustreras i texten är exempel på hur relationen mellan det egna lärandet och delaktigheten i barnens lärande kan ta sig uttryck hos pedagoger i vidareutbildning.

Det nionde kapitlet består av en sammanfattande diskussion där studiens resultat, tidigare forskning och teorier ventileras och problematiseras. I slutdiskussionen dras även slutsatser av de resultat som studien visar. Här diskuteras även didaktiska implikationer och förslag till fortsatt forskning.

KAPITEL 2

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING

Den vetenskapliga studiens ontologiska grund är antaganden om hur människan förstår sin omvärld. I det här kapitlet redogörs för de teoretiska begrepp och perspektiv som har avgörande betydelse för denna avhandling.

EN MEDVETANDETEORI I OLIKA SKEPNADER

Variationsteorin har utvecklats ur den fenomenografiska forskningsansatsen i riktning mot att bli en medvetandeteori som kommit att kallas variationsteori (Marton & Pang, 1999). I den här studien används variationsteorin för att förstå hur pedagoger på en vidareutbildning uppfattar sitt lärande.

Tre teoretiska begrepp som är centrala i variationsteorin (Runesson, 1999a, 1999b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) är urskiljning, samtidighet och variation (Marton & Booth, 2000; Marton & Pang, 1999). De tre begreppen innebär att människan urskiljer olika saker samtidigt i sitt medvetande, där struktur och mening är sammanbundna med varandra (Marton & Booth, 2000, s. 134). Variationerna i att erfara ett och samma fenomen beskrivs bland annat av Marton och Pang (1999, s. 10-11), Runesson (1999a, 1999b) och Rovio-Johansson (1999). Marton och Booth (2000) anser att människans förmåga att vara medveten om sin omvärld vid ett och samma tillfälle kan bli en kraftkälla, som kan bidra till att förändra vårt sätt att erfara något. Det är variationen i att förstå och tänka om samma innehåll som är utgångspunkten för ett mångfacetterat och dynamiskt lärande (Bowden, 1994).

Urskiljning, variation och simultanitet

För att kunna urskilja ett fenomen från ett annat anser Marton och Booth (2000) att det måste finnas en bakgrund och en figur i medvetandet. Det skulle kunna betyda att om jag exempelvis betraktar en tavla som hänger på väggen måste jag

som åskådare kunna urskilja den externa horisonten, det vill säga tavlans konturer och form mot väggens färg eller tapet. Som betraktare kan man dessutom urskilja en intern horisont, det vill säga hur de olika delarna i tavlan är relaterade till varandra. Ett annat sätt att beskriva hur ett fenomen kan urskiljas är att använda begreppen figur och bakgrund. Om jag som betraktare är intresserad av målningen på tavlan är den figur i medvetandet, medan tapeten bakom tavlan är bakgrund för vad jag ser. Om jag däremot är intresserad av tapetens färg, form och mönster är det tapeten som är figur och tavlan bakgrund. Det kan också vara så att jag som betraktare uppmärksammar något inom tavlans interna horisont, det vill säga att någon del i målningen framträder för mig samtidigt som jag är medveten om andra effekter i målningen.

Medvetande och medvetandets struktur

En förutsättning för att kunna urskilja en innehållsaspekt från en annan är att det finns en samtidighet i medvetandet, det vill säga att en person reflekterar över flera saker vid samma tillfälle. Vi kan dock inte hålla reda på flera innehållsaspekter samtidigt en längre tid, utan det är vissa saker i vår omvärld som framträder och bildar figur i vårt medvetande, medan andra utgör bakgrund (Gurwitsch, 1964, 1985; Marton & Booth, 2000). Både figur och bakgrund är lika betydelsefulla för att individen skall kunna skilja ett innehåll från ett annat.

Urskiljning, variation och simultanitet är tre dimensioner i medvetandet, och beroende på vad som är figur och bakgrund förändras strukturen i medvetandet (Marton & Tsui, 2004). Utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv sker lärandet i relationen mellan hur den som lär sig erfar sin omvärld. Lärandet konstitueras därmed i en relation mellan subjektet och det objekt som den lärande riktar sin uppmärksamhet mot (Svensson, 1976).

Lärande kan exempelvis illustreras med att en ishockeymålvakt lär sig att blockera skott. Vid ett träningstillfälle uppmanas utespelarna att skjuta pucken mot målvakten. Lärandet blir komplext eftersom varje utespelare skall kunna urskilja vilken typ av skott som är mest framgångsrikt vid varje målchans. Målvakten tränar sig i att blockera olika typer av skott genom att öva upp sina fysiska och psykiska färdigheter i form av ökad reaktionsförmåga, snabbhet, koncentration och koordination och så vidare samt att samordna dessa färdigheter. Han tränar också sin skicklighet i att blockera pucken genom att han varierar sitt sätt att blockera pucken för att hindra att det blir mål. När han drar sig till minnes hur han agerade vid olika anfall och vad resultatet blev reflekterar han över variationen. Det finns med andra ord en samtidighet i hans medvetande

som gynnar hans kunnande som målvakt. Han blir då medveten om olika sätt att ”frysa” pucken, och hur pass framgångsrika de olika blockeringarna är vid olika anfall. Målvaktens medvetande om hur han skall blockera pucken uppstår i relation mellan honom och utespelarna som skjuter mot målet. Om det hade varit ett träningspass med en puckmaskin hade puckens styrka, hastighet och riktning varit konstanta. Målvakten lär sig därmed att blockera en viss typ av skott. En uppenbar risk är då att han inte utvecklar samma skicklighet att blockera andra typer av skott. Variationen gynnar på så sätt lärandet att bli en bättre målvakt.

Gurwitsch (1964, 1985) anser att det finns en viss struktur i människors medvetande – en inre byggnad eller ett mönster – som kommer till uttryck genom att de fokuserar ett tema, ett tematiskt fält eller en marginal. Han beskriver strukturen i medvetandet som en komplex helhet, som ständigt förändras genom att medvetandet byter skepnad. Han redogör för att det alltid är en aspekt i medvetandet som utgör figur, medan andra aspekter fungerar som bakgrund. Gurwitschs teorier får stöd i Alexanderssons studie (1994), som beskriver vad lärare riktar sitt medvetande mot i sin undervisning. Resultaten i Alexanderssons studie visar att en del lärare uppmärksammar den pågående undervisningen, där de uppfattar att barn skall lära sig att söka kunskap. Dessa lärare fokuserar innehållet i sin undervisning. En annan grupp lärare i Alexanderssons studie (a.a.) beskriver undervisningen i allmänna ordalag. De senare uppfattar att deras undervisning har en social karaktär, som innebär att eleverna skall omges med en positiv lärandemiljö så att de känner att de duger som personer. Det är endast en av tolv lärare i Alexanderssons studie, som konsekvent beskriver att undervisning innebär att ta reda på hur elever tänker i förhållande till ett specifikt innehåll.

Kansanen (1997a, 1997b) beskriver lärares medvetenhet om sin undervisning på tre olika nivåer: Aktionsnivån, utgår ifrån lärares konkreta och praktiska handlingar i undervisningen. Syftet med undervisning på aktionsnivån är att barn skall lära sig en viss specifik kunskap eller färdighet. Lärare ser som sin uppgift att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning. Det som styr deras arbete är den egna praktiken. Tänkandenivån kännetecknas av att lärare ger uttryck för att de har börjat förstå men också ifrågasätta sina pedagogiska handlingar. Lärare strävar efter teoretiska förklaringar, eftersom de erfar att de blir mer medvetena om och därmed förstår sin praktik bättre. Den här nivån är början till lärares professionella utveckling och kräver kunskap i pedagogik och forskningsmetodik. Metateoretisk tänkandenivå innebär att lärare både kan ifrågasätta sina praktiska handlingar och analysera och reflektera över dem.

Tänkandet utmärks dessutom av att lärare kan dra slutsatser kring sitt agerande och förstå att det är en skillnad mellan att göra något och att reflektera över sitt eget agerande samt att se relationen dem emellan. Lärares ambition är inte bara att initiera undervisning utan även att reflektera över vad som händer i barngruppen och att analysera sitt förhållningssätt i relation till planering, genomförande och utvärdering (Kansanen, 1997a, 1997b; Rosenqvist, 2000, 2002). Andra forskare, som pekar på att det sker ett lärande när medvetandestrukturen förändras, är Gurwitsch (1964), Marton och Pang (1999), Marton och Booth (2000) samt Alerby, Kansanen och Kroksmark (2000). Söndenå (2002) beskriver att transcendent reflektion kännetecknas av att den lärande överskrider sin förståelse och skapar ett annat sätt att tänka, vilket leder till att den lärande förändrar uppfattning av något.

LÄRANDETS OBJEKT

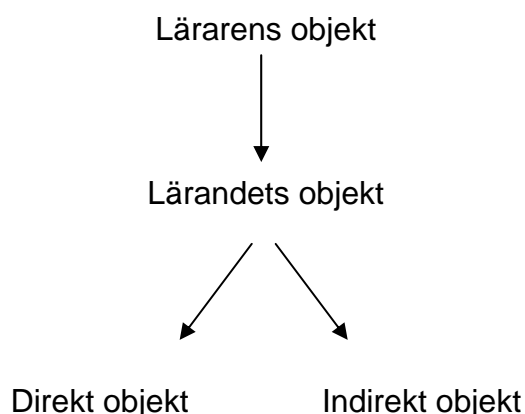
Förskolans styrdokument (Utbildningsdepartementet, 1998a) har utvecklats genom flera tidigare utredningar och betänkanden. Några av dem är SOU 1972:26, 1992:94, 1997:157 och 1997:108.

När det gäller lärandeobjektet i skolan skriver Carlgren och Marton (2000) att lärare först och främst har fokuserat hur-frågan i undervisningen, det vill säga hur de skall undervisa för att barn och elever skall ha möjlighet att lära och utvecklas i en viss riktning. Författarna anser att vad-frågor mer eller mindre tagits för givna av lärare (a.a.). Det förefaller därför angeläget att problematisera vad det innebär att lära sig olika saker och att därmed samordna vad- och hur-frågorna. Att problematisera vad- och hur-frågorna i lärandet är enligt Carlgren och Marton att läraren måste fråga sig: Vad är det eleven skall lära sig och hur arbetar vi med det? Därigenom utvecklar läraren sina egna förmågor, insikter och förhållningssätt, som hon/han förväntas använda när hon/han bidrar till att barn/elever utvecklar sin förståelse för något (Carlgren & Marton, 2000, s. 25-28).

En pedagogs uppgift är att skapa möjligheter för att det skall ske ett lärande hos barn/elever. Marton och Booth (2000, s. 115-116) har beskrivit hur man kan analysera lärandet med hjälp av teoretiska begrepp. Några av dessa begrepp är det direkta och indirekt objektet eller vad- och hur-aspekten (se figur 1). Min tolkning av dessa begrepp är att både den lärandes och lärarens uppmärksamhet i lärandesituationen är riktade, mot ett specifikt innehåll eller en vad-aspekt, som kan beskrivas som ett direkt objekt. Pedagogen måste dessutom

vara medveten om det indirekta objektet, som också kan beskrivas som hur den som lär skall förstå innehållet. En lärare måste med andra ord vara medveten om vad det är som barnet/eleven skall utveckla och hur hon/han skall förstå innehållet. Om ett barn exempelvis skall lära sig matematik är vad-aspekten, det direkta objektet, att barnet skall lära sig något om matematik. Hur-aspekten, det indirekta objektet, innebär hur barnet skall lära sig att räkna.

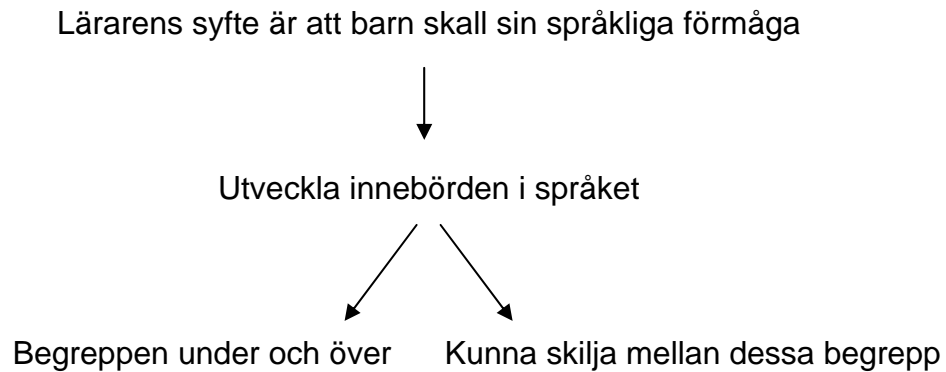
Carlgren och Marton (2000) redogör för vad- och hur-frågan och Marton och Booth (1997) beskriver vad- och hur-aspekten. Min tolkning av de olika begreppen är att vad- och hur-frågan är relaterad till lärarprofessionen och beskriver lärandet utifrån ett lärarperspektiv i en undervisningssituation, medan lärandets objekt, det direkta- och indirekta objektet beskriver lärandet i ett större perspektiv. Såsom jag ser det finns det inga motsättningar mellan begreppen, utan de belyser lärandet på olika sätt. Relationen mellan lärarens eller pedagogens objekt, lärandets objekt, det direkta objektet och det indirekta objektet beskrivs i en modell, som bygger på Marton och Booths (2000) analys av lärandet (se figur 1).



Figur 1. Illustrerar relationen mellan lärarens objekt, lärandets objekt, det direkta och indirekta objektet.

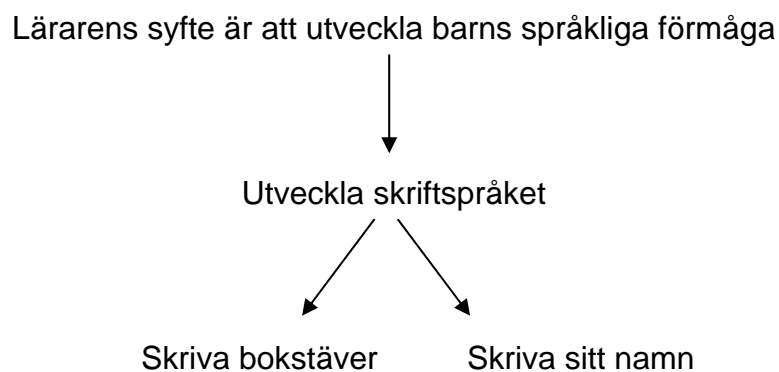
För att tydliggöra innehållet i figur 1 har jag valt att beskriva samma modell och hur den skulle kunna se ut om den gällde barns språkliga färdigheter och förståelse (se figur 2 och figur 3 som bygger på Marton & Booths modell 2000, s. 115-116). Genom dessa två exempel har jag velat illustrera hur de teoretiska begreppen lärarens objekt, lärandets objekt, direkt objekt och indirekt objekt kan förstås i en pedagogisk verksamhet. I det första exemplet, som illustreras i figur 2, arbetar en förskollärare med att barn skall utveckla sin språkliga förmåga.

Lärandeobjektet är att barnen skall utveckla sin förståelse av innebörden i språket (Utbildningsdepartementet, 1998a).



Figur 2. Exempel 1 som illustrerar hur lärandeobjektet, det direkta- och indirekta lärandeobjektet kan komma till uttryck när lärarens syfte är att barn skall utveckla sin språkliga förmåga.

Det direkta objektet i lärandesituationen är att barnen arbetar med begreppsparat ”under och över”, medan det indirekta objektet innebär att barnen bör kunna skilja mellan dessa två begrepp. I figur 3 skildras ytterligare ett lärandeobjekt som sorterar under samma övergripande mål, nämligen att barn skall utveckla sitt skriftspråk utifrån vad som står i läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998a).



Figur 3. Exempel 2 som illustrerar hur lärandeobjektet, det direkta- och indirekta lärandeobjektet kan komma till uttryck när lärarens syfte är att barn skall utveckla sin språkliga förmåga.

Det som är lärandeobjektet i figur 3 är att utveckla barnens kunnande om bokstäver, medan det direkta objektet innebär att förskolläraren ställer sig frågan: Vad skall barnen kunna göra med bokstäverna? Och svaret blir i det här fallet att skriva bokstäver. Det indirekta lärandeobjektet eller hur-aspekten betyder att förskolläraren är medveten om hur barnen ifråga skall använda bokstäverna – det vill säga i det här fallet att skriva sitt namn.

Det professionella lärandeobjektet i förskolan

Förskolans verksamhet består av situationer, mer eller mindre komplexa till sin natur, som förskolläraren måste kunna hantera (Claesson, 1999; Kernell, 2002). Pedagogen skall kunna bemöta barn i vardags- och rutinsituationer, planerade situationer och improviserade situationer (Pramling, 1994a), vilket kräver en hög kompetens. Förskolläraren skall därtill ha en inriktning ifråga om den pedagogiska verksamheten (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) och följa de mål som finns i förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998a).

Vad- och hur-aspekten i förskolan

Följande exempel är hämtat från en av intervjuerna som gjordes i samband med föreliggande studie. Exemplet illustrerar en pedagogisk situation i förskolan, där det sker ett möte mellan Alice som är förskollärare och två barn. Alice beskriver hur hon sitter i en soffa och läser en bok för Antonia och Christin, som båda är tre år. Pedagogens och de båda barnens uppmärksamhet är riktad på innehållet i boken. Det finns flera syften med att läsa boken för barnen, men det övergripande är att barnen skall förstå innebörden i berättelsen. När Alice läst en stund upptäcker hon att det ena barnet har svårt att koncentrera sig på innehållet. Hon beskriver situationen på följande sätt:

Vi läste i en bok på svenska. Historien var lite för avancerad för barnen och jag började läsa på engelska eller översatte direkt istället och jag förklarade inte för det svensktalande barnet då att jag gjorde det utan jag gjorde bara det och hon tittade på mig, det svensktalande barnet, storögt. Det engelsktalande då, reagerade inte över att jag började prata engelska utan svarade däremot mycket mer, på historien då. För det valde jag medvetet att inte förklara för det svensktalande barnet. Men då ser jag ju dom här ögonen på det svensktalande barnet då och plötsligt så börjar det svensktalande barnet prata fantasiengelska och är delaktig, och där förstod hon plötsligt att den andra flickan hade ju faktiskt inte språket helt och hållet. Det är också [så att] dom träffas inte speciellt ofta dessa barn. Nä, där tycker jag att jag lärde henne, att vi kunde läsa den här historien tillsammans fast på ett annat sätt. Hon förstod det själv. Hon

drog den slutsatsen att för att jag ska va med här nu helt och hållet då får jag också börja prata engelska. Hon gjorde det.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Situationen som beskrivs av Alice kan vara såväl improviserad som planerad, det vet vi ingenting om, och det spelar ingen roll därför att hon tar tillvara och använder sig av den situation som uppstår i vardagen för att utmana de två barnens eget lärande. När Alice läser boken är hon uppmärksam på hur barnen reagerar och vilka signaler de ger om hur de förstår berättelsen. Alice tolkar och analyserar situationen under tiden som hon läser boken. Hon är uppmärksam på Christins bristande koncentration och att hon vill gå ner från soffan. Alice, som är medveten om att Christin har begränsade erfarenheter av det svenska språket, drar slutsatsen att hennes koncentrationssvårigheter kan bero på att hon inte förstår orden i berättelsen.

Ett annat sätt att beskriva situationen är att Christin tycker är att berättelsen är meningslös för henne därför att hon inte förstår innehållet. Hennes agerande visar att hon inte vill lyssna mer på sagan. Innebörd och handling är på så sätt sammanflätade med varandra. Alice är lyhörd för Christins kroppsspråk och hon kan tolka hur Christin uppfattar situationen. Hon börjar därför läsa boken på Christins hemspråk (engelska) och upptäcker omedelbart att båda barnen reagerar, men på olika sätt. Antonia, som har svenska som modersmål, tittar förvånad på Alice och börjar imitera hennes sätt att tala och deltar därmed aktivt i "språkandet" genom att tala "låtsasengelska". Även Christins beteende förändras och hon visar ett större intresse för berättelsen än tidigare genom att luta sig tillbaka i soffan och lyssna utan att kommentera den förändrade situationen.

När pedagogen förändrar sitt sätt att hantera situationen ger hon genom sina handlingar uttryck för att hon har respekt för både barnens färdigheter och kunskaper. Hon visar att hon är närvarande i vad som sker och i hur barnen uppfattar innehållet i aktiviteten. Pedagogen drar sig inte för att förändra sitt eget agerande för att stödja Christin i den aktuella situationen. Vi kan anta att hennes slutsatser i situationen grundar sig på att hon försöker förstå barnens intentioner och avsikter. När hon är lyhörd för barnen genom att byta språk tar hon tillvara det engelsktalande barnets kunskaper och erfarenheter, samtidigt som hon utmanar Antonia som har svenska som hemspråk. När hon växlar från att läsa på svenska till engelska vet hon om att Antonia inte kommer att förstå innehållet i

texten. Den förändrade läsningen blir ett verktyg för att uppmärksamma de två barnen på att man kan läsa samma bok, men på olika sätt.

När samma situation beskrivs med teoretiska begrepp består vad-aspekten, eller det direkta objektet, av att lyssna till en berättelse. Hur-aspekten eller det indirekta objektet utgörs av att pedagogen ställer sig frågan hur barnen skall förstå berättelsen. Lärarens profession består i att hon ställer sig frågan vad innebär det för de två barnen att läsa en bok på svenska? Hur skall innehållet bli meningsfullt för båda barnen?

ETT UTBILDNINGSRELATERAT LÄRANDE

Molander (1996) påpekar att det är viktigt att det finns en skiljelinje mellan vad som definieras som teoretisk respektive praktisk kunskapsbildning⁵ för att förstå vad ”en adekvat kunskapsteori är i handling” (a.a.s. 68). Det utmärkande för den teoretiska kunskapsbildningen är att den lärande individen ser tillämpningen av kunskapen som ett separat moment. Definitionen av teoretisk kunskapsbildning är att kunskap avspeglar eller avbildar verkligheten genom att kunna formuleras i ord och begrepp (a.a.) – en teori som skulle kunna innebära att de medverkande pedagogerna i föreliggande studie betraktar kunskap om barnens lärande som något de känner igen och redan tillämpar i sin praktik. Det kan således finnas medverkande som utgår ifrån att det sker en kunskapsbildning hos dem själva när de kan uttrycka kunskap med ord.

Lärande som sker inom ramen för en utbildning är alltid kopplat till ett visst innehåll. Implicit finns det också en förväntan att de studerande skall fördjupa sina tidigare kunskaper och utveckla nya, men också ompröva sina tidigare kunskaper och omvandla teoretisk kunskapsbildning till handling i den egna yrkespraktiken. En teoretisk kunskap utmärks av att den är intellektuell till sin karaktär, då den lärande i första hand använder sin tankeförmåga för att förstå vad hon lär sig. Lärande i en utbildning kännetecknas av att det är institutionaliserat. Undervisningen sker bland annat genom att man får ta del av föreläsningar, litteraturseminarier och uppgifter under en längre tid. Utmärkande för teoretisk kunskapsbildning är att den är planerad och målinriktad samt att lärandet utvärderas och analyseras i form av olika examinationer. Det lärande som sker inom ramen för PEF-programmet är unikt då det är relaterat till såväl en utbildning som en yrkesprofession. Larsson (1993, 1996) anser att när männi-

⁵ Relaterat till en västerländsk kultur och ett västerländskt samhälle.

skor förstår sambandet mellan vad de lär sig på en utbildning och sina erfarenheter i en yrkespraktik, kan det leda till en djupare förståelse för innehållet i såväl utbildningen som yrkespraktiken.

Vad innebär det att förändra sättet att erfara sitt lärande?

En klassisk undersökning, som visar hur studerande under grundutbildningen förändrar sitt tänkande om kunskap, är den studie som Perry (1970) genomförde. Hans resultat visar att studenter, som befinner sig i början av sin utbildning, förväntar sig att de skall få faktakunskap av lärarna. Studenterna uppfattar att den kunskap som de tar del av är sann kunskap om världen. När kunskapen uppfattas som sann av den lärande synes den absolut till sin karaktär, vilket i sin tur gör att studenterna tar till sig kunskapsbegreppet utan att granska och ifrågasätta. En slutsats som Perry kommer fram till i sin studie är att studenter till en början uppfattar att det finns en sann respektive en falsk kunskap. Samma studie visar att studenterna så småningom förändrar sin förståelse av vad som är kunskap till att förstå kunskap beroende på vilken situation och vilket sammanhang de befinner sig i. Perry hävdar att studenternas förståelse av kunskap är relativiserad. Han anser i sin studie att studenterna tar ett större och djupare ansvar för sin egen kunskapsbildning, ju längre deras utbildning fortskrider. Han anser dock att det är få studenter som når fram till ett ställningstagande kring den kunskap som de tar del av under själva utbildningen (ett så kallat "commitment").

Bond (2000, s. 338) redogör för hur blivande psykologer förändrar sin syn på sitt lärande under sin treåriga grundutbildning. Hon kom fram till att i början av utbildningen reproducerar studenterna vad de lär sig. Här finns ett samband med Perrys första kategori, där kunskapen uppfattas som absolut. Min hypotes är att studenter reproducerar kunskap därför att de anser att den är rätt och för att de under sin utbildning skall lära sig den sanna kunskapen. Resultatet i såväl Perrys (1970) som Bonds (2000) studie visar att de studerande efter en tid ger uttryck för att de förändras i riktning mot att börja konstruera sitt eget lärande genom att ta ställning till sitt kunnande. Förändringen sker i båda studierna i mitten av utbildningen och visar på att fler och fler av de studerande ger uttryck för att de lär sig genom interaktion med andra. De lär sig genom att delta i diskussioner och argumentera kring innehållet i sitt lärande. Studiekamraterna får på så vis betydelse för studenters lärande. I slutet av utbildningen visar resultatet i Bonds studie (2000) att det är fler och fler studenter, som successivt ger uttryck för att de lär sig genom att omvandla kunskap till förståelse.

Tang (2001) har studerat lärare, som går en universitetsutbildning som är knuten till deras yrkesprofession, och undersökt relationen mellan hur dessa lärare erfar sin undervisning och sitt eget lärande. En likhet mellan hans och min studie är att hans lärare och mina pedagoger arbetade i sin yrkesprofession under tiden som de genomförde sina studier. Tang kom fram till att lärare uppfattar relationen mellan sitt eget lärande och den egna undervisningen både som symmetrisk och asymmetrisk till sin karaktär. Det betyder att uppfattningarna av relationen mellan lärarnas eget lärande och deras undervisning kan ha en överensstämmelse men också att relationen dem emellan utmärks av att det inte finns någon överensstämmelse. Han skriver att för att kunna förstå relationen mellan lärande och undervisning och hur den erfars är fenomenografin en teori som lämpar sig bra, då den kan beskriva hur någon annan erfar ett fenomen.

Resultatet bygger på intervjusvar och han redovisar relationen mellan lärande och undervisning enligt nedan (Tang, 2001, s. 405-416): Den första uppfattningen av relationen innebar att deltagarna inte såg något samband mellan lärande och undervisning. Tang tolkar det som att det egna lärandet inte har någon betydelse för de intervjuades undervisning. De personer som gav uttryck för denna uppfattning ansåg att undervisningen hörde till en annan kontext och att det därför inte finns något samband mellan lärande och undervisning. Det innebär att lärande och undervisning ses som två isolerade fenomen, som inte kan påverka varandra åt något håll. Den andra uppfattningen av relationen mellan eget lärande och undervisning utmärks av att de medverkande lärarna ger uttryck för att det finns en relation mellan tillhandahållen undervisning och deras eget lärande. Relationen består av att både undervisning och deras eget lärande är involverade i samma process. För att kunna undervisa om ett innehåll måste läraren ha kunskap om vad hon/han skall undervisa om. Relationen mellan undervisning och lärande består således av ett gemensamt innehåll.

Kännetecknande för den tredje uppfattningen är att det finns en relation mellan undervisning och lärande, där det egna lärandet har förändrat de studerandes sätt att undervisa. Karakteristiskt för den fjärde uppfattningen i Tangs studie är att den skiljer sig ifrån de andra eftersom det finns en personlig relation mellan lärarnas eget lärande och deras undervisning. Lärarna uppfattar att det egna lärandet knyts till yrkespraktiken och får på så sätt betydelse i den egna undervisningen. De medverkande i studien får en fördjupad förståelse för och insikt om hur de använder teorier i sin undervisning. Betoningen ligger dock på att göra bruk av teorierna i praktiken. Den femte uppfattningen av relationen mellan lärande och undervisning som lärarna ger uttryck för utmärks av att

lärarna uppfattar att de har två roller, en som studerande och en som lärare. Lärarna inser att de har dessa roller oavsett om de är i sin yrkespraktik eller på utbildningen, vilket betyder att de erfar att lärande och undervisning inte kan skiljas åt.

Ytterligare en studie, som redogör för hur studerande förändrar sitt sätt att tänka om ett fenomen under sin utbildning, är Hasselgrens undersökning (1981). Han låter blivande förskollärare och sjukgymnaster beskriva inspelade filmsekvenser av barns lek. I början av sin utbildning skildrar de innehållet i filmerna fragmentariskt och med konkreta detaljer utan att beskriva hur detaljerna förhåller sig till helheten. Deras sätt att återge innehållet i filmerna förändras och utvecklas i riktning mot att de i slutet av utbildningen använder sig av en kronologisk beskrivning av händelserna i samma filmsekvens, som visas vid olika tidpunkter i utbildningen. De blivande förskollärarna skildrar i början av sin utbildning de olika sekvenserna i filmen i en viss tidsordning och som ett förlopp av aktiviteter. Deras sätt att beskriva innehållet i filmen utvecklas i riktning mot att de i slutet av utbildningen skildrar innehållet i filmerna som en konkret illustration av en princip eller abstrakt idé. Resultatet av Hasselgrens studie visar att de blivande förskollärarnas uppfattning av lek förändras under utbildningen och att de utvecklar olika tankemönster och tankenivåer om barns lek, när de genomför sin grundutbildning. De sjukgymnaster som medverkar i studien och som ser samma film i början och slutet av sin utbildning förändras inte i samma riktning, vilket visar på att för att kunna beskriva en situation på ett abstrakt sätt krävs att personen ifråga har kunskap i ämnet.

(Henckel, 1990) redogör för hur blivande förskollärare beskriver hur de uppfattar innebörden i utbildningsrelaterade begrepp. Resultaten i Henckels studie visar på att medvetandestrukturen hos de blivande förskollärarna förändras under grundutbildningen.

ETT YRKESRELATERAT LÄRANDE

Ett lärande som äger rum i en yrkesprofession sker i första hand via handlingar. Det är ostrukturerat i den meningen att det är ett spontant lärande (Ellström, 1996, s. 142-179; Brusling, 1996), samtidigt som det är komplext till sin karaktär i den bemärkelsen att det inte är knutet till ett visst rum eller en viss tid. Att lära sig att förstå något i sin yrkesprofession består framförallt av att de egna handlingarna analyseras och granskas, vilket tangerar Schöns (1991) begrepp ”reflektion i handling”. Ett sådant lärande sker utifrån människans egna behov

och önskemål samt händelser i vardagen (Orlenius, 1999, s. 210-212) och betecknas därför som ett autentiskt lärande.

Tidigare forskning visar att yrkesverksamma lärare i förskolan utvecklar sin förståelse av begrepp utifrån den egna praktiken (Rönnerman, 1993, 2000) – förståelse som kan betecknas i termer av att lärare har faktainriktad kunskap om exempelvis olika observationstekniker, metoder för analyser och former för dokumentation. Ett annat sätt att se på kunskap är att lärare behärskar ett kunnande, som innebär att de har en ökad medvetenhet om hur saker och ting förhåller sig. Kihlström (1995) har studerat hur förskollärare uppfattar sin yrkesprofession och har funnit att de två vanligaste förhållningssätten hos förskollärare är dels att pedagoger anpassar aktiviteterna till barns utveckling, dels att det sker ett samspel mellan pedagog och barn. En förutsättning för att utveckla kompetensen utifrån den egna yrkespraktiken är reflektion över den egna praktiken, anser Ghaye och Ghaye (1998) och Carlgren, (1999a, 1999b). Griffith och Tann (1992) och Eriksson (1999) anser däremot att reflektion är en grundförutsättning i såväl yrkespraktik som utbildning för att den lärande skall kunna förena teori och praktik.

Reflektion i yrkespraktiken

Tänkande och reflektion förekommer hos praktiker, vilket bland annat Deweys (1991, 1999) och Schöns (1991) forskningsresultat visar. Dewey (1991) anser att praktikerns reflektion över vad och hur hon/han gör i sin yrkespraktik tar sin utgångspunkt i hennes/hans egen praktik. Det är när hon/han behöver förstå och hantera ett problem eller situation som en reflektionsprocess startar. Reflektionen blir på så sätt ett verktyg i en lärandeprocess. Dewey anser att reflektion är ett samspel mellan praktikerns tidigare kunskaper och nya idéer, som möjliggör lösning av problem. Han finner att i samband med att en praktiker funderar kring sina erfarenheter sker en intellektualisering av problemet, och som ett led i processen diskuterar hon/han med sina kollegor för att lösa problemet (a.a., s. 101-115). En annan kunskapsteori för praktiskt kunnande gäller reflektionsbegreppen *Reflection-in-action* samt *Knowing-in-action*⁶ (Schön, 1991, s. 49-69). I likhet med Dewey utgår även Schön ifrån att praktiker reflekterar över sin egen praktik för att utveckla sin kompetens. Att tänka om sin praktik och att genomföra en handling beskrivs som sammanvävda i ett ömsesidigt beroende av Forslund (1993) och Forslund och Jacobsen (2000):

⁶ Fortsättningsvis i texten används de svenska begreppen reflektion i handling samt kunskap i handling.

- Tänkandet är en förberedelse till handling, där handlingen är ett genomförande av tänkandet.
- Handlingen är en förberedelse inför tänkandet, där handlingen utvecklar tänkandet.
- Handling och tänkande kan genomföras samtidigt och utveckla både handlingen och tänkandet.

Kännetecknande för begreppet ”reflektion i handling” är att en praktiker begrundar sina handlingar i sin yrkespraktik och söker skapa nya teorier utifrån varje unik situation. Det som utmärker Schöns (1991) skildring av begreppet ”reflektion i handling” är att praktikern tänker på sin egen undervisning i den aktuella situationen (Bengtsson, 1993, 1995a, 1995b, 1996; Alexandersson, 1994, 1995, 1996). Bengtsson påpekar att det är när praktiker reflekterar över sig själva i förhållande till sin yrkespraktik som de utvecklar en större självförståelse i sin yrkesprofession. Utmärkande för begreppet ”kunskap i handling” är att praktikern kan utföra handlingar utan att först behöva tänka efter hur situationen skall hanteras.

En annan definition av begreppet reflektion är att tänka kreativt och dynamiskt, kritiskt granska och ifrågasätta tidigare kunskap och erfarenheter för att eventuellt ompröva tidigare ställningstaganden och handlingar (Alexandersson, 1994). Begreppet reflektion⁷ används inom pedagogiska sammanhang ofta på ett onyanserat sätt. Ur ett filosofiskt perspektiv är reflektion ett medvetandeproblem, som innebär att läraren begrundar sitt eget lärande och tänkande. Ur ett pedagogiskt perspektiv betyder reflektion att fundera och tänka kring de situationer och problem, som tidigare tagits för givna, för att förhållningssättet skall kunna förändras (Bengtsson, 1995a). Människans medvetande påverkas av det som händer runt omkring henne, men det är inte självklart att hon utvecklar en förmåga att reflektera över sig själv och sitt eget tänkande, och det kan vara svårt för en pedagog att granska sig själv i sin yrkesroll. Anledningen kan vara att pedagoger inte alltid är medvetna om sitt förhållningssätt till barnens lärande (Pramling, 1994a, 1994b; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997) och att det då blir orimligt att reflektera över ett innehåll som man inte är medveten om.

Molander framhåller (1996) att en kunnig lärare är uppmärksam på sina handlingar och har en beredskap för att reflektera över dem i undervisningen.

⁷ Ordet reflektion härstammar från det latinska verbet reflectere som betyder böja eller vända (flectere) bakåt, tillbaka eller åter (re). Termen beskriver hur solljuset återkastas mot en blank vattenyta, en spegel eller liknande (Bengtsson, 1996, s. 72).

Han anser att en god lärare har utvecklat sin förmåga att variera sitt handlande utifrån vad situationen kräver av henne/honom. En sådan pedagog har med andra ord utvecklat en förmåga att hålla flera handlingsalternativ öppna, och hon/han har på så sätt överblick över situationen och utgår från att varje situation är unik, där något oväntat kan inträffa. En annan effekt av att lärare är förberedda på att något överraskande kan inträffa i undervisningssituationen blir att de snabbt kan förändra sina handlingar utifrån situationen. Marton och Tsui (2004) anser att en pedagog som är uppmärksam på sina handlingar lär sig nya saker och blir på så sätt en lärande lärare. Det är när vi reflekterar över teori och praktik som vi kan nå ”metarefleksionsnivån”, som karakteriseras av att vi ”klättrar upp på vårt eget glastak och tittar ner på det vi gör” (Tiller, 1998, s. 16, 1999). Det som kännetecknar en reflekterande lärare är att hon/han uppfattar hur hon/han genomför sin egen undervisning. Molander (1996) skriver att den praktiska kunskapsbildning som innebär att lära i sin yrkespraktik bygger på en dialog som är frikopplad från teorier. Han säger:

Till reflektionens fortgång hör att påminna sig eller på annat sätt göra aktuellt vad man gjort, vem man är, vad som har skett. Det reflekterade skall träda fram i den reflekterandes medvetande. Reflektion förutsätter en överblick, ett relativt lugn utan omedelbar handlingspress – det skall finnas ett ”avstånd” till det som närmast skall göras. Det som kommer fram i reflektionen skall inte tvingas fram: Det reflekterade skall komma fram så att säga av sig självt. I reflektionen strävar jag efter att vara fri i förhållande till olika teorier, att komma bort från teorier – målet är att jag skall nå ett omedelbart förhållande till en situation, det som har hänt, mig själv.

(Molander, 1996, s. 144)

En praktisk kunskapsbildning kännetecknas av handlingar som diskuteras. I en teoretisk kunskapsbildning eller i en utbildning är målsättningen att de studerande skall kunna omsätta teorier i handling, och de ges därför möjligheter att reflektera över teorierna på ett strukturerat sätt.

Sandberg anser (1994) att det är inom ramen för den egna förståelsen för yrkespraktiken som människan utvecklar de kunskaper och färdigheter hon använder i sin yrkesprofession. Sandberg och Targama beskriver (1998) att grundläggande för hur människor agerar i sin yrkespraktik är deras egen förståelse av situationen. Sandbergs (1994) teorier om hur lärandet utvecklas kan jämföras med de studier som gjorts av Marton och Tsui, (2000), Alexandersson (1994), Runesson (1999a) samt Emanuelsson (2001), där lärande bygger vidare på människans grundläggande förståelse av ett fenomen, men där variationen har en avgörande betydelse för att förståelsen av ett fenomen skall förändras.

Dewey (1991) anser att människan lär sig genom ”learning by doing”. Schön (1991) skriver att ett sätt för studenter att lära sig under en utbildning är att utforma lärande situationer i en reflekterande praktik, där lärandet utgår ifrån konkreta erfarenheter under handledning (Sandberg & Targama, 1998). Detta har delvis varit fallet för de pedagoger som har medverkat i studien, eftersom de har arbetat parallellt i barngrupp delvis med det innehåll som de just har studerat. Schön (1990, 1991) skriver att reflektionen har en avgörande betydelse i samband med att praktikern får syn på sig själv i sin praktik. Även Dewey (1991) redogör för att reflektionen är ett verktyg i lärandeprocessen, där praktikerns tidigare kunskaper och erfarenheter bryts mot nya förslag och idéer om hur man kan lösa en situation.

RELATIONEN MELLAN SPRÅK OCH MEDVETANDE

Enligt Vygotskij (1999) fullbordas människors tankar genom språket, medan språket i sin tur uttrycker tanken. Språk och tanke är två faktorer som samverkar med varandra. Vygotskijs förklaring till detta fenomen är att medvetandet befinner sig i en dialog mellan olika tankeformer, där människan skapar olika redskap för att förstå och konstruera sina föreställningar om sin omvärld (a.a. s. 7). Det är i dialogen som människan skapar innehållets betydelse. Han säger:

Tanken uttrycks inte i ordet utan fullbordas i ordet... Förhållandet mellan tanke och ord representeras inte av ett ting utan en process.

(Vygotskij, 1999, s. 13).

Två centrala begrepp i Vygotskijs teori (a.a.) är tänkandet och språket. Han säger att språket och tänkandet är sammanlänkade, men inte identiska. Språket blir på så vis ett verktyg för att kunna reflektera över kunskap. Genom att upp-båda språket som en resurs kan kunskapen utvidgas. Den reflektion som sker med hjälp av språket är en bearbetning av och förberedelse för vilken riktning innebörden får i tanken. Tanken i sin tur är en förberedelse för medvetna handlingar, där den lärande undersöker alternativ och studerar orsaker och konsekvenser, samtidigt som hon/han väger för och emot. Att språket har betydelse för tankens innebörd för förskolebarn visar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 60) som hävdar att barnets tankar konstitueras i språket.

Vygotskij (1999) skiljer mellan begreppen ”innebörd och betydelse” och anser att ”innebörd” är en personlig tolkning av innehållet, medan ”betydelse” beskriver sociala och kollektiva definitioner av innehållsaspekter. Både innebörd och betydelse hör samman med individens tänkande. Han skriver också att ordens innebörd och betydelse ständigt förnyas hos människor. Anledningen till förändringen är att det sker ett samspel mellan tanke och ord. I den här studien används dessa båda begrepp synonymt.

När de medverkande delar med sig av hur de uppfattar att de går tillväga för att fördjupa sitt eget lärande och hur de förhåller sig till barnens lärande, använder de först och främst sitt verbala språk men också sitt skriftspråk. Vygotskij (1999, s. 402) skriver att insikten om att ordens innebörd i språket förändras och utvecklas är en förutsättning för lärandet. Han anser att om ordens betydelse kan förändras, är det möjligt att tanken kan förändra orden i språket. Vygotskij (a.a., s. 406) skriver också att tankar kan beskrivas genom att de omformas och fullbordas med hjälp av ord. Marton, Hounsell och Entwistle (1984, 1989) finner att lärandets handling och utfall är två aspekter på lärande, som är sammanhängande.

KAPITEL 3

VAD KÄNNETECKNAR DEN SVENSKA FÖRSKOLAN?

En grundläggande definition av förskolepedagogik är den undervisning och fostran av barn som sker inom ramen för förskolans verksamhet. Synen på förskolans⁸ verksamhet och pedagogernas delaktighet i barnens lärande har förändrats under årens lopp, parallellt med att samhällets syn på kunskap och lärande har ändrats. Jag kommer här att illustrera några drag ur ett historiskt perspektiv och den förskolepedagogik, som kallas utvecklingspedagogik.

NÅGRA FÖRÄNDRINGAR FRÅN FÖRSKOLANS BEGYNNELSE

En person som har haft betydelse för förskolans verksamhet är Fredrich Fröbel (1782-1852). I mitten av 1800-talet lade han grunden till den pedagogik, som fortfarande går att finna spår av i dagens förskola. Frøbels pedagogiska idéer byggde på matematik och moral, och Johansson (1992) anser att Frøbels pedagogik och livsåskådning var sammanfogade med varandra då han uppfattade Gud som världens centrum⁹. I Frøbels förskolepedagogik var matematiken och andligheten något som barnen skulle lära sig från tidig ålder. Barnen liknades vid plantor som skulle vårdas av en skicklig trädgårdsmästare, och lärarens uppgift var att fostra barnen. Fröbel var i sin samtid en nytänkare, då han påpekade att leken har betydelse för barns lärande. Han hävdade att en skicklig lärare är tillsammans med barnet och vägleder barnet för att ge det möjligheter att utveckla harmoni med sig själv och naturen. Synen bygger på att barns lärande går från ”det yttre till det inre”, det vill säga barn måste först delta i något för att innehållet sedan skall kunna bli till tankar.

⁸ Begreppet förskola används oavsett vilken tid som jag beskriver, utom då jag redogör för Kärrbys jämförande studie mellan deltidförskola och daghem.

⁹ När det gäller en mer utvecklad bild av förskolan och dess historik hänvisas till Johansson (1992) och SOU (1997:157).

Nästa stora trend inom förskolan kom att kopplas till utvecklingspsykologin. Här spelade Gesells (1880-1961) forskning en stor roll. Både Fröbels och Gesells teorier om lärande utgår ifrån ett agerande barn, även om det finns en viss skillnad mellan deras teorier om lärandet. Fröbel använde en metafor att barnet lär från det yttre till det inre, medan Gesell utgick ifrån barnens inre mognad som förutsättning för lärandet.

Gesell var en amerikansk psykolog som hade inflytande över förskolan ändå in på början av 1950-talet. Utvecklingspsykologin byggde på barns mognad och passade ”som handen i handsken” in på förskolans traditioner. Till grund för synen på barns lärande låg de utvecklingspsykologiska teorierna, där den pedagogiska uppgiften bestod av att utgå ifrån barns ”naturliga” förutsättningar. Gesells teorier kom att bli normgivande för alla barns utveckling, och om ett barn inte följde denna utvecklingsgång ansågs barnet ibland vara avvikande. Gesells mognadsteorier tog inte någon hänsyn till kulturens påverkan eller barnets eget sätt att uppfatta situationen. Istället var det barns inre mognadsprocess som var central i hans teorier (Gesell, 1961; Hwang & Nilsson, 1995). En lärare, som utgår ifrån Gesells utvecklingspsykologi, skall vara följsam gentemot barnets agerande, tillhandahålla material och bistå vid behov men aldrig tränga sig på.

En annan utvecklingspsykologisk teoretiker, som fick betydelse för förskolans verksamhet, var Piaget (1896-1980, 1962, 1976). En av de frågor som han ställde sig var: Hur skapar barn kunskap? Han beskrev att barn skapar kunskap i relation till de tankestrukturer som mognar fram hos dem, vilket sedan skapar förutsättningar att lära sig. Piagets utvecklingsstadier beskriver hur barns tänkande utvecklas vid olika ålder. Barns tankar bygger enligt Piaget på deras konkreta erfarenheter och han beskriver barns tänkande i fyra stadier: Det sensoriska, det pre-operationella, det konkret operationella och det formellt operationella stadiet. Dessa stadier bygger på varandra som en utvecklingstrappa. Enligt Piaget innebär lärandet att barn anpassar sina nya erfarenheter till sitt befintliga sätt att tänka. Det kallar han för assimilation. När barn däremot förändrar sitt tänkande i relation till sina nya erfarenheter kallar han det för ackommodation. Han skriver att mentala strukturer hos barn utgör grunden för att förstå något. Piaget belyser vidare att när barn möter nya erfarenheter skapas obalans i deras begreppsvärld, vilket i sin tur leder till att deras medvetenhet vidgas. En ständig växelverkan mellan assimilation och ackommodation resulterar i att barn utvecklas genom att nya scheman skapas. En lärare som utgår ifrån Piagets kognitiva teorier tar hänsyn till den fas i utvecklingen barnet befinner sig

i. Det är barnets utveckling som avgör vad barnet lär sig i undervisningen, och därför måste vuxna anpassa sig efter barns utvecklingsstadier. Läraren vill att barnen skall göra egna erfarenheter av innehållet genom att se och höra, göra något och/eller reflektera över innehållet. Piagets teorier, som fokuserar barnets logiska tänkande, förändrade även undervisningen i skolan genom att barn gavs mer frihet och därmed möjligheter att konstruera sin egen kunskap. Leken beskriver även Piaget i form av olika utvecklingsperioder, och den blir ett utslag av barnens tänkande (Piaget, 1962).

Om man ser historiskt på förskolan kan man konstatera att till en början var det de yttre aktiviteterna som ansågs avgörande för barns förståelse av sin omvärld. Under utvecklingspsykologins intåg blev det barns inre psykologiska värld som blev förgrunden i deras lärande. I dagens förskola möts det inre och det yttre. Dagens förskola utmärks av ett relationsperspektiv på lärande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Kommunikation, interaktion, samspel och barns perspektiv har blivit centrala dimensioner i förskolans praktik (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Nordin-Hultman, 2004).

LÄRANDE I DAGENS FÖRSKOLA

I dagens perspektiv på lärande i förskolan blir det omöjligt att skilja på lärande och utveckling (Pramling, 1994a). I ett relationellt perspektiv på hur barn lär sig blir lärandet beroende av miljö, interaktion och barns erfarenheter. Det som är kännetecknande för en sådan syn på barns lärande är att de lär i ett sammanhang i interaktion med andra.

Barn utvecklar kunskaper genom att umgås med andra människor, genom att samtala, leka, skapa, utforska, experimentera, iaktta, lyssna, urskilja, jämföra och reflektera.

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s. 41)

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson skriver att kreativitet och lärande är två fenomen, som är sammanflätade med varandra (2003, s. 209). Det som är centralt i synen på barns lärande i dagens förskola är att barn uppmuntras vara kreativa genom såväl att finna som att lösa problem. Kreativitet innebär att ställa hypoteser snarare än att lösa problem. Att vara kreativ innefattar att barn lär sig tänka kring sitt eget tänkande men också att kunna överföra vad de lär sig till ett annat innehåll (Next Generation Forum, 1999).

Pedagogernas uppgift i förskolan idag är att ta ett helhetsansvar för barnen genom att förena pedagogik med god omsorg utifrån de mål som finns i styrdokumentet. En god förskolepedagogik innefattar därför lärande och omsorg i samma situation. Bruce (1990) beskriver vad som är karakteristiskt för begreppet förskolepedagogik. Hon anser att barndomen uppfattas som ett värde i sig och inte bara som en förberedelse inför vuxenlivet. Pedagogiken i förskolan betraktas därmed som någonting värdefullt i nuet och inte enbart som förberedelse och träning inför det som barn kommer att möta när de blir äldre. Hon anser att pedagoger inom förskolan betraktar hela barnet som betydelsefullt, där den fysiska och psykiska hälsan betonas, liksom deras känslor, tänkande och andliga aspekter. Lärandet i förskolan delas inte upp i skilda fack, eftersom pedagogiken bygger på att allt hör samman.

Bruce anser att barns inre motivation, som leder till att de tar initiativ i verksamheten, uppskattas av pedagogerna inom förskolan. Pedagogerna som arbetar i förskolan utgår från vad barn kan istället för vad det inte kan, och det är lärarens uppgift att stimulera dem att utvecklas under gynnsamma betingelser. Bruce skriver att interaktion mellan barn och vuxna har avgörande betydelse för deras utveckling, eftersom barns uppfostran och undervisning utgörs av en interaktion mellan dem och omgivningen. Utifrån hennes beskrivning av vad som kännetecknar förskolan kan man dra slutsatsen att barndomen har ett värde i sig och att pedagoger betraktar barn med en insikt om att de lär sig för att kunna använda sin förståelse i den situation där de befinner sig. Barndomen är början på ett livslångt lärande, men det som barn lär sig i barndomen skall de också kunna använda och förstå när de är barn.

Det lärande som sker på förskolan har en pedagogisk struktur eftersom det finns en riktning i lärandet, vilket innebär att förskolans verksamhet förenar lärande med omsorg. Det kommer till uttryck genom att pedagogerna tar tillvara omsorgssituationer som lärandesituationer för att utmana barns färdigheter och deras kunnande. Vidare innebär det att pedagogerna planerar att använda omsorgssituationerna och rutinsituationerna på ett sådant sätt att det sker ett lärande. Måltiden är exempel på en situation som pedagoger tar tillvara för att ge barnen möjligheter till lärande. Deras intention är att ta tillvara så många spontana situationer som möjligt i förskolan för att utmana barnens färdigheter och kunnande.

STUDIER OM FÖRSKOLAN

Kärrby (1986:09, s. 66-67) beskriver pedagogisk struktur i förskolans verksamhet och hon anser att olika typer av vuxenstyrning i förskolan beror på vilken syn pedagogen har på barns lärande. En traditionell förskolepedagogik består, enligt henne, av att pedagoger använder behovsorienterade program där deras uppgift blir att kognitivt ”leda” barnet fram till lösningar, vilket innebär att såväl barn som lärare tar initiativ. Läraren låter då barnen göra egna erfarenheter och hennes/hans uppgift är att strukturera dessa. Vidare skriver Kärrby att i den engelska motsvarigheten till hennes studie (Oxford Preschool Research Project)¹⁰ har det framkommit hur lite lärare inom förskolan utmanar barns kognitiva förmåga. I denna studie utgick man från att vissa aktiviteter hade högre kvalitet än andra när det gällde att utmana barns tänkande. Kärrby skriver att utmärkande för de aktiviteter som är kognitivt utmanande är att barn är uppmärksamma, koncentrerade, målmedvetna och att aktiviteterna ägde rum i en ”differentierad situation eller omfattande transformation” (a.a., s. 110-111). Differentierad sekvens innebär, enligt Kärrby, att aktiviteten var målorienterad, vilket man som lärare kunde se genom att studera barnets koncentration och uthållighet. Ett annat kännetecknande drag för kognitiv utmaning var att leken var komplex i den bemärkelsen att barn hade en förmåga att omvandla (transformera) ett föremål till något annat i sin erfarenhetsvärld, det vill säga föreställa sig saker. Ytterligare ett utmärkande drag för utmaning var att lärarna gav barnen möjlighet att välja material och strategier för att kunna utveckla sin lek. Kärrby skriver att motsatsen till att vara utmanande i sin lärarroll är att pedagogen erbjuder barnen stereotypa, repeterande och icke-produktiva aktiviteter.

I den engelska studien (Sylva, Roy & Painter, 1980, s. 159-165) skriver författarna att barn, som vistas på förskolor med hög personaltäthet, kännetecknas av att lärarna utmanar deras kognitiva förmåga. En anledning till att just dessa pedagoger utmanar barns sätt att tänka och förstå kan vara att den höga personaltätheten gör det möjligt att dela barngruppen i mindre grupper och därmed ha en mer strukturerad verksamhet. I tabell 1 (Sylva, Roy och Painter, 1980 s. 161) illustreras hur stor procent av tiden i förskolan som pedagogerna bemöter barn med utmanande aktiviteter. Tabellen skildrar aktiviteter som kännetecknas av hög respektive låg utmaning i förhållande till personaltätheten.

¹⁰ Projektet resulterade i flera undersökningar som finns sammanfattade av Bruner (1980).

Tabell 1. Procent av tid som ägnas åt utmanande aktiviteter i förhållande till antal pedagoger

	God personaltäthet N=3138	Hög personaltäthet N=2977
Hög utmaning	40	53
Låg utmaning	60	47

Tabell 1 visar att verksamheter med hög personaltäthet utmanar barnen något mer än verksamheter som har god personaltäthet. Tabellen används i det här sammanhanget för att visa på att pedagoger utmanar barn och deras lärande i olika hög utsträckning inom förskolans verksamheter.

Sylva, Roy och Painter (a.a.) beskriver att pedagogerna vid förskolor med hög personaltäthet använder konstnärliga aktiviteter i betydligt högre utsträckning än vad de i skolor med god personaltäthet gör. De förskolor där personaltätheten är god har mycket fler aktiviteter som leds av vuxna. Sammanfattningsvis kan man konstatera att skillnaden mellan god och hög personaltäthet är att pedagogerna utmanar barns sätt att tänka och förstå något i högre utsträckning när personaltätheten är större.

Kärrby (1986:09, s. 310-322) studerar samband mellan ledningsstruktur och barnens aktivitetsmönster i deltidförskola respektive daghem¹¹ i Sverige. Hon skriver att barn med hög aktivitetsnivå kännetecknas av att deras aktiviteter inte är målorienterade. Vidare skildrar Kärrby att barn som vistades på daghem hade mer vuxenkontakt än de barn som uppehöll sig på deltidförskolor. På daghem fanns en tydlig planering av aktiviteter, vilket medförde att de var styrda av pedagogerna. Hon anser att på grund av planeringen blev barnens aktiviteter vuxenstyrda, vilket i sin tur hämmade deras språkutveckling, därför att dialogerna i barngruppen minskade i omfattning. Kärrby redogör för att utvecklande samtal tillsammans med barnen var ovanliga i daghemmets verksamhet, medan envägskommunikation från pedagogerna var vanlig. Kärrby kommer fram till att förskolans verksamhet i stor utsträckning var kontrollerad och styrd av vuxna. Min tolkning av resultatet i såväl den engelska som den svenska studien är att det inte är vanligt att pedagogerna utmanar barn i förskolan, och då det förekommer ser verksamheten ut på ett specifikt sätt.

¹¹ Jag redogör i första hand för resultat i daghemgruppen därför att den verksamheten är lik den svenska förskolan såsom den ser ut idag.

Mycket av en traditionell förskolepedagogik finns kvar i dagens förskola, även om verksamheten nu befinner sig i brytningstider (SOU 1997:157; Skolverket, 2004). En ny syn på barn och deras lärande har kommit att utvecklas, där pedagoger talar om det kompetenta barnet (Sommer, 1997, 1998, 2003; Pramling, 1994a; Dahlberg & Taguchi, 1996) – en pedagogik där läraren skall ta tillvara och utgå ifrån barnens perspektiv i verksamheten. Kommunikationen och leken är två områden inom förskolan, som är framträdande (Säljö, 2000; Vygotskij, 1999). Läroplanerna i förskola och skola (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b) föreskriver att barnen skall vara aktiva i sitt eget lärande. Samhällssynen på begreppet lärande håller på att förändras, vilket kommer till uttryck i målen för styrdokumentet.

Pedagogernas medvetenhet om sin delaktighet i barns lärande varierar dock enligt Johansson (2003). Trots att en förändring har ägt rum inom förskolan finner dessa författare att synen på barns lärande fortfarande varierar inom den svenska förskolan. De har studerat atmosfären, barn- och kunskapssynen hos pedagoger som arbetar med de yngsta barnen i förskolan. När det gäller hur ifrågavarande personer såg på barns lärande fann de tre olika sätt att se på barns lärande. En grupp pedagoger hyste tilltro till barns förmåga. Deras syn på barns lärande visade sig i verksamheten, då de tog fasta på barnens intentioner och gjorde dem delaktiga i det egna lärandet i syfte att få dem att fundera över sitt lärande. En annan grupp pedagoger hade en syn på barns lärande som utgick ifrån barns mognad. Deras syn på barns lärande gestaltade sig i verksamheten genom att de anpassade innehållet i verksamheten efter barns mognad. Dessa pedagoger såg på lärande som kunskap som produkt. De såg också barns oförmåga. Den tredje gruppen som kunde urskiljas var de pedagoger vars syn på barns lärande utmärktes av straff och belöning, vilket innebar att de motiverade barnen att lära sig något genom olika belöningar eller påföljder (a.a., s. 97).

Barngruppen är en viktig del i barns lärande genom att barn har möjlighet att iaktta, samtala och reflektera. Det som är avgörande för deras lärande är hur kommunikationen och samspelet ser ut i barngruppen. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) betonar vikten av samarbete mellan barn och barns möjligheter att lära av varandra. De finner att samarbete och social interaktion är en förutsättning för lärande. Det är genom den ömsesidiga dialogen som barn motiveras varandra att söka andra lösningar och förändrar sina uppfattningar. Det är i kommunikationen med andra som de blir medvetna om att det finns andra synpunkter än deras egna. Även små barn har förmåga att samarbeta och

ta andras perspektiv. Mångfalden, variationen av barns idéer, medverkar till att barn omprövar och omvärderar sina uppfattningar. Det pedagogiska förhållningssättet har betydelse för hur samarbetet mellan barnen utvecklas. Kunskaps-synen återspeglas även i pedagogens sätt att skapa utrymme för barns dialoger, intresse och initiativ. Hundeide (1999, 2002) finner att det är det tidiga sociala samspelet som är avgörande och att alla barn därigenom får stöd i sitt lärande. Barn behöver mötas utifrån sina egna kvaliteter i ett positivt klimat. Han anser att det sociala samspelet mellan barn och vuxna skall kännetecknas av att pedagogen stimulerar och utmanar barnet att gå vidare i sitt eget lärande.

FÖRSKOLEPEDAGOGIK UTIFRÅN UTVECKLINGS- PEDAGOGISK TEORI

Ett sätt att förstå vad det innebär att förhålla sig till barn och deras lärande är att det finns en samstämmighet mellan pedagogens tanke, språk och handling. Det kräver en förmåga att se helheten i lärandesituationen för att kunna utmana barn i såväl rutin-, vardags- som planerade situationer. Den utvecklingspedagogiska teorin har växt fram ur den fenomenografiska ansatsen¹² (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) i riktning mot att bli en förskolepedagogik för yngre barn. Den fenomenografiska forskningsansatsen belyser människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse av sin omvärld. Grundläggande i en utvecklingspedagogisk teori är att ta tillvara och skapa möjligheter att ta del av hur barn uppfattar något i syfte att utmana deras förståelse för innehållet. Det som utmärker ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt till barn och deras lärande är att pedagoger ger barn förutsättningar att bli medvetna om sin omvärld och sitt eget lärande, när de utmanar deras sätt att erfar sin omvärld. En annan faktor, som kännetecknar en utvecklingspedagogisk teori, är att variation har betydelse för lärandet. Barns olika tankar och reflektioner blir genom mångfalden till ett innehåll i verksamheten i en utvecklingspedagogisk teori.

Förhållningssättet till barn och deras lärande kännetecknas av att vad- och hur-frågan sammanlänkas, vilket innebär att lärandet alltid är knutet till ett innehåll. Det som utmärker det pedagogiska handlandet i utvecklingspedagogiken är följande tre principer för barns lärande (Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997, s. 49-56; Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, s. 58):

¹² Marton och Booth (1997) anser att den fenomenografiska ansatsen ”innebär att först och främst förstå den som ett sätt att identifiera och ställa forskningsfrågor kring vissa pedagogiska fenomen”.

- Att skapa och fånga situationer omkring vilka barn kan tänka och tala.
- Att få barn att tänka, reflektera och uttrycka sig verbalt och på andra sätt.
- Att ta tillvara mångfalden i barns idéer.

Ett utvecklingspedagogiskt arbetssätt kännetecknas även av att pedagogen tillvaratar barns olika sätt att tänka och förstå ett fenomen som en resurs i sitt arbete. När barn får möjlighet att ta del av variationen av olika sätt att resonera och förstå ett problem utmanas deras för-givet-tagna sätt att tänka och förstå. Det gör att barn kan utveckla sin förståelse av ett innehåll genom att de får möjlighet att jämföra olika sätt att resonera om samma sak.

För att åstadkomma en förändring i barns för-givet-tagna attityd till sin omvärld måste barn bli medvetna om just att det finns olika sätt att tänka, vilket oftast blir synligt när ens egna tankar konfronteras med andras. Då framträder människors sätt att tänka just som ett sätt bland andra.

(Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997, s. 25)

Att arbeta med en utvecklingspedagogisk teori innebär för en pedagog att lärandet ses som en del av barns totala erfarenhetsvärld, där lärandet integreras i så många aktiviteter som möjligt. Att tematisera ett innehåll tillsammans med barn betyder att lärare och barn samtalar med varandra om vad de gör och vad de lär sig i aktiviteterna (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999). Lärarna problematiserar såväl handling som innehåll för barn, och på så sätt skapar de möjligheter för barn att samspela med varandra (Williams, 2001; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

Uppgiften blir att ta reda på hur barn tänker och resonerar för att sedan problematisera innehållet. Att uppmärksamma ett innehåll innebär att ge barn möjlighet att bli mer medvetna om hur de kan bygga vidare på sina färdigheter och sitt eget kunnande och därigenom fördjupa sin förståelse av innehållet. Centralt i utvecklingspedagogiken är också att pedagogen använder barns sätt att tala och tänka om ett innehåll i pedagogiken. För att det skall vara möjligt måste läraren ha både metodkunskap och kunskap om hur barn tänker (Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2003, s. 226; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

VARIATIONSTEORI OCH UTVECKLINGSPEDAGOGIK

Variationsteorin och den utvecklingspedagogiska teorin har vidareutvecklats (Runesson, 1999a; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Marton &

Tsui, 2004; Marton, Wen & Wong, in press). Variationsteorin och utvecklingspedagogiken kan rubriceras som teorier om lärande, framväxta ur empirisk forskning som genererats via den fenomenografiska forskningsansatsen i frågor om undervisning och lärande (Hasselgren & Beach, 1997; Emanuelsson, 2001). Inom såväl variationsteorin som utvecklingspedagogiken utgår läraren/pedagogen från elevens/barnets tankar om ett innehåll. Trots att både utvecklingspedagogiken och variationsteorin är lärandeteorier och att det finns många likheter, kan de inte jämföras med varandra.

Variationsteorin är i första hand riktad mot lärares undervisning (Runesson, 1999a) och deras undervisningspraktik (Emanuelsson, 2001). Den är också en teori om lärande med konsekvenser för undervisningen. Variationsteorin har med människors erfarenhet att göra (Marton & Booth, 2000). Den utvecklingspedagogiska teorin är riktad mot barns lärande men ger också konsekvenser för lärarens agerande (Johansson, 1999; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Marton och Pang (1999) anser att fenomenografi beskriver variation i sättet att förstå ett fenomen ur två dimensioner. Den första är olika sätt att förstå samma fenomen, vilket kan betraktas som ”klassisk fenomenografi”. Den andra dimensionen innebär enligt författarna (a.a.) att betrakta variationen ur ett teoretiskt perspektiv med hjälp av begreppen urskiljning, simultanitet och variation. Dessa begrepp används för att beskriva såväl undervisning som elevers lärande (Emanuelsson, 2001). Runesson (1999a) kallar denna variationsteori för lärande och skriver att det finns inslag från såväl gestaltpsykologin som fenomenologin i teorin (1999a). Uljens (1989, 1993) har behandlat relationen mellan fenomenografi och fenomenologi. Kroksmark (1987) och Marton (1992) beskriver fenomenografins ontologiska grunder. Runesson (1999a) skriver i sin studie:

När olika dimensioner av variation öppnas i undervisningssituationen, skapas ett utbud, en rymd av variationer. Denna variationsrymd är det undervisningsobjekt som lärarens och elevernas medvetande är riktat mot och som konstituerar en av eleverna potentiellt erfaren innebörd.

(Runesson, 1999a, s. 41)

Runesson (a. a.) skriver att variation kan erbjudas i form av att läraren presenterar innehållet i undervisningen på olika sätt för eleverna. Vidare skriver hon att variation kan vara knuten till hur eleverna erfar innehållet i undervisningen.

Inom utvecklingspedagogiken har variationen en central roll, men den innefattar också andra teoretiska dimensioner. Utvecklingspedagogik är en förskolepedagogik som lånat aspekter och dimensioner från andra teorier och där

variationen är en aspekt. Centralt i den utvecklingspedagogiska teorin är att ta vara på barns intention och perspektiv för att fånga och utmana barns värld med hjälp av variation. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) redogör för olika teoretiska dimensioner, där barns sätt att erfara världen börjar i en helhet som så småningom differentieras och urskiljs för att integreras till ny förståelse (a.a., s. 226). Barnens perspektiv definieras i termer av erfارande och den innebörd som barn själva skapar. En del av utvecklingspedagogiken relaterar till Martons och Booths (1999) begrepp om en relevansstruktur och att strukturen i tänkandet utgörs av reflektion, kommunikation, metakognition, och metakognitiva dialoger som verktyg för lärandet. Dessa författare beskriver lärandets objekt som aspekter av vardagen och omvärlden.

Inom utvecklingspedagogiken har variationen en fundamental roll i barns lärande. Variation kan skapas i barngruppen som helhet men också hos det enskilda barnet. Variation innebär att lärare belyser barns olika sätt att tänka genom att lyfta fram olika nivåer av generalitet samt att ta upp olika sätt att förstå ett och samma lärandeobjekt. Ytterligare en del av utvecklingspedagogiken är att barns lek och lärande är oskiljbara i deras värld.

Utvecklingspedagogiken har förankring i förskolan och de yngsta barnens lärande, medan den forskning som har bedrivits utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv har skett i samarbete med äldre barn och vuxnas lärande. Små barn är aktiva av "naturen" och ställer därför andra krav på pedagogerna att kunna "tona in" deras värld och lek. Lärandet blir därför annorlunda när det gäller små barn, medan lärandets objekt blir detsamma såväl i ett variationsteoretiskt som i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Del II

KAPITEL 4

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Den fenomenografiska forskningsansatsen utgör den metodologiska grunden för föreliggande studie – ett perspektiv på människors lärande och kunskapsbildning som är holistiskt och icke-dualistiskt. Människans förståelse av sin omvärld kan inte skiljas från den värld hon lever i. Grundläggande för ansatsen är också att den gör anspråk på att beskriva hur människor erfar, föreställer sig, uppfattar och förstår ett specifikt fenomen (Marton & Booth, 2000). Den fenomenografiska forskningsansatsen utgör en ram för såväl insamling som analys av data-materialet.

FENOMENOGRAFI – EN FORSKNINGANSATS

Under de senaste tjugofem åren har ett flertal didaktiska studier utvecklats och prövats både nationellt och internationellt utifrån den fenomenografiska forskningsansatsen. Uppskattningsvis har ett hundratal avhandlingar¹³ i Sverige utgått ifrån den fenomenografiska ansatsen (se exempelvis Svensson, 1976; Lybeck, 1981; Hasselgren, 1981; Säljö, 1982; Pramling, 1983; Neuman, 1987; Ahlberg, 1992; Alexandersson, 1994; Runesson, 1999a; Emanuelsson, 2001). Det har därutöver skrivits cirka 150 internationella avhandlingar med samma teoretiska ansats (se exempelvis Tang, 2001; Wood, 1995; Bond, 2000). Därtill kan räknas ett stort antal nationella och internationella vetenskapliga böcker, rapporter och artiklar (se till exempel Marton, Hounsell & Entwistel, 1984; Marton, Beaty & Dall'Alba, 1993; Dall'Alba, 1993; Dall'Alba & Hasselgren, 1996; Marton & Booth, 1997; Bowden & Marton, 1998; Marton & Pang, 1999; Pong & Marton, 1999; Runesson, 1999b; Boulton-Lewis, Smith & Wills, 2000; Carlgren & Marton, 2000; Tang, 2001; Marton, Wen & Wong, in press).

Grundantagandet i ansatsen utgår från Gurwitsch teorier om människors medvetande (1964) och utifrån hans teorier har en medvetandeteori utvecklats (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997; Pramling Samuelsson & Asplund

¹³ Personlig kommunikation med Hasselgren 2002.

Carlsson, 2003). I en sådan empirisk forskning beskrivs uppfattningar i kvalitativt skilda kategorier, som representerar en variation av sätt att erfara samma fenomen.

Det har dock under årens lopp riktats kritik mot fenomenografin, bland annat att den saknar teori (Hasselgren & Beach, 1997; Richardsson, 1999). Richardssons kritik består av att han anser att fenomenografin inte kan användas för att studera förändrade uppfattningar (a.a.). Fenomenografin har dock utvecklats mot en medvetandeteori och därför finner jag att kritiken numera är missvisande. Ytterligare kritik som riktats mot fenomenografin är att det saknas diskussion om språkets betydelse i ansatsen (Säljö, 2000). Implicit har språket dock betydelse för lärandet, då uppfattningarna som uttalas är bärare av den lärandes tankar och gestaltas via språket. I den senaste forskningen av variationsteorin diskuteras även kommunikationens betydelse för lärandet (Marton & Tsui, 2004). Detta belyser även Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 60) när de skriver att ”tankarna uppstår eller konstitueras i språket”.

En annan kritik som har riktats mot den fenomenografiska forskningsansatsen är att forskarens reflektion över metodologin saknas (Dall’Alba & Hasselgren, 1996; Hasselgren & Beach, 1997). Kritiken kan dock bemötas med att arbetsordningen är en process, som förutsätter att forskaren reflekterar över innehållet i utsagorna men också över sitt eget sätt att uppfatta innebörden (Alexandersson, 1994; Hesslefors Arktoft, 1996; Marton, Beaty & Dall’Alba, 1993; Dall’Alba, 1993; Uljens, 1989, 1993; Runesson, 1999a; Emanuelsson, 2001).

Den fenomenografiska forskningen har utvecklats från att studera hur ett fenomen framträder i människors medvetande (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977; Marton, Hounsell & Entwistle, 1989) till att forskare studerar lärandet i praktiken, det vill säga det lärande som sker i undervisningssammanhang i exempelvis förskola eller skola. Forskningen har under senare år kommit att fokuseras kring hur lärare uppfattar sin egen undervisning. På så sätt har fenomenografin utvecklats till en praxisnära forskning, där resultaten kan knytas till en yrkespraktik (Alexandersson, 1994; Marton & Pang, 1999; Pong & Marton, 1999; Runesson, 1999b; Emanuelsson, 2001).

Uppfatta, förstå och erfara

Grundläggande för den fenomenografiska ansatsen är också att den gör anspråk på att beskriva hur människor erfar, föreställer sig, uppfattar och förstår ett spe-

cifikt fenomen (Marton, 1992, 1997, 1999). Människans förståelse av sin omvärld införlivas i hennes sätt att erfara¹⁴ fenomenet och blir därigenom en del av henne själv, där varje ny erfarenhet och insikt förändrar hennes sätt att erfara och uppfatta världen. Marton (1992, s. 30) framhåller att det inte går att skilja subjekt och objekt från varandra. Han anser istället att det finns en relation mellan subjekt och objekt som gestaltas i hur människan erfar sin omvärld. Den fenomenografiska ansatsen belyser människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse i sin omvärld.

Ansatsen innesluter ett perspektiv på människors lärande och kunskapsbildning, vilket medför att hennes förståelse för sin omvärld inte kan skiljas från den värld hon lever i. Det innebär att de medverkande pedagogerna¹⁵ i den här undersökningen relaterar sina kunskaper till tidigare kunskaper och erfarenheter i sin yrkespraktik. Ett annat sätt att förstå ansatsen är att den innebär att de medverkande tar med sig sina tidigare kunskaper och erfarenheter när de skapar mening i sitt lärande i utbildningen.

De medverkande tar del av undervisningen som blir till ett innehåll (lärandets objekt). Att använda fenomenografin för att studera ett fenomen innebär att jag som forskare beskriver hur det visar sig för någon annan i bemärkelsen hur individen uppfattar fenomenet. Fenomenografin har sitt ursprung i inlärningspsykologin och gestaltpsykologin men belyser att det finns ett förhållande mellan individens egen aktivitet och hennes/hans kunskap. Sättet att förstå och uppfatta innebörden av något och hur man talar om något är avhängigt hur strukturen i den nya och fördjupade kunskapen ter sig för den lärande (Præmaling, 1994a, 1994b; Alexandersson, 1994).

Transformera förståelse av kunskap till handling

När de medverkande pedagogerna tar del av kunskaper om förskolepedagogik, fördjupar de sin förståelse av de kunskaper som de tillägnat sig tidigare, såväl i sin grundutbildning och sin yrkespraktik som i eventuella vidareutbildningar. Innehållet i undervisningen är densamma för alla i utbildningen, men eftersom

¹⁴ I texten används begreppen att uppfatta och att erfara synonymt med varandra. Jag är medveten om att det finns en nyansskillnad mellan begreppen, där uppfattningsbegreppet fokuserar tänkande, medan erfaranbegreppet har en vidare betydelse då det även innefattar perception och upplevelser, enligt e-mail kontakt med Marton, 2000. Jag har valt att använda begreppen synonymt i texten därför att syftet i studien är att undersöka hur de medverkande tänker om sitt eget lärande och delaktighet i barns lärande.

¹⁵ I texten används pedagoger och medverkande synonymt med varandra och avser att beskriva de medverkande pedagoger som deltar i studien och som studerar på PEF-programmet.

pedagogerna uppfattar världen på olika sätt uppfattar de även innebörden i undervisningen på olika sätt. Mezirow (1994a, 1994b) anser att för att ett lärande skall bli möjligt måste en individ omvandla kunskap till förståelse, och därför krävs en transformering i hennes/hans medvetande. Tidigare forskning visar att lärande individer transformerar kunskap till förståelse, men att ett lärande också kan ske genom att den lärande omvandlar handling till förståelse (Gurwitsch, 1964; Cranton, 1994; Mezirow, 1994a, 1994b).

I den erfarna världen¹⁶ finns det en intern relation mellan människan och hennes omvärld. Den fenomenografiska icke-dualistiska, ontologiska hållningen beskriver verklighetens egentliga beskaffenhet, vilket innebär att det finns olika sätt att erfara och existera i världen. Den interna relationen mellan subjekt och objekt är central inom fenomenografien. Det fenomen som erfars är relaterat till en bakgrund, som får innebörd och betydelse när fenomenet framträder ur helheten (Svensson, 1976; Uljens, 1989, 1993). Marton och Booth (1997) anser att medvetandets struktur (Gurwitsch, 1964) och organisation förändras från situation till situation. När det sker en förändring av en människas sätt att tänka om ett specifikt innehåll har hon förändrat sitt sätt att erfara innehållet, det vill säga hon har lärt sig något (Wood, 1995; Pong & Marton, 1999), och då har medvetandestrukturen också förändrats (Alexandersson, 1994; Runesson, 1999a).

Tidigare kunskaper, erfarenheter, värderingar, idéer och föreställningar fungerar som underlag för hur människan skapar mening i nya erfarenheter och kunskaper. Mezirow (1994a, 1994b) skriver att när en individ förändrar sitt perspektiv och sina grundläggande värderingar om något, sker ett lärande där processen är beroende av reflektion. För att ett fördjupat lärande skall möjliggöras är variation nödvändig, då lärande sker i interaktion och samspel med andra (Marton & Booth, 2000, s. 112-132). Det är först när människan förnimmer att kunskapen får en mening för henne själv som den omvandlas till förståelse och bildar mönster och struktur i hennes medvetande (Marton 1992, s. 28-40; Marton & Booth 1997, s. 102-103; Runesson, 1999a, s. 29-32).

URVAL OCH UNDERSÖKNINGSGRUPP I AVHANDLINGSSTUDIEN

I september 1996 tillfrågades tjugoåtta kvinnliga studerande på PEF-programmet om att medverka i en kvalitativ studie, och av dessa tackade femton ja till att

¹⁶ Den erfarna världen är den värld som en individ uppfattar.

delta. Fjorton av de femton medverkande är utbildade förskollärare och en är utbildad fritidspedagog. När studien påbörjades var deras medelålder 40 år, och de hade i genomsnitt arbetat i pedagogisk verksamhet tolv år¹⁷ efter avslutad pedagogisk grundutbildning. Det var tre orsaker till att resterande tretton inte deltog i studien. Det fanns pedagoger som gav ett nekande svar till att delta i studien utan att ange skäl. Det var också de som svarade nej till att medverka, därför att de tvivlade på att de hade den tid och den extra energi som de uppfattade krävdes för att delta i studien. Ett fåtal (tre) av pedagogerna avbröt sin medverkan inom en tremånadsperiod¹⁸, och de hade varit tveksamma till att delta i studien redan då de svarade ja. Datamaterialet från dessa pedagoger har inte bearbetats och räknas till de tretton som inte deltog i studien.

Av de femton personer som medverkar i avhandlingsstudien påbörjade åtta utbildningen på våren och sju på hösten. Det innebar att åtta av de femton hade gått en termin när studien inleddes, medan sju påbörjade utbildningen samtidigt som studien startade. De medverkande befinner sig därför olika långt i utbildningen under hela studien. De åtta pedagogerna som antogs på våren kallas fortsättningsvis i texten för vårgruppen och de sju som antogs på hösten benämns hädanefter i texten som höstgruppen. Tre av de femton personer som deltar i studien har utländsk bakgrund med en pedagogisk grundutbildning från sina respektive hemländer. Alla femton har yrkeserfarenhet av svensk förskoleverksamhet. En av dem har en chefsbefattning inom förskolan, medan övriga fjorton pedagoger arbetar i barngrupper.

PEF-programmets innehåll och form

I utbildningsprogrammets kursplan (1997) beskrivs att programmet avser att behandla grundläggande betingelser, som påverkar verksamheten i förskola och fritidshem på såväl individnivå som institutionell och samhällelig nivå.

Undervisningen inom vidareutbildningen sker i form av föreläsningar och seminarier, där de studerande även genomför uppgifter i sin yrkespraktik i samband med examinationsuppgiften på respektive kurs. Innehållet i undervisningen på utbildningen karaktäriseras av ett starkt samband mellan hur teoretisk kunskap om aktuell forskning om barns lärande skall förstås och hur kunskaperna skall omsättas i yrkespraktiken. Innehållet i vidareutbildningen redogörs för i Bilaga 1.

¹⁷ De medverkande pedagogerna har arbetat som förskollärare/fritidspedagoger i 1-26 år (se Bilaga 5).

¹⁸ De studerande som ej deltog i studien kommer fortsättningsvis inte att beskrivas i texten.

Utbildningens längd är två år, men i praktiken kan den variera beroende på om och när de studerande läser den förberedande metodkursen samt hur lång tid det tar för dem att skriva sin C-uppsats. De studerande lägger på så vis upp utbildningen utifrån sina egna förutsättningar. Ett behörighetskrav, sedan höstterminen 1995, är att deltagarna i utbildningsprogrammet skall ha läst 5 poäng grundläggande metodkunskap, innan de börjar på kursen *Vetenskaplig metod*.

De som antas till programmet på våren börjar sin vidareutbildning med att fördjupa sig i förskolepedagogik utifrån ett internationellt perspektiv genom att läsa *"Komparativ förskolepedagogik"*, för att sedan utvidga sina kunskaper utifrån sin egen yrkespraktik genom att läsa om *"Förskolans och fritidshemmets innehåll och arbetssätt"*. De som startar sin utbildning under höstterminen startar med att läsa *"Förskolepedagogik ur ett historie- och samhällsperspektiv"*, därefter läser de *"Lek, inläring och lärande utifrån olika teorier"*.

DATAINSAMLING

Jag har använt mig av tre metoder i studien för att samla in data med avseende på uppfattningar av det egna lärandet och av delaktighet i barns lärande. Dessa metoder är:

- Intervjuer
- Egna beskrivningar i samband med att pedagogerna ser en filmsekvens
- Skriftliga reflektioner om sitt eget lärande

Av de tre datainsamlingarna är det intervjuerna som utgör grund för resultatet. Pedagogernas beskrivningar i samband med att de ser filmen skall betraktas som ett komplement till intervjusvaren. De skriftliga reflektioner som pedagogerna gör i slutet av utbildningen skall ses som en validitetsvariabel till min tolkning av pedagogernas förändrade uppfattningar av sitt eget lärande och delaktighet i barns lärande. I tabell 2 illustreras när de olika datamaterialen samlades in och om pedagogerna i vår- respektive höstgrupp befann sig i början, mitten eller slutet av utbildningen när ifrågavarande datamaterial samlades in.

När filmen visas för första gången har pedagogerna i höstgruppen påbörjat sin utbildning samma vecka. De som utgör vårgrupp har däremot läst en termin av sin utbildning. De medverkande ser och kommenterar filmen ytterligare en gång. De som antagits på våren ser filmen cirka tre månader efter det att de har avslutat vidareutbildningen, medan pedagogerna som utgör

höstgruppen ser filmsekvensen för andra gången när de är i slutet av utbildningen.

Tabell 2. Översikt av datamaterialet och tidpunkt när det samlades in.

Data	Insamling av datamaterial Månad och år	Tidpunkt i utbildningen för höstgruppen	Tidpunkt i utbildningen för vårgruppen
Pilotstudien	September 1995 – Juni 1997		
Film presentation I	September 1996	I början av utbildningen /Termin ett	I mitten av utbildningen /Termin två
Intervju I	Oktober – November 1996	I början av utbildningen /Termin ett	I mitten av utbildningen /Termin två
Intervju II	Maj 1997	I mitten av utbildningen /Termin tre	I slutet av utbildningen /Termin fyra
Intervju III	December 1997 – Februari 1998	I slutet av utbildningen /Termin tre-fyra	
Film presentation II	Mars – Maj 1998	I slutet av utbildningen /Termin fyra	Efter utbildningen
Skriftlig reflektion	Maj-Juni 1998	I slutet av utbildningen	Efter utbildningen

Pedagogerna i vårgruppen har intervjuats två gånger och de som utgör höstgrupp tre gånger. Anledningen till att de medverkande som antogs på våren intervjuades vid två tillfällen är att de hade avslutat vidareutbildningen. Att göra den tredje intervjun med de pedagoger som fanns kvar i utbildningen var ett medvetet val från min sida för att få ett mer omfattande datamaterial och följa pedagogernas uppfattningar över tid.

De femton medverkande pedagogerna fick i slutet av vidareutbildningen eller efter avslutad utbildning ett brev hem med ett frågeformulär, där de uppmanades att beskriva sin egen förändring under vidareutbildningen. Fjorton av de femton pedagogerna skickade in svar på frågorna. Ingen påminnelse skickades ut till den pedagog som inte svarade. De skriftliga reflektionerna över det egna lärandet redovisas endast i samband med att fallbeskrivningarna presenteras i kapitel 8.

Intervjuer

Målsättningen med intervjuerna var att få reda på hur pedagogerna uppfattade sitt eget lärande och sin delaktighet i barns lärande genom att ge dem möjligheter att uttrycka sina tankar verbalt, så absolut som möjligt (Theman, 1983). Medvetenheten om medvetandet är förenad med språkets utveckling – något som också Vygotskij skriver om (1999).

Frågorna är av fenomenografisk karaktär, vilket innebär att de är formulerade så att den intervjuade får möjlighet att dela med sig av sina uppfattningar av ett specifikt fenomen. Innebörden i de övergripande intervjufrågorna har varit desamma vid intervjutillfälle ett, två och tre. En anledning att använda samma grundfrågor vid de olika intervjutillfällena är att undersöka om och i så fall hur pedagogerna ändrar uppfattning av sitt lärande och sätt att erfara sin delaktighet i barnens lärande under utbildningstiden. Min intention som forskare har varit att förstå hur den intervjuade erfar ett fenomen vid det tillfälle som frågorna ställs.

Ordens innebörd för en individ förändras ständigt och på så sätt är intervjusvar en "färskvara". Det hindrar dock inte att intervjuer kan analyseras i efterhand. Utmärkande för intervjufrågorna är att de varit halvstrukturerade till sin karaktär, det vill säga grundfrågorna har varit desamma men följdfrågorna har varierat beroende på hur den intervjuade besvarat grundfrågorna, som var formulerade på följande sätt¹⁹:

- Vad innebär det för dig att lära dig något i samband med vidareutbildningen?
- Hur bidrar du till barnens lärande i din praktik?

I intervjun sker ett lärande både hos mig som intervjuar och hos den person som blir intervjuad. Den intervjuade utvecklar sin medvetenhet om sin uppfattning av fenomenet, medan jag lär mig hur andra uppfattar fenomenet. Intervjun liknar ett samtal, där den intervjuades reflektioner blir tydliga. Det som skiljer intervjun från ett samtal är att jag har ett syfte att förstå hur den intervjuade tänker kring två specifika fenomen, där jag utmanar pedagogernas medvetna och omedvetna tankar att ta form i intervjusvaren (Marton & Booth, 2000, 168-171).

Trots att pedagogerna inte informerats om att samma intervjufrågor återkommer i de olika intervjuerna är det sannolikt att de funderar över innehållet i frågorna mellan intervjutillfällena, vilket förmodligen bidrar till att det blir lättare att besvara frågorna för varje intervju som genomförs.

¹⁹ Intervjufrågorna redovisas i sin helhet i Bilaga 2.

Sannolikheten är också stor att de utvecklar sin verbala förmåga att tala om barnens lärande under utbildningstiden. Å andra sidan är det rimligt att den första intervjun startar en reflektionsprocess hos pedagogerna, som förstärks vid senare intervjutillfälle. En effekt av intervjuerna är att de bidrar till att hos pedagogerna starta en process som leder till att dessa börjar reflektera över det egna lärandet och sin delaktighet i barnens lärande. De frågor som ställs i intervjuerna bidrar sålunda till att de medverkande pedagogerna blir mer medvetna om hur de tänker och hur de erfar lärande i teori och praxis (Theman, 1983) därför att de har börjat reflektera över dessa frågor.

Intervjun består av ett samtal mellan två människor och skall betraktas som en kontakt, som skapas mellan intervjuaren och den person som blir intervjuad (Kvale, 1997). I samtalen vid intervjuerna har begrepp som kan relateras till pedagogernas yrkesprofession undvikits (Larsson, 1993). Vid de tillfällen som pedagogerna har använt yrkesbegrepp i sina svar utan att förklara innebörden i dem, har den intervjuade fått motfrågor som exempelvis: "Hur menar du? Förklara vad du menar med ett exempel! Förut sa du så här... nu säger du så här...?" Ibland har den intervjuade svarat: "Du förstår väl vad jag menar!" Vid dessa tillfällen har de ombetts att försöka uttrycka med egna ord vad de avser eller att förklara vad de menar med ett exempel. Den retorik som man kan tänka sig pedagogerna skulle ge uttryck för elimineras i och med att de uppmanas att beskriva egna exempel på hur de bidrar till barns lärande.

I intervjusituationen finns en risk att den som intervjuas konstruerar sina svar utifrån innehållet i frågan i den specifika situationen (Kroksmark, 1987 s. 265). Det faktum att pedagogerna har intervjuats om sitt lärande på utbildningsplatsen kan ha påverkat deras svar i riktning mot att de har en vilja att svara på vad de har lärt sig under vidareutbildningen.

Intervjuerna har spelats in på band och skrivits ut ordagrant (Uljens, 1989, 1993; Alexandersson, 1994) och omfattar drygt trehundra A4-sidor text. Varje intervju har pågått i ungefär sextio minuter. Två av intervjuerna vid första intervjutillfället har kompletterats på grund av tekniska missöden.

En av de medverkande pedagogerna med utländsk bakgrund besvarade andra och tredje intervjun skriftligt, därför att jag bedömde att hon hade lättare att uttrycka sin uppfattning i skrift och jag därigenom hade lättare att förstå hennes svar. Svaren hon gav skriftligt var mer ordrika och nyanserade än i intervjun, men å andra sidan har de en brist genom att det inte har varit möjligt att ställa följdfrågor. De skriftliga svaren blir därför inte lika uttömmande som svaren vid ett intervjutillfälle. Det visar på att intervjuer fungerar som en bra metod

för att få reda på hur människor uppfattar ett fenomen. Det kan i sin tur tyda på att hennes uppfattningar hade blivit tydligare om en tolk hade använts i intervjuerna. Med tanke på att vi lever i ett mångkulturellt samhälle (Björneloo, Mårdsjö & Pramling Samuelsson, 2004) är det nödvändigt att intervjumetodiken diskuteras, debatteras och problematiseras, eftersom det ofta förekommer att intervjuaren och den intervjuade inte har samma hemspråk.

I de utsagor eller citat som finns representerade i den slutgiltiga texten har en del ord redigerats från talspråk till skriftspråk. Orden i citaten har förändrats för att öka läsförståelsen, men förändringarna har inte påverkat innebörden. I en del utsagor förekommer det *kursiv* text, vilket markerar att den intervjuade har betonat ordet/orden i sitt svar. I vissa fall förekommer det punkter inom parentes i utsagorna (...). Punkterna är symbol för att den intervjuade har gjort en paus i sitt svar. Orsaken kan vara att hon vill tänka efter innan hon svarar och/eller att den intervjuade är tveksam till hur hon skall svara och därför söker efter ett sätt att uttrycka sig. I vissa utsagor finns symbolen //, vilket markerar att utsagorna är hämtade ur samma intervju men inte i direkt följd. Intervjuerna har dock lästs och bearbetats i sin helhet. En annan symbol som förekommer i texten är []. Den innebär att ordet inom hakparentesen har lagts till av mig för att öka läsförståelsen för läsaren. Upprepningar och felsägningar har tagits bort utan att markera förändringen. Jag vill dock framhålla att bearbetningen av datamaterialet gjordes innan redigeringen av utsagorna ägde rum.

Som forskare anser jag att det är etiskt riktigt att korrigera talspråket i intervjuerna till skriftspråk, om innebörden i utsagan är densamma. Anledningen till att utsagorna har redigerats är att det underlättar för läsaren att förstå innehållet, men det finns också etiska och moraliska skäl till att talspråk korrigeras till skriftspråk (Hansen, 1999; Runesson, 1999a). Det är etiskt viktigt att de medverkandes identitet inte kan röjas på grund av hur de talar. Ordföljden i innehållet och vilken dialekt de talar kan röja identiteten bakom intervjusvaren. Flera forskare anser att intervjusvaren blir mer neutrala till sin karaktär när formen på intervjuutsagorna har förändrats (Hansen, 1999, s. 101, 104-107, Kvale, 1997).

Hansen (1999) utgår ifrån ett etnografiskt perspektiv i sin forskning. I hennes studie har innehållet i citaten förändrats genom att pronomen, exempelvis de, dem, hon och henne, ersatts med egennamn eller pedagoger i de fall då det varit uppenbart vem som åsyftades i intervjun men varit oklart i citatet. En annan åtgärd som Hansen (a.a.) beskriver är att utfyllnadsord som exempelvis

”alltså”, ”liksom”, ”va”, ”typ”, ”så att säga”, ”du vet”, ”änna”, ”la” och så vidare har redigerats bort från citaten.

De revideringar som har gjorts i utsagorna i föreliggande studie har bedömts som felsägningar av grammatisk art. Jag har övervägt för- och nackdelarna och kommit fram till att det är fler fördelar med att ta bort överflödiga ord för att innehållet skall bli tydligt, än det finns nackdelar. Ytterligare en förändring i intervjuцитaten är att i vissa utsagor har ordföljden förändrats. Forskning inom sociolingvistik och etnometodologin (Ong, 1982; Tannen, 1990) visar att det finns en skillnad mellan muntligt och skriftligt tankemönster. Ong (1982) finner att ett skriftligt tankemönster utmärks av analytiska och abstrakta tankar, medan det verbala tankemönstret karakteriseras av empati som är situationsbunden. Det muntliga och det skriftliga datamaterialet visar i så fall på två skilda tankemönster.

Intervjuutskriften har en begränsning, då de inte återger samtalet i sin helhet med kroppsspråk, rörelser, intonation, ögonkontakt och så vidare. I intervjun använder pedagogerna både röst och kroppsspråk på ett differentierat sätt, som spelar stor roll i hur innehållet i intervju svaren kan tolkas (Theman, 1983; Alexandersson, 1994; Kroksmark, 1987). Det är en grundläggande företeelse inom fenomenografin att skriva ut intervju svaren ordagrant. Innehållet i en del av intervjuerna har varit så specifikt att det finns risk att utsagorna kan härledas. Dilemmat har diskuterats med de medverkande det gäller. Pedagogerna ifråga anser inte att det är något problem. Det finns en medvetenhet hos dem om att de ingår i en studie och om att det de säger i intervju svaren kommer att bearbetas och analyseras för att presenteras i en forskningsrapport. Om en utsaga kan härledas står de för vad de svarat i intervjuerna.

Det var en medveten tanke hos mig att börja intervjun med att ge de medverkande möjlighet att beskriva hur de uppfattade sin delaktighet i barnens lärande – därför att min erfarenhet är att pedagoger har lätt att beskriva sin egen yrkespraktik – för att sedan längre fram i intervjun övergå till att låta dem beskriva hur de uppfattade sitt eget lärande. Även om de båda frågeställningarna överlappar varandra, var min intention att separera dem från varandra vid samma intervjutillfälle.

Filmpresentation

Studien startade med att pedagogerna fick se en filmsekvens som illustrerar en autentisk lärandesituation, där en förskollärare och några barn samspelar med varandra (filmsekvensen beskrivs i sin helhet, i Bilaga 4). I texten kallas filmen

också för ”en given situation”, därför att situationen valdes av mig och presenterades för de medverkande pedagogerna, som fick reflektera över hur de uppfattade sin delaktighet i barnens lärande i en liknande situation som den som de såg på filmen. Pedagogerna fick se och kommentera samma filmsekvens vid två tillfällen i sin utbildning. När pedagogerna såg och beskrev filmen uppmanades de att reflektera över flera olika frågeställningar (se Bilaga 3). Den fråga som har bearbetats och analyserats i studien är:

- Hur skulle du agerat som pedagog om du befunnit dig i en liknande situation som den du ser på filmen?

Syftet med att visa samma film två gånger var att studera om och i så fall hur pedagogerna förändrar sitt sätt att erfara sin delaktighet i barnens lärande i en viss given situation. Vid de båda tillfällen som filmen visas informeras pedagogerna om att filmsekvensen är cirka tjugo minuter lång. När filmen visas i början av vidareutbildningen ser samtliga pedagoger filmen vid ett och samma tillfälle på universitet. I slutet av utbildningen däremot presenteras filmen för pedagogerna i mindre grupper. Det förekommer också att några av dem ser och beskriver innehållet i filmen individuellt i sin bostad eller på universitetet. Anledningen till att de ser filmen i mindre grupper är att de antingen har slutat sin utbildning eller skriver sin C-uppsats. Det finns därför inga självklara tillfällen för pedagogerna att se och beskriva filmen vid en och samma tidpunkt. De anteckningar som gjordes i samband med första och andra filmpresentationen är ett komplement till intervju svaren men har bearbetats såväl tillsammans med det övriga materialet som separerat.

Nedan följer en sammanfattande beskrivning av innehållet i den film som pedagogerna får se under sin utbildning. Filmen skildrar en förskollärare (låt oss kalla henne för Stina) och några äldre förskolebarn 5-6 år i en så kallad lärarplanerad eller lärarstyrd aktivitet. Aktiviteten som visas på filmen är en del av ett längre tema om ”Lek och leksaker när mormor var liten”. När filmen spelas in på förskolan medverkar Stina i ett tvåårigt forskningsprojekt, där hon får kontinuerlig handledning ifråga om att förstå och implementera utvecklingspedagogik i sin egen yrkespraktik. Vid tiden för filminspelningen har hon medverkat i forskningsprojektet i cirka ett och ett halvt år. Hennes agerande tillsammans med barnen har under den här tiden observerats och dokumenterats en dag i veckan. Dokumentationen har sedan analyserats tillsammans med henne och andra förskollärare, som deltar i samma projekt, samt med de ansvariga forskarna (Pramling, 1994a; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997).

Sammanfattningen av filmen bygger på Stinas egen beskrivning av vad som ägt rum i den situation som filmen förevisar. Beskrivningen har gjorts när hon i efterhand ser på den inspelade filmsekvensen, där hon själv agerar. Den blir på så vis ett dokument över en skildring av vad som händer och hur förskolläraren i filmen uppfattar att hon är delaktig i barnens lärande. I ett citat från Stinas egen beskrivning säger hon:

Min tanke var att barnen skulle få en bild av vad, hur och med vad man lekte. Jag vill att barnen ska utarbeta sin förståelse genom att associera vidare då de inte får svaret på den frågan de ställt från början. När barnen berättar ställer jag följdfrågor till dem. Detta för att barnen ska beskriva och berätta mer nyanserat men även för att försöka göra barnen uppmärksamma på hur de tillägnat sig en viss kunskap.

(Citat från beskrivningen gjord av den pedagog som medverkar i filmen.)

Stinas syfte med aktiviteten var vid det här tillfället att försöka göra tydligt för barnen vilka skillnader det är på leksaker förr och nu. Hon vill ta reda på och utmana barnen att fundera över hur lekar och leksaker har utvecklats i samhället. Hon vill även inspirera dem till att tillverka leksaker som barn lekte med när mormor var liten. I samtalet med barnen är hennes målsättning att alla barnen, som sitter kring bordet, skall ges möjlighet att delge sina tankar och idéer. Hennes strävan är att genom att ställa frågor till barnen få dem att berätta om sina erfarenheter och uppfattningar kring leksaker förr och nu. Samtalen kring bordet rör de leksaker och lekar som barnen känner till. Stina utgår ifrån barnens förståelse när hon utmanar deras sätt att resonera och fundera kring lekar och leksaker. (Den ursprungliga beskrivningen är gjord av Stina, se Bilaga 4).

I och med att de medverkande pedagogerna i föreliggande studie kommenterar hur de skulle ha valt att agera i en liknande situation som den de ser på film, beskriver de hur de erfar sin delaktighet i barnens lärande utifrån en och samma situation. En situation, som spelas in på video, har den fördelen att man kan betrakta den flera gånger och få tid att reflektera över innehållet. Innehållet i den inspelade filmsekvensen blir tydligt för dem som betraktar filmen (Lindhöj, 1996; Doverborg & Anstett, 2003; Pramling Samuelsson & Lindholm, 1999; Johansson, 1999; Williams, 2001).

Pedagogernas skriftliga reflektion

Pedagogerna fick, mot slutet eller efter avslutad vidareutbildning ett brev med frågor som de skulle besvara skriftligt. De frågor som de ombads att ge svar på var:

- Beskriv hur du ser på barns lärande.
- Vad innebär det för dig att barn skall utveckla sin förståelse för något?
- Vilken roll har du när barn skall lära sig?
- Hur kan du utveckla din kompetens som pedagog så att barn får så goda förutsättningar som möjligt för att lära sig?
- Beskriv med exempel.
- Har du förändrat ditt sätt att tänka, resonera om och förhålla dig till barns lärande under tiden som du gått på PEF-programmet?
- Om du uppfattar att du förändrats på något sätt, hur har du förändrats? Beskriv med exempel.

Delar av dessa svar redovisas i fallbeskrivningarna. De citat från den egna reflektionen som jag har valt att återge i respektive fallbeskrivning är typiska för hur pedagogen ifråga har uppfattat sin egen förändring under tiden som hon genomfört sina studier.

Fallbeskrivningar

I resultatet redogör jag för relationen mellan pedagogernas sätt att uppfatta sitt eget lärande och sätt att erfara sin delaktighet i barns lärande. I de sex fallbeskrivningarna tolkar jag hur pedagogernas uppfattningar har förändrats över tid, och vilka relationer mellan de förändrade uppfattningarna som jag kan utläsa i datamaterialet. Mitt syfte med att använda fallbeskrivningar är att kunna beskriva hur olika relationen mellan att skapa mening i sitt eget lärande i en vidareutbildning och att vara delaktig i barns lärande i sin yrkespraktik gestaltas hos olika pedagoger.

ANALYS

I en fenomenografisk analys följer en bestämd arbetsgång, som är knuten till ett bestämt meningsinnehåll där analysen förändras och utvecklas i relation till det empiriska materialet. Analysen i denna studie har varit en dynamisk process där datamaterialet har bearbetats på olika sätt. Alexandersson (1994) beskriver tre faser som är karaktäristiska för en sådan forskningsanalys. Den första fasen i bearbetningen innebär en avgränsning, det vill säga en urskiljning av vilken aspekt som skall studeras. Den andra fasen består av bearbetning och analys av utsagorna för att så småningom kunna presentera dem i ett så kallat utfallsrum.

Utsagorna bearbetas på flera sätt dels för att förstå innebörden i utsagorna, dels för att se ett mönster av olika sätt att erfara ett och samma fenomen. Under den här delen av analysarbetet växer innebörden i kategorierna fram. Den tredje fasen innebär en identifiering av kvalitativt olika sätt att uppfatta och erfara ett och samma fenomen – en identifiering som redovisas i kategorier (Uljen, 1989, 1993; Alexandersson, 1994; Marton, 1997). Nedan redogörs för sex övergripande delar i analysprocessen av föreliggande studie:

1. Analysprocessens första del:

- Intervjuutsagor och anteckningar har bearbetats genom läsning allteftersom de samlats in.
- Intervjuutsagor och anteckningar kring respektive frågeställning har bearbetats och analyserats i kronologisk ordning.

2. Analysprocessens andra del består av uppfattningar av det egna lärandet såsom det kommer till uttryck i intervjuvaren:

- Intervjuutsagor från respektive intervjutillfälle har bearbetats och analyserats allt eftersom de samlats in.
- Svaren har bearbetats dels i kronologisk ordning, dels som en helhet och dels individuellt för att kunna urskilja en eventuell förändring under utbildningstiden.
- Intervjuvaren bearbetas och analyseras i avsikt att identifiera kvalitativt olika uppfattningar av det egna lärandet, som grupperas i olika kategorier. Utfallsrummet i kategorisystem ett beskriver att de medverkande uppfattar att de skapar mening och innebörd i sitt lärande på tre olika sätt.

3. Analysprocessens tredje del består av uppfattningar av delaktighet i barnens lärande såsom de kommer till uttryck i intervjuvaren:

- Intervjuutsagor från respektive intervjutillfälle har bearbetats och analyserats allt eftersom de samlats in.
- Svaren har bearbetats och analyserats dels i kronologisk ordning, dels som en helhet och dels individuellt för att kunna urskilja en eventuell förändring under utbildningstiden.
- Intervjuvaren har bearbetats och analyserats i avsikt att identifiera kvalitativt olika kategorier i utfallsrummet, som beskriver uppfattningar av delaktighet i barnens lärande i den egna yrkespraktiken.

4. Analysprocessens fjärde del består av anteckningar i samband med filmpresentationerna:

- Anteckningarna har bearbetats och analyserats allt eftersom de samlats in.
- Anteckningarna har bearbetats och analyserats i kronologisk ordning dels som en helhet, dels individuellt för att kunna urskilja en eventuell förändring under utbildningstiden.

- Uppfattningarna, som kommer till uttryck i anteckningarna, har bearbetats och analyserats i avsikt att identifiera kvalitativt olika kategorier i utfallsrummet, som beskriver uppfattningar av delaktighet i barnens lärande i en given situation.

5. Analysprocessens femte del består av uppfattningar av delaktighet i barnens lärande

- Uppfattningar av delaktighet i barnens lärande i den egna yrkespraktiken och erfara av delaktigheten i barnens lärande i en given situation har bearbetats och analyserats tillsammans i avsikt att identifiera kvalitativt olika kategorier i utfallsrummet (kategorisystem två).

6. Analysprocessens sjätte del består av relationen mellan att uppfatta sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande.

- Sambandet mellan att uppfatta sitt eget lärande och erfara sin delaktighet i barnens lärande i den egna yrkespraktiken studeras i ljuset av varandra och beskrivs som en relation mellan teori och praktik. Relationen redovisar relationen mellan förändrade uppfattningar.

I den upprepade komparativa analysprocessen konfronteras läsning och reflektion kring datamaterialet. Det sker också en reflektion kring innehållet av den text som forskaren formulerar eller läser (Theman, 1983; Uljens, 1989, 1993; Alexandersson, 1994; Larsson, 1996; Marton, 1992, 1997; Hasselgren & Beach, 1997). I en kvalitativ forskningsprocess söker man likheter och skillnader i utsagorna. I den fenomenografiska traditionen är kvalitet kopplad till hur innebörden i kategorierna presenteras. Kvaliteten utmärks av att det finns en distinkt skillnad mellan innebörderna i de olika kategorierna. Citaten i texten är representativa för innebörden. Ett annat kvalitetskriterium är att det finns en intern logik, vilket innebär att det finns en följdriktighet mellan de olika delarna i studien. Det är därmed forskningsansatsen som strukturerar hur forskaren ser på lärande och uppfattning.

KRITISKA REFLEKTIONER

Jag är medveten om att studiens design och genomförande har begränsningar, eftersom de medverkande pedagogerna har kommit olika långt i utbildningen när studien startar. Deras förutsättningar att ge uttryck för hur de uppfattar sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande vid första, andra och tredje tillfället är därför olika. De medverkande pedagogerna påbörjar sin utbildning vid olika tidpunkter därför att antagning sker såväl vår- som hösttermin. Så har det varit sedan hösten 1989 och är fortfarande. Det betyder att varje termin kommer det nya deltagare till kursen, vilket skapar en unik konstellation i

utbildningen. När jag startade studien såg jag inte på kursdeltagarna som två grupper, utan mitt syfte var att undersöka hur en grupp på den här utbildningen uppfattade sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande. Jag förutsåg därför inte hur detta skulle komplicera studien.

Olika yttre förutsättningar rådde när de medverkande pedagogerna såg filmsekvensen vid första och andra tillfället. Den största skillnaden vid första och andra filmpresentationen var, att vid första tillfället såg alla pedagogerna filmen samtidigt, medan vid det andra tillfället såg de filmen i mindre grupper. Det kan givetvis ha påverkat de reflektioner som gjordes i samband med filmen. Om jag däremot hade uppmanat de medverkande att komma till universitet vid en bestämd tidpunkt, hade det funnits risk för att flera av dem inte hade kunnat komma och därmed risk för bortfall. Då pedagogerna antingen arbetade i barngrupp eller skrev sin C-uppsats vid den här tidpunkten ville jag ge de medverkande möjlighet att se och kommentera filmen när det passade dem. Dels handlar det ju om att respektera andra människors tid och förstå hur deras värld ser ut, dels bör pedagogerna vara positivt inställda till uppgiften att se filmen ännu en gång.

De medverkande får se en inspelad händelse från förskolans verksamhet och en situation, som är tagen ur sitt sammanhang och där de varken känner barnen eller läraren som deltar i filmen. Det kan med andra ord finnas en begränsning i deras kommentarer som beror på den organisatoriska i situationen ifråga om filmen, såsom till exempel möblering, gruppens storlek och innehållet i situationen. Pedagogerna i vår- respektive höstgrupp ser den första filmpresentationen, när de har studerat olika länge på utbildningen, och de medverkande i vårgruppen har avslutat sina studier när de ser och kommenterar filmen för andra gången. På grund av dessa skillnader skall pedagogernas uppfattningar av hur de erfar sin delaktighet i barnens lärande i en given situation, som de ser på film, betraktas som ett komplement till vad som blir synligt i intervjuvaren om delaktigheten i barns lärande.

FÖRFÖRSTÅELSE

Min egen förförståelse av forskningsobjektet är av grundläggande betydelse för studiens genomförande, eftersom de medverkande i studien och jag som forskare har en likvärdig pedagogisk grundutbildning och yrkeserfarenhet. Det som skiljer pedagogerna och mig som forskare åt är att jag dessutom varit verksam

vid en forskningsinstitution i 15 år. Under studien har jag dock inte undervisat på PEF-programmet.

Det kan också finnas en styrka i att som forskare ha en förförståelse av forskningsobjektet genom fakta, förtrogenhet, förståelse och färdighetskunskap (SOU 1992:94) om de medverkandes yrkesprofession. Vår gemensamma professionalitet kan fördjupa innehållet i samtalet. Paradoxalt nog kan våra gemensamma erfarenheter och kunskaper resultera i ett för-givet-tagande hos oss båda, och det är därför nödvändigt att vara kritisk till både genomförandet och resultatet (Larsson, 1993).

VALIDITET OCH GENERALISERBARHET

Målsättningen med ett vetenskapligt arbete är att resultaten skall tillföra ny kunskap och bidra till att utveckla forskningsteorier. Larsson (1993) anser att ett vetenskapligt arbete skall tillföra nya begrepp, förklaringar och teorier till vetenskapen och dessutom ha ett externt värde, det vill säga även kunna användas utanför akademins värld.

Studiens validitet är beroende av forskarens hantverksskicklighet och förmåga att granska och ifrågasätta dess genomförande och resultat. Att kontrollera sina resultat innebär således att vara kritisk till resultaten under analysen, men också att verifiera dem under analysprocessen. Emanuelsson (2001, s. 49) skriver att utifrån ett fenomenografiskt perspektiv, där världen blir synlig genom betraktarens ögon, kan man inte säga att analysen är absolut till sin karaktär. Om exempelvis en annan forskare analyserar samma datamaterial, är sannolikheten stor att resultaten kommer att bli annorlunda. Det är således värdefullt för studiens trovärdighet att beskriva hur man har kommit fram till resultaten och hur datamaterialet har bearbetats och analyserats.

För att validera analysen och resultatet ombads en kollega att fördjupa sig i utvalda och representativa utsagor från intervjuerna. Kollegan tog totalt del av 157 representativa intervjuer från de femton medverkande pedagogerna. Citaten kom från intervjuer vid tillfälle ett, två och tre och var karakteristiska i den bemärkelsen att de gav tydliga svar om dels pedagogernas sätt att uppfatta sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande. I analysen var överensstämmelsen cirka 89 procent eller 140 intervjuer. Medbedömaren tog del av en skriftlig analys, där innebörden i kategorierna förklarades. Jag gav honom också en muntlig information om innebörden i respektive kategori. Han ombads

att på egen hand placera in de 157 citaten i de utarbetade kategorisystemen – att uppfatta sitt eget lärande respektive delaktighet i barnens lärande. Samma citat placerades även in i kategorierna av mig. När vi var och en på olika håll utan kontakt hade slutfört denna uppgift träffades vi för att delge varandra hur vi hade kategoriserat de olika uppfattningar som framträdde i citaten. Vi gick igenom citat för citat och delgav varandra i vilken kategori vi hade valt att placera vart och ett av dem. Oavsett om vi kategoriserat samma citat i samma kategori eller inte motiverade vi varför vi hade valt att placera citatet i just denna kategori. Vi samtalande även med varandra om hur vi hade tolkat innebörden i respektive citat. Anteckningar fördes, där vi motiverade och argumenterade för varför citaten ordnades i de ifrågakommande kategorierna. I kommunikationen utmanades, provocerades och artikulcerades det som tidigare varit självklart eller onyanserat i analysen av uppfattningarna.

Diskussionen kan liknas vid en medbedömning, men jag har valt att kalla den för en trovärdighetsdiskussion, eftersom det sker en kommunikation där man tar del av en annan forskares sätt att förstå innebörden i samma citat. Det var i den här trovärdighetsdiskussionen som det blev tydligt vad som behövde synliggöras ytterligare i kategorierna. Jag fick även möjlighet att ta ställning till vad som skulle omprövas och vad som skulle utvecklas i kategorierna. En fråga, som bland annat diskuterades i trovärdighetsdiskussionen var hur man som forskare uppfattar innebörden i ett intervju svar. Skall forskaren beskriva vad den intervjuade erfar (Alexandersson, 1994) utifrån vad som sägs ord för ord eller uttolka andemeningen i det som sägs? Ytterligare en fråga som diskuterades var de yngsta barnens lärande, där det framkom att vi hade olika kunskaper och erfarenheter. En anledning till att det fanns olika uppfattningar mellan medbedömare och mig i denna diskussion kan ha varit att vi har olika yrkesprofessioner. En effekt av trovärdighetsdiskussionen är att innebörden i kategorierna har justerats och blivit distinktare. Jag anser att en trovärdighetsdiskussion har andra kvaliteter än en traditionell medbedömning när det gäller att analysera intervju svar, eftersom det sker ett lärande möte i diskussionen.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

I samband med en vetenskaplig studie ställs forskaren inför etiska dilemman, som hon måste ta ställning till utifrån Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska regler (Vetenskapsrådet, 2004). I en vetenskaplig studie är det nödvändigt att jag som forskare visar respekt för de medverkandes uppfattningar

genom att ta ställning till de etiska dilemman som uppstår i samband med studien.

Pedagogernas medverkan i studien är frivillig i och med att de fick välja om de ville delta eller inte. De fick information om studiens syfte, vad den skulle handla om, hur länge den skulle vara samt hur deras svar skulle bli presenterade. De fick även veta vad som förväntades av dem under studiens genomförande. Å andra sidan kan det vara svårt för de medverkande att ta ställning till vad det kommer att betyda för dem att medverka i en vetenskaplig undersökning, om de inte har erfarenhet av det tidigare. Enligt vetenskapsrådet skall de medverkande ha möjlighet att avbryta sin medverkan, när de så önskar (Vetenskapsrådet, 2004) – något som ett fåtal gjorde i början av studien.

Forskning får inte bli ett självändamål utan skall värna om dem som medverkar i studien både under genomförandet och i samband med att resultatet presenteras. I texten är de medverkandes namn därför fingerade²⁰ för att skydda deras identitet. Det är dock en begränsad grupp personer som medverkar i studien, och i texten finns uppgifter på utbildningens namn och vilket år de antogs till utbildningen. Det skulle således vara möjligt att röja vilka studerandegrupper som medverkat i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2004). Det blir därför extra viktigt i den här studien att göra etiska överväganden.

²⁰ De medverkande som tillhör vårgruppen har fingerade namn där initialbokstaven är J. De medverkandes som tillhör höstgruppen har fingerade namn där initialbokstaven är A.

Del III

KAPITEL 5

UPPFATTNINGAR AV DET EGNA LÄRANDET

I detta kapitel redogörs för pedagogernas uppfattningar av sitt eget lärande i betydelsen hur de skapar mening i det som de lär sig om barnens lärande under utbildningstiden. De medverkandes uppfattningar beskrivs i kategorier, som har utkristalliserats genom att svaren vid första, andra och tredje intervjutillfället har lästs gång på gång. Min målsättning har varit att beskriva kvalitativt olika innebörder av hur pedagogerna erfar sitt eget lärande, oberoende av när de gav uttryck för uppfattningen/arna. De kritiska innehållsaspekter som har kunnat urskiljas i uppfattningarna av det egna lärandet har delats in i följande tre kvalitativt skilda kategorier:

- Meningsskapande i kommunikation (kategori 1)
- Meningsskapande i yrkespraktiken (kategori 2)
- Meningsskapande i reflektion över sitt eget lärande (kategori 3)

En och samma pedagog kan ge uttryck för en eller flera uppfattningar vid ett och samma intervjutillfälle.

RELATIONEN MELLAN UPPFATTNINGARNA I KATEGORI 1 – 3

Kategorierna 1-3 har en intern relationen, som består av att i respektive uppfattning ger pedagogerna uttryck för att de skapar mening i vad de lär sig genom att de åstadkommer variation i sitt sätt att tänka om vad de lär sig. Det betyder att de medverkande pedagogerna reflekterar över vad de lär sig genom att skapa mening *i kommunikation, den egna yrkespraktiken och reflektion över sitt eget lärande*. Om det är en medveten eller omedveten strävan hos pedagogerna att generera olika sätt att förstå det de lär sig kan jag inte uttala mig om. Det som jag däremot kan härleda utifrån utsagorna är att pedagogerna använder variation för att kontrastera olika sätt att tänka kring sitt lärande oberoende av uppfatt-

ning. Det tyder på att pedagogernas förmåga att skapa variation och ta till sig hur andra tänker och resonerar om samma fenomen är grundläggande för hur de själva skapar mening i sitt lärande. Min tolkning är att de medverkande använder kommunikation, den egna yrkespraktiken och reflektion över sitt eget lärande som olika verktyg för att generera variation. Det är med andra ord variationen som är grundläggande för lärandet. I de kommande tre avsnitten beskriver jag hur variationen kommer till uttryck *i kommunikation, yrkespraktik och reflektion över det egna lärandet.*

Meningsskapande via kommunikation (kategori 1)

Kännetecknande för uppfattningen i denna kategori är att de medverkade skapar mening i sitt lärande genom att kommunicera om teorier kring barnens lärande i ljuset av sina tidigare kunskaper och teorier. Det betyder att uppfattningen är kommunikativ till sin karaktär och att det är *i kommunikationen* som de varierar sitt sätt att skapa förståelse. Pedagogerna beskriver i sina utsagor att de *i kommunikationen* ges möjlighet att tala om teorier kring hur barn lär, och det är ord och begrepp som synliggör olika sätt att förstå något. I nedanstående citat ger Angelika uttryck för att kommunikationen gör det möjligt för henne att spegla sig i andras sätt att uppfatta samma fenomen. Hon finner att *i kommunikationen* och resonemanget med andra kan hon dela med sig av de synpunkter och frågor som hon bär på. Hon säger:

Då får jag fråga och prata om det som jag funderar på. Det är givande att lyssna också, men det ger mer för min del om jag får fråga då liksom om det som jag funderar på... Jag gjorde mer för jag diskuterade med mer människor [än på utbildningen] om det som jag hade fått till svar då, för att se om den kunskapen var av värde för mig, så att säga egentligen.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Angelika ger uttryck för att det är när hon kommunicerar med andra om olika sätt att erfara hur barn lär sig som hon bearbetar vad hon själv lär sig. Hon säger att när hon använder egna ord för att beskriva hur hon tänker och resonerar om vad hon lär sig, omvandlas det som hon lär sig till ny förståelse. Av hennes resonemang drar jag slutsatsen att det är när hon formulerar sig med egna ord rörande sina tidigare erfarenheter och sina nya kunskaper om hur barn lär som hennes eget lärande blir synliggjort för henne. I diskussion med andra utmanar hon sitt sätt att förstå sitt eget lärande. Kommunikationen bidrar på så sätt till att tydliggöra hur var och en av dem tänker om sitt lärande. Ett varierat sätt att

erfara barnens lärande gör det möjligt att urskilja olika sätt att förstå vad pedagogerna lär sig, *i kommunikationen*. Den variation som framträder i deras medvetande kontrasteras när pedagogerna reflekterar och tar ställning till om de vill hålla fast vid sitt sätt att tänka om barns lärande eller om de vill ompröva sitt ställningstagande. Kommunikationen är en förutsättning för att pedagogerna skall ha möjlighet att reflektera över hur de skall förstå teorier och begrepp på ett varierat sätt. I nästa citat beskriver Andrea att olika sätt att ge uttryck för samma fenomen bidrar till att hon skapar mening.

Andrea: Det bästa sättet tycker jag är att läsa en bit och sen att tillsammans med andra och diskutera det och prata om det och väga frågor mot vad [jag] tycker jag och vad är jag bra [på], och det gör man ju på utbildningen. Man tar det tillsammans med andra, som sitter i samma båt, som är lika intresserade av det som jag och brinner för det då.

Intervjuaren: Hm

Andrea: Och det är klart, att dom frågor och svar får man där och alla tycker inte lika, det gör också att det ger mer kunskap om det.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

När Andrea beskriver sitt eget lärande kan man anta att utgångspunkten i hennes bidrag till kommunikationen är både hennes tidigare kunskaper och erfarenheter men också det som hon lärt sig under utbildningstiden. För att skapa mening i det egna lärandet vill hon diskutera det som hon lär sig tillsammans med sina studiekamrater. I utsagan ger hon uttryck för att hon förstår vad hon lär sig när hon får ta del av ett innehåll, som hon sedan får möjlighet att diskutera med andra. Andrea beskriver att den olikhet som framkommer vid diskussionen bidrar till hennes kunskapsbildning. Den slutsats jag drar av detta är att Andrea skapar mening i sitt lärande genom att kommunikationen belyser kritiska aspekter av olika sätt att tänka om samma fenomen, det vill säga när pedagogerna reflekterar över hur de skall förstå något. Andrea ger dessutom uttryck för att hon söker urskilja olikheter och likheter genom att fundera över samma fenomen. Ett antagande är att när hon urskiljer olika sätt att erfara något blir hon medveten om att hon delar uppfattning med en del av sina studiekamrater men inte med andra. När hon urskiljer att det finns olika sätt att förstå det hon lär sig, leder variationen till en reflektion. Detta skulle i så fall kunna innebära att för att urskilja kontraster måste man bli medveten om likheter, och för att kunna upptäcka likheter måste man även vara medveten om skillnaderna i olika sätt att erfara något. I nästa citat ger Jane uttryck för att hon skapar mening i sitt lärande genom att det finns möjligheter för henne att kommunicera. Hon säger:

Men det intellektuella medvetandet utvecklas genom en dialog, genom samspel plus påbackning vid sidan om av kunskap [genom] läsande och lyssnande.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Det som Jane skildrar i ovanstående utsaga är att hennes medvetenhet om vad hon lär sig blir tydlig för hennes själv, när det sker ett möte mellan henne och andra. I mötet bryts olika erfarenheter, kunskaper och förståelse av varandra, vilket bidrar till att den enskilda pedagogen reflekterar över hur hon skall förstå vad hon lär sig. Kommunikationen under utbildningen är ett forum för pedagogerna att möta varandra och där de har tid att reflektera över pedagogiska frågeställningar. I nedanstående citat beskriver Jessica att det handlar inte bara om att samtala och diskutera om vad de lär sig, utan för att hon skall förstå vad hon lär sig måste hon ha tid att reflektera över vad hon lär sig och hur hon skall förstå något. Hon säger:

Ja det måste ju handla lite om tid också att man hinner [att] tänka själv och reflektera lite över det man lär sig. Men också att man kanske behöver formulera sig då och då i ord för att träna sig och tala om vad det är man lärt sig och tänker [på]. Det kan också vara nyttigt tror jag. Så både [att] hinna tänka och sedan sätta ord på det.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Hennes utsaga är att hon uppfattar att det är kombinationen av tid och reflektion som bidrar till att hon ser sitt lärande som meningsfullt. Min tolkning är att finns det inte tid för reflektion, finns det heller ingen möjlighet att skapa variation, som är en förutsättning för att lärandet skall bli meningsfullt. Den dynamik som Jessica ger uttryck för, i ovanstående utsaga, är att hon uppfattar kommunikationen som en tillgång, eftersom hon därigenom får möjlighet att sätta egna ord på något. I nästa citat beskriver Jannike att hon erfar att kommunikationen är nödvändig för att hon skall uppfatta sitt lärande som meningsfullt.

Jannike: Att pröva det i diskussioner med andra människor och om det är möjligt pröva det rent praktiskt. Det är väl nästan det bästa.

Intervjuaren: Blir man mer medveten om det då?

Jannike: Ja det blir du därför att du kan läsa en bok och uppleva den här, det som står i en intressant bok och uppleva det som står väldigt starkt när du läser det men får du inte på nåt sätt prata om det eller prova det eller så, så försvinner det ganska snabbt.

Intervjuaren: Mm.

Jannike: Det har liksom inte riktigt kommit upp i medvetandenivån, du har inte behandlat det, du har inte mött det mot andra människor eller emot en situation eller någonting sånt där.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Min tolkning är att Jannike erfar att hon förstår vad hon lär sig, när hon har provat hur hon tänker om sitt lärande genom att tala om det, vilket i så fall betyder att Jannike prövar sitt lärande *i kommunikation*. När hon reflekterar över variationen kontrasterar hon eller jämför andras sätt att erfara innehållet i undervisningen med sitt eget sätt att uppfatta samma lärande. Min tolkning är att hon beskriver också att det är när kunskaper möts som det sker en brytning mellan dem som leder till att hon reflekterar över hur hon förstår vad hon lär sig. I nästa avsnitt redogörs för hur de medverkande skapar mening i sitt eget lärande genom att sträva efter att skapa en variation i yrkespraktiken.

Meningsskapande i yrkespraktiken (kategori 2)

Uppfattningen kännetecknas av att pedagogerna skapar mening i sitt lärande när de reflekterar över vad de lär sig i sin yrkespraktik. De relaterar sitt lärande till sin yrkesprofession genom att de strävar efter att förstå sitt lärande *i den egna yrkespraktiken*. Agda säger:

Praktiken och teorin kan man inte skilja, det måste va ihop annars blir det ingen mening [i varken teori eller praktik].

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

Agda skildrar att hennes teoretiska och praktiska kunskaper är varandras förutsättningar. I nästa citat beskriver Alice att hon skapar ett varierat sätt att förstå sitt lärande i sin yrkespraktik genom att tillämpa sina teoretiska kunskaper om hur barn lär, gång på gång på ett varierat sätt. I de varierade sätten att omvandla sin teoretiska förståelse i handling urskiljer hon samtidigt olika sätt att förstå vad hon lär sig. Det är när hon kontrasterar dessa olika sätt att förstå den egna yrkespraktiken som hon reflekterar och drar slutsatser över vilket sätt att förstå lärandet som är mest framgångsrikt i den egna barngruppen. För att kunna ta ställning till hur hon och de andra pedagogerna skall förstå sitt lärande måste de enligt min uppfattning ha egna erfarenheter att bryta sina nya kunskaper mot. Alice belyser i nedanstående citat att teoretisk och praktisk kunskap skall ses som en helhet. Hon säger:

En teoretisk kunskap kan man ju ta till sig, men jag kanske inte förstår hur jag skall använda den förrän jag får lov att pröva olika varianter. Då tror jag att jag har förstått riktigt. Då har jag verkligen fått kunskap. Det kanske inte är möjligt alla gånger men... Jag tror inte jag kan lära mig förrän jag har förstått det. Det är inte bara kunskapen som måste betyda någonting, de teoretiska kunskaperna som jag sa förut också. Dom teoretiska kunskaperna måste kunna nyttjas i praktiken på något sätt. Åtminstone den teori som är kopplad till mitt arbete.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

I Alices fall drar jag slutsatsen att hon förknippar teoretisk kunskap med lärande på utbildningen och praktisk kunskap från det lärande som sker i hennes yrkesprofession. Hon beskriver att en förutsättning för att hon skall kunna skapa mening i sitt lärande är att hon får tillfälle att pröva det nya på ett varierat sätt i sin yrkespraktik. Andrea får en fråga, där hon anmodas att redogöra för relationen mellan teori och praktik.

Andrea: Jaa, jo men jag är nog en sån som lyssnar och så hör jag och så vill jag pröva. // Ja, då får man läsa bit för bit och reflektera bakåt liksom till sina tidigare erfarenheter och se stämmer detta med mig och mitt och vad är förändringen och så får man jämföra. Så tror jag att jag gör.

Intervjuaren: Hm, hm

Andrea: Och kunna läsa det kritiskt. Man speglar ju då tidigare kunskaper.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Andrea ger uttryck för att utbildningen inspirerar henne att pröva nya kunskaper i sin yrkespraktik. Hon belyser också att reflektionen spelar en avgörande roll för att hon skall utveckla en förståelse för vad hon lär sig.

Meningsskapande i reflektion över sitt eget lärande (kategori 3)

Kännetecknande för den här uppfattningen är att den har en metakognitiv karaktär, som innebär att pedagogerna "tänker om hur de tänker" om sitt lärande. Uppfattningen kännetecknas även av att pedagogerna ifrågasätter, granskar och analyserar sitt sätt att tänka om hur de är delaktiga i barnens lärande. I nästa utsaga beskriver Julia att det var när hon blev medveten om sitt eget lärande som grunden lades för hennes tankar om sin delaktighet i barnens lärande. Hon säger:

Jaa, det börjar liksom [med] att det sätter igång tankarna hos mig eller att jag funderar och läser böcker mer och mer och funderar mer och mer. Sen börjar man och ta tag i det med barnen men först var det jag som var tvungen att gå igenom en del av den här processen, innan jag började med barnen, och sen har jag liksom provat mig fram hela tiden för jag är själv på arbetet.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Julias utsaga tyder på att hennes lärande är komplext och att flera olika faktorer leder till hur hon erfar sin delaktighet i barnens lärande. Det som jag vill visa på i hennes citat är att hon erfar att det är hennes egen reflektion över sitt eget lärande som är förutsättning för att något skall bli meningsfullt. När hon reflekterar över sitt eget lärande, det vill säga hur hon tänker om sitt eget lärande och sin delaktighet i barns lärande, framträder i hennes medvetande olika sätt att tänka om och förstå teori och praktik. Hon har upptäckt, kan beskriva och jämföra olika sätt hos sig själv att förstå hur barn lär sig och hon kan också se hur olika hennes sätt att förstå barns lärande har påverkat hennes delaktighet i barnens lärande.

Julia och de andra pedagogerna, som ger uttryck för uppfattningen i kategori 3, beskriver att då tänkte jag på ett sätt och nu tänker jag på ett annat sätt. De blir medvetna om att det har ägt rum en förändring i deras sätt att erfar hur barn lär. Det finns med andra ord en förmåga hos de medverkande att urskilja flera kritiska aspekter i det egna medvetandet. Ett exempel på detta är Astrid, som beskriver hur hon reflekterar över sitt eget lärande av hur barn lär på ett varierat sätt. Hon säger:

Den här kursen har satt igång ganska mycket tänkande hos mig så nu tänker [jag] på ett annat sätt när jag träffar barnen eller arbetar med barnen. Alltså jag är mycket mer inriktad på hur dom [barnen] tänker och vad dom [barnen] säger och vad dom gör. Så jag är mycket mer inriktad på [att] försöka tolka det dom gör barnen...Förut var det mer vad [barnen] kände eller hur [barnen] uppförde sig och [att] jag var den som var tryggheten för dom.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av intervjun)

Astrid beskriver att utbildningen har resulterat i att hon tänker och reflekterar över barnens lärande. Hennes berättelse visar att hon uppfattar att hon har förändrat perspektiv till hur barn lär. Min tolkning av Astrids utsaga är att hon tidigare hade en uppfattning att hon gjorde barnen trygga i verksamheten genom att fokusera sig själv. Nu uppfattar hon i stället att hennes delaktighet i barnens lärande utmärks av att hon fokuserar barnen. Exemplet visar på att när hon

reflekterar över sitt eget lärande framträder skillnader i sättet att erfara hur barn lär. I nedanstående citat beskrivs en annan situation där Hedvig 5 år ställer frågan: Vilket tal är störst?

Andrea: Och när vi jobbade med matematiken så kommer Hedvig 5 år till mig. Så sa hon: Nu vet jag vad som kan va veckans fråga. Vilket är det högsta talet?

Intervjuaren: Hm.

Andrea: Hade hon ställt frågan kanske till mig ett halvår tidigare eller ett år tidigare vad är det högsta talet, hade jag sagt att det kan man inte säga, det finns inget, och det hade ju inte gett henne nån kunskap.

Intervjuaren: Nej

Andrea: Och då sa jag, att hur kan vi ta reda på det [vilket tal som är högst] och vad tror du om det och så. Hon hade en annan flicka jämnårig med sig också och så sa hon: Jaa, jag vet inte, sa hon. Men, sa jag, hur långt kan du räkna? Jag kan räkna till 100. Och då säger den andra flickan: Jag kan räkna till 200.

Intervjuaren: Hm.

Andrea: Och så vidgades det här och dom [några andra barn] sa vidare att dom kunde räkna till 1000 och kan man räkna till 1000 kan man ju räkna till 2000 och kan man räkna kanske till 100.000, 1 miljon och 2 miljoner, och plötsligt så insåg hon [Hedvig] att det här var alldeles för stort, så då sa hon: Du, Andrea jag tror att det finns nog inget slut. Och då kände jag att det här var ju aldrig hennes tankar, så långt hade jag ju aldrig, om jag inte hade låtit henne hållas i resonemanget, så hade hon [Hedvig] ju aldrig kommit till det.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Det som Andrea ger uttryck för i ovanstående skildring är att hon upptäckt att hon tänker om sin delaktighet i barnens lärande på ett annat sätt än tidigare. Det blir uppenbart när hon reflekterar över hur hon agerar i ovanstående situation. Hon ser då en skillnad i sitt sätt att tänka och resonera om hur barn lär. Detta kommer till uttryck när Andrea i slutet av utsagan beskriver att Hedvig kommer fram till en slutsats därför att hon utmanas att tänka. När Andrea analyserar situationen upptäcker hon att hon själv har förändrat sitt sätt att tänka om hur barn lär. Ytterligare ett exempel på uppfattningen är när Jane berättar hur hon sagt till en pojke hur han skall göra för att lösa ett problem. För sent upptäcker hon att hon kunde ha agerat på ett annat sätt gentemot pojken för att utmana hans lärande. Jane har utvecklat en förmåga att kunna urskilja en variation i sitt med-

vetande, när hon kommer till insikt om att hon hade kunnat göra på ett annat sätt.

Jane: Det en kille som har svårt med motoriken, och vi har besvärliga lådor. Att öppna och så vidare. Och så hade han en jättestor sak som han skulle stoppa in i en alldeles för liten låda. Och så frågade han mig om hjälp... Och precis när jag har talat om för honom hur han ska göra så kom jag på att jag skulle ha frågat: Hur skulle du göra tror du?

Intervjuare: Mm.

Jane: Där var det den första läroklockan.

Intervjuare: Mm.

Jane: Där jag har erbjudit honom en lösning istället för att tala, att sätta igång honom. Och det är så lätt att erbjuda en lösning och det är inte för att man inte... Vad ska vi säga? Där tycker jag att utbildningen berikar. Den utvecklar. Att samtidigt, precis när jag har sagt till honom: Du om du viker den här grejen kanske en gång och två gånger så kommer du [att] få plats i lådan. Jag skulle ha frågat honom!

Intervjuare: Mm.

Jane: Men du, testa nu hur det ska gå för att det här ska få plats. Jag blev medveten om att jag gav honom för enkel väg istället för att utveckla honom [hans sätt att lösa uppgiften].

Intervjuare: Mm.

Jane: Och sen kan man naturligtvis börja reflektera över och kolla sig själv. Att efter jag har pratat med barnen och efter du har ställt frågor och efter jag har diskuterat med dom så ställer man [sig] frågan: Kunde jag ha gjort det på ett annat sätt som skulle ge dom [barnen] mer självständigt tänkande? Och jag hittar alltid nåt.

Intervjuare: Mm.

Jane: Och för nästa gång är jag mer beredd. Och det är det, det är ju så att många gånger i all snabbhet så ger man färdigt svar, därför att situationen kanske inte tillåter det men då vet jag det också.

Intervjuare: Mm.

Jane: Är jag medveten att jag har valt att ge färdigt svar därför att jag inte hade tid då, då vet jag det. Då är det inte därför att jag inte vet och jag har ju inte tänkt att det kan gå på ett annat sätt. Så medvetande blir ju att jag kan välja och då är jag medveten om varför jag har valt just den lösningen istället.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Ovanstående utsaga beskriver flera faktorer som spelar in för att Jane skall skapa mening i sitt lärande. Det jag vill belysa är att Jane *reflekterar över sitt eget lärande* och vad hon gör för att bidra till pojkens lärande. Jane ger uttryck för att hon drar lärdom av sina reflektioner över hur hon förhöll sig till pojken. Hon finner att i och med att hon blir medveten om sitt sätt att uppfatta hur hon kan förhålla sig till pojken i lärandesituationen, reflekterar hon över hur hon tänker kring barnens lärande. I ett annat exempel redogör Astrid för hur hennes sätt att erfara barnens lärande har förändrats.

Astrid: Ja, alltså jag har ju funderat på detta. Den här kursen har satt igång ganska mycket tänkande hos mig, så nu tänker jag på ett annat sätt när jag träffar barnen eller arbetar med barnen. Alltså jag är mycket mer inriktad på hur dom tänker och vad dom säger och vad dom gör. Så jag är mycket mer inriktad på [att] försöka tolka det dom gör barnen. Så det har förflyttat sig hela... Förut var det mer vad dom kände eller hur dom uppförde sig och att jag var den som var tryggheten för dom. Alltså jag skulle vara tryggheten för barnen.

Intervjuaren: Hm

Astrid: Och det vet jag, att det var jag ganska bra på, men nu har jag förflyttat mig, alltså jag tänker mer utifrån barnen när jag träffar dom och när jag jobbar med dom.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Det som kommer till uttryck i ovanstående citat är att Astrid beskriver hur hon har bytt perspektiv från ett vuxenperspektiv till ett barnperspektiv i sitt möte med barnen. Hon har upptäckt att hon uppfattar att barn lär sig genom att hon utgår ifrån hur de erfar sin omvärld. I nästa citat skildrar Jannike att hon uppfattar att hon skapar mening i vad hon lär sig, när hon sätter ord på sitt lärande av hur barn lär.

Jannike: Jaa, först och främst så gick jag nog väldigt bokstavligt in på det precis som man gör när man börjar med någonting. Man tror att man ska hitta allting, alla svaren och allting på en gång och kunna liksom kartlägga det bara så där, men efter hand så upptäcker man, ja dels så måste man hålla på [att] läsa mycket runt omkring det och fundera mycket, och sen också försöka och omsätta det på nåt sätt, att man diskuterar

med andra eller att man skriver om det eller att på nåt sätt, äh, och testat det mot sånt som man tänkte tidigare. För att kolla vad det står för egentligen. // Dels så tycker jag att man får en helt annan förståelse för alla möjliga fenomen runt om sig.

Intervjuaren: Hm

Jannike: Tycker jag. Man får en äh... Innan så kunde det väl kanske va mycket så att man förkastade vad vissa människor tyckte, utan [att] egentligen tänka igenom det, men det gör man inte längre på nåt sätt tycker jag, jag upplever det.

Intervjuaren: Hm

Jannike: Att jag har en helt annan, jag har inte alls lika bråttom att göra det, utan jag tycker att jag har lärt mig att det finns så många olika sätt att betrakta saker och ting på, så att, äh, jag tror att jag söker någon, eller jag försöker förstå fenomenet bakom varför man tänker som man gör. Just det här med, man betraktar ju allting utifrån sin egen, förståelse för sin egen, äh, sitt eget perspektiv, och alla betraktar ju allting på olika sätt, och därför finns det alltid en anledning till varför man tänker och tycker som man gör.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

I och med att pedagogerna lär sig teorier som beskriver barns lärande, kan det vara möjligt att pedagogerna medvetet eller omedvetet använder dessa teorier för att förstå sitt eget lärande. I nästa citat skildrar Alice att hennes medvetenhet om sitt eget lärande ifråga om hur barnen lär är en förutsättning för att hon skall kunna upptäcka deras lärande. Hon säger:

Jag kan återgå till dom exemplen [om barns lärande i den egna yrkespraktiken] och jag kan se den där processen som barnen genomgår bättre. Det beror ju på att jag har lärt mig nånting att jag kan se den processen.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Min slutsats är att det är Alices sätt att uppfatta sitt eget lärande när hon bearbetar det hon lärt sig, som är avgörande för hennes meningsskapande. Det betyder att för att utveckla en metakognitiv förmåga måste hon kunna ompröva tidigare kunskaper och erfarenheter genom att förhålla sig kritisk och analyserande i reflektionen. Här ger pedagogerna även uttryck för att det kan vara svårt för dem att få syn på sitt eget lärande. Johanna är en av de pedagoger som beskriver att hon förändrat sitt sätt att göra barnen uppmärksamma på sitt lärande genom att jämföra deras färdigheter och tankar vid olika tidpunkter. Johanna beskriver dock att för bli medveten om hur hon tänker om och förstår vad hon lär sig

behöver hon någon som gör henne uppmärksam på hennes förändring. Hon säger:

Så jag har fått en lite annan syn på det här [barnens lärande]. Sen vet jag inte om det gäller mig själv. Jag menar att jag tänker, det är klart att man ser väl att det här har jag lärt mig och det här kan jag och nu kan jag skriva si och nu kan jag skriva och det blir bättre och bättre, men jag har svårt att se att det jag gör blir bättre utan jag behöver ha nån som talar om för mig att titta, titta förut skrev du så men nu skriver du så.

(Utdrag andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Den problematik som Johanna ger uttryck för är att hon behöver hjälp att få syn på sitt eget lärande. Ibland kan det vara svårt för Johanna och hennes kamrater att se sig själva och sin egen förändring under tiden den pågår. Jessica beskriver att hon har fått insikter därför att hon har läst litteratur, lyssnat på föreläsningar, diskuterat samt varvat teori och praktik med varandra. Jessica berättar att det är när hon kan sätta sitt lärande i ett sammanhang som hon förstår vad hon lär sig. Hon finner att hon förändrat sitt sätt att tänka om barnens lärande.

Jessica: Ja, dels så tror jag det var en tidsfråga. Det har ju tagit lite tid. Jag tror att hade man gått på en kurs kanske och jobbat med det här under en vecka eller en månad så är jag inte alls säker på att det hade gett samma förändring, utan det här är en process på nåt vis, som man har ägnat mer tid åt.

Intervjuare: Kan du beskriva den här processen?

Jessica: Inte mer än att den präglar hela studietiden om man säger så, både den litteratur vi har läst och det arbetet som hör till studierna, men även att jag samtidigt har jobbat och kunnat omsätta det i praktisk relation under tiden.

Intervjuare: Teorin menar du?

Jessica: Ja. Så tror jag att det har gjort att processen har liksom hållit på hela tiden.

Intervjuare: Har du kommit till några insikter under tiden?

Jessica: Jag tycker väl i och för sig att jag kommit en bit där. Att det känns mera som ett med mig själv på nåt vis nu än vad det gjorde innan.

Intervjuare: Hur då?

Jessica: Ja det är inte något som jag bara har läst mig till utan jag känner att jag har tagit till mig det här på nåt vis.

Intervjuare: Vad är det du tagit till dig?

Uppfattningar av det egna lärandet

Jessica: Ja att man som jag sa tar barnens perspektiv, att tänka på det, att börja där barnen är eller i mitt fall personalen där dom är. Att jag försöker på ett annat sätt att utgå ifrån det läget som är just nu men ändå bygga på med att försöka komma vidare. Men det handlar ändå på nåt vis om att lärandet måste börja där dom är var och en.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Jessica ger uttryck för att hon under utbildningstiden förstår vad hon lär sig när hon kommunicerar och prövar att tillämpa sin förståelse i sin yrkespraktik parallellt med varandra. Den variation som har skapats i respektive uppfattning måste bli föremål för *reflektion för att hon skall kunna urskilja olika sätt att erfara sitt eget lärande.*

KAPITEL 6

UPPFATTNINGAR AV DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE

I kapitlet redogörs för hur de medverkande uppfattar att de är delaktiga i barnens lärande, det vill säga hur de uppfattar att de omsätter sitt kunnande i arbetet med barn. När pedagogerna ger uttryck för sina uppfattningar rörande hur de erfar sin delaktighet i barnens lärande baseras resultaten på deras intervju svar vid första, andra och tredje intervjutillfället samt de anteckningar som görs i samband med första och andra filmpresentationen. I intervju svaren delar de medverkande med sig av sina egna exempel på hur de uppfattar att de är delaktiga i barnens lärande. I anteckningarna från filmpresentationerna beskriver de hur de erfar sin delaktighet i barnens lärande i en given situation. Resultatet visar att pedagogerna uppfattar att de är delaktiga i barnens lärande på två kvalitativt olika sätt. Följande kritiska aspekter har kunnat urskiljas ifråga om hur pedagogerna uppfattar att de erfar sin delaktighet i barnens lärande. Kategorierna A och B är hierarkiska och rubrikerna på dem är²¹:

- Att vara lyhörd för barnen och deras omvärld (kategori A)
- Att utmana barnen i deras lärande (kategori B)

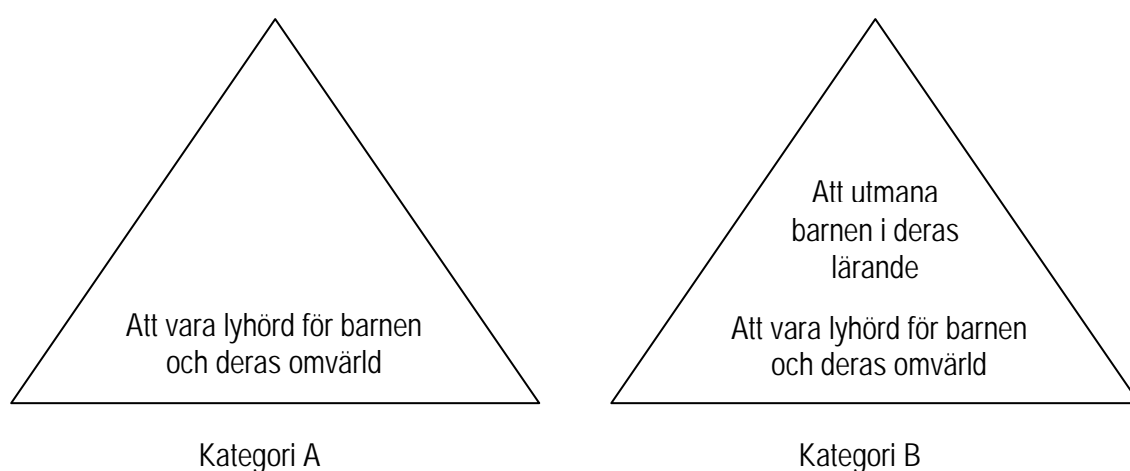
En pedagog kan ge uttryck för en eller båda uppfattningarna vid ett och samma intervjutillfälle och/eller vid filmpresentationen.

RELATIONEN MELLAN UPPFATTNINGARNA I KATEGORI A – B

Det finns en intern relation mellan de två kvalitativt olika kategorierna – de är nämligen båda hierarkiskt uppbyggda. Kategori A, där pedagogen tar tillvara barns intresse och engagemang, är också grundläggande för kategori B. När

²¹ För att kunna skilja kategorierna i respektive utfallsrum åt (det vill säga i kategori system ett och två) betecknas de som handlar om uppfattningar av det egna lärandet med siffror. De kategorier som beskriver uppfattningar av hur de medverkande erfar att de bidrar till barns lärande symboliseras med bokstäver.

pedagogerna tar reda på hur barn tänker, bygger det på att de har observerat barns intresse för något, och deras intention är att ta reda på hur barnen tänker och resonerar om något. Uppfattningen i kategori B utmärks av att pedagogerna erfar sin delaktighet i barnens lärande genom att de bemöter barn på ett sådant sätt att de utmanar dem i deras lärande. I figur 4 illustreras hur kategorierna bygger vidare på varandra. Den minst komplexa kategorin är att pedagogerna uppfattar att de är delaktiga i barnens lärande genom att ta reda på och bemöta barns intresse, och den mest komplexa uppfattningen är *att utmana barnen i deras lärande*, eftersom den bygger på den första kategorin och utvecklar denna vidare.



Figur 4. Kategorierna är hierarkiska och figuren illustrerar hur de förhåller sig till varandra.

Att vara lyhörd för barnen och deras omvärld (kategori A)

Det som utmärker uppfattningen i kategori A är att pedagogerna erfar att de är delaktiga i barnens lärande genom att de är lyhörda för deras intresse, engagemang, frågeställningar, kommentarer och så vidare. De stödjer barns intresse och samtalar om den innehållsaspekt som barnens uppmärksamhet är riktad mot. Därvid uppfattar de att de stödjer barnens intresse för en aktivitet eller ett intresseområde, som är centralt för dem i den aktuella situationen.

Pedagogerna uppfattar också att en av deras uppgifter som pedagoger i relation till barnens lärande är att vara närvarande genom att fånga de tillfällen som barnen initierar och bemöta dem på barnens villkor. Det handlar om att pedagogen uppfattar att hennes delaktighet i barnens lärande kännetecknas av att hon är lyhörd för de signaler som barn ger när deras uppmärksamhet är riktad

mot ett specifikt fenomen. Kategori A utmärks också av att pedagogens intention är att bemöta barn utifrån deras grundläggande kunskaper och färdigheter. Pedagogerna kan ha ett specifikt syfte med verksamheten, men hon anpassar sig till vad som händer i den aktuella situationen. Pedagogerna påpekar att det är de frågor som spontant kommer upp som görs till föremål för reflektion i verksamheten. Uppfattningen exemplifieras i nedanstående utsaga, där Jessica ger uttryck för att barns trygghet består i att bli sedda.

Jessica: Ja det är ju att se till att barn får utvecklas på det sätt som dom har förutsättningar för. Se till att det finns en rik miljö där dom hela tiden möter nya saker och att dom får vara trygga i sin situation och utvecklas.

Intervjuaren: Hur gör du då? För att detta skall ske? Kan du ge mig ett exempel?

Jessica: Ja dels genom att se till att som jag sa nu att det finns utbud på det stället dom är, [dels genom] att det finns en rik miljö och att man är lyhörd och svarar på dom frågor som barn har. Att man ger dom tid helt enkelt och sen att man ser till att man själv också kommer vidare och lär sig mera.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Citatet visar att Jessica uppfattar att hon utgår ifrån barnen, när hon är närvarande och tar tillvara det som sker i vardagen, men att hon också ansvarar för att de möter nya saker. Det skulle kunna innebära att hon utmanar barnens sätt att förstå, men jag tolkar innehållet i utsagan såsom att hon erfar att hon är delaktig i deras lärande och att det finns förutsättningar i miljön för att barn skall utvecklas. Det gör att pedagogerna erfar att barnen lär sig mer när de får en konkret erfarenhet. Ett exempel på detta är att en 4-årig flicka – vi kan kalla henne Emma. Hon står vid fönstret och upptäcker att hon inte kan se gungorna på gården (på grund av att det är dimma), vilket gör henne förvånad. Pedagogerna, som heter Josefine, ser att Emma har gått från bordet fram till fönstret, och hon har lagt märke till hennes förvånade ansiktsuttryck. Josefine fångar upp Emmas uppmärksamhet på vad hon ser utanför fönstret genom att tala med henne om fenomenet dimma. Pedagogens delaktighet i Emmas lärande består i att hon sätter ord på vad Emma ser utanför fönstret: Hon säger:

Ja, det kan va under tiden vi sitter [och] äter frukt [och] nån tittar ut [och] säger, oj, dimma. Då kan vi liksom ta tillvara på det å då har vi en liten samling om dimma. Å helt plötsligt så märker [jag] att barnen tar till sej det mycket mer, än om jag en solig dag [skulle] sätta mej i samlingen å prata om dimma.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Pedagogen är lyhörd för Emmas reaktioner och tar tillvara hennes intresse och engagemang för fenomenet dimma genom att samla barngruppen och samtala omkring ämnet. Hon väljer med andra ord att prata om det som ett barn har uppmärksammat, därför att Josefine uppfattar att barnen lär sig mera när det finns ett genuint intresse för något som deras uppmärksamhet är riktad mot. I citatet beskriver Josefine att det är viktigt att hon som pedagog tar tillvara barns nyfikenhet och intresse för att de skall lära sig något. Det blir också tydligt att Josefines handlingar styrs av barnens intresse då hon bemöter Emmas nyfikenhet och initiativ på ett sådant sätt att Emmas upptäckt av att det är dimma utanför fönstret bekräftas. Hennes delaktighet i barnens lärande markerar att hon har sett att Emma är fascinerad av dimman och låter hennes intresse styra innehållet i verksamheten.

Utmärkande för uppfattningen *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* är att pedagogerna tar tillvara de händelser som uppkommer under dagen i olika aktiviteter och situationer. För att detta skall bli möjligt erfar pedagogerna att de måste vara närvarande ifråga om vad barnens uppmärksamhet är riktad mot. De vill ge barnen en omedelbar och positiv bekräftelse på det som engagerar dem oavsett hur situationen ser ut. Barnens lärande kräver en förmåga att ständigt improvisera för att bemöta dem utifrån ålder, situation, sammanhang och så vidare. När en av pedagogerna, Jessica, uppmanas att ge ett exempel på hur hon uppfattar sin delaktighet i barnens lärande i sin yrkespraktik, svarar hon:

Ja, genom att se till att det finns saker som dom möter hela tiden, att dom får utvecklas och växa liksom i sina kunskapar och att man då visar sig intresserad när dom frågar om saker och ting och pekar på att det går att lära sig mycket mer. Att dom själva då får söka sin kunskap men att man hjälper till naturligtvis.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Pedagogerna uppfattar att de är delaktiga i barnens lärande genom att skapa en atmosfär och miljö som är utvecklande för dem. De erfar att de fördjupar barnens lärande och stödjer dem i deras utveckling genom att ta vara på deras frågor och funderingar. Detta framkommer i Andreas intervjuvar:

Och jag finns med dom hela tiden och jag lyssnar på dom, försöker. Vi har många barn. Men jag försöker att hela tiden vara närvarande på alla sätt med alla mina sinnen. För att hjälpa dem [och dels] ge dem stimulans till sina lekar, stödja deras lekar. Ja allt som sker i deras vardag. Dels det som stödja och dels som att tillföra nya frågor.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Min förståelse av ovanstående citat är att pedagogen uppfattar att hon tar tillvara vardagshändelser för att utveckla det som barnen är intresserade av, men också att hon försöker att i vardagen tillföra nya frågor. I nästa citat berättar en av pedagogerna att hon erfar att hon är delaktig i barnens lärande, när hon skapar förutsättningar för en god kontakt med barnen. Jannike säger:

Jag skulle läsa boken ingående och beroende på hur omfattande den är dela upp den i lämpliga delar. Inför samlingen skulle jag förbereda en lugn och avskild plats utan avledande föremål i vår närhet där jag kunde ha god kontakt med alla barnen. En bit som jag anser vara mycket viktig och som jag anser vara en självklarhet mellan kollegor är att man inte stör under samling om det inte är absolut nödvändigt. Det har med respekt att göra och är inte det en självklarhet måste man ta upp det till diskussion. Ett avbrott i samlingen kan göra att barnen och pedagogen helt tappar tråden. När jag sitter ostört tillsammans med barnen skulle jag, om det var första tillfället, berätta vad det ska handla om och samtala om deras eget vetande som spontant kommer upp. På så sätt medvetandegörs barnen om sin egen kunskap och utgångspunkt och jag vet var vi (och) kan starta. Om det är en samling mitt i ett tema skulle jag och barnen tillsammans sammanfatta det som vi har gjort, vad vi lärt oss och hur vi gått tillväga för att finna kunskap. Jag läser sedan för barnen den för dagen valda delen i boken. Efteråt samtalar vi om vad vi har läst. I texten finns flera okända begrepp och ord. Vi sorterar ut dem och samtalar kring dem och detta får bli dagens projekt. Barnen får ge förslag på hur vi ska kunna ta reda på innebörden och betydelsen och förslagen får leda hur det fortsatta arbetet kommer att gestalta sig. Det är viktigt att alla barn får komma till tals och att de känner sig delaktiga. Alla barn skall känna att det är mångfalden i idéfloran, som utvecklar kunskapen, och att allihop kan bidra med sin del och att alla är viktiga. På detta sätt kan varje barn uppfatta precis så mycket av innehållet i aktiviteten som dess egen förmåga och motivation tillåter.

(Utdrag ur anteckningar från första filmpresentationen)

I ovanstående situation reflekterar pedagogen över hur hon skulle ha agerat i en given situation, planerad och lärarstyrd. Hon skildrar hur hon tar till sig barnens kommentarer och kunskaper i samtalet med dem. Min tolkning är att hon frågar sig hur barn utvecklar sin förståelse, när hon tar tillvara det som barnen kommenterar i samband med händelsen. Innehållet i utsagan skulle kunna tyda på *att hon utmanar barnen i deras lärande* då hon kontrasterar deras olika sätt att tänka om sitt lärande. Jag har ändå valt att placera henne i kategori A – *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* – därför att det är skillnad att låta barnen vara delaktiga i sitt lärande och visa på olikheter och att *utmana barnen i deras lärande* med hjälp av variationen. Det blir även tydligt i nästa citat när Jannike i slutet av utbildningen ger uttryck för samma uppfattning på ett liknande sätt. Jannike säger:

Jag skulle separera läsningen och materialet vid bordet. Jag ser till att [det finns] en plats där vi kan vara ostörda. Vi sammanfattar först det vi sagt och gjort sedan sist. Sedan läser vi boken. Alla barn ska kunna se och vi stannar upp för att titta på bilderna och diskutera. Under samtalets gång kommer flera idéer upp och jag skulle tagit fasta på någon av dem och följt upp i en aktivitet. Visserligen sa förskolläraren på filmen att de skulle fortsätta göra leksaker och barnen var med på det så det kanske var förankrat hos dem. Jag tycker att det fanns mycket i det barnen sa som kunde ha inspirerat till fortsatt aktivitet som man kunde sammanfatta vid nästa samling. Barnen skulle kanske lära sig att samlingen är inte för bara samlingens skull. Samlingen ska vara en startpunkt på en aktivitet som är viktig och som uppmärksammas av den vuxne. Jag tror inte att jag kan överföra mina kunskaper till någon annan. Jag kan inspirera och stödja och leda barnet så att hon/han hittar egna vägar att lära sig.

(Utdrag ur anteckningar från andra filmpresentationen)

Min tolkning av citatet är att hon och barnen diskuterar och samtalar med varandra om något som intresserar barnen – ett samtal som sedan bekräftas med att barnen får göra en aktivitet som är relaterad till samspråket. Jannike visar också på att barnen har olika erfarenheter, men hon beskriver inte att hon synliggör olikheterna. Det finns ett för-givet-tagande hos henne att barnen kan uppfatta olikheterna utan att hon problematiserar dem. Centralt i uppfattningen är att pedagogerna tar tillvara vad barnen säger och deras kunnande för att samtala och diskutera kring det som de är intresserade av. I nästa utsaga redogör Alice för att hon låter barnen dela med sig av sina erfarenheter. Hon säger:

Jag skulle kunna tänka mig att använda boken som inspiration men det förutsätter att jag läst den själv. Med fördel skulle jag kunnat *berätta* den – ge exempel från min egen barndom där barnen också kunde väva in sina erfarenheter. Utnyttja dramatiken. Barnen och jag skulle sedan konkret göra leksaker, som tilltalar barnen, på deras initiativ. Det krävs engagemang hos mig. Alla barnen behöver gemensam förberedelse, återupprepning med variation.

(Utdrag ur anteckningar från första filmpresentationen)

Här skildrar Alice hur hon involverar barnen i en planerad aktivitet genom att de får dela med sig av sina erfarenheter, som hon befäster genom att barnen får göra leksaker. Uppfattningen i kategori A – *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* – kännetecknas av att hon ger uttryck för att hennes intention är att ta ett barnperspektiv. Alice visar att hon är barncentrerad, vilket innebär att hon utgår ifrån och/eller tar tillvara det som är centralt i barns medvetande.

Uppfattningen medför att pedagogerna tar reda på hur barnen tänker om det som deras uppmärksamhet är riktad mot. Pedagogerna använder intervjuer

som en metod för att ta reda på barnens tankar. Frågeställningarna i en intervju blir ett redskap för att få kunskap om barnens erfarenheter, tankar, förståelse och/eller vilka föreställningar de har kring ett specifikt fenomen. Kännetecknande för pedagogerna är att de har en medveten uppfattning av strukturen kring frågeställningarna. I följande utsaga ger Jessica uttryck för att hon antar ett barnperspektiv genom att ta reda på hur barnen tänker vid en intervju. Hon skildrar hur hon erfar att hon tar tillvara innehållet i barnens berättelser och deras frågor. Hon berättar i citatet att hennes delaktighet i barnens lärande innefattar både att ta tillvara barnens intresse för olika fenomen och att ta reda på vad de tänker om det innehåll som intresserar dem. Jessica säger:

Jag tycker det är viktigare nu att ta reda på vad barn själva tänker och hur dom funderar innan dom lär sig nånting nytt så att säga. // När barnen berättar nånting för mig eller om jag frågar dom också nånting så [är jag] noga med och [att] försöka ta reda på hur dom verkligen tänker om saker och ting. Att jag kanske inte bara nöjer mig med ett ja eller nej utan jag vill veta lite mer vad dom säger och dom berättar ju väldigt gärna saker och ting. Jag försöker och nöja mig, eller jag nöjer mig inte med det så att säga utan jag vill veta lite mer när dom berättar saker och ting för mig. Vad dom har gjort eller när dom ritar nånting, till exempel varför dom ritar så och vad det betyder.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Uppfattningen kännetecknas av att pedagogerna erfar att de är lyhörda för barnen och deras omvärld när de strävar efter att ta reda på hur barnen tänker kring sin erfarenhet. Pedagogerna uppfattar att de använder både improviserade händelser och planerade aktiviteter för att få barnen att dela med sig av hur de tänker kring ett innehåll. De beskriver att de bemöter barnens intresse genom *att vara lyhörda för vad deras uppmärksamhet är riktad mot*. I nästa utsaga skildrar en av pedagogerna att hon erfar att hon är delaktig i barnens lärande när hon utgår från det som barnen redan vet om det innehåll de samtalar om och arbetar med. Astrid skriver:

Jag skulle ta vara på det dom redan vet. Be barnen berätta och beskriva vad de gör för egna leksaker. Vad de leker med. Kan man göra egna leksaker idag? Göra, träffa mormor och be dom berätta. Vad de trodde att det fanns för leksaker förr. Utgå från hur man bodde och levde förr. Att man kan göra egna leksaker, tennsoldater, ur barnens lexikon, barnen berättar för varandra, Utgå från hur man bodde och levde förr.

(Utdrag ur anteckningar från andra filmpresentationen)

I följande citat skildras ytterligare ett exempel men av en annan pedagog. Hon skildrar att hon erfar att hon är delaktig i barnens lärande när hon tar reda på vad barnen tänker om innehållet. Judith säger:

Börja med barnintervjuer och bygga vidare på deras resonemang. Boken kan man ta till under temats genomförande men då som stöd om man vill ha tips och titta tillsammans på någon enskild sak hur de gjorde förr.

(Utdrag ur anteckningar från första filmpresentationen)

Judith uppfattar barnens tankar som resurser i arbetet och har en intention att ta tillvara dem genom att använda dem i verksamheten. Utmärkande är att pedagogerna erfar att de är delaktiga i barnens lärande genom *att vara lyhörda för vad barns intresse är riktat mot* och ta reda på hur de uppfattar det innehåll som deras uppmärksamhet är riktad mot.

Att utmana barnen i deras lärande (kategori B)

Skillnaden mellan uppfattningen i kategori A och B är att i kategori B utmanar pedagogen barnens tankar och det som deras uppmärksamhet är riktad mot. Karaktäristiskt för uppfattningen är att pedagogerna ger uttryck för *att de utmanar barnen* i deras lärande utifrån den grundsyn de har om hur barn tänker och resonerar. I nästa utsaga exemplifieras hur en av de medverkande pedagogerna ger uttryck för *att hon utmanar barnen i deras sätt att fundera över och förstå ett innehåll*. Jeanette säger:

Så försöker jag liksom få igång barnen, att dom skall ifrågasätta och reflektera mycket. Få igång deras tänkande...

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Pedagogerna uppfattar att de använder barnens idéer och intresse för att få reda på hur dessa tänker och resonerar om innehållet. Det medför exempelvis att intervjutekniken inte längre är figur i pedagogernas delaktighet i barnens lärande, utan istället är det barns meningsskapande som är figur. Jane illustrerar hur några barn i 6-årsåldern utmanas att utveckla sitt sätt att tänka om sitt tänkande. Pedagogens intention med aktiviteten är att barnen skall utveckla sin förståelse för hur en tanke föds hos dem själva. Det är en avancerad frågeställning och för att barnen skall känna sig attraherade av problematiken, använder hon deras intresse för rymdvarer. För att knyta an innehållet i aktiviteten till att utmana barnens sätt att tänka om tänkandet tillverkar hon tillsammans med barnen en robot, som har en lampa på huvudet som blinkar. Jane beskriver:

Jag har killar som är fullständigt uppslukade av utomjordingar och universum, så nu gjorde jag en robot. Men just dom här pojkarna är väldigt omedvetna om sånt som jag tycker att dom borde vara medvetna om. Så nu gjorde jag en robot och han har blinkande ljus och han kommer att samla information. // Och så säger jag så här att nu vet ni eftersom det är en robot att han ser ut så när han blinkar att han tänker. Kan vi blinka inuti? Kan man känna att man blinkar inuti i kroppen då och i så fall var någonstans? Ja det kunde dom tänka sig att det känns i huvudet faktiskt för att då kan det bli väldigt väldigt många ord som flyger runt förstår du. Och så tänker jag [att] nu så ska jag nysta på det va. Men då måste jag tänka ut vad den här roboten ska ha nästa gång för uppgift så att jag kan anknyta det till dom så att vi inte har en så här hög filosofisk diskussion hur det ser ut inom oss när vi tänker. //. Så när jag samtalar med barnen så är det inte alltid för att det ska gå och koppla till en konkret situation eller... Jag vill helt enkelt reta deras hjärna på olika sätt.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

I ovanstående skildring blir det tydligt att Janes delaktighet i barnens lärande utmärks av att hon är lyhörd för barnen och deras omvärld, när hon initierar att barnen skall bygga en robot. Hennes syfte är att de skall börjar fundera över hur tankar föds. Hon vet sedan tidigare att barnen har ett intresse för robotar och hon tar tillvara detta och bygger vidare på deras engagemang. Hon har inga svårigheter att motivera barnen när det gäller innehållet i aktiviteten men hon vill dessutom väcka deras nyfikenhet över hur de tänker och funderar själva. I samtalet som hon för med barnen parallellt med att hon bygger robotarna tillsammans med dem, ställer hon frågor för att få reda på hur barnen tänker om robotar men framförallt *för att utmana deras föreställningar* av hur de märker att de fått en ny idé. Hennes delaktighet i barnens lärande visar *att hon utmanar deras sätt att tänka genom att utmana dem att sätta ord på vad som händer med dem när de tänker*. Hon förklarar för barnen att roboten samlar information och när han får ny information blinkar lampan på hans huvud. Barnen är intresserade av hennes berättelse och hon följer upp deras intresse med frågor, där de får möjlighet att berätta om nya idéer och tankar som de har fått. Hon vill genom tankeleken använda barnens grundläggande föreställningar om information och hur de själva kan skapa nya idéer, det vill säga hur en tanke föds hos dem själva. Det finns på så sätt inslag av metakognition i kategori B, *när pedagogen utmanar barnens olika sätt att erfara fenomenet*. Ytterligare ett exempel på hur pedagogerna uppfattar *att de utmanar barnens förståelse av eget lärande* beskrivs i följande utsaga. Andrea säger:

Att se till all kunskap barn har idag, barnet har nu, och att sen utvidga den kunskapen. Att hela tiden, allt det barnen erfar idag, allt det är med, har de ju som sin kunskap, att lära barn och gå vidare och lägga nya utmaningar och ny kunskap till den gamla.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Här skildrar Andrea, enligt min tolkning, att hon erfar att hon är delaktig i barnens lärande genom att bygga vidare på deras grundläggande förståelse och färdigheter och genom att utmana såväl deras kunskaper, färdigheter som förståelse. Nästa citat illustrerar hur en av pedagogerna tar tillvara vardagssituationer för att ge barnen möjlighet att göra aha-upplevelser och utmana deras förståelse. Judith säger:

Jag försöker ju då att ge tillfällen till tänkande. Så att säga man, under dagen i alla sammanhang så tar man vara på situationer som uppstår och man försöker att få en aha-upplevelse tillsammans med barnen att se om det händer någonting, barnens frågor kan skapa situationer där man liksom går vidare. Jaha vad tror ni och varför är det så här och, och jaja så kanske det är och att man liksom möter barnen på deras frågor var är ni någonstans och då att man går vidare där och utforskar, tillsammans med barnen så att man liksom inte bara pratar såsom man trodde förr att nu har barnet förstått det. Det är ju inte så det är utan det vet man ju och känner att det här är riktigt att man måste ta vara på barnens eget tänkande och jag tycker att jag försöker i alla sammanhang, vid matsituationer och vid påklädningssituationer och blöjsituationer. I alla dom här sammanhangen att man försöker få igång någonting som rör barnens tänkande.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Judiths utsaga genomsyras av att hon finner att hennes uppgift som pedagog är att skapa möjligheter för att få barnen att tänka över vad de lär sig i olika situationer. Ytterligare ett exempel är när en pedagog går till en backe för att åka pulka med de yngsta barnen på förskolan. Pedagogen och barnen har varit i backen flera gånger tidigare och åkt pulka, varför de är familjära med miljön och aktiviteten. De blir därför förvånade när de kommer fram till backen och upptäcker att det rinner vatten i en strid ström nerför den. Längst upp på berget finns ett vattentorn och därifrån flödar det vatten nerför sluttningen. Det är så mycket vatten i backen att det är omöjligt att åka pulka där. Pedagogen använder den oplanerade situationen till att utmana barnen att ta reda på varför det rinner vatten i pulkabacken. Barnens intresse är väckt och deras förståelse av fenomenet har provocerats i och med pedagogens frågeställningar om vad som händer i pulkabacken. Pedagogen tar del av hur barnen tänker när hon lyssnar på alla frågor som de ställer både till henne och till varandra. Hon är delaktig i barnens

lärande när *hon utmanar barnens sätt att tänka över det som de är med om*. Asta berättar:

Vi börja klia oss i huvet och vi åh vad kommer det ifrån. Kan det va att det kommer från vattentornet? Säger jag då men jag var inte säker fortfarande liksom och börja tänka i mitt stilla sinne håller det [vattentornet] på och braka ihop eller vad är det här liksom och ska jag ta ungarna härifrån eller ska vi gå och undersöka det här? Ja du vet och så var det också så att i och med att det rann så såg man att det var som typ vattenfall fast det var ju inget vattenfall fast ja man kunde tolka det som vattenfall. Så ja det ser nästan ut som vattenfall och så skulle vi gå uppför den här backen för dom skulle känna på hur det var och klättra. När vi gick där så såg vi liksom flera tecken varifrån vattnet kom och det kom. Man såg ju klart och tydligt [att] det kom ju från vattentornet och så men titta där är det ju fullt med vatten. Det är nästan som en jättepöl och så gick dom där och kika och sen fortsatte vi uppåt och så ledde vi hela vägen och såg varifrån vattnet kom. Och där känner jag det var ju liksom en spontan grej men där fick dom liksom lite kunskap, i ja hur man undersöker saker och ting som man stöter på, varifrån kommer saker och ting och liksom vad beror det på. Vi lekte detektiv nästan kände jag.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Asta visar på hur hon tar tillvara en händelse i barnens erfarna värld för att ta reda på hur de tänker om innehållet i händelsen, men också för att utmana deras förståelse av vad som händer. Vi kan ana att de yngre barnen varit förväntansfulla inför att åka pulka under promenaden till backen. Vi kan också ana deras besvikelse när de upptäcker att det inte går att åka pulka, därför att det strömmar vatten nerför backen. Pedagogen kunde ha konstaterat att det var omöjligt att åka pulka och ha gått hem med de besvikna barnen. Istället vänder hon barnens misräkning till något positivt. Hon tar reda på hur de tänker och utmanar deras tankar genom att be dem ta reda på varför det rinner vatten i backen. I nästa utsaga beskriver en annan pedagog hur hon ställer barnen inför problem i en given situation. Angelika skriver:

När vi pratade och diskuterade hade vi suttit vid en ”ren” och avskild plats, inget på bordet mer än det vi pratar om just då. Vi kanske hellre hade suttit på golvet. Jag hade förhoppningsvis strukturerat upp inläringen på ett annat sätt, att barnen ställdes inför problem de själva fick lösa. Att den äldre människan de intervjuade fick stå för det som var förr i tiden. Att själva lärandet utgick från att tillverka en leksak och all kunskap runt omkring. Tänker då på material med mera. Jag försöker skapa en situation ett problem utifrån barnen. Försöker entusiasmera dem runt något som jag själv tycker är lika roligt. Vi har en klar linje i vad vi ska göra tillsammans och det handlar om att

befinna sig på en nivå som passar barnen. Lika ofta som vi går framåt och inhämtar ny kunskap går vi tillbaka och repeterar gammal.

(Utdrag ur anteckningar från andra filmpresentationen)

Att utmana barnen i deras lärande innebär att pedagogerna uppfattar att de är delaktiga i deras lärande genom att kontrastera eller jämföra barnens olika uppfattningar med varandra. I den variation som kommer till uttryck genom att pedagogerna ser barnens olika sätt att tänka om samma fenomen ligger samtidigt att de likställer deras olika uppfattningar men också att de utmanar barnens sätt att förstå. I nedanstående utsaga beskrivs ett exempel, där pedagogen skildrar att hon är delaktig i barnens lärande genom att tillåta barnen att tänka på ett varierat sätt. Alice säger:

Ja att dom får lösa uppgifter tillsammans, leka tillsammans och ta fram olika; ja variationsrikedom. Ja kanske att man inte använder pekfingeret att det är rätt eller fel saker och ting, utan att det är tillåtet med olika varianter.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Citatet visar att pedagogen medvetet strävar efter att synliggöra barnens olika sätt att tänka om och förstå samma sak, då hon säger att hon använder variationen som något positivt. För pedagogen är variationen en rikedom, en resurs i arbetet. I en annan situation, där en av pedagogerna beskriver hur hon erfar att hon är delaktig i barnens lärande i en given situation, illustreras samma uppfattning.

I följande utsaga sammanfattar en av pedagogerna hur hon är delaktig i barnens lärande genom att iscensätta situationer för att just visa på att det finns olika sätt att tänka om samma fenomen. Jeanette säger:

Barnen hade säkert olika svar och detta gör jag dem medvetna om. Vi kunde säkert diskutera om olika lekar genom att skapa situationer, där barnen får tala och reflektera, [Där man] ökar deras förståelse och deras lärande. Barnen bör göras medvetna om sin egen inlärning och detta sker när man aktiverar barnen till reflektion och visar på variationer av barns tankar.

(Utdrag ur anteckningar i samband filmpresentation två)

I ovanstående citat beskriver Jeanette att barnen lär sig genom att de får fundera över hur olika de uppfattar samma innehåll. Hon antar att barnen har olika kunnighet att dela med sig av om ett innehåll och tar tillvara den olikhet som finns i barngruppen genom att synliggöra barns olika erfarenhet, i det här fallet

av lek och leksaker. Hon ger med andra ord uttryck för att hon använder variationen som ett innehåll i verksamheten.

KAPITEL 7

FÖRÄNDRINGAR

I kapitel 5 och 6 redogjordes för pedagogernas sätt att uppfatta det egna lärandet respektive sin delaktighet i barnens lärande. I de två kapitlen beskrevs uppfattningarna i form av kategorier, och två av de tre frågeställningar som ställdes i början av avhandlingen har därmed besvarats. Den tredje frågeställningen är: Om och i så fall hur uppfattningarna förändras under utbildningstiden. I texten diskuteras dessutom relationen mellan uppfattningar av det egna lärandet och delaktigheten i barnens lärande. I det här kapitlet kommer i första hand de förändringar som kommer till uttryck hos de femton medverkande som grupp att presenteras. Individuella förändringar redogörs för i nästa kapitel, där också relationen mellan att erfara sitt eget lärande (teori) och att vara delaktig i barnens lärande (praktik) exemplifieras i fallbeskrivningar (kapitel 8).

I huvudtabell 3 återges tre olika sätt att erfara det egna lärandet (kategori 1-3). Kategorierna är relaterade till pedagogernas utsagor på följande sätt: Om en pedagog exempelvis berättar i en intervju att hon förstår vad hon lär sig genom att kommunicera med andra, har jag kommit fram till att hennes föreställning tillhör kategori 1. Oavsett om uppfattningen kommer till uttryck en eller flera gånger vid samma intervjutillfälle, redovisas den som en uppfattning. Om en pedagog exempelvis har gett uttryck för att hon skapar mening i det som hon lär sig när hon *kommunicerar* med andra och i sin *yrkespraktik*, har hennes sätt att tänka beskrivits i både kategori 1 och 2, oberoende av hur många gånger uppfattningen har framförts vid samma intervjutillfälle. I tabell 3 framkommer att pedagogerna i vårgruppen inte intervjuades i början av utbildningen.

Tabell 3. Uppfattningarna hos respektive pedagog såsom de gestaltar sig i de olika datamaterialen.

Medv.	Uppfattning Intervju 1				Uppfattning Intervju 2				Uppfattning Intervju 3				Film 1	Film 2
	1	2		A	1	2	3	B	1	2	3	B		
Agda	1	2		A		2		B		2	3	B	A	B
Alice	1	2		B	1	2	3	B	1	2	3	B	A	B
Amanda	1	2		A		2		B	1	2	3	B	B	B
Andrea	1	2		A	1	2		B	1		3	B	A	B
Angelika	1			A		2	3	A	1			A	A	B
Asta	1	2		A	1	2		B	1	2	3	B	A	B
Astrid	1	2		A	1	2	3	B			3	B	A	A
Jane	-	-	-	-	1	2	3	B	1	2	3	B	B	B
Jannike	-	-	-	-	1	2	3	A	1	2	3	A	B	B
Jeanette	-	-	-	-	1	2		A	1	2	3	B	B	B
Jessica	-	-	-	-	1	2	3	A	1	2	3	B	B	B
Julia	-	-	-	-		2	3	A	1		3	B	A	B
Johanna	-	-	-	-	1	2	3	B	1	2	3	B	A	B
Josefine						2		A	1	2	3	B	A	A
Judith					1	2	3	B	1	2	3	A	A	B

I tabellen kan man utläsa pedagogernas olika sätt att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande (kategori A-B). En pedagog, som exempelvis ger uttryck för *att hon utmanar barnen i deras lärande*, markeras med ett B i tabellen. Då kategorierna A och B är hierarkiska innebär det att även att hon bidrar till barnens lärande genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). Det är dock den mest komplexa uppfattningen, det vill säga kategori B, som återges i tabellen om den förekommer. Tabellen illustrerar olika sätt att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande i yrkespraktiken (kategori A-B, vid första, andra och tredje intervjutillfället) och vidare pedagogernas sätt att erfara sin delaktighet i barnens lärande utifrån en given situation (kategori A-B, första och andra filmpresentationen).

Innehållet i tabell 7 kan verka motsägelsefullt när man studerar uppfattningarna i tabellen och jämför innehållet i den med de citat som har återgivits i kapitel 6. De uppfattningar som redogörs för i kapitel 6 återfinns inte alltid i tabell 7, då uppfattning A och B är hierarkiska. I kapitel 6 beskrivs typiska citat för respektive uppfattning i kategorierna A-B. Det är den mest komplexa uppfattningen vid en viss tidpunkt som illustreras i tabell 7.

FÖRÄNDRADE SÄTT ATT UPPFATTA DET EGNA LÄRANDET

I följande avsnitt redogörs för förändringarna i sättet att uppfatta det egna lärandet över tid. Det är med andra ord förändringen inom respektive kategori som beskrivs i texten. Avslutningsvis görs i kapitlet en jämförelse av relationen mellan dessa tre kategorier.

Att reflektera över sitt eget lärande

Under utbildningen äger en tydlig förändring rum i pedagogernas sätt att uppfatta sitt eget lärande. Det blir synligt i resultaten, där pedagogerna ger uttryck för att de utvecklar en ny uppfattning med tiden, nämligen *meningsskapande i reflektion över sitt eget lärande* (kategori 3). Den förändrade uppfattningen illustreras i tabell 4, då fjorton av femton redogör för uppfattningen *att reflektera över sitt eget lärande*, i slutet av utbildningen. I början var det ingen av pedagogerna som gav uttryck för samma uppfattning, av dem som intervjuades. Det kan betyda att uppfattningen inte fanns i deras medvetande vid detta tillfälle. Det kan naturligtvis också betyda att uppfattningen fanns i deras medvetande redan i början av utbildningen, men att de inte hade ord och begrepp för att beskriva den. En orsak till pedagogernas förändrade sätt att uppfatta sitt eget lärande kan vara att de har fått tid att fördjupa sig i sina för-givet-tagna kunskaper. De har med all sannolikhet också under utbildningen utvecklat sin medvetenhet om hur de tänker ifråga om sitt lärande. Dessutom har pedagogerna fått tid och möjlighet, inte minst genom intervjuerna, att verbalisera sitt eget lärande.

Vid andra intervjun, i mitten av utbildningen, är det nio av femton medverkande som ger uttryck för att deras lärande blir meningsfullt för dem när de *reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3) – tre i höstgruppen och sex i vårgruppen. Det är med andra ord dubbelt så många pedagoger i vårgruppen som ger uttryck för *att de reflekterar över sitt eget lärande* än vad det är i höstgruppen vid samma tidpunkt. Även om vi inte vet hur pedagogerna i vårgruppen uppfattade sitt eget lärande, tyder resultatet på att de utvecklar en metakognitiv förmåga, där de reflekterar över sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande när de befinner sig i mitten av utbildningen.

Vid det tredje intervjutillfället, i slutet av utbildningen, är det fjorton av femton medverkande som ger uttryck för att det de lär sig på utbildningen blir meningsfullt genom *att de reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3) – sex i höstgruppen och åtta i vårgruppen. Det som är gemensamt för pedagogerna i de

båda grupperna är att *reflektionen över deras eget lärande* (kategori 3) blir central i deras medvetande i slutet av utbildningen.

Tabell 4. Pedagogernas sätt att erfara uppfattningen meningsskapande *i reflektionen över sitt eget lärande* (kategori 3) vid första, andra och tredje intervjun.

Intervju 1	Intervju 2		Intervju 3	
Uppfattningen kommer inte till uttryck vid första intervjutillfället	Alice Angelika Astrid	Jannike Jane Jessica Julia Johanna Judith	Agda Alice Amanda Andrea Asta Astrid	Jane Jannike Jeanette Jessica Julia Johanna Josefine Judith
0	3 +	6 = 9	6 +	8 = 14

Siffrorna längst ner i respektive kolumn anger hur många pedagoger som ger uttryck för *att de reflekterar över sitt eget lärande* vid första, andra och tredje intervjutillfället.

Att skapa mening i kommunikation

Här redogörs för förändringen inom uppfattningen att skapa mening i sitt lärande *i kommunikation* (kategori 1), och en slutsats är att uppfattningen är stabil över tid. En anledning till att pedagogerna i höstgruppen vid första intervjutillfället finner att deras lärande blir meningsfullt, när de diskuterar och lyssnar på varandra, kan vara att det inte har funnits tid att reflektera över pedagogiska frågor i deras yrkespraktik (se tabell 5). När pedagogerna kommer till utbildningen får de både tid och möjlighet att diskutera pedagogiska frågor och dessutom möter de andra människor, som har samma intresse av att diskutera dessa frågeställningar. De beskriver i intervjusvaren en längtan att fördjupa sig i diskussioner, vilket kan visa på att det finns ett uppdämt behov hos dem att diskutera pedagogiska frågor i lugn och ro.

Det är sannolikt att pedagogerna uppskattar kommunikationen (se tabell 5) i början av sin utbildning, därför att den blir en väg att bekräfta den kunskap och förståelse som de redan har men eventuellt inte kan beskriva i ord. *I kommunikationen* tränar de sig att synliggöra sin egen kompetens som pedagog. Att tala om sina handlingar blir också en grogrund för den enskilda pedagogen att förstå och ta ställning till vad hon lär sig. *I kommunikationen* med andra uppstår ett möte, där pedagogerna prövar sättet att förstå vad de lär sig teoretiskt.

Trots att vi kan anta att de medverkande tidigare endast har haft begränsade möjligheter att diskutera pedagogiska frågor i sin yrkesprofession, vet vi att de har erfarenheter av att arbeta i arbetslag och därför har vana, rutin och förmåga att samtala och diskutera med varandra om pedagogiska frågeställningar. Den erfarenheten kan vi anta att pedagogerna tar tillvara i sin utbildning när de får tid att kommunicera med varandra om teorier och egna erfarenheter från sin yrkesprofession.

Pedagogernas sätt att skapa mening i vad de lär sig *i kommunikation* (kategori 1) befästs i intervjusvaren vid det andra intervjutillfället, då två tredjedelar (tio av femton) ger uttryck för detta. När man studerar tabell 5 visar resultatet att uppfattningen finns representerad hos de pedagoger som intervjuades under utbildningen. Vid den andra intervjun är det fyra pedagoger i höstgruppen och sex i vårgruppen som ger uttryck för att deras lärande blir meningsfullt *i kommunikation*.

Tabell 5. Pedagogernas sätt att erfara uppfattningen *meningsskapande i kommunikation* (kategori 1) vid första, andra och tredje intervjun.

Intervju 1	Intervju 2		Intervju 3	
Agda	Alice	Jane	Alice	Jane
Alice	Andrea	Jannike	Amanda	Jannike
Amanda	Asta	Jeanette	Andrea	Jeanette
Andrea	Astrid	Jessica	Angelika	Jessica
Angelika		Johanna	Asta	Julia
Asta		Judith		Johanna
Astrid				Josefine
				Judith
7	4 +	6 = 10	5 +	8 = 13

Vid den tredje intervjun, tabell 5, svarar tretton av de femton pedagogerna att de skapar mening genom att kommunicera med andra om sitt lärande (kategori 1). Fem av de sju i höstgruppen och alla åtta i vårgruppen ger uttryck för uppfattningen. Vid det här tillfället synes kommunikationen ha något större betydelse för pedagogerna i vårgruppen än för dem i höstgruppen. Min slutsats är emellertid att uppfattningen har avgörande betydelse för alla pedagogernas sätt att skapa mening i sitt eget lärande under hela utbildningen, och att man kan ana att det finns en progression i intervjusvaren.

Att skapa mening i yrkespraktiken

I detta avsnitt beskrivs hur pedagogernas sätt att skapa mening i yrkespraktiken (kategori B) förändras, över tid. Då de arbetar inom förskolans verksamhet parallellt med att de studerar på PEF-programmet har de möjligheter att varva teori och praktik. En utmärkande faktor för uppfattningen meningsskapande *i den egna yrkespraktiken* (kategori 2) är att pedagogerna reflekterar över sina handlingar i ljuset av vad de lär sig teoretiskt.

Vid första intervjutillfället tyder intervjusvaren på att uppfattningen är grundläggande hos pedagogerna. Vid andra intervjutillfället anser alla femton pedagogerna att de skapar mening i vad de lär sig i sin *yrkespraktik*. Vid den tredje intervjun i slutet av utbildningen säger tio av de femton pedagogerna att de skapar innebörd i sitt lärande *i den egna yrkespraktiken*. Tre i höstgruppen ger uttryck för samma uppfattning, och sju i vårgruppen beskriver att deras lärande blir meningsfullt *i yrkespraktiken* (se tabell 6). Siffrorna längst ner i respektive kolumn anger hur många pedagoger som ger uttryck för att uppfattningen förekommer vid ifrågakommande intervjutillfälle. Resultatet visar att alla pedagoger ger uttryck för uppfattningen i mitten av utbildningen och att det finns en tendens att det är något färre av dem som ger uttryck för kategori 2, i slutet av utbildningen.

Tabell 6. Pedagogernas sätt att erfara uppfattningen *meningsskapande i den egna yrkespraktiken* (kategori 2) vid första, andra och tredje intervjun.

Intervju 1	Intervju 2		Intervju 3	
Agda	Agda	Jane	Alice	Jane
Alice	Alice	Jannike	Amanda	Jannike
Amanda	Amanda	Jeanette	Asta	Jeanette
Andrea	Andrea	Jessica		Jessica
Angelika	Asta	Julia		Johanna
Asta	Astrid	Johanna		Josefine
Astrid	Angelika	Josefine		Judith
		Judith		
7	7 +	8 = 15	3 +	7 = 10

En sammanfattning av pedagogernas uppfattningar av det egna lärandet blir att de förstår vad de lär sig genom att skapa mening *i kommunikation, i den egna yrkespraktiken och i reflektion över sitt eget lärande* (kategori 1-3). En tydlig förändring har ägt rum i pedagogernas sätt att erfara sitt eget lärande genom att de ger uttryck för att de har börjat reflektera över sitt eget lärande i mitten av utbildningen, och att uppfattningen blir central i deras medvetande i slutet av utbildningen. Uppfattningen att skapa mening *i kommunikation* (kategori 1) och

i den egna yrkespraktiken (kategori 2) förekommer vid samtliga intervjutillfällen. Jag har tidigare förklarat att uppfattningarna i kategori 1-3 inte är hierarkiska, men att det däremot kan finnas ett samband mellan de tre kategorierna som leder till att pedagogerna utvecklar en metakognitiv förmåga genom att skapa variation *i kommunikation* och därigenom pröva sitt lärande på flera olika sätt *i sin yrkespraktik*.

FÖRÄNDRING I YRKESPRAKTIKEN

Pedagogernas uppfattningar av sin delaktighet i barnens lärande har delats upp i två aspekter – för det första utifrån hur pedagogerna erfar att de själva bidrar till barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* (intervjusvar) och för det andra utifrån hur pedagogerna beskriver att de själva skulle ha bidragit till barnens lärande i en given situation som den de ser på film.

I det här avsnittet redogörs för pedagogernas förändrade uppfattning av *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A) och *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B). Tolkningen av hur pedagogerna förändrats bygger på deras egna exempel i intervjusvaren om hur de bidrar till barnens lärande. Kännetecknande för de pedagoger som ger uttryck för denna uppfattning är att de är lyhörda för det som barnens uppmärksamhet är riktad mot, och att de samtalar med barnen om det som intresserar dem samt ger dem tillfälle att göra egna erfarenheter av det som deras uppmärksamhet är riktad mot.

Vid den första intervjun, som äger rum i början av utbildningen, är det sex av pedagogerna i höstgruppen som ger exempel på att deras delaktighet i barnens lärande kännetecknas av att de är lyhörda för barnens omvärld (se tabell 7) och en som skildrar att hon utmanar barnen i deras lärande.

I mitten av utbildningen eller vid den andra intervjun är det sex av femton pedagoger som ger uttryck för att de bidrar till barnens lärande genom att de är lyhörda för barnens omvärld, fem i vårgruppen och en i höstgruppen. Det skulle kunna tyda på att det är färre pedagoger som ger uttryck för uppfattningen i mitten av utbildningen än i början. Så är dock inte fallet eftersom uppfattningen att vara lyhörd för barnen och deras omvärld utgör grunden för nästa uppfattning – att utmana barnen i deras lärande. Däremot visar resultatet att pedagogerna har förändrat sättet att erfara sin delaktighet i barnens lärande i riktning mot att *utmana barnen i deras lärande*, i mitten av utbildningen. Vid andra intervjutillfället är det nio pedagoger som beskriver *att de utmanar barnen i deras lärande*.

Förändringar

Av de nio pedagoger som ger uttryck för denna uppfattning kommer sex från höstgruppen och tre från vårgruppen.

Tabell 7. Pedagogernas sätt att erfara uppfattningen *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A) och *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B) vid första, andra och tredje intervjun.

Uppf. A Intervju 1	Uppf. A+B Intervju 1	Uppf. A Intervju 2	Uppf. A+B Intervju 2	Uppf. A Intervju 3	Uppf. A+B Intervju 3
Agda Amanda Andrea Angelika Asta Astrid	Alice	Angelika Jannike Jeanette Jessica Julia Josefine	Agda Alice Amanda Andrea Asta Astrid Jane Johanna Judith	Angelika Jannike Judith	Agda Alice Amanda Andrea Asta Astrid Jane Josefine Jeanette Jessica Julia Johanna
6	1	6	9	3	12

Vid tredje intervjutillfället eller i slutet av utbildningen finner tre av pedagogerna att de är delaktiga i barnens lärande genom *att vara lyhörda för barnen och deras omvärld* (kategori A) – en i höstgruppen och två i vårgruppen. Det är tolv som ger uttryck för *att de utmanar barnen i deras lärande* i slutet av sin utbildning. Sex pedagoger i höstgruppen och sex i vårgruppen skildrar *att de utmanar barnen i deras lärande i den egna yrkespraktiken*.

FÖRÄNDRINGAR I EN GIVEN SITUATION

Här beskrivs hur pedagogerna över tid förändrar sättet att bidra till barnens lärande i en given situation, där de uppmanas att beskriva hur de skulle ha agerat i en liknande situation som den de ser på film. Pedagogernas beskrivningar blir på så sätt illustrationer av hur de uppfattar att de är delaktiga i barnens lärande i en specifik situation.

Vid den första filmpresentationen är det tio av femton pedagoger eller två tredjedelar, som erfar att de är delaktiga i barnens lärande genom *att vara lyhörda för barnen och deras omvärld* (kategori A). Sex pedagoger i höstgruppen beskriver uppfattningen, medan fyra av de åtta i vårgruppen erfar att de

är lyhörda för barnens omvärld. Fem pedagoger ger uttryck för *att de utmanar barnen i deras lärande* i en given situation vid samma tidpunkt.

Tabell 8. Tabellen illustrerar uppfattningen *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A) och *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B) vid första och andra filmpresentationen.

Uppf. A Film 1	Uppf. A+B Film 1	Uppf. A Film 2	Uppf. A+B Film 2
Agda	Amanda	Astrid	Agda
Alice	Jane	Josefine	Alice
Andrea	Jannike		Amanda
Angelika	Jeanette		Andrea
Asta	Jessica		Angelika
Astrid			Asta
Julia			Jane
Josefine			Jannike
Johanna			Jeanette
Judith			Jessica
			Julia
			Johanna
			Judith
10	5	2	13

Vid andra filmpresentationen är det två av de femton pedagogerna som ger uttryck för att de är delaktiga i barnens lärande genom *att vara lyhörda för barnen i deras omvärld* (kategori A), medan resterande tretton beskriver *att de utmanar barnen i deras lärande* (kategori B). Vid första filmpresentationen ger en tredjedel av de femton pedagogerna uttryck för *att de utmanar barnen i deras lärande* (kategori B). Vid den andra filmpresentationen säger tretton av femton *att de utmanar barnen i deras lärande*, när de beskriver sin delaktighet i en given pedagogisk situation.

Pedagogerna har förändrats i riktning mot att *utmana barnen i deras lärande* (kategori B) när de beskriver sin delaktighet i en given situation. Å andra sidan har fyra av dem som tillhör den här kategorin studerat en termin när de ser filmen för första gången. Resultatet i tabellen pekar på att pedagogerna har utvecklat sin förmåga att tänka om sin delaktighet i barnens lärande på ett mer nyanserat och komplext sätt, än vad de gjorde vid första filmpresentationen.

En jämförelse av förändringen i yrkespraktiken och i en given situation

Vid en jämförelse mellan hur pedagogerna erfar sin delaktighet i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* och när de beskriver hur de skulle ha agerat i en liknande situation som de ser på film, förändras pedagogerna i riktning mot att *utmana barnen i deras lärande*, oberoende om situationen är tagen från yrkespraktiken eller beskriver hur de skulle ha bidragit till barnens lärande i en given situation. Det finns dock en skillnad mellan hur de skildrar sin delaktighet i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* och i en given situation. Olikheten består av att förändringen är tydligare när pedagogerna redogör för hur de skulle ha bidragit till barnens lärande i en given situation. Det kan bero på att förutsättningarna att reflektera över sin egen delaktighet i barnens lärande är olika i dessa situationer. När pedagogerna berättar hur de är delaktiga i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken*, är det händelser och episoder som de reflekterar över i efterhand. I den inspelade situation som de ser på film reflekterar pedagogerna över hur de kommer att bidra till barns lärande i en liknande situation.

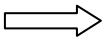
Ytterligare en skillnad i pedagogernas intervjusvar och deras reflektioner kring filmen är att de svarar muntligt respektive skriftligt. Förutsättningarna för reflektion i dessa situationer är därmed olika. Teorin om att pedagogerna har lättare att ge uttryck för sitt lärande när de reflekterar över en isolerad situation stämmer dock inte när man tittar på resultat av *hur pedagogerna utmanar barnen i sitt lärande* i slutet av utbildningen. Det är då tretton som ger uttryck för *att de utmanar barnen i deras lärande* (kategori B) i en given situation (se tabell 8), och tolv som beskriver *att de utmanar barnen i deras lärande* (kategori B) *i den egna yrkespraktiken* (se tabell 7). Jag tolkar detta som om pedagogerna förändrar sin uppfattning på ett likartat sätt oavsett om de beskriver sin delaktighet i barns lärande i en given situation eller i sin egen yrkespraktik.


UPPFATTNINGARNAS FÖRÄNDRING

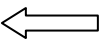
Resultatet visar att pedagogerna uppfattade att de skapade mening i sitt lärande *i kommunikationen* och *i yrkespraktiken* samt att de utvecklats i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande*. Pedagogerna uppfattade att de är delaktiga i barns lärande genom *att vara lyhörda för barnen och deras omvärld* och genom *att utmana barnen i deras lärande*. Pedagogerna i studien förändrades i riktning mot *att utmana barnen i deras lärande*.

Förändring av det egna lärandet


I ovanstående text skildras pedagogernas förändringar i sättet att erfara det egna lärandet och sin delaktighet i barnens lärande. Om vi börjar med att studera hur pedagogerna förändrar sättet att skapa mening i sitt lärande under utbildningstiden, kan vi konstatera att pedagogerna ändrar uppfattning på tre kvalitativt olika sätt.


För det första ger pedagogerna uttryck för en ny uppfattning som innebär att reflektera över sitt eget lärande (kategori 3). Denna förändring symboliseras med bokstaven (a.) och med följande symbol: 

Den andra förändringen utmärks av att pedagogerna skildrar sitt eget lärande på ett oförändrat sätt över tid. Det kan bero på att dessa pedagoger ger uttryck för den mest komplexa uppfattningen (att reflektera över sitt eget lärande, kategori 3) vid de tillfällen som de intervjuas. Det finns med andra ord inte utrymme för dem att utveckla en ny uppfattning. I texten illustreras att pedagogerna ger uttryck för uppfattningen på ett likvärdigt sätt med bokstaven (b.) och följande symbol: 


Den tredje förändringen kännetecknas av att pedagogerna reviderar sättet att tänka om hur de skapar mening i sitt eget lärande i riktning mot färre och mindre komplexa uppfattningar. I slutet av utbildningen beskriver dessa pedagoger att de inte längre reflekterar över sitt eget lärande (kategori 3). Förändringen illustreras i texten med bokstaven (c.) och följande symbol: 

Förändringar av delaktighet i barnens lärande

Pedagogernas uppfattningar av att vara delaktiga i barnens lärande förändras också på tre sätt. En av dessa förändringar kännetecknas av att pedagogerna utvecklas i riktning mot att de utmanar barnen i deras lärande (kategori B), vilket illustreras i texten med bokstaven (d.) och med följande symbol: 

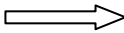

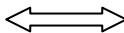

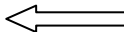

Den andra förändringen utmärks av att pedagogerna beskriver att de är delaktiga i barnens lärande på ett oförändrat sätt i sin yrkespraktik. Tre av pedagogerna beskriver att de utmanar barnen i deras lärande (kategori B) i intervju-svaren, och två av dem erfar att de är lyhörda för barnens omvärld (kategori A). Förändringen illustreras i texten med bokstaven (e.) och följande symbol: 

Den tredje förändringen karakteriseras av att pedagogerna erfar att de reviderar sitt sätt att vara delaktiga i barnens lärande i riktning mot att vara lyhörda för dem och deras omvärld (kategori A). Det betyder att tidigare i utbildningen har pedagogerna gett uttryck för att de utmanar barnen i deras

lärande (kategori B), men att de i slutet inte längre ger uttryck för uppfattningen. Förändringen illustreras på följande sätt i texten med bokstaven (f.) och med symbolen: 

I nedanstående tabell anges hur många pedagoger som ger uttryck för att de förändras i riktning mot att reflektera över sitt eget lärande respektive att utmana barnen i deras lärande.

Tabell 9. Tabellen illustrerar antalet pedagoger som har förändrat sitt sätt att uppfatta sitt eget lärande respektive sin delaktighet i barnens lärande i en specifik riktning (se tabell 10).

Uppfattning av eget lärande:	Uppfattning av delaktighet i barnens lärande:
9 pedagoger  (a.)	9 pedagoger  (d.)
5 pedagoger  (b.)	5 pedagoger  (e.)
1 pedagoger  (c.)	1 pedagog  (f.)

Relationen mellan det egna lärandet och delaktighet i barnens lärande

Ovanstående resonemang beskriver hur uppfattningarna har förändrats på två sätt över tid. Dels förändrar pedagogerna sättet att erfara sitt eget lärande i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande*, dels förändrar de sättet att erfara sin delaktighet i barnens lärande i riktning mot *att utmana barnen i deras lärande*. Relationen mellan dessa två förändringar diskuteras i kommande avsnitt och illustreras i tabell 10. När jag studerar relationen har jag valt att beskriva delaktigheten i barnens lärande utifrån de resultat som växt fram ur intervjusvaren, eftersom jag tidigare har pekat på att svaren i samband med filmen skall ses som ett komplement till intervjuerna. Det betyder att jag jämför hur pedagogerna erfara sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken*, där de själva väljer exemplen.

I tabell 10 kan man utläsa att relationen mellan det egna lärandet (teori) och delaktigheten i barnens lärande (praktik) ser ut på sex olika sätt. (De namn

som är markerade med fet stil i tabellen redogörs för som fallbeskrivningar i kapitel 8). Resultatet visar att nästan hälften av de medverkande både förändrar sitt sätt att erfara det egna lärandet och sin delaktighet i barnens lärande i en viss bestämd riktning. Dessa pedagoger är Agda, Amanda, Andrea, Asta, Astrid, Josefine och Jeanette. och de har förändrat sina uppfattningar i riktning mot att de ger uttryck för *att de reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3) respektive *att de utmanar barnen i deras lärande* (kategori B). Det är fem pedagoger som ger uttryck för *att de reflekterar över sitt eget lärande* i höstgruppen, men bara två i vårgruppen, vilket kan ha sin förklaring i att förändringen blir tydligare i och med att pedagogerna i höstgruppen intervjuas vid tre tillfällen.




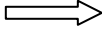
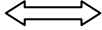
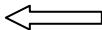
Två pedagoger, Alice och Jane, skildrar att de förändrar sitt sätt att skapa mening i det egna lärandet i riktning mot *att reflektera* över detta under utbildningstiden. Samtidigt ger de uttryck för att deras delaktighet i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* är oförändrad. I tabell 10 kan man utläsa att dessa pedagoger erfar att de är delaktiga i barnens lärande genom att *utmana dem i deras lärande*. Alice och Jane beskriver vid alla intervjutillfällena att *de bidrar till barnens lärande genom att utmana dem*, vilket vittnar om att de är delaktiga i barnens lärande på ett komplext sätt redan vid första intervjutillfället.

Det finns även en relation mellan att erfara sitt eget lärande och delaktigheten i barnens lärande, som förändras men i en annan riktning, och det är när pedagogerna ger uttryck för att deras eget lärande är oförändrat och deras uppfattningar av hur de är delaktiga i barnens lärande förändras i riktning mot att *utmana barnen i deras lärande*. De två pedagoger som beskriver detta är Jessica och Julia. Båda två ger däremot uttryck för att de förändrar sina uppfattningar av hur de är delaktiga i barnens lärande i riktning mot *att de utmanar barnen i deras lärande* (kategori B).

Två av de femton pedagogerna, Jannike och Johanna, erfar att de skapar mening i sitt lärande på ett oförändrat sätt under utbildningstiden. Båda dessa pedagoger ger även uttryck för att de bidrar till barnens lärande på ett oförändrat sätt. Det betyder att (se tabell 3) både Jannike och Johanna vid de tillfällen de intervjuas säger *att de reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3). Möjligtvis kan det ha ägt rum en förändring som inte är synlig i resultaten, eftersom dessa pedagoger inte intervjuades i början av sin utbildning. Det finns dock en skillnad mellan pedagogerna, som består i att Jannike beskriver att hon är delaktig i barnens lärande genom *att vara lyhörd för dem och deras värld* (kategori A), medan Johanna skildrar att hon bidrar till barnens lärande genom *att utmana dem i deras lärande* (kategori B).

Förändringar

Tabell 10. Relationen mellan uppfattningar av olika sätt att erfara sitt eget lärande (kategori 1-3) och delaktighet i barnens lärande (kategori A-B).

	d. Delaktigheten i barnens lärande förändras i riktning mot att utmana barnen i deras lärande 	e. Delaktigheten i barnens lärande är oförändrad 	f. Delaktigheten i barnens lärande revideras. 
a. Det egna lärandet förändras i riktning mot att reflektera över sitt eget lärande 	(a-d) Agda Amanda Andrea Asta Astrid Josefine Jeanette	(a-e) Alice Jane	
b. Det egna lärandet är oförändrat 	(b-d) Jessica Julia	(b-e) Jannike Johanna	(b-f) Judith
c. Det egna lärandet revideras 		(c-e) Angelika	

Angelika är en av de femton medverkande som anser att hennes uppfattningar av sitt eget lärande har reviderats under utbildningen, vilket betyder att hennes sätt att tänka om det hon lär sig har förenklats. När det gäller hennes sätt att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande, berättar Angelika vid alla tre intervjutillfällena att hon bidrar till barnens lärande genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A).

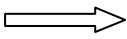

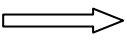

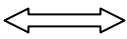

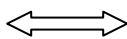

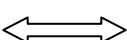

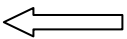

Judith är en pedagog som ger uttryck för att hon skapar mening i sitt lärande på samma sätt under utbildningstiden, vilket kan innebära att hon skapar mening utan att förändra sättet att förstå sitt lärande. Vi kan anta att det har ägt rum en förändring i hennes medvetande om hur barn lär, eftersom hon förändrat sin delaktighet i barns lärande. När hon intervjuades första gången i utbildningen beskrev hon att hon bidrog till barns lärande genom att *utmana barn*, vilket hon inte längre ger uttryck för i slutet av utbildningen. Hennes uppfattningar av hur

hon är delaktig i barns lärande förändras i riktning mot att hon reviderar sin uppfattning mot att vara lyhörd för barnen och deras omvärld. Se tabell 3.

I tabell 11 illustreras relationen mellan teori och praktik med blockpilar och siffror. I tabellen redogörs för förändringens riktning och antalet pedagoger förändrats på respektive sätt. Tabellen illustrerar samma innehåll som tabell 10 men med symboler och siffror. Pedagogerna finns representerade i en av relationerna. De sex relationerna mellan det egna lärandet och delaktigheten i barnens lärande beskriver olika sätt att förstå ett innehåll, som pedagogerna lär sig på en utbildning och hur de erfar att de tillämpar sin förståelse i den egna yrkespraktiken.

I samma tabell illustreras att det är sju av femton pedagoger som förändras i riktning mot att både reflektera över sitt eget lärande och att utmana barnen i deras lärande (1. a-d). Vidare ger två av pedagogerna i sina utsagor uttryck för att de ändrar sitt sätt att skapa mening i det egna lärandet, medan de beskriver sin delaktighet i barnens lärande på ett oförändrat sätt, över tid (2. a-e). Ytterligare två av dem beskriver sitt eget lärande på ett oförändrat sätt samtidigt som de beskriver att de utmanar barnen i deras lärande (3. b-d). Två av pedagogerna skildrar att de skapar mening i sitt lärande på ett likvärdigt sätt under utbildningstiden, och de beskriver att de bidrar till barnens lärande på ett oförändrat sätt (4. b-e).

Tabell 11. Antalet pedagoger, som erfar relationen mellan teori och praktik på ett specifikt sätt. Siffrorna mellan pilarna anger relation 1-6 och bokstäverna a-c anger förändringen av det egna lärandet, medan bokstäverna d-f beskriver förändringen av delaktigheten i barns lärande

Relationen mellan att uppfatta det egna lärandet (teori) och delaktigheten i barns lärande (praktik).		Antal pedagoger 15
 (1. a-d) 		7 pedagoger
 (2. a-e) 		2 pedagoger
 (3. b-d) 		2 pedagoger
 (4. b-e) 		2 pedagoger
 (5. b-f) 		1 pedagog
 (6. c-e) 		1 pedagog

Förändringar

En av pedagogerna ger uttryck för att hon skapar mening i sitt eget lärande på ett oförändrat sätt och att hon reviderat sin delaktighet i barnens lärande i riktning mot att vara lyhörd för barn hur de erfar sin omvärld (5. b-f). Två av femton pedagoger reviderar sättet att skapa mening, samtidigt som de beskriver sin delaktighet i barnens lärande på ett oförändrat sätt under utbildningstiden (6. c-e).

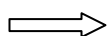
KAPITEL 8

FALLBESKRIVNINGAR

I kapitel 7 redogjordes för relationen mellan att uppfatta sitt eget lärande och att uppfatta delaktigheten i barnens lärande. Jag har tidigare redogjort för hur pedagogerna har ändrat sitt sätt att erfara sitt eget lärande (teori) och sin delaktighet i barnens lärande (praktik), var och en för sig. Utifrån dessa förändringar har jag funnit ett mönster, där relationen mellan teori och praktik gestaltas på sex olika sätt hos pedagogerna. För att studera relationen mellan teori och praktik i ett förändringsperspektiv har jag först valt att ta reda på hur respektive uppfattning har förändrats över tid. Det är när jag har studerat uppfattningarna, i ljuset av varandra, som relationen mellan teori och praktik har vuxit fram. Dessa relationer illustreras nedan.

Den första relationen (1. a-d) mellan teori och praktik utmärks av att pedagogerna förändrar sättet att uppfatta sitt eget lärande i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3) och förändrar sin delaktighet i barnens lärande i riktning mot *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B).

Uppfattning av det egna lärandet förändras i riktning mot en:



Ny uppfattning

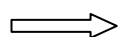
Uppfattning av delaktighet i barnens lärande förändras i riktning mot att:



Utmana barnen i deras lärande

Den andra relationen (2. a-e) utmärks av att pedagogerna förändrar sättet att uppfatta sitt eget lärande i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3) medan delaktigheten i barnens lärande är oförändrad.

Uppfattning av eget lärande förändras i riktning mot en:



Ny uppfattning

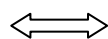
Uppfattning av delaktighet i barnens lärande är:



Oförändrad

Den tredje relationen (3. b-d) karakteriseras av att pedagogernas sätt att uppfatta sitt eget lärande är oförändrat mellan de olika intervjutillfällena, medan deras sätt att erfara delaktighet i barnens lärande förändras i riktning mot att *utmana barnen i deras lärande* (kategori B).

Uppfattning av eget lärande är:



Oförändrad

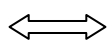
Uppfattning av delaktighet i barnens lärande förändras i riktning mot att:



Utmana barnen i deras lärande

Den fjärde relationen (4. b-e) utmärks av att både pedagogernas sätt att uppfatta sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande är oförändrade över tid.

Uppfattning av det egna lärandet är:



Oförändrad

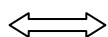
Uppfattning av delaktighet i barnens lärande är:



Oförändrad

Den femte relationen (5.b-f) mellan teori och praktik som växer fram ur materialet kännetecknas av att sättet att uppfatta det egna lärandet är oförändrat, medan uppfattningen om delaktigheten i barnens lärande är reviderad.

Uppfattning av det egna lärandet är:



Oförändrad

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande är:



Reviderad

Den sjätte och sista relationen (6. c-e) mellan teori och praktik tyder på att en av pedagogerna förändrar sitt sätt att skapa mening i sitt lärande i riktning mot att det blir mindre nyanserat och komplext i och med att reflektionen över det egna lärandet saknas i intervjusvaren i slutet av vidareutbildningen. Sättet att uppfatta delaktigheten i barnens lärande är oförändrat över tid.

Uppfattning av eget lärande är:



Reviderad

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande är:



Oförändrad

ATT REFLEKTERA ÖVER SITT EGET LÄRANDE OCH UTMANA BARNEN I DERAS LÄRANDE

Enligt min tolkning ger sju av femton pedagoger uttryck för att de förändrar sitt sätt att uppfatta sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande (Agda, Amanda, Andrea, Asta, Astrid, Josefine och Jeanette). Med andra ord förändrar nästan hälften av de medverkande både sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande i riktning mot något som de tidigare inte har beskrivit i sina intervjusvar. Den här gruppen ger uttryck för att de utvecklar dels en ny uppfattning, nämligen *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3), dels en förmåga att *utmana barnen i deras lärande* (kategori B).

Det finns naturligtvis en variation av hur de sju pedagogerna ger uttryck för förändringen, men gemensamt för dem är att de utvecklar en ny uppfattning där de beskriver *att de reflekterar över sitt eget lärande*. Det är sju pedagoger som kommer fram till denna uppfattning under utbildningen och ger uttryck för den i slutet av vidareutbildningen. Pedagogerna utvecklar också ett nytt sätt att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken*, som gör att de i slutet av utbildningen beskriver *hur de utmanar barnen i deras lärande*. För att illustrera att det finns en variation har jag valt att beskriva hur den här förändringen ser ut hos fyra av dessa pedagoger (Agda, Amanda, Astrid och Josefine).

Agda

I följande avsnitt redogörs för hur Agda förändrar sättet att uppfatta sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* under utbildningstiden. Hon förändras såväl i riktning mot *att skapa mening i vad hon lär sig genom att hon reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3) som i riktning mot *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B).

Uppfattning av eget lärande förändras i
riktning mot en:



Ny uppfattning

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande
förändras i riktning mot att:



Utmana barnen i deras lärande

Vid första och andra intervjun, det vill säga i början och i mitten av utbildningen, beskriver Agda att hon tror sig förstå vad hon lär sig genom att hon *i den egna yrkespraktiken* prövar att omsätta det som hon har lärt sig i utbildningen.

Då beskriver hon visserligen att hon lär sig genom att ta del av föreläsningar och diskutera med andra, men det som är framträdande i hennes intervjusvar är att hon förstår vad hon lär sig genom att förena teori och praktik. Hon säger:

... praktiken och teorin kan man inte skilja [åt] det måste vara ihop annars blir det ingen mening. Om du inte kan applicera teorin till praktiken eller praktiken till teorin så finns det inget fundament att basera dina erfarenheter [på].

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

Agdas intervjusvar kan tolkas på olika sätt. Antingen är det teorin som utvecklar hennes praktik, eller är det praktiken som utvecklar hennes sätt att skapa mening i teorier. Min tolkning av ovanstående utsaga är att hon uppfattar att teori och praktik påverkar varandra och att de därmed är förutsättningen för att hon skall kunna skapa mening i såväl sitt eget lärande som när hon bidrar till barnens lärande. Agda beskriver vid denna tidpunkt i utbildningen också att hon tar del av olika sätt att uppfatta samma pedagogiska metoder och teorier, vilket hon ser som en tillgång och en möjlighet därför att hon då blir uppmärksam på att man kan tänka och förstå samma pedagogiska fråga på olika sätt. Hon säger dock att den mångfald hon erfar i sin yrkespraktik kan vara svår att hantera i många fall, därför att kollegor ofta har olika syn på lärandet, vilket kan orsaka samarbets-svårigheter. Agdas intervjusvar tyder på att hon inser att det finns en dynamik i olika sätt att tänka om samma fenomen inom ramen för såväl utbildningen som sin yrkespraktik. Min tolkning av det hon berättar i intervjun är att utbildningen ger henne bättre förutsättningar att kunna ta tillvara olikheter som en möjlighet till lärande. Detta visar att för att ta tillvara den mångfald som finns *i yrkespraktiken* behöver hon få stöd att synliggöra den många gånger för-givet-tagna verksamheten. Min tolkning är att Agda vid första intervjun ger uttryck för att hon erfar att hon skapar mening *i kommunikation* (kategori 1) och *i yrkespraktiken* (kategori B).

Vid samma tidpunkt beskriver hon i intervjun att hon är delaktig i barnens lärande genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). Vid andra intervjutillfället i utbildningen skildrar Agda att hon har fått en fördjupad insikt om barnens lärande och att hon anser att hon har lärt sig reflektera över sitt eget lärande. Hennes intervjusvar är vid detta tillfälle karakteriserat av hur hon försöker att skapa mening i vad hon lär sig *i den egna yrkespraktiken* (kategori 2). Hon beskriver att hon reflekterar över vad hon lär sig dels i sina metoder, dels i sitt sätt att tänka om teorier kring barnens lärande. Vid tredje och sista intervjutillfället har Agda förändrat sättet att uppfatta sitt eget lärande, och hon

beskriver att hon har blivit mer medveten om sitt eget sätt att tänka om och vara delaktig i barnens lärande, det vill säga hon skapar mening i *reflektion över sitt eget lärande* (kategori 3). Agda säger:

Min syn på barns lärande har förändrats och det beror på fortbildningen och innehållet i den. Man får en mycket bredare tillgång till teorier. Att läsa och fördjupa sig i dessa, tänka och reflektera samt tolka dess innehåll ger en konkret och användbar teori som kan användas i praktiken... När man lär sig utanför utbildningen kan [det] bli så att man bara lärt sig en del av helheten. Kunskaper blir bristfälliga eller ett synsätt [som] är bundet till en viss teori. Nu kan jag använda mina kunskaper och [min] förståelse av det [som] jag kan av läroplanens intentioner och hur jag kan bidra [till] att uppfylla dessa mål för barnens utveckling och samtidigt granska det som är genomförbart.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Hennes intervjusvar i slutet av utbildningen utmärks av att hon beskriver att hon har lärt sig att reflektera, begrunda, tänka och ifrågasätta hur hon tänker kring barnens lärande. Agda skildrar i ovanstående utsaga att utbildningen har resulterat i att hon har tagit del av teorier, som medfört en bredare kunskap hos henne själv.

I början av utbildningen uppfattar Agda att hon är delaktig i barnens lärande genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). Den förändrade uppfattningen kommer till uttryck i nästa utsaga, där hon beskriver att hon är lyhörd för vad barnen säger och för vad deras intresse är riktat mot. Agda skildrar i nedanstående citat att hon tar tillvara det innehåll som barnen initierar. Hon exemplifierar sin delaktighet i barnens lärande med att berätta för mig att när barn hittar en mask blir de nyfikna på den, och då är det hennes uppgift att ta tillvara deras engagemang genom att samtala om masken. Agda säger:

Jag hör på vad barnen säger... Jag lyssnar på vad dom känner och vad dom vill... Mitt sätt att prata med dom för det första. Jag hör på vad dom säger... då visar jag respekt gentemot dom som en individ... Det måste finnas under hela tiden (och) [där] man befinner sig i alla situationer... Jag ser lärandet som något (man) som pågår hela tiden... Om man är inne eller ute eller man är på golvet och eller barnen hittar en mask och frågar efter masken så att dom har den här lilla nyfikenheten då får man fortsätta och stimulera den här nyfikenheten och då pågår lärandet.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

Jag tolkar hennes delaktighet i barnens lärande vid den här tidpunkten som att hon erfar att det är barnen som bestämmer stoffet i samtalet, medan det är hon som pedagog som bestämmer hur samtalet skall fortlöpa om det som barnens

uppmärksamhet är riktad mot. Agda erfar att hennes uppgift är att ge barnen egna erfarenheter av innehållet av något och att barnen får en annan förståelse när de arbetar med det. För att kunna genomföra aktiviteterna behöver barnen och Agda samtala med varandra, vilket kan härledas till kategori A. I mitten av utbildningen förändras Agdas sätt att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande till *att hon utmanar barnen i deras lärande* (kategori B). Hon har därmed förändrat både sättet att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* och sättet att erfara sitt eget lärande. Ett exempel på den förändrade uppfattningen är följande citat, där Agda säger:

Jag bidrar som pedagog så att barnen förändras genom att uppmärksamma delar av helheten och att barnen vet vad jag syftar till. Genom att göra att de reflekterar om sitt eget lärande i alla situationer, ge dem utmanande uppgifter, att ställa frågor till exempel: Vad tänker du när du hör ordet hemland? Barnen måste få tänka för att kunna ge ett svar.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Det som utmärker Agdas svar i mitten av utbildningen är att hon betonar att hennes uppgift är att ta reda på hur barn tänker och att utmana deras föreställningar (kategori A och B). Hon beskriver också att hon har börjat reflektera över hur hon skall göra för att ta reda på hur barn tänker och för att utmana dem i deras lärande (kategori 1). Av hennes intervjusvar kan man förstå att hon har utvecklat ett nytt sätt att tänka om barnens lärande, som hon vill kunna använda sig av *i den egna yrkespraktiken*. Hennes berättelse tyder dock på att hon erfar att hennes delaktighet i barnens lärande fortfarande är på ett teoretiskt och tekniskt plan. En teori, som stöder mitt resonemang, är att hon i svaren ger uttryck för att hon utmanar barns tankar och är delaktig i barnens lärande genom att hon beskriver *att hon utmanar barnen i deras lärande* för att få dem att reflektera, men hennes förändring syns inte i de exempel som hon beskriver från sin yrkespraktik, i mitten av utbildningen. Det kan i sin tur tyda på att om Agda skall kunna förändra sättet att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande måste hon börja med att förändra sitt sätt att tänka om sitt eget lärande. En annan förklaring kan vara att de teorier som Agda tar del av i utbildningen är något nytt för henne. Man kan ana att hon blir inspirerad av dem och strävar efter att skapa mening i dem utan att bygga vidare på den kunskap och erfarenhet som hon redan har. Min tolkning är också att Agda fokuserar sitt eget lärande och att hon koncentrerar sig på innehållet i utbildningen för att kunna förstå vad hon lär sig. Agda har med andra ord utvecklat en förmåga att beskriva hur hon kan använda

teorierna i praktiken, men hon ger inte uttryck för att hon omsätter dem fullt ut i *den egna yrkespraktiken*.

Vid det tredje intervjutillfället finner Agda att hon bidrar till barnens lärande genom *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B), vilket betyder att hon kontrasterar barns uppfattningar. Hon utmanar och problematiserar innehållet för barnen och hon tar även tillvara barnens olika sätt att tänka om samma fenomen. Agda beskriver i den tredje intervjun att hon bidrar till barnens lärande genom att:

... få barnen att tala och reflektera, det vill säga att uttrycka sina tankar på olika sätt. Att använda sig av mångfalden av sätt att tänka hos barnen som ett innehåll i verksamheten. // Det som gör att barnet lärt sig att förstå något är att de lärt sig reflektera, tänka om något. // Först tänker jag: Vad är det jag vill utveckla hos barnet/barnen? Vad är det barnen behöver enskilt och i grupp? Vad är det som barnen är intresserade att börja med? Hur går lärandet till, planering av temat eller aktiviteten? Vad kan jag som pedagog bidra med för att utveckla temat? Det är viktigt för mig att ge barnen möjlighet till egen utveckling genom att de skall ha förståelse för de kunskaper de införlivar. Det finns en klar skillnad mellan att ha kunskaper och att ha förståelsen att man äger de kunskaperna.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Agdas sätt att ge uttryck för hur hon erfar sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande visar på en progression utifrån svaren i den första intervjun. Agda ger visserligen uttryck för *att hon utmanar barnen i deras lärande* vid det andra intervjutillfället, men enligt min tolkning är hennes beskrivning nu mer detaljerad och nyanserad än vad den var i mitten av utbildningen. Det som är centralt i hennes intervjusvar i slutet av utbildningen är att hon beskriver att hon kontrasterar barns olika uppfattningar av ett innehåll och att hon använder mångfalden i barngruppen som en tillgång i arbetet med barnen. Det finns därmed en förändring i hennes sätt att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande. Förändringen består av att hon har utvecklat en annan medvetenhet om sin egen roll i barnens lärande, där hon ifrågasätter hur hon kan utforma en god lärandemiljö för barnen. Vidare beskriver Agda att hon relaterar sättet att bidra till barnens lärande till hur hon skapar mening i sitt eget lärande. Nästa utsaga visar på att Agdas egen medvetenhet om vad och hur hon skall lära sig har betydelse för vad och hur hon förstår det hon lär sig. Hon säger:

Om man skall lära sig något måste man vara medveten om vad och hur man skall lära sig om innehållet för att kunna förstå innehållet. Man skall ha insikt om det man lärt sig och fokusera medvetandet för att förstå. Jag tänker att man skall vara medveten om

Fallbeskrivningar

det man lärt sig och att saker och ting som ligger väldigt nära brukar man glömma eller ibland inte se, men är man medveten [om dem] tar man reda på hur saker och ting förhåller sig till varandra.

(Utdrag ur intervjun, i slutet av utbildningen)

Kanske är det Agdas förändrade sätt att vara medveten om vad hon lärt sig som har synliggjort för henne hur hon tänker om sin delaktighet i barnens lärande. I slutet av utbildningen ger Agda uttryck för att hon har förändrats i riktning mot *att hon reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3). Agda kan med andra ord ge uttryck för olika sätt att erfara sitt lärande och sin delaktighet i barnens lärande.

När jag betraktar hur Agda uppfattar sitt eget lärande och hur hon erfar sin delaktighet i barnens lärande, i ljuset av varandra, visar det sig att hon förändrat sin uppfattning av båda dessa fenomen. Ett sätt att dra slutsatser av förändringen är att Agdas teoretiska kunskaper kan vara grogrunden till att hon förändrat uppfattning av sin delaktighet i barnens lärande. En annan förklaring kan vara att hon tagit del av och reflekterat över barnens lärande på ett annat sätt än vad hon gjort tidigare. Hon har exempelvis haft tid och möjlighet att reflektera över sin egen praktik under utbildningstiden. En teori, som stämmer överens med Agdas egen beskrivning, är att hon har utvecklat sitt sätt både att tänka och att resonera om barnens lärande under utbildningstiden.

Tidigare arbetade jag med innehållet och tog för givet att barnen förstod det jag ville lära ut till dem. Jag arbetade med innehållet som ett medel för att utveckla barnets egenskaper. Idag, under den tiden har jag lärt mig på PEF-kursen och tagit del av den litteratur och föreläsningar som har hjälpt mig att fokusera på det viktigaste i mitt arbete som förskollärare. Jag kom till Sverige 1983. Arbetade som hemspråklärare och sedan läste jag på förskollärarytbildningen. Avslutade mina studier 1990. Under min studietid på förskollärarytlinjen lärde jag mig om Piaget och Erikssons teorier om barns utveckling. Det var de [mest] centrala teorierna under utbildningstiden. Jag kände [till] om den sovjetiska utvecklingspsykologin men det var inte på [den] tiden någon som talade om dessa teorier. Jag var rädd att tala om något som kanske inte var tillåtet i Sverige. Idag känner jag att det [är] den fortbildning som jag behöver för att utveckla min kompetens, och barnen får goda förutsättningar att lära sig.

(Utdrag ur egna reflektioner i slutet av utbildningen)

I ovanstående citat beskriver Agda hur hon tidigare tog för givet att barn lärde sig det som hon ville att de skulle lära sig. Hon anser att undervisningen på

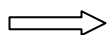
utbildningsprogrammet (PEF) har gett henne insikter om hur hon skall tydliggöra ett innehåll för barnen för att ge dem möjlighet att reflektera över det.

Amanda

Amanda är ytterligare en av de sju pedagoger, som ger uttryck för att hon förändrar sättet att uppfatta sitt eget och barnens lärande i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3) och beskriver att hon bidrar till barns lärande genom *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B). Alla sju pedagogerna ger uttryck för att de förändras i samma riktning men det förekommer dock individuella skillnader mellan dem. För att visa att relationen mellan teori och praktik inte är identiska hos dem har jag valt att illustrera ytterligare tre pedagoger (Amanda, Astrid och Josefine).

Utmärkande för Amanda är att hon förändrar sitt sätt att erfara både sitt eget lärande och barnens lärande i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3) och *utmana barnen i deras lärande* (kategori B). Relationen mellan teori och praktik illustreras nedan.

Uppfattning av eget lärande förändras i riktning mot en:



Ny uppfattning

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande förändras i riktning mot att:



Utmana barnen i deras lärande

I den första intervjun beskriver Amanda att hon på utbildningen fick en uppgift som hon inte förstod. För att kunna förstå den frågade hon andra hur de hade löst en liknande uppgift – detta för att själv bilda sig en uppfattning om hur hon skall lösa sin uppgift. Vidare säger hon vid samma intervju att hon dessutom prövar att lösa uppgiften utifrån de svar hon fått på sina frågor för att därefter diskutera med sina kurskamrater om hur man kan lösa uppgiften. Det tyder på att Amanda strävar efter att skapa en variation för att kunna urskilja hur hon skall kunna skapa mening i sitt lärande. Trots att hon ger uttryck för denna intention har hon ännu inte börjat reflektera över sitt eget lärande i början av utbildningen. Hon säger:

När jag började på den här utbildningen så skulle jag lära mig hur man gör en examinationsuppgift som jag aldrig gjort i hela mitt liv. Och [jag] fick information som jag ändå inte riktigt förstod. För att kunna lära mig detta så fick jag fråga dom andra som gick på kursen, jag fråga dom på jobbet, sådana som gått utbildningen hur dom gjorde eller hur jag skulle göra. För jag hade en uppgift som jag inte kunde förstå. Och

Fallbeskrivningar

genom deras information, jag fick läsa, jag fick pröva mig fram å skriva å sedan diskutera med dom andra.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

Amanda ger uttryck för att det inte är kunskapen i sig som ger henne en kompetens, utan det är sättet att förhålla sig till kunskapen som ger henne möjlighet att förstå och använda den. Amanda beskriver hur hon går tillväga för att skapa mening i det som hon lär sig. Hon nöjer sig inte med en förklaring utan strävar efter att få olika förklaringar, vilket jag tolkar som att hon strävar efter att urskilja en variation för att kunna förstå sin uppgift. Hennes svar tyder på att det är genom att *kommunicera* (kategori 1) med andra som hon skapar mening i vad hon lär sig och sedan transformerar eller omvandlar *i den egna yrkespraktiken* (kategori 2). Vi kan anta att det är när hon omsätter sin teoretiska förståelse *i yrkespraktiken* som hennes sätt att uppfatta vad hon lär sig får en annan dimension och leder till att hon omprövar såväl sina tidigare kunskaper och erfarenheter som det hon lär sig på utbildningen. Min tolkning är att Amanda i början av sin utbildning bidrar till barnens lärande genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). Vid det andra intervjutillfället, i mitten av utbildningen, har Amanda förändrat sättet att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande och hon ger då uttryck för att hon är delaktig i barnens lärande genom *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B). I nästa citat beskriver Amanda *att hon utmanar barnen i deras lärande* genom att få dem att reflektera över det som intresserar dem. Det blir på så sätt tydligt att Amanda bidrar till deras lärande både genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A) och genom *att utmana dem i deras lärande* (kategori B). Hon säger:

Jag intervjuade en flicka häromdagen om myran, vad hon visste om myran och den här känslan att hon själv fick reflektera, tror du att myran kan bygga ett hus? Jag satt och lyssna på hennes fundering. Så säger hon så här: Jag kollar den har fyra ben och förresten måste dom ju gå på dom. Så den här känslan att barnen själva tänker efter.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Amanda visar i ovanstående utsaga att hon tar reda på vad barnet tänker om myran, samtidigt som hon utmanar flickans tankar om densamma. I början av utbildningen fokuserade Amanda sig själv när hon bidrog till barnens lärande. Det är visserligen Amanda som har tagit upp innehållet med flickan, men hennes ambition är att förstå hur flickan tänker i syfte att kunna utmana hennes tankar. Vid samma tidpunkt i utbildningen beskriver Amanda att det är när hon samtalar med flickan om myran utifrån hennes perspektiv som hon upptäcker hur flickan

tänker och resonerar kring fenomenet, där hon utmanar flickans förståelse genom att samtala om flickans erfarenheter. Hon säger:

Det var ju när jag satt och prata med den här tösen då om myran, när jag intervjuade henne, [som] jag förstod att hon visste inte mycket om myran. Så vi gick ut då och så tog vi med en liten lupp och så gick vi ut på gården och jag frågade vad tror du myrorna kan bo? Vi hade sett myror som kom in nämligen på daghemmet. Så följde vi precis utanför dörren då att där fanns myrorna i rabatten. Så låg vi där på alla fyra hon och jag, så vi letade och hittade. Det var väl ett lärande det här att se direkt när man har pratat om det.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Kännetecknande för Amandas svar, vid det andra intervjutillfället i mitten av utbildningen, är att hon fokuserar sättet att vara delaktig i barnens lärande till förmån för hur hon skapar mening i sitt eget lärande. Det kan bero på att Amanda är inriktad på att hennes delaktighet i barnens lärande skall förändras. Under hela utbildningen, men speciellt i mitten av utbildningen, är hennes intervju svar influerade av beskrivningar av den egna verksamheten, där hon på ett indirekt sätt beskriver sitt eget lärande. En tolkning kan vara att Amanda är intresserad av den pedagogiska verksamheten och hur hon skall bli en bättre pedagog. Hon har i början och i mitten av utbildningen inget behov av att analysera sitt eget lärande, något som hon dock förändrar i slutet av utbildningen. Hon beskriver då att hon förstår vad hon lär sig genom att hon får tid att tänka efter och bearbeta sin kunskap. Hon säger:

... jag har lärt mig väldigt mycket samtidigt som jag känner att jag bara fått smaka på det. Jag skulle behöva mer tid. Det blir så komprimerat, väldigt komprimerat och man får ett intresse och ja då är det dags för nästa delkurs. Så jag känner att jag skulle vilja ha haft lite mer tid att tänka efter.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Min tolkning av ovanstående citat är att Amanda har konstaterat att utbildningen ger henne kunskaper, men att dessa blir meningsfulla först när hon får tid att reflektera över dem. Amanda ger uttryck för att hennes lärande blir meningsfullt när hon får möjlighet att pröva vad hon lärt sig i sin yrkespraktik. I slutet av utbildningen skildrar Amanda att hon är delaktig i barnens lärande genom att hon är lyhörd för deras intresse och tar reda på vad deras uppmärksamhet är riktad mot för *att utmana deras lärande* (kategori B).

Amanda: Vi har en liten kille som har börjat bli intresserad av bokstäver.

Intervjuare: Hm

Amanda: Och vilken användning kan han ha av detta då? Så skulle hans mamma komma en dag och hämta honom, och så sa jag så här: Nu får du vara på en annan avdelning för nu ska jag gå hem. Men hur kan min mamma veta att jag inte är här? Jag sa: Då skriver vi det här på tavlan. När man kommer hit så kan hon läsa här vad du har skrivit och så fick han skriva sitt namn där.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Vi kan också ana att Amanda i slutet av utbildningen erfar att hon bidrar till barnens lärande genom att hennes roll även är att kontrastera barns uppfattningar. Ett exempel på detta är hennes egna reflektioner efter utbildningens slut, där hon talar om att "låta barnen lyssna till varandras idéer". Hon skriver i sina egna reflektioner att hennes engagemang för att ta reda på hur barnen tänker är grunden för deras lärande. Hon säger:

För att utveckla barns förståelse för något får man utgå från vad barnet redan vet och kan. Detta kan jag få kunskap om genom samtal och observation. // Min roll som pedagog är då att skapa tillfällen för att barnen ska visa vad de kan och förstår och ge möjlighet för barnet att kunna utvecklas. Här är mitt engagemang viktigt:

- att verkligen kunna lyssna och vara seriös i mitt intresse att lyssna på barnet.
- att barnen skall förstå att deras svar och idéer är viktiga
- att låta barnen lyssna till varandras idéer, att alla är viktiga, man måste inte vara lika
- att ge barnen utmaningar "höja ribban"
- väcka barnets nyfikenhet
- uppmuntra barnen och bekräfta dem för att deras självkänsla skall utvecklas
- att tillåta att barnen frågar
- låta barnen vara i centrum
- att vara barnets handledare
- att ha en tillåtande attityd.

(Utdrag ur Amandas egen reflektion efter utbildningen)

Min tolkning är att Amanda *utmanar barnen i deras lärande* (kategori B) i sin egen yrkespraktik. Amanda har vidare förändrats i riktning mot att *utmana barnen i deras lärande* under utbildningstiden, men hennes egna reflektioner tyder på att hon inte är medveten om detta. Hon säger:

Bara för att man upplever det, att man bara läser, så kommer man ifrån det här med vardagen. Det är väldigt lätt. Man kommer kanske så fort ifrån det när man kommer in i det här huset. Det är ett speciellt sätt att tänka och egentligen så funkar inte allting så praktiskt.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Min tolkning av ovanstående citat är att Amanda upplever att det som äger rum inom en utbildning är isolerat från hennes verklighet. Hennes reaktion kan tyckas förvånande med tanke på att hon arbetar parallellt med sina studier. Det visar dock på att det inte finns någon automatik mellan teori och praktik.

Astrid

Astrid ger upphov till ytterligare en fallbeskrivning, där både uppfattningen om det egna lärandet och delaktigheten i barnens lärande förändras i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3) respektive *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B).

Uppfattning av eget lärande förändras i riktning mot en:



Ny uppfattning

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande förändras i riktning mot att:



Utmana barnen i deras lärande

Astrid ger uttryck för att hon förändrar sättet att skapa mening i sitt lärande genom att hon utvecklar en förmåga *att reflektera över sitt eget lärande* under utbildningen. Innan hon gör det beskriver hon att hon skapar mening i sitt lärande *i kommunikationen* (kategori 1) och *i den egna yrkespraktiken* (kategori 2). I Astrids beskrivning av hur hon är delaktig i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* betonar hon relationen mellan henne själv och barnen. Hon ger i den första intervjun uttryck för att barnets lärande bygger på den relation som hon och barnet har. Hon hävdar att relationen är en förutsättning för att barnen skall utvecklas. I följande citat kan vi ta del av hur hon resonerar:

Ja, det gäller ju att skapa en relation till barnet då, att jag är någon man kan lita på. Man hjälper till att lösa konflikter, till exempel. Så att barnet också känner att man respekterar det även om det är barnet som orsakat konflikterna så skall man prata om det, å att den ungen ska känna att jag står på hans sida på nåt sätt.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

I sina intervjusvar kommer Astrid gång på gång tillbaka till att hon uppfattar att relationen mellan henne och barnen är en avgörande faktor för vad de kommer att lära sig.

Å ofta är det så med såna här barn att när det gäller att skapa en bra relation...och jag ser det på hans ögon när han, när vi är nånstans och det händer nånting. Om det händer en konflikt till exempel då tittar han så där på mej å så kan man säga [med sin blick]: Kom vi två får prata om det här, åsså kommer han till mej åsså kan han berätta att det här var jättedumt av mej eller om det har hänt nånting sånt där.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

När Astrid beskriver hur hon bidrar till barnens lärande säger hon samtidigt att barnen även måste pröva själva för att lära sig något, exempelvis en färdighet. Astrid berättar att hon samtalar med barnen om vad de gör och frågar dem för att ta reda på hur de tänker om det som de gör. Astrid använder kommunikationen och samtalet med barnen genom *att vara lyhörd för barnen och hur de erfar sin omvärld* (kategori A) men också genom *att utmana dem i deras lärande* (kategori B). Vidare beskriver hon att hennes intention och ambition är att skapa tillfällen för barnen att lära sig i så många situationer som möjligt under dagen. Resultatet tyder på att Astrid uppfattar att hon skapar mening i sitt eget lärande på ett liknande sätt. Det finns dock en antydning i hennes intervjusvar, i mitten av utbildningen, att hon reflekterar över hur hon förändrat sitt sätt att tänka om hur hon är delaktig i barnens lärande. Hon beskriver att hon har upptäckt att hon har börjat samtala med barnen på ett annat sätt än tidigare. Vidare säger hon att hon utvärderar aktiviteterna med barnen och då använder deras olika erfarenheter och sätt att tänka om innehållet. I nästa exempel beskriver hon och reflekterar över en aktivitet som hon haft med barnen, och tar reda på hur de uppfattat innehållet. Hon upptäcker att barnen inte lärt sig det innehåll som var hennes syfte med aktiviteten. Hon funderar då på hur hon skulle kunna göra nästa gång för att få dem att förstå.

Å då lärde dom sej inte det här med måtten som jag hade tänkt mig då liksom, tre deciliter, för det kanske jag inte talar om eller markerar. Titta nu här hur mycket är detta åsså va. Så man får ju till exempel när man bakar, så har jag funderat på detta att man skulle, under tiden när dom gör nånting, så kan man ju resonera om det här med decilitermått, till exempel en deciliter vatten, en deciliter mjöl, för att dom skall sätta det i nåt sammanhang.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

Vi kan i ovanstående citat se att Astrid reflekterar över hur hon är delaktig i barnens lärande. Hennes förändrade sätt att bidra till barnens lärande tyder på att hon har skapat mening i sitt eget lärande och ger uttryck för att det finns en relation mellan sättet att uppfatta sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande. Vid första intervjutillfället beskriver Astrid att hon förstår vad hon lär sig när hon lär sig i ett sammanhang. Det finns således en parallell mellan hur Astrid beskriver sin delaktighet i barnens lärande och hur hon beskriver att hon skapar mening i sitt eget lärande genom att ställa frågor. Då erfar hon att hon blir medveten om hur hon skapar mening i sitt eget lärande. Hon anser att hon blir kritisk till vad hon lär sig i mötet med hur andra erfar samma fenomen.

I Astrids intervjusvar, i mitten av utbildningen, kan vi ana att hon har börjat reflektera över sitt eget lärande på ett annat sätt än vad hon gjorde tidigare. Vid den här tidpunkten ger hon uttryck för att det finns en medvetenhet i hennes sätt att tänka om sin delaktighet i barnens lärande. En annan förändring som Astrid beskriver hos sig själv, är att hon i mitten av utbildningen kan och vågar ta tillvara situationer som händer under dagen för *att utmana barnen i deras lärande*. Det betyder att hon inte behöver följa sin planering fullt ut. Astrid erfar att det är barnens intresse som är grunden för deras lärande, och att de kan lära av varandra. Det blir därför naturligt för Astrid att skapa intresse hos barnen för olika innehållsaspekter, men däremot betraktar hon sig inte som en förmedlare av kunskap. Hennes uppfattning av att skapa mening *i kommunikationen* (kategori 1) har betydelse för hennes sätt att förstå sitt eget lärande vilket kommer till uttryck i hennes intervjusvar både i mitten och i slutet av utbildningen. Hon beskriver att det är skillnad mellan att förstå och att lära sig något. Återigen belyser hon att hon förstår något när hon kan sätta in det som hon lär sig i ett sammanhang. Hon säger:

När jag läser de här svåra böckerna så skulle jag väl kunna lära mej att kanske rabbla nånting, asså om det jag tänker. Medan att förstå det är å kunna sätta in det i ett sammanhang. Jag kan lära mej veckans alla dagar: måndag, tisdag, onsdag, torsdag, fredag, lördag, söndag. Men att förstå (skratt) veckans dagar, att sätta in det i ett större sammanhang, att det är en del av en månad, månaden är en del av ett år, ja det här med att jorden snurrar. Liksom hela den förståelsen. // Så det här å lära det sätter jag fortfarande i det här att kunna..., ja, det ligger inte nån djupare innebörd i det. Som jag lägger i att förstå. Det är mycket vidare innebörd i förståelse.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

När Astrid intervjuas för andra gången, i mitten av utbildningen, beskriver hon för mig att hon bidrar till barnens lärande genom att vara en handledare för dem.

I samma intervju säger hon att hon samtalar med barnen om det som de funderar över. Hon berättar också för mig att det är barnen som skall lösa problemet själva med hennes stöd och vägledning.

Astrid: Dels att dom ska kunna lita på mig som vuxen. Det tycker jag är viktigt att dom har tillit till mig. Att dom kommer till mig med olika saker, att dom frågar mig, att dom litar på mig.

Intervjuare: Hur gör du då för att barn skall lita på dig?

Astrid: Äh, jag är intresserad av dom, vad dom tänker, vad dom gör och vad dom säger och hur dom har det. // Så jag löser inte problemet för barnet, det kan ju jag aldrig göra men däremot så kan man prata med barnen eller nån annan person som jag vet att barnet litar på i sin omgivning.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Astrid beskriver vid samma tillfälle att hon har förändrat sin uppfattning av begreppet lärande. Hon finner att hennes sätt att tänka om lärande och hur hon använder det i sin yrkesprofession har förändrats.

Astrid: Ja, det är ju att prata väldigt mycket med barnen och försöka hur tänker dom och hur ser dom på detta. Alltså det är jag tycker mer att jag utgår mycket mer från barnen än att förmedla nånting så att dom förstår vad jag menar. Att det är tvärtom idag.

Intervjuare: Kan du ge ett exempel: Är det svårt att komma på nåt?

Astrid: Ja, äh. Jag har jobbat med stenåldern ett tag under hösten. Man jobbar ju med olika teman i skolan och så och då leker vi stenåldern. Liksom vi har en jättefin skog där och på mina pass då när man [barnen] är hos mig... Vi går ut och leker stenåldern. Jag har dom äldsta och leker stenåldern (skratt). Ja så kan man under tiden i denna leken att jag ju va en sån där gammal mormor nånstans i en buske och man ska inordna sig så kan man ju fråga olika saker om vi nu inte har några verktyg hur man ska dela det här. Vi ska äta detta. Alltså sånt här tycker jag är väldigt roligt.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

I ovanstående citat beskriver Astrid att barnen arbetar med ett tema och att hon låter barnen leka kring temat ute i skogen. Hon förklarar att hon och barnen leker tillsammans, vilket betyder att hon har en roll i leken som ger henne möjlighet att ställa utmanande frågor till barnen i sammanhanget. Hon exemplifierar att hon frågar hur barnen kan dela något mellan sig utan att ha ett verktyg. På detta sätt utmanar hon barnens förmåga att lösa två problem. Astrid lyfter fram

både ett matematiskt och ett praktiskt problem för barnen att fundera över. Exemplet visar på att Astrid har utvecklat såväl sitt eget sätt att tänka om sitt eget lärande som sitt sätt att vara delaktig i barnens lärande. Hennes uppfattning av hur hon är delaktig i barnens lärande blir synlig även i nästa citat:

Jaa, alltså jag tycker min roll det är att iakttä väldigt mycket, diskutera och prata, låta dom komma på eller såna här problematiska frågor, hur gör man, vad händer eller pröva och se. // . Ibland kan jag fundera på det här med läroplanen och så läsa om forskning och teorier. Jag håller på och läser vetenskapsteori som är fruktansvärt abstrakt och så ska man översätta det till verkligheten och det är precis som man får dra bort en massa slöjor i verkligheten först.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Astrid anser att barn lär sig av allting i sin omvärld. I mitten av utbildningen berättar hon att hon har börjat koppla samman teori och praktik, och hon skildrar att hon betraktar sin yrkespraktik på ett nytt sätt.

I nästa citat berättar Astrid hur hon uppfattar att hon bidrar till barnens lärande genom att ta vara på hur de erfar sin omvärld (kategori A). Astrid beskriver att hon inte bara vill ta reda på hur barnen tänker och resonerar utan hennes ambition är att möta barnen på ett sådant sätt att de känner att deras tankar är respekterade. Hon talar också om att hon arbetar för att barn skall förstå att de kan lära sig själva. Hon säger:

Vad kommer det sig att han inte riktigt förstår och så där hur skulle man kunna jobba med att hjälpas åt att klura hur dom tänker. // . Så därför tycker jag det är jätte viktigt att barn vet det mycket tidigt att dom inte blir utdömda, som du kan inte lära dig nånting eller dina tankar duger inte å så, för det är fortfarande så idag.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Centralt i Astrids beskrivning är att hon vill bidra till barnens lärande genom *att utmana dem i deras lärande* (kategori B). Astrid berättar att hon reflekterar över sitt eget lärande, vilket ger henne tillfälle att reflektera över hur barn lär. När hon uppmanas att svara på frågan hur hon förstår vad hon lär sig på utbildningen säger hon:

Fallbeskrivningar

Ja, det är svårt att säga. Jag tror att den här kontinuiteten att man läser under en lång tid, såsom jag gör då. Och närmar mig dom här olika teorierna om hur barn lär sig och hur dom tänker om sitt eget lärande och hur vi [pedagogerna] förhåller oss till det. Det tycker jag att jag, det skulle jag aldrig kunna få på en föreläsning. För det tar tid att tränga in i det här.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Astrid fortsätter med att tala om att hon känner igen det som hon lär sig på utbildningen och anser att det stärker henne som pedagog, eftersom hon blir bekräftad i sin pedagogroll. Hon beskriver dock att när hon tar del av teorier om hur barn lär, vidareutvecklar hon sitt sätt att tänka om hur barn lär. Hon säger också att genom att ta del av teorier på utbildningen och diskutera dessa med andra blir det som hon tidigare tog för givet i sin verksamhet belyst ur olika perspektiv och framträder på ett annat sätt för henne. Vidare är min tolkning att Astrid erfar att hon skapar mening i sitt eget lärande teoretiskt genom att bearbeta det hon lär sig och reflektera över innehållet i *kommunikationen*, men också att hon reflekterar över hur hon skall skapa mening i sitt lärande i *yrkespraktiken* (kategori 2). Vid samma intervjutillfälle beskriver Astrid att hon uppfattar att hennes lärande har resulterat i ett nytt sätt att tänka om hur barn lär sig. Hon säger:

Den här kursen har satt igång ganska mycket tänkande hos mig och nu tänker jag på ett annat sätt när jag träffar barnen eller arbetar med barnen. Alltså jag är mycket mer inriktad på hur dom tänker och vad dom säger och vad dom gör. Så jag är mycket mer inriktad på och försöka tolka det dom gör barnen. Så det har förflyttat sig hela... Förut var det mer vad dom kände eller hur dom uppförde sig och att jag var den som [var] tryggheten för dom. Alltså jag skulle vara tryggheten för barnen.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

I ovanstående citat blir det tydligt att Astrid har upptäckt att hon tänker på ett annat sätt om sin delaktighet i barnens lärande. En slutsats är att hon på grund av att hon reflekterar över sitt eget lärande (kategori 3) har förändrat sitt tänkande över hur barn lär sig. När jag ber henne ge ett exempel på hur hennes förändrade sätt att tänka kommer till uttryck i *den egna yrkespraktiken* berättar hon hur barnen spelade ett rollspel, där hon tog reda på hur barnen tänkte om det våld som ingick i leken. När hon intervjuade barnen om vad de gjorde fick hon reda på hur de tänkte, men hon ger också uttryck för att frågorna utmanade deras sätt att tänka om det som de gjorde i leken. När Astrid talar om sin egen förändring

efter utbildningen redogör hon för att hon har upptäckt att hon har förändrats som pedagog. Hon säger:

Jag tycker att jag har förändrats genom att jag ser med ”nya” ögon på mitt arbete. Exempelvis: Under tiden jag läste kursen ”lek, inläring och utveckling” höll flera av pojkarna på fritidshemmet på med rollspel. Rollspelet var omdiskuterat bland oss vuxna eftersom det till synes innehöll våld och vapen. Skulle vi tillåta det eller inte? Då passade jag på att ta reda på vad denna lek innehöll. Genom intervjuer med pojkarna och att jag var med och spelade fick jag klart för mig vad det var som fascinerade i detta spel. Spelet innehöll många olika regler och olika roller som deltagarna skulle ha. Ett mycket invecklat spel med tärningar och matematiska uträkningar där tärningarna bestämde de olika karaktärerna hos rollerna.

Jag tycker att jag har ändrat mitt sätt att tänka när det gäller barns egna lekar där oftast vuxenvärlden ej har någon kunskap. Vi vuxna ser dessa lekar från [ett] vuxenperspektiv och vill då förbjuda. Men det resulterar ofta i att barnen går någon annanstans för att exempelvis spela rollspel. Nu tar jag reda på vad det är för mekanismer som fascinerar och jag blir den som lär mig av barnen. Men jag har också möjlighet påverka och diskutera och synliggöra innehållet genom att diskutera moral och etik på ett naturligt sätt utan att moralisera, gör att jag som vuxen får insyn i hur barn tänker och vilka uppfattningar barn har.

(Utdrag ur egna reflektioner)

Centralt för Astrid är att hon vill ta reda på hur barn tänker för att utmana dem i deras lärande.

Josefine

Josefine är en av de pedagoger som ger uttryck för samma förändring som Agda, Amanda och Astrid som har beskrivits tidigare. Det som skiljer Josefine från dessa tre pedagoger är att hon har intervjuats vid två tillfällen. Vi vet därför inte hur hon uppfattade sitt eget och barnens lärande i början av utbildningen. I Josefines fall visar resultatet att hon förändrar sättet att uppfatta sitt eget lärande i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3). Hennes sätt att erfara sin delaktighet i barnens lärande är dock oförändrat under samma tidsperiod, vilket kommer till uttryck när hon beskriver *att hon är lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). Denna relation mellan teori och praktik illustreras nedan:

Uppfattning av eget lärande förändras i riktning mot en:



Ny uppfattning

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande förändras i riktning mot att



Utmana barnen i deras lärande

Josefine berättar för mig när hon intervjuas första gången (i mitten av utbildningen) att hennes uppgift är att skapa en bra tillvaro för barnen i förskolan, där hon stimulerar och tillgodoser deras behov. Hon säger exempelvis:

Ja, jag försöker tillgodose deras behov. Det är svårt att precisera det. Det är sånt som man bara gör.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Det som blir tydligt i citatet är att Josefine erfar att hon har svårt att förklara vad hon gör och hur hon förhåller sig till barn och deras lärande *i den egna yrkespraktiken*. Att det har ägt rum en förändring hos Josefines sätt att uppfatta sitt eget lärande om hur barn lär sig beskriver hon själv vid samma intervjutillfälle. I intervjun framkommer också att Josefine har förändrat sitt sätt att tänka om samlingen. Hon beskriver att "tidigare" hade hon kunskapssamlingar med barnen, medan samlingen idag har både en annan form och ett annat innehåll, där hennes syfte inte längre är att förmedla kunskap till barnen.

Josefine: Ja, efter jag har börjat här så ser jag väldigt annorlunda på det.

Intervjuare: Vad beror det på?

Josefine: Ja, dels så tror jag kommit till insikt med vad jag vill, inte vad andra tycker jag skall göra... Man har ju så mycket funderingar i huvudet å nu på nåt vis tycker jag att det har kommit på plats.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Det blir tydligt att hon har börjat tänka ifråga om barn och deras lärande på ett annat sätt än vad hon gjort tidigare. Hon beskriver att hon tagit del av kunskap om hur barn lär, vilket har gett henne en fördjupad förståelse för deras lärande. Hennes nya sätt att beskriva samlingen har dock inte ändrat på hur hon genomför samlingen, vilket hon skildrar i nästa citat, där jag ber henne förklara hur det kommer sig att hon har förändrat samlingen?

Josefine: Ja, jag vet inte egentligen om jag har förändrat det så. Utan det är väl att jag vågar säga att så här vill jag inte jobba.

Fallbeskrivningar

Intervjuare: Men vad är det som har hänt så att du vågar säga det?

Josefine: Jag tror att jag är säker på att det ä rätt det jag gör.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Min tolkning är att Josefine har upptäckt att hon har förändrat sitt sätt att tänka ifråga om barn och deras lärande, och hon beskriver att hon kommit till insikt om vissa saker. Hon talar om en förändring hos sig själv men är medveten om att, trots nytt sätt att tänka om exempelvis hur hon kan bidra till barnens lärande i samlingen, har detta inte resulterat i att hennes handlingar har förändrats *i den egna yrkespraktiken*, i mitten av utbildningen. Hon beskriver att hon vågar ta ställning för olika saker och argumentera för det som hon tror på. När hon talar om hur hon bidrar till barnens lärande är hennes strävan är att fånga tillfällena i vardagen, där barnen undrar över något. Hon beskriver att hon vill vara lyhörd för vad barnen riktar sin uppmärksamhet emot. Hon säger:

Jag försöker nog ta tillvara dom här stunderna när barnen kommer och frågar saker. Försöker ta den tiden just här och nu. Å inte vänta till samlingen som är om en timma.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

När Josefine talar om sitt eget lärande blir det uppenbart att hon förändrat sitt sätt att uppfatta detta. Vid första intervjutillfället beskriver hon att hon har förändrats genom att pröva sitt lärande i den egna yrkespraktiken. Hon erfar att det är när hon får möjlighet att reflektera i den egna yrkespraktiken som hon förändras. Hon säger:

Man har fått andra ögon, man ser annat, och det är väl både på gott och ont, att man ser för mycket ibland, sånt man inte kan göra nånting åt. Tidsmässigt då.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Det som framkommer i ovanstående citat är att Josefine ger uttryck för att när hon börjar reflektera *i den egna yrkespraktiken* (kategori 2) upptäcker hon saker som tidigare varit tagna för givna. Josefine beskriver att hon skapar mening i sitt lärande genom att transformera det till den egna yrkespraktiken. Hon finner att hon lär sig genom att göra egna erfarenheter av det hon lärt sig på utbildningen. Hon säger att hon *i den egna yrkespraktiken* (kategori 2) vill pröva, om det som hon lärt sig stämmer i en konkret verklighet. Centralt i hennes beskrivning vid samma tidpunkt är hennes sätt att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande, *i*

den egna yrkespraktiken, och att hon är lyhörd för barnen och deras omvärld (kategori A).

Vid andra intervjutillfället, som äger rum i slutet av utbildningen, skildrar Josefine att hon har förändrats. Hon beskriver också att utbildningen har varit ett tillfälle för henne, där hon har fått möjlighet att stanna upp och reflektera och ifrågasätta vad hon gör och hur hon arbetar med barnen i förskolan. Vid denna tidpunkt erfar Josefine att hon har förändrat sitt arbetssätt och att det delvis beror på att hon har tagit del av nya teorier om barnens lärande. En skillnad i hennes sätt nu att beskriva sin delaktighet i barnens lärande är att hon har börjat fråga barnen om hur de tänker om det som deras uppmärksamhet är riktad mot. Det blir tydligt när hon beskriver hur hon genomför en samling och hur hon förhåller sig till barnen i samlingen vid olika tillfällen. Hon säger:

Ja, när jag tittar tillbaka idag på mina gamla samlingar, så var det ju rena kunskaps-samlingar där jag satt och berättade saker, om människokroppen om ett specifikt djur eller som var ju uppåt väggarna för svårt för barnen egentligen. Jag fick alltså sätta mig och läsa i princip det jag skulle ha på samlingen för 3-4 åringar.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

När det gäller hur hon erfar sin delaktighet i barnens lärande förändras hon från *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld (kategori A) till att utmana barnen i deras lärande (kategori B)*. Att Josefine har förändrat sättet att erfara sitt eget lärande kommer till uttryck vid flera tillfällen. Ett exempel är när hon beskriver hur hon tar tillvara barnens intresse på ett mer medvetet sätt.

Josefine: Jag tycker att det är väldigt tydligt å jag tror att jag är mer medveten. Jag ser annat än vad jag gjorde tidigare. // Jag har väl trott på barnen att dom kan saker, jag kanske inte riktigt har kunnat se då hur jag ska göra för att utveckla det. Man har gått efter det man har lärt sig på utbildningen då och trott att det var det enda sanna i livet, men man har sett att man kan göra andra saker och då få barnen att göra saker själv på ett helt annat sätt då.

Intervjuare: Vad är det du vill att barnen ska göra för saker?

Josefine: Ja, utvecklas. Ja dels det att dom ska bli självständiga. Dom ska kunna ta för sig här i livet, för man har ju insett att det är det dom måste idag för att klara sig. Det är en tuff värld dom möter.

Intervjuare: Hm. Hur gör du för att barnen skall bli självständiga?

Josefine: Låter dom lösa problem själva. Jag serverar inte färdiga lösningar, som jag har gjort tidigare.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Min tolkning är att Josefine har förändrat sitt sätt att tänka om sitt eget lärande och hur hon är delaktig i barnens lärande. Denna tolkning av att Josefine har förändrats i riktning mot *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B) stämmer väl överens med hennes egna reflektioner. I följande citat kan vi ta del av hur Josefine reflekterar över sin egen förändring. Hon säger:

Barns lärande är för mig allt som barn erfar. När man som pedagog inser att barnen har förstått vad det är man har försökt ”lära” dem. När man ser att barnen hittar lösningar på sina problem. Till exempel när man är törstig, dricker man vatten. Kan man inte nå upp till vattenkranen eller ta fram en mugg ur skåpet då tar man fram en stol till diskbänken och så vidare. Min roll när barn lär sig är att vara handledare. Jag ska försöka få barnen att själva komma på lösningar. Jag ska ta tillvara på inläringstillfällena som ges i vardagen. Vara lyhörd. Till exempel visar några barn intresse för daggmasken när jag egentligen hade tänkt att prata om myran, får jag glömma myran en stund och tillsammans med barnen fundera på daggmasken. Detta kräver naturligtvis mycket mer av mig som pedagog eftersom jag måste vara beredd på att min planering kanske inte kommer till användning just vid det tillfället som jag valt. Som pedagog måste jag vara lyhörd för barnen.

(Utdrag ur egna reflektioner)

I Josefines egna reflektioner beskriver hon vid flera tillfällen att hennes uppgift som pedagog är *att vara lyhörd för det som barnen är engagerade i och intresserade av*. Vidare skildrar hon att hon samtalar med barnen för att få reda på hur de tänker och hon strävar efter att barnen själva skall komma fram till lösningar. Det tyder på att Josefine har börjat *utmana barnen i deras lärande* och att hon har förändrats i riktning mot att inte tillhandahålla barnen färdiga svar.

FÖRÄNDRA SITT EGET LÄRANDE – OFÖRÄNDRAD DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE

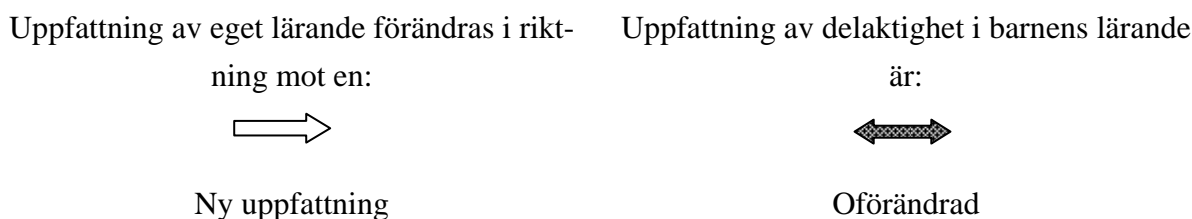
Det är två av de femton pedagogerna (Alice och Jane) som ger uttryck för att de utvecklas i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3) samtidigt som sättet att erfar sin delaktighet i barnens lärande är oförändrat under utbildningstiden. Dessa två pedagoger har intervjuats tre respektive två gånger, men gemensamt för dem är att de ger uttryck för *att de reflekterar över sitt eget*

lärande (kategori 3) i slutet av utbildningen och att de skildrar *att de utmanar barnen i deras lärande* (kategori B) vid alla intervjutillfällena. De ger med andra ord uttryck för den mest komplexa uppfattningen, när de beskriver sin delaktighet i barnens lärande, och ger egna exempel på hur de bidrar till barnens lärande *i den egna yrkespraktiken*. Det kan dock betyda att Jane hade en annan uppfattning av hur hon bidrog till barnens lärande när hon påbörjade sina studier, men det vet vi inget om.

Inledningsvis i kapitlet redogjorde jag för att en sannolik förklaring till att dessa två pedagoger inte förändrar sättet att erfara sin delaktighet i barnens lärande är att de ger uttryck för uppfattningen redan i början av utbildningen.

Jane

Jane är en av de två pedagoger som ger uttryck för att hon förändras i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3) samtidigt som hennes uppfattning av hur hon är delaktig i barnens lärande är oförändrad, vid de två tillfällena hon intervjuas. Relationen mellan teori och praktik illustreras nedan.



Det är sannolikt att Jane uppfattade att hon *utmanade barnen i deras lärande* (kategori B) när hon började studera på PEF-programmet, vilket skulle kunna tyda på att hon utmanade barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* redan innan utbildningen startade. Å andra sidan intervjuades inte Jane när hon påbörjade vidareutbildningen. Därför vet vi inget om hennes uppfattning vid denna tidpunkt, men det utesluter givetvis inte att hon kan ha förändrats fram till hon intervjuas första gången i mitten av utbildningen. Hennes eget lärande förändras dock under utbildningstiden. Vid det första intervjutillfället i mitten av utbildningen beskriver hon att hon skapar mening i sitt lärande *i kommunikation* (kategori 1) och *i den egna yrkespraktiken* (kategori 2). I slutet av utbildningen skapar hon mening i sitt lärande *i kommunikation* (kategori 1), *i yrkespraktiken* (kategori 2) och *i reflektion över sitt eget lärande* (kategori 3). I nästa citat exemplifierar hon att kommunikationen har betydelse för att hon skall förstå vad hon lär sig. Hon ger här uttryck för att det är i samspel med andra och i dialog med andra som hon förstår vad hon lär sig på utbildningen.

Jane: Lärandet kan aldrig va en sak utan man måste kunna utbyta idéer med någon annan och spegla sig i någon annan och då handlar det om att ha kompetenta kollegor.

Intervjuare: Mm.

Jane: På något sätt tänka mig för innan jag ställer frågan så att dom inte tror att jag är märkvärdig utan jag kan ställa [frågan] såsom jag tänker och känner utan att dom blir rädda att dom känner sig dumma eller [att] dom känner sig...vad ska vi säga? Påhoppade eller nånting annat va. Utan att... dom säger också precis såsom dom tänker just då och det kan födas någonting som kan leda till ett lärande. Jag tror att du kan lära dig praktiskt genom att öva dig.

Intervjuare: Mm.

Jane: Men det intellektuella medvetandet utvecklas genom en dialog, genom samspel plus påbackning vid sidan om kunskap av läsande och lyssnande. Så jag tror inte att det är någon enkel grej att bli medveten om det. Men jag tar till mig saker och ting under förutsättning att jag ställer upp på det. Inte för att någon har sagt det utan om jag kan omsätta det, jag kan konkretisera det, jag kan uppleva det, då känner jag att jag kan bära det med mig. Jag köper inte vad som helst.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Janes skildring i ovanstående citat visar att hon uppfattar att hon lär sig när hon diskuterar med andra pedagoger. En förutsättning för henne att kunna utveckla en fördjupad insikt om sitt eget lärande är att hon har en verbal interaktion med kollegor, som har en likvärdig erfarenhet och inställning till sitt lärande som hon själv. Min tolkning är att när Jane deltar i *kommunikationen* blir hennes sätt att tänka om det som hon lär sig, synligt för henne. När hon blir medveten om dessa olikheter reflekterar hon och drar slutsatser om hur hon skall skapa mening i sitt lärande. Janes uppfattning att skapa mening i *kommunikation* (kategori 1) är central i hennes intervjusvar när hon beskriver sitt eget lärande. Min tolkning är att denna uppfattning är figur i hennes medvetande, i mitten av utbildningen, och att uppfattningen att skapa mening i sitt lärande i *yrkespraktiken* (kategori 2) därmed är bakgrund i hennes medvetande när hon intervjuas vid samma tidpunkt. Jane säger att grogrunden för hennes lärande är att det finns något som förenar henne och hennes studiekamrater, vilket hon belyser med att för henne är det en förutsättning att diskutera olika sätt att tänka om samma innehåll i en homogen grupp.

Vid andra intervjutillfället, i slutet av utbildningen, ger Jane uttryck för att hon lär sig i *kommunikation* (kategori 1), i *sin yrkespraktik* (kategori 2) och i *reflektion över sitt eget lärande* (kategori 3). Den uppfattning som är mest

framträdande i hennes intervjusvar vid denna tidpunkt är att hon reflekterar över sitt eget lärande (kategori 3). Jane har därmed förändrat sin uppfattning av sitt eget lärande. Dels har hon utvecklat sin förmåga att reflektera metakognitivt, där hon kan urskilja olika sätt att erfara teorier och vara delaktig i barnens lärande, dels kan hon skapa en variation i *kommunikationen* och i *yrkespraktiken* och dels har hon utvecklat en förmåga att urskilja olika sätt att erfara teorier om barnens lärande. Den här olikheten reflekterar Jane över och tar ställning till genom att ompröva sitt sätt att tänka om sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande. Hon har också utvecklat en förmåga att i *den egna yrkespraktiken* själv skapa variation i olika sätt att omvandla sitt lärande om hur barn lär i handling. Vid samma tidpunkt säger Jane att hon konkretiserar för barnen det som hon vill att de skall utveckla. Hon anser att den konkreta erfarenheten är en förutsättning för att barnen skall kunna tala om ett specifikt innehåll på ett abstrakt sätt. I ett exempel, som Jane delar med sig av, utmanar hon barnen att tänka kring sina egna och andras tankar. Hon berättar att hon läser vad som står i pratbubblorna, och barnen får komma med förslag på vad figurerna i boken tänker. Barnen och Jane jämför förslagen med vad som står i bokens tanke-bubblor och för ett samtal kring: Kan man se hur någon annan människa tänker? Hennes syfte med aktiviteten är att:

... försöka komma åt att dom blir medvetna om att det händer saker och ting inom oss när tankarna tar form då. Men då måste jag också tänka hur jag ska bära mig åt utifrån dom metoderna jag har.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

I slutet av utbildningen beskriver Jane att hon har förändrat sitt eget sätt att tänka om barn och deras lärande genom att hon omprövat sitt sätt att tänka om såväl sitt eget lärande som sin delaktighet i barnens lärande. Hon anser att hon tidigare var en kompetent pedagog, innan hon påbörjade sin utbildning, men upptäcker när hon jämför sitt nuvarande sätt att bidra till barnens lärande att hon har vissa begränsningar som pedagog. Hon finner att hon borde ha gjort på ett annat sätt i sitt möte med barnen för att de skulle ha utvecklat sitt lärande på ett bättre sätt. Hon säger:

Jag tyckte att jag kunde göra det rätt så hyfsat [bidra till barns lärande] innan men jämfört hur jag gjorde det efteråt så var det väldigt blekt. Alltså det var ju inte så att jag satt hemma och förberedde en samling som skall ha alla dessa punkter. Utan i själva samlingsstunden utifrån vad vi gjorde så såg jag tillfällena att tillämpa det därför att jag kände till det. Hade jag inte känt till det så hade jag inte gjort det. Däremot så gjorde jag det både genom sagan och handdockan och allt möjligt men jag gjorde det på ett

Fallbeskrivningar

sätt som jag efteråt, aha vilken grej! Och det gav mig mycket mer och det gav barnen säkert mycket mer. Nu har kanske dom den förmågan [att] reflektera hur samlingarna såg ut.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Trots att jag tidigare har redovisat att Jane ger uttryck för att hon erfar sin delaktighet i barnens lärande på ett oförändrat sätt under utbildningen, visar ovanstående citat på att det sker en förändring som består av en fördjupad insikt om hur hon bidrar till barnens lärande. I slutet av utbildningen beskriver Jane att hon är delaktig i barnens lärande och försöker ta reda på hur barnen tänker genom att ställa utmanande frågor till dem. Jane beskriver att en förutsättning för att kunna vara delaktig i barnens lärande är att ta reda på vad barnen tänker och att diskutera hur deras olika lösningar och funderingar ser ut. Hon säger:

... och sen märkte jag framförallt i samlingen att dom drog sig väldigt ofta undan när jag ställde frågan: Vad tror du? Vad tyckte du? Dom blev rädda därför att dom trodde att jag ville ha rätt svar. Så berättade dom [hemma] att fröken frågar mycket i samlingen och så kan jag inte svara, och då var det ju några föräldrar som blev oroliga. Vad är det för frågor jag ställer och då pratade jag och förklarade att jag är inte intresserad av att dom skall svara si eller så, men jag [är] intresserad att dom svarar mig såsom dom tycker och tänker, för det gör dom ju. Vi kan inte gå vidare om vi aldrig får reda på var dom står nånstans. Och jag gav mig inte och förklarade för barnen [att det finns en] skillnad mellan att fråga mycket.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Jane beskriver i ovanstående citat att hennes intention är att ta reda på hur barnen uppfattar och förstår ett innehåll, därför att hon vill göra barnens olika uppfattningar synliga för dem själva. När hon försöker att ta reda på barnens olika föreställningar om samma sak, anar hon att barnen är osäkra och inte vågar lita till sina egna tankar. Hon problematiserar då för barnen att det är skillnad på att ställa en fråga för att få veta vad någon kan och att ställa en fråga för att få veta hur någon tänker. Trots att Jane ger uttryck för att hennes delaktighet i barnens lärande utmärks av att hon kontrasterar barns olika sätt att tänka, har hon fördjupat sitt sätt att erfara sin delaktighet i barnens lärande genom att hon har utvecklat en medvetenhet om hur hon skall använda sitt eget lärande om hur barn lär sig.

Jag har fördjupat min reflektion omkring yrkesrollens betydelse i förhållande till nutid och framtid. Detta har hänt framförallt genom min kontakt med litteratur som vi hade på PEF-en och som jag normalt aldrig hade sökt mig till, eftersom jag inte visste att

den fanns. Enstaka föreläsningar har också bidragit men inte så mycket som litteraturen. Eftersom jag har arbetat med barn samtidigt som jag studerade kunde jag och ville jag omsätta idéer och exempel från litteraturen i mitt barnarbete. Det var spännande och givande för mina funderingar kring barns lärande.

(Utdrag ur egna reflektioner efter utbildningen)

När jag betraktar sambandet mellan att uppfatta det egna lärandet och att uppfatta delaktigheten i barnens lärande, konstaterar jag att en sannolik förklaring till varför Janes delaktighet i barnens lärande har fått en djupare dimension är att hon har utvecklat sitt sätt att tänka om hur hon skapar mening i sitt lärande om hur barn lär, det vill säga hon har utvecklat en förmåga *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3).

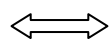
OFÖRÄNDRAT EGET LÄRANDE – FÖRÄNDRAD DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE

Det är två av de femton pedagogerna (Jessica och Julia) som ger uttryck för att de skapar mening i sitt lärande på ett likvärdigt sätt vid de två tillfällena som de intervjuas. Det betyder att deras sätt att uppfatta sitt eget lärande är oförändrat över tid, men däremot förändras deras delaktighet i barnens lärande i riktning mot *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B). Jessica och Julia ger båda uttryck för *att de reflekterar över sitt eget lärande* vid de tillfällena de intervjuas. Eftersom Jessica och Julia inte intervjuades i början av utbildningen, kan vi inte uttala oss om hur de uppfattade sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande vid den tidpunkten.

Jessica

Jessica ger uttryck för att hennes eget lärande är oförändrat över tid, medan hennes delaktighet i barnens lärande förändras i riktning mot *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B).

Uppfattning av eget lärande är:



Oförändrad

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande
förändras i riktning mot att:



Utmana barnen i deras lärande

Utmärkande för Jessica under utbildningstiden är att hon förändrar sitt sätt att beskriva sin delaktighet i barnens lärande. Resultatet visar att Jessica reflekterar över sitt eget lärande, vilket tyder på att hon har utvecklat en metakognitiv förmåga som hon använder för att skapa mening i vad hon lär sig. Det faktum att Jessica förändrar sättet att beskriva hur hon bidrar till barnens lärande i sin yrkespraktik kan bero på att innehållet i kursen tar upp detta, och därför blir delaktigheten i barns lärande central för henne.

Vid första intervjun, i mitten av utbildningen, beskriver Jessica att hon skapar mening i sitt lärande genom att pröva det hon lär sig i sin yrkespraktik. Hon skapar innebörd i sitt lärande genom att transformera sitt teoretiska lärande till handling. Hon belyser dock att kunskap är grunden till det som hon prövar *i sin yrkespraktik* (kategori 2).

Man måste ju ändå pröva det i verkliga livet innan man gör det till sin egen kunskap på nåt sätt. // Å tänka själv och reflektera lite över det man har lärt sig. Men också att man kanske behöver formulera sig i ord för att träna på och tala om vad det är man har lärt sig... så både hinna tänka och sen sätta ord på det.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Jessica skildrar i ovanstående citat att hon måste tänka och reflektera för att förstå vad hon lär sig. Hennes eget lärande liknar hon vid en process mellan tid, kunskap och reflektion – en process där hon skapar mening i sitt lärande *i kommunikation* (kategori 1), *i yrkespraktiken* (kategori 2) och när hon *reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3). Hon talar om att hon skapar mening i sitt lärande genom att lyssna på andra. Hennes förändring har troligtvis att göra med att hon fördjupar sitt kunnande och sina insikter om barn och deras lärande. Hon beskriver att det inte är utantillkunskap, som hon har tillägnat sig under utbildningstiden, utan hon erfar att hon har skapat mening i sitt lärande. Vidare säger Jessica att hennes lärande blir meningsfullt för henne, när hon får en omedelbar respons *i den egna yrkespraktiken* och när hon kontinuerligt prövar det som hon lär sig på utbildningen. Hon ger uttryck för att det egna lärandet får innebörd för henne när hon diskuterar olika sätt att förstå samma sak och idéer om hur hon skall kunna omsätta sitt eget lärande *i den egna yrkespraktiken*. Det finns med andra ord likheter mellan Jessicas sätt att resonera om *att skapa mening i kommunikationen* (kategori 1) och *i yrkespraktiken* (kategori 2). Vi kan här ana den lärandeprocess som Jessica själv ger uttryck för både i mitten och i slutet av utbildningen. Vid samma tidpunkt redogör hon för att hon har förändrat sitt sätt att tänka när det gäller hur hon bemöter kollegorna i förskolan. Hon säger:

Och det tycker jag att jag har lärt mig att inte nonchalera dom här frågorna utan även ta dom här småfrågorna med intresse och låta dom redogöra lite mera. Jag tänker mer nu på vad dom har gjort och hur dom har gjort.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

I citatet ger Jessica uttryck för att hon har förändrat sitt sätt att ta tillvara och använda sina kollegors frågor som ett resultat av det hon själv lärt sig. Min tolkning är därför att Jessica är medveten om olika sätt att tänka om såväl sitt eget lärande som om hur barn lär och sin delaktighet i hur barn lär. Vid andra intervjutillfället i slutet av utbildningen återkommer Jessica till att hennes lärande är en process, där tiden och reflektionen har betydelse för hur hon skall förstå vad hon lär sig.

Jessica: Jag tycker väl i och för sig att jag har kommit en bit där. Att det känns mera som ett med mig själv på nåt vis nu, än vad det gjorde innan.

Intervjuare: Hur då?

Jessica: Ja, att (skratt) svåra frågor. Nej men att som jag sa ta barnens perspektiv att tänka på det, att börja där barnen är eller i mitt fall personalen där dom är. Att jag försöker på ett annat sätt att utgå ifrån det läget som är just nu men ändå bygga på med att försöka komma vidare. Men det handlar ändå på nåt vis om att lärandet måste börja där dom är var och en.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Här ovan talar Jessica om att hon har förändrat sättet att skapa mening i sitt eget lärande. Min tolkning är att hon vid båda intervjutillfällena ger uttryck för *att hon reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3). En teori som styrker detta är att Jessica redogör för att hon har gjort förändringen till sin egen. Att hon erfar det egna lärandet som en process tyder på att hon inte betraktar sig själv som att hon är fullärd, utan att hon utvecklar sitt kunnande och sina insikter hela tiden.

När Jessica beskriver vad som är centralt för henne i hennes yrke betonar hon i mitten av utbildningen att hon ger barnen möjligheter att utvecklas genom att erbjuda dem en rik miljö. Hon belyser att barnen behöver en trygg miljö för att lära, och hon uppfattar att hennes roll är *att vara lyhörd för barnens frågor, intresse och engagemang*.

Jessica: Det centrala?... Ja, det är ju att se till att barnen får utvecklas på det sätt som dom har förutsättningar för. Se till att det finns en rik miljö där dom hela tiden möter nya saker och att dom får vara trygga i sin situation och utvecklas.

Fallbeskrivningar

Intervjuare: Hur gör du då? För att detta ska ske? Kan du ge mig ett exempel?

Jessica: Ja, dels genom att se till att som jag sa nu att det finns ett utbud på den, på det stället dom är att det finns en rik miljö och man är lyhörd och svarar på dom frågor som barn har. Att man ger dom tid helt enkelt och sen att man ser till att man själv också kommer vidare och lär sig mera.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Min tolkning är att Jessica vid det här tillfället erfar att barnen lär på egen hand när de får förutsättningar att lära i en trygg miljö, där det finns material och intresserade vuxna som lyssnar på deras frågor och samtalar med dem. Hennes resonemang om *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A) blir tydligt även i nedanstående citat, där hon pekar på att barnen själva skall söka sig fram till kunskap:

Jessica: Ja jag tror ju att i grunden är det ju barnen själva men det ska vara ett samspel mellan den vuxne och barnet. Men att det måste vara barnet själv som tar till sig det så att säga.

Intervjuare: Kan du ge ett konkret exempel hur du kan lära ett barn nånting?

Jessica: Ja, genom att se till att det finns saker som dom möter hela tiden, att dom får utvecklas och växa liksom i sina kunskaper och att man visar sig intresserad när dom frågar om saker och ting och pekar på att det går att lära sig mycket mer. Att dom själva då får söka sin kunskap men att man hjälper till naturligtvis.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Min tolkning är att vid det här intervjutillfället erfar Jessica att hon bidrar till att barn lär sig genom att vara en stödjande person, som är lyhörd för vad barns uppmärksamhet är riktad mot. I slutet av utbildningen har hennes sätt att erfara sin delaktighet i barnens lärande förändrats, och hon beskriver att hon vill ta reda på hur barnen tänker om det som intresserar dem och hur de resonerar om det som deras uppmärksamhet är riktad mot.

Jessica: Idag tycker jag väl det är, jag tycker det är viktigare nu att ta reda på vad barn själva tänker och hur dom funderar innan dom lär sig nånting nytt så att säga.

Intervjuare: Jag vill att du beskriver med ett exempel hur ditt sätt att tänka om barns lärande har förändrats?

Jessica: När barnen berättar nånting för mig eller om jag frågar dom om nånting så är jag noga med att försöka ta reda på hur dom verkligen tänker om saker och ting. Att

jag kanske inte bara nöjer mig med ett ja eller nej utan jag vill veta lite mer om vad dom säger och berättar.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Jessica betonar att hon erfar att barnen skall vara motiverade för att lära sig och att lärandet skall vara lustfyllt för dem. Hon påpekar också att barnens intresse för att lära sig beror på hennes intresse för att lära dem något. I nästa citat beskriver Jessica att hon är *lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A) och *att hon utmanar barnen i deras lärande* (kategori B). Hon har därmed förändrat sättet att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande. I följande citat kan vi se att hon fortfarande anser att hon skall stödja barnen genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). Det finns dock en skillnad i hennes sätt att uttrycka sig då hon skriver att hon ställer frågor till barnen. Hennes delaktighet i barnens lärande har därmed förändrats.

Jessica: Jag tror att barn lär hela tiden och i alla sammanhang. Beroende på hur barnet blir bemött utvecklar det nyfikenhet och lust att lära sig nya saker samt tillit till den egna förmågan att komma fram till problemlösningar. Ett barn som skall utveckla sin förståelse för något måste själv få utforska och undersöka fenomenet, förhållandet, för att kunna lägga den upplevelsen i ett sammanhang som gör den begriplig. Till exempel jag sitter inte på samlingen och berättar för barnen vad en tussilago är, hur den ser ut, var den växer, utan vi går ut i naturen och tittar på blommor m.m.

Det blir min roll att se till att det finns en rik miljö runt barnet som väcker intresse och ger barnet nya upplevelser, Jag försöker uppmärksamma barnet och stödja det i att ta reda på mer om saker och sammanhang, till exempel genom att ställa frågor som får barnet att tänka och själv finna lösningar.

(Utdrag ur egna reflektioner)

Hennes förändrade sätt att beskriva sin delaktighet i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* visar att vidareutbildningen har fått konsekvenser för henne som pedagog i och med att hon är aktiv i barnens lärande på ett annat sätt än vad hon varit tidigare.

ATT VARKEN FÖRÄNDRA SITT EGET LÄRANDE ELLER DELAKTIGHETEN I BARNENS LÄRANDE

Två av femton pedagoger (Jannike och Johanna) ger uttryck för att de varken förändrar sättet att skapa mening i sitt eget lärande eller sättet att erfara sin del-

aktighet i barnens lärande, under utbildningstiden. Likheten mellan Jannike och Johanna är att båda beskriver *att de reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3) vid de tillfällen de intervjuas. Skillnaden mellan dem är att Jannike ger uttryck för att hon är delaktig i barnens lärande genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A), medan Johanna erfar att hon bidrar till barnens lärande genom *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B). I kommande avsnitt redogörs för hur relationen mellan teori och praktik ser ut hos Jannike, vilket illustreras i nästa avsnitt.

Jannike

Jannike beskriver att hon skapar mening i sitt eget lärande *i kommunikation* (kategori 1), *i den egna yrkespraktiken* (kategori 2) och *när hon reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3) under utbildningen. Hon ger med andra ord uttryck för alla tre kategorierna vid de två tillfällen hon intervjuas och kan därmed inte utveckla något nytt. Resultatet visar inte hennes uppfattningar i början av utbildningen, vilket inte utesluter att hon har förändrats. Vidare skildrar Jessica att hon erfar att hon är delaktig i barnens lärande genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A), vid båda intervjutillfällena.

Uppfattning av eget lärande är:



Oförändrad

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande

är:



Oförändrad

Jannikes beskrivningar i sina intervjusvar tyder på att hon kan urskilja olika sätt att tänka rörande teorier om barns lärande. Jannikes uppfattning av att skapa mening och innebörd i sitt eget lärande blir tydlig i nästa citat, där hon besvarar frågan hur hon skall göra för att bli mer medveten om det hon lär sig.

Jannike: Och ta det steg för steg. Lugnt och stilla och försöka smälta, jag vill ta tid på mig. Jag vill smälta nya saker, nya intryck, det ska liksom hamna rätt inom mig då, för allting har liksom en plats.

Intervjuare: Mm.

Jannike: På nåt sätt och alla kunskaper får plats även om man inte köper hela paketet så att säga, att vara öppen, att ta till sig och lyssna på andra människor.

Intervjuare: Mm.

Jannike: Att pröva det i diskussioner med andra människor och om möjligt pröva det rent praktiskt. Det är nästan det bästa.

Intervjuare: Blir man mer medveten om det då?

Jannike: Ja, det blir du därför att du kan läsa en bok och uppleva den här, det som står i en intressant bok och uppleva det som står väldigt starkt när du läser det, men får du inte på nåt sätt prata om det eller prova det eller så försvinner det ganska snabbt.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Jannike beskriver i citatet att hon förstår vad hon lär sig när hon får tid att bearbeta det hon lär sig i sin egen takt. De nya teorierna ger henne nya infallsvinklar som kan bli meningsfulla för henne. Min tolkning är att hon vill begrunda vad hennes lärande betyder för henne. Hon anser att kunskaper kan läras in och förstås, men det betyder inte att hon accepterar och använder dem. Min tolkning är därför att Jannike är kritisk men också ödmjuk inför vad hon lär sig, och för att acceptera sitt lärande som meningsfullt måste det finnas en övertygelse hos henne att det hon lär sig på utbildningen är användbart *i den egna yrkespraktiken*. Ett sätt att vara kritisk till det hon lär sig är att dels pröva om teorierna håller *i den egna yrkespraktiken*, dels diskutera innehållet i teorierna med andra. Vidare anser jag att Jannike uppfattar att *i kommunikationen* (kategori 1) och *i den egna yrkespraktiken* (kategori 2) bearbetar hon och skapar mening i sitt lärande genom att sträva efter varierade sätt att tänka om och förstå samma fenomen. Min tolkning är att det inte är variationen i sig som hjälper Jannike att förstå vad hon lär sig, utan att det är när hon urskiljer olika sätt att förstå samma innehåll som hon kan reflektera över hur hon skall skapa innebörd och mening i sitt lärande. Vid samma intervjutillfälle säger hon att hon reflekterar över sitt eget lärande (kategori 3), och hon belyser detta när hon beskriver att hennes medvetenhet om hur barn lär har betydelse för barnets lärande. Jannike säger att:

Så att medvetenheten om sitt eget lärande det gör ju då att man tänker sig in i barnets situation också. Att man lyssnar, observerar och försöker då handleda för man vet ju själv hur man vill lära sig och då vill man ju att barnet skall lära sig.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

I citatet jämför Jannike sitt eget lärande med barnens lärande. För att kunna göra det måste hon reflektera över sitt eget lärande och därför har jag placerat hennes uppfattning i kategori 3 vid den här tidpunkten. I slutet av utbildningen ger Jannike fortfarande uttryck för att hon skapar mening i sitt lärande när hon sätter ord på teorierna, det vill säga *i kommunikation* (kategori 1) och *i den egna*

yrkespraktiken (kategori 2). I nästa citat beskriver Jannike att hon skapar mening *i kommunikation* (kategori 1), *i yrkespraktiken* (kategori 2) och när hon *reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3). Hon säger:

Jaa, först och främst så gick jag nog väldigt bokstavligt in på det precis som man gör när man börjar med nånting. Man tror att man ska hitta allting, alla svaren och allting på en gång och kunna liksom kartlägga det bara så där. Men efter hand så upptäcker man ja dels så måste man hålla på och läsa mycket runt omkring det och fundera mycket och sen också försöka att omsätta det på nåt sätt, att man diskuterar med andra eller att man skriver om det eller att på nåt sätt testat det mot sånt som man tänkte tidigare. För att kolla vad det står för egentligen

Intervjuare: Hur kan du bidra till barns lärande?

Jannike: Det har jag funderat på ganska mycket faktiskt och det är nånting som är skillnad mot förr. Det är stor skillnad för att jag utgår väldigt mycket från hur barn tänker, om hur jag lär mig själv, när jag ska förhålla mig till barnen och när dom lär sig.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Det som skiljer sig från den första intervjun är att Jannike beskriver att hon utgår ifrån barnen och hur hon själv lär genom att hon drar paralleller med hur hon förstår sitt eget lärande. Det betyder att när hon är delaktig i barnens lärande är hennes utgångspunkt hur hon skall gå tillväga för att fördjupa sin förståelse för något. Trots att jag har funnit att Jannike reflekterar över sitt eget lärande både i mitten och i slutet av utbildningen, visar hennes beskrivningar i slutet av utbildningen att hon har fördjupat sitt sätt *att reflektera över sitt eget lärande* (kategori 3).

Min tolkning är att Jannike under hela sin utbildning erfar att hon är delaktig i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* genom *att vara lyhörd för deras intresse och engagemang* samt genom att lyssna och samtala med barnen om det som de är nyfikna på. En möjlig orsak till att hennes delaktighet i barnens lärande är oförändrad kan vara att hon har en bestämd uppfattning om hur barn lär sig och hur hon skall vara delaktig i deras lärande. Kännetecknande för Jannike är att hon belyser vikten av att hon bidrar till att ge barnen goda förutsättningar att utvecklas. Detta framkommer i följande citat där hon, i mitten av utbildningen, skildrar att barnen lär sig att vara aktiva. Hon säger:

Jag kan ju inte överföra min kunskap på dom [barnen] utan vad jag kan göra det är att presentera intressanta och roliga saker som gör att dom [barnen] utvecklas och lär sig saker. Och att låta dom få va när dom håller på med nånting som dom tycker är intres-

Fallbeskrivningar

sant. Att observera dom och se. Om dom är sökande eller om dom håller på med nånting och då måste man ju se till att dom får hålla på med det färdigt.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Här anser jag att Jannike ger uttryck för att hon har en tillbakadragen roll gentemot barnen men att hon samtidigt skapar förutsättningar för barnens lärande på ett aktivt sätt. Hennes intervjusvar på hur hon bidrar till barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* visar vid den här tidpunkten *att hon är lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). I följande dialog mellan henne och mig framkommer det bland annat två saker. Den ena är att det är barnet som har möjligheten att lära sig något. Den andra är att hon som pedagog skall problematisera vissa innehållsaspekter för barnen, vilket skulle kunna tyda på att hon har förändrat sitt sätt att erfara sin delaktighet i barnens lärande.

Jannike: Men det är ju precis som i tambursituationen där kan jag vara med och stödja och kan ju inte hjälpa barnet att komma på men däremot om du ska ut och göra det här med kretsloppet så måste du ju vara den som problematiserar eller hjälper till och problematiserar i alla fall, hjälper barnet vidare. Det är klart, på ett sätt så är det ju väldigt likt men det är mer komplext när du ska göra det ute i naturen och kretsloppet och alltihop. Barnen kan ju inte hitta vidare av sig själv utan måste...Man måste ju visa det på ett sånt sätt att barnen själva kan fortsätta men sen så måste man ju hjälpa till så de kommer en bit till va.

Intervjuare: Vad är det som gör att barn lär sig förstå?

Jannike: Det är först och främst en inre kraft att vilja förstå. // Det är nog den allraste starkaste kraften.

Intervjuare: Kan du som pedagog hjälpa barnen att förstå nånting eller är det liksom oavsett vad du gör så beror det på barnet.

Jannike: Nej, jag kan hjälpa barnet att förstå. Det kan jag göra. Det var ju precis det som jag sa nu, just när man jobbar med kretsloppet, att jag måste hjälpa till att problematisera och sen att man då eller formulerar problematik som man sen kan jobba vidare med. Det tror jag inte barnet kan klara själv lika mycket så att säga.

Intervjuare: Hm.

Jannike: Dom gör det ju ständigt och jämt. Det är ju därför som dom lär spontant även om det inte finns vuxna med. Men jag kan nog som vuxen liksom pedagog kan man nog hjälpa dom och komma en bit längre och speciellt om dom är några stycken också så kan dom ju dra nytta utav varandra och att dom kläcker idéer och man inspirerar varandra och så.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Min tolkning av ovanstående citat är att Jannike har förändrat sitt sätt att uttrycka hur hon är delaktig i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken*, i riktning mot att det finns en antydning av att hon problematiserar för barn för att de skall lära sig att förstå något. Hon belyser att hon måste hjälpa barnen att komma vidare speciellt när det gäller deras förståelse. Trots detta har jag valt att placera uppfattningen i kategori A (*att vara lyhörd för barnen och deras omvärld*). Det sker visserligen en förändring i hennes sätt att beskriva sin delaktighet i barnens lärande, men förändringen kan inte beskrivas som *att hon utmanar barnen i deras lärande* (kategori B). Jannike beskriver själv att hon håller på att utvecklas, vilket styrker min tolkning. Utmärkande för hennes sätt att beskriva hur hon bidrar till barnens lärande, i de egna reflektionerna, är att barn har en ”naturlig” fallenhet för att lära sig saker genom att själva vara aktiva och genom att själva formulera frågeställningar. Detta blir tydligt i nästa citat där hon beskriver hur barn lär sig, sin roll i deras lärande och sin förändring under utbildningen. Hon säger:

Barn har en inneboende, naturlig lust att upptäcka, utforska och lära sig. Om barnet vistas i en trygg miljö bland kärleksfulla vuxna, där barnet inte upplever hinder i sin upptäckarlust utvecklas barnet till en harmonisk vuxen. Vi vuxna kan också fungera som goda pedagoger och ställa i ordning en miljö och agera på ett sätt som stimulerar barnen att vilja upptäcka och lära sig mer och att lära sig hur man kan lära sig reflektera över detta. Att barn utvecklar sin förståelse för något innebär att barnen utifrån sin nyfikenhet formulerar frågeställningar, som de sedan själva eller tillsammans med andra söker svaren på.

Exempel:

Det är vår, barnen tycker om att vara i skogen och leka. De pratar om att det skulle vara roligt att ha en koja borta vid fläderbusken och vi kommer överens om att vi ska bygga en. Frågeställningarna formuleras, hur ska den se ut, storlek, form och färg? Hur ska den byggas? Vilket material skall den byggas i, var får vi tag i det? Och så vidare. Vad brukar man göra innan man bygger ett hus? Någon vet att [man] brukar göra en ritning på hur det ska se ut. Vi bestämmer att göra en ritning tillsammans där vi diskuterar detaljer, material och så vidare. Fortsatta frågeställningar hittar barnen

Fallbeskrivningar

svar [på] genom att tänka och reflektera själva, diskutera sinsemellan, fråga andra eller läsa böcker. Hela processen från idé till färdigt resultat dokumenterar vi genom att rita, fotografera, skriva och berätta, visa andra och prata i barngruppen om hur vi går tillväga och löser problem och får svar på frågor.

Genom att arbeta så här utvecklar barnen sin förståelse. I ovan skrivna beskrivna projekt kan man väcka hur många frågor som helst som barnen genom forskning kan få en egen förståelse för, som sedan ligger till grund för fortsatt utveckling längre fram. Dessutom blir de medvetna om hur de går tillväga när de lär sig. De utvecklar med andra ord inte bara förståelse utan lär sig också möjliga vägar till kunskap och hur de kan lära sig själva.

Min roll som pedagog är att ställa i ordning en inspirerande miljö, observera barnen och nappa när de visar intresse genom att hjälpa och inspirera dem till att formulera frågeställningar, hitta vägar till svar, möjliggöra projektet rent praktiskt, uppmuntra till reflektion, diskussion och dokumentation, med andra ord handledare och medforskare.

Jag har förändrat eller snarare utvecklat mitt sätt att tänka och resonera om barns lärande under årens lopp. Man kan säga att jag har gått igenom tre stadier. Först trodde jag att jag skulle förmedla kunskap som barnen tog till sig under lekfulla former. Jag planerade till exempel teman för ett helt år framåt som i detalj också var väldigt planerade. Detta genomförde jag nästan oavsett vilken barngrupp jag hade. Nästa steg innebär att jag tänkte precis tvärtom. Varje barn har en inneboende nyfikenhet och kraft att vilja utvecklas och lära sig. Varje barn måste få utvecklas i sin egen takt och lära sig göra av egna erfarenheter. Min roll var att observera barnen och underlätta för dem att utvecklas genom att ställa i ordning en god miljö och visa material, där de kunde prova och lära sig själva. Nu befinner jag mig i tredje steget som är en slags kombination av de två första, plus utveckling av dem båda.

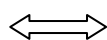
(Utdrag ur egna reflektioner)

Jannikes egna reflektioner är att hon har lättare att formulera sig när hon beskriver sina uppfattningar i text än i ord. När det gäller hennes förändrade sätt *att reflektera över sitt eget lärande* blir det tydligt att hon funderar över sitt eget lärande, men att hon också håller på att förändra uppfattning. När Jannike reflekterar över sättet att bidra till barnens lärande ger hon uttryck för *att hon utmanar barnen i deras lärande* (kategori B) på ett medvetet sätt. Det tyder på att hon under utbildningen har omprövat sitt sätt att tänka om såväl sitt eget lärande som sin delaktighet i barnens lärande, vilket har resulterat i att hon efter utbildningens slut beskriver att hon bidrar till barnens lärande på ett annat sätt än vad hon beskrivit under utbildningstiden.

OFÖRÄNDRAT EGET LÄRANDE – REVIDERAD DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE

Utmärkande för relationen mellan teori och praktik hos Judith är att hon ger uttryck för att hon skapar mening i sitt eget lärande på ett likartat sätt vid de två tillfällen hon intervjuas. Vid båda intervjutillfällena *reflekterar hon över sitt eget lärande* (kategori 3) och dessutom beskriver hon att hon förstår sitt eget lärande *i kommunikation* (kategori 1) och *i yrkespraktiken* (kategori 2). Hennes uppfattning av hur hon är delaktig i barnens lärande *i den egna yrkespraktiken* förändras däremot i riktning mot att hon reviderar sättet att bidra till barnens lärande från *att ha utmanat barnen i deras lärande* (kategori B) till att *enbart vara lyhörd för barnens omvärld* (kategori B). Relationen mellan teori och praktik såsom den kommer till uttryck hos Judith illustreras och beskrivs i följande fallbeskrivning:

Uppfattning av eget lärande är:



Oförändrat

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande är:



Reviderad

Judith

I tabell 3 visar resultatet att Judith erfar sitt eget lärande på ett likvärdigt sätt, men hennes intervjusvar i mitten av utbildningen tyder på att hon har förändrats. När hon intervjuas första gången i mitten av utbildningen beskriver Judith att hon har fördjupat sina insikter om barn och deras lärande – kunskaper som hon prövar i sin yrkespraktik. Hon säger:

Sättet det är svårt att förklara men jag känner att jag liksom fått mer grepp om hur man lär barn och hur barn lär i den här fördjupningskursen och det är ju på det stadiet som jag känner att jag är idag, att jag testat och provar och försöker utforska mer och mer om det här tänkesättet så jag känner mig inte färdig på nåt sätt utan jag är i ett stadium där jag utvecklas och sen att jag håller på att utforska mycket just nu, Jag tycker det är jättespännande så jag provar och testat mycket i mitt jobb för att se liksom hur detta funkar i verkligheten.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Min tolkning är att Judith under första terminen har tagit del av nya teorier om barnens lärande, som hon har bearbetat *i kommunikation* med andra för att sedan

pröva i sin egen *yrkespraktik*. Hon skildrar själv att hon är i en förändringsprocess, där hon lär sig ett nytt sätt att tänka. Det betyder att hon prövar ett nytt sätt att tänka om barn och deras lärande eller att hon omvandlar tankesättet bakom teorierna till handling. Vid samma intervjutillfälle beskriver Judith att hon under hela dagen i förskolan i så många situationer som möjligt söker efter tillfällen att problematisera och *utmana barnen i deras lärande* (kategori B).

Jag försöker ju då att ge tillfällen till tänkande. Så att säga under dagen i alla sammanhang så tar man vara på situationer som uppstår och man försöker att få en ahaupplevelse tillsammans med barnen att se om det händer nånting, barnens frågor kan skapa situationer där man liksom går vidare. Jaha vad tror ni och varför är det så här och att man möter barnen på deras frågor, var är ni nånstans och då att man går vidare där och utforskar. Tillsammans med barnen så att man inte liksom bara pratar som man trodde förr att nu har barnet förstått det. Det är ju inte så det är utan man måste ta var på barnens tänkande och jag tycker jag försöker i alla sammanhang, vid matsituationer, och vid påklädningssituationer och blöjsituationer, i alla dom här sammanhangen att man försöker få igång nånting som rör barnens tänkande.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Judith arbetar med de yngsta barnen i förskolan och skildrar att hon strävar efter att ta tillvara tillfällena i vardagen att utgå ifrån barnens tänkande, och hon beskriver att hon är aktiv själv i deras lärande genom sin intention att få igång deras tänkande, vilket jag tolkar som *att hon utmanar barnen i deras lärande* (kategori B). Hon uttrycker i mitten av utbildningen att hon bearbetar det hon lär sig, men att hon har svårt att transformera det från teori till praktik. Kanske det är detta som gör att Judith förändrar sin delaktighet i barnens lärande genom att revidera den och göra den mindre komplex.

Jag läser så mycket jag orkar för att hänga med i det här och mycket hamnar här inne men mitt stora problem är att omvandla det och få ut det igen. Det är där jag befinner mig idag. Och jag tycker det är viktigt så jag skulle vilja dela med mig men jag har svårt för att formulera mig så människor förstår det här som jag har lärt mig då. Så att där håller jag på nu och försöker att bearbeta mig själv och formulera så att jag ska tala tydligt och förståeligt på ett bra sätt så man kan dela med sig av sina kunskaper så att man kan jobba mot samma mål.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Min tolkning är att Judith finner att för att kunna skapa mening i sitt eget lärande måste hon koncentrera sig på vad hon lär sig, vilket hon beskriver att hon gör genom att läsa, lyssna och diskutera med andra. Vidare skildrar Judith att hon

prövar sitt lärande i sin yrkespraktik, men att hon upptäcker att hon har svårt att använda sina kunskaper. Det tyder på att Judith kan beskriva sitt eget lärande teoretiskt men att hon har svårigheter med att använda sin fördjupade förståelse *i den egna yrkespraktiken*. I nästa citat skildrar Judith att hon lär sig genom att diskutera med andra och tänka själv om vad som framkommer *i kommunikationen*. För Judith är hennes lärande inte någon utantillkunskap. Istället belyser hon att hon måste *reflektera över sitt eget lärande* för att kunna urskilja vad som har haft betydelse för henne och fundera över hur hon skall kunna använda det i sin yrkespraktik.

Diskutera, vad tycker du? Vad tror du om det här? Och så kan man få en liten dialog eller nån form av kommunikation med någon så att man inte själv sitter där med sina upplevelser utan att man har en levande diskussion samtidigt och dessutom att man fördjupar sig i vårt material [litteratur] som vi har. Jag tycker det är ett bra sätt att lära sig. När man får tänka till och skriva själv. För det är ju en tvingande åtgärd. Man måste liksom fördjupa sig i sitt inre för att få fram vad är det jag har förstått av detta.

(Utdrag ur första intervjun, i mitten av utbildningen)

Min tolkning av Judiths intervjusvar i början av utbildningen är därför att *reflektionen över hennes eget lärande* (kategori 1) är starkt förankrad hos henne. Vid detta tillfälle beskriver hon dessutom att hon bidrar till barnens lärande genom att utmana deras tänkande i vardagen. Hon ger också uttryck för att hon har svårigheter att omvandla sitt eget lärande i utbildningen *i den egna yrkespraktiken*. Såsom jag tolkar detta är det en brytning, som sker hos Judith, där hennes gamla kunskaper och erfarenheter omprövas i ljuset av de nya, och hon erfar då att hon har svårigheter att omvandla sitt eget lärande.

Vid andra intervjun i slutet av utbildningen har Judith förändrat sitt sätt att bidra till barnens lärande genom att hon inte längre belyser tänkandet utan är *lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). Det som är centralt i hennes beskrivningar är att hon ger barnen respons och bekräftar dem.

Man är med barnen, man tar vara på stunden. Man upplever man ser ju om barnen har uppfattat nånting om vi tillsammans ja, läser en bok eller nånting och vi tittar och jag frågar vad är det och dom svarar och jag ger respons om det är rätt djur och liksom va bra! Det ja, Och hur låter den! Ja, visst. ja så! Att man hela tiden har den här gemensamma stunden, inlärningsstunden att tillsammans uppleva det positivt då. Det är ju ett sätt att känna att man är delaktig i barnens inläring.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

I ovanstående citat säger Judith att hon frågar vad djuren heter som barnen ser på bilderna i boken och hur de låter. Detta har jag tolkat som att Judith vill ha ett riktigt svar, vilket hon också säger i citatet. Enligt mitt sätt att se på dialogen mellan henne och barnen utmanar hon inte barnens tänkande utan enbart deras förmåga att ge ett svar. Hennes delaktighet i barnens lärande utmärks av att hon ställer frågor till dem och att hon och barnen talar om detta innehåll. Min tolkning är att frågorna till barnen inte är problematiserande i den bemärkelsen att Judith utmanar deras sätt att tänka och förstå något. I nästa citat skildrar hon att frågorna till barnen har en avgörande roll i samspelet med dem. Hon säger:

När man har möjlighet att fråga, att ställa ja ställa såna frågor som dom kan förstå eller också att man pratar om.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Mot slutet av utbildningen beskriver Judith hur utbildningen har gett henne aha-upplevelser genom att hon förändrat sin medvetenhet om olika saker.

Det innebär att känna stimulans och förstå nånting som jag inte förut har kunnat tänka mig. Det är en positiv upplevelse, ja det är styrka, det känns roligt, det är mycket, ja det finns mycket positivt med det, och det känns så aha. Nu förstår jag det som jag aldrig har [uppfattat]! Jag kanske har tänkt på ett visst sätt så har jag aldrig uppfattat det och nu har jag fått bitarna på plats, man har en aha-upplevelse många gånger. // Jo det har hänt jättemycket men jag ska definiera det då. Jag tycker att man är mer klar över, ja jag är mer nyfiken på allt jag har sett. Det har liksom öppnat en ny värld för mig det här, så jag stänger ju inte av nån knapp nu utan jag har blivit aktiv och intresserad av saker som jag inte har brytt mig så mycket om förut.

(Utdrag ur andra intervjun, i slutet av utbildningen)

Citatet tyder på att Judith har tagit till sig teorier som fördjupat hennes lärande. Vi kan också ana att hennes förändring har inneburit att hon har upptäckt hur hon tänker om sitt eget lärande. I slutet av utbildningen har jag beskrivit att Judith förändrar sin delaktighet i barnens lärande, vilket beror på att hennes kunskaper och erfarenheter bryts mot varandra, och därför omprövar hon hur hon bidrar till barnens lärande. När Judith reflekterar över barnens lärande skildrar hon att hon utgår ifrån deras tankar och att hon problematiserar deras sätt att förstå något för *att utmana barnen i deras lärande*. Hon säger:

Barn lär hela tiden. Lärandet utgår ifrån barnens livsvärld i sin erfarenhetsvärld. Genom att ställa frågor, uttrycka sig och söka kunskap ges förutsättningarna för begreppet att lära sig lära. Som pedagog måste jag alltid utgå ifrån barnens egna tan-

kar. Jag måste lyssna på barnen, samtala med dem och problematisera samt visa på olikheterna och variationerna av barnens sätt att tänka och lösa problem. Det kan ta lång tid men jag måste ha ett mål som jag vill nå.

Genom att utgå ifrån barnens erfarenheter och problematisera, låta dem reflektera och göra barnen medvetna om sin egen förståelse och inläring. Vi skall visa på att vi kan tänka olika och ta tillvara på mångfalden. Igenom detta tänkesätt är jag som pedagog alltid närvarande och aktiv och ser pedagogik i allt arbete med barnen. Jag ställer frågor, problematiserar och deltar aktivt i barnens funderingar och frågor samt hjälper och stöder barnen i alla inläringssituationer.

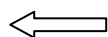
(Utdrag ur egna reflektioner)

Min tolkning är att Judiths i ovanstående citat visar att hon är i en förändringsfas och att det i den finns perioder, där hon omprövar både sina teoretiska och praktiska kunskaper. Detta leder till att hennes eget lärande är oförändrat medan delaktigheten i barns lärande revideras.

REVIDERAT EGET LÄRANDE – OFÖRÄNDRAD DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE

Relationen mellan teori och praktik hos Angelika utmärks av att hon reviderar sin uppfattning av hur hon skapar mening i sitt eget lärande under utbildningen. I början av utbildningen berättar Angelika om att hon skapar mening i sitt lärande *i kommunikation* (kategori 1) något som hon ger uttryck för även i slutet av utbildningen. I slutet av utbildningen ger Angelika inte längre uttryck för att hon *reflekterar över sitt eget lärande* (kategori 3). Kännetecknande för Angelikas delaktighet i barnens lärande är att hon ger uttryck för att hon är *lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A) under hela utbildningen. Hennes delaktighet i barnens lärande är därmed oförändrad. Det är endast Angelika som ger uttryck för den här förändringen, och den skildras nedan:

Uppfattning av eget lärande är:



Reviderad

Uppfattning av delaktighet i barnens lärande

är:



Oförändrad

Angelika

Angelika ger uttryck för att hon erfar sin delaktighet i barnens lärande på ett oförändrat sätt under utbildningen, nämligen genom *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). Jag skall i följande citat och text beskriva hennes oförändrade sätt att bidra till barnens lärande *i den egna yrkespraktiken*. I början kännetecknas hennes delaktighet i barnens lärande av att hon skildrar hur hon tar tillvara barnens frågor och funderingar samt det som barnens uppmärksamhet är riktad mot.

Sen så försöker jag lära genom att tillvara på barnens frågor och intressen. Ååå, jag jobbar med småbarn, där tycker jag det är mycket, där är det viktigt att ta tillvara det som barn tycker, som dom är intresserade av då.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

Angelika arbetar med små barn som skall lära sig färdigheter. Hennes syn på lärande tyder på att barn lär sig hela tiden. Angelika erfar att hennes roll som pedagog innebär att hon har ansvaret för barnens lärande men att hon inte kan lära dem något, om de inte är intresserade av att lära sig.

Jag tänker på att lära dom praktiska grejor. Dom små barna skall lära sig [gå] på toaletten, å dom ska lära sig var dom bor. Allt är ett lärande! // Hela min yrkesroll utstrålar ju ett lärande tycker jag. Omedvetet eller medvetet men om barna inte tar emot lärande så måste ju barna lära mej vad jag ska lära dom. Jag kan ju inte lära dom nånting som dom inte är mottagliga för. Det går ju inte och då blir det ju ett lärande ifrån barnen då. Tror jag.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

Min tolkning är att Angelika i citatet ger uttryck för att hon tar tillvara barnens intresse och engagemang för olika frågeställningar och att hon tar tillvara på vardagssituationer för att lyssna hur barn tänker om något. Anledningen till att jag har placerat Angelika i kategori A är att hon inte ger uttryck för hur hon är delaktig i barnens lärande på ett mer nyanserat sätt.

Vid andra intervjutillfället i mitten av utbildningen fortsätter hon att beskriva att hennes delaktighet i barnens lärande utmärks av *att hon är lyhörd för barnen och deras omvärld*. I nästa citat skildrar hon att hon utgår ifrån de situationer som inträffar och vad barnen är intresserade av.

Jag tänker på att man mer ska utgå ifrån barnens spontana intresse för stunden eller vad dom är intresserade av. Jag jobbar med små barn det sista nu och där tycker jag det är ännu viktigare att man utgår ifrån det som är aktuellt just nu. Äldre barn har ju

Fallbeskrivningar

ett annat perspektiv kanske på tillvaron, där man kan föra en dialog på ett annat sätt men med dom små barnen får man ta tillfället i akt när intresset finns. Och när jag gick utbildningen så var det ju mer att det var samlingen som poängterades mest. Det var liksom kunskapstillfället men så ser inte jag det idag. Det tycker jag inte. Jag har tänkt om.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

Kanske botten hennes resonemang om *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori B) i att hon arbetar med små barn, vilket kräver att hon är *lyhörd* för vad deras uppmärksamhet är riktad mot. Jag håller med Angelika om att det är nödvändigt för en pedagog att kunna vara *lyhörd* för barnens intresse och möta dem i en situation som är aktuell för barnen, men vad beror det på att Angelika inte beskriver *att hon utmanar barnen i deras lärande*? Beror det på att hon faktiskt utmanar deras lärande i sin praktik men att hon inte är medveten om det och därför inte talar om det? Kan det vara så att hon är medveten om *att hon utmanar barnen i deras lärande* men tar detta för givet och därför inte talar om att hon bidrar till barnens lärande genom *att utmana deras tänkande*? Är det så att hon inte beskriver *att hon utmanar barnen i deras lärande*, därför att hon anser att det räcker med att ta till vara barnens intresse och att de lär sig när de får respons av henne? Det kan också vara så att Angelika inte anser att det är relevant att utmana barnens färdigheter därför att det handlar om att barnen skall lära sig göra något? Kanske kan nästa citat visa på hur Angelika resonerar i slutet av utbildningen. Hon säger:

Jag tänkte om dom satte det i nåt sammanhang att dom får nåt resultat. Att dom förstår det så leder det till nånting. Om dom förstår att dom ska vänta på sin tur eller nånting så vet dom att det är liksom ingen vuxen som tjarar på dom mera, att vänta och vänta och du måste vänta. // Att hjälpa och stötta och vänta. Och hålla intresset vid liv kan man väl säga!

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

Min tolkning är att Angelika stödjer och bekräftar barnen för att de skall lära sig olika färdigheter. På så sätt *utmanar hon barnen i deras lärande* (kategori B), men jag har ändå valt att placera henne i kategori A i slutet av utbildningen, av samma skäl som i början, nämligen att hon inte beskriver hur hon stödjer och hjälper barnen för att de skall utveckla sina färdigheter.

När det gäller Angelikas sätt att skapa mening i sitt eget lärande ger hon vid samma intervjutillfälle uttryck för att hon förstår vad hon lär sig i *kommuni-*

kation (kategori 1). Detta blir tydligt när hon skildrar att hon lär sig när hon samspelar med andra, där kommunikationen är en del av lärandet.

Lära det gör man ju i samspel med andra, varje dag, tycker jag. I samspel med sin familj, sina arbetskamrater, å jaa alla som man träffar då sker ju ett lärande.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

Min tolkning av innebörden i citatet är att Angelika lär sig när hon kan urskilja olika kritiska aspekter av hur ett och samma innehåll kan erfaras. Även om Angelika inte använder dessa teoretiska begrepp i intervjusvaren ger hon uttryck för att hon lär sig när hon kan urskilja vad som är lika och olika i pedagogernas delaktighet i barnens lärande. I uppfattningen att skapa mening i *kommunikation* (kategori 1) beskriver Angelika att hon skapar en variation om vad som är likt och olik i pedagogernas resonemang. En sådan variation leder till att Angelika kan ta ställning till hur hon skall förstå innehållet för att det skall bli meningsfullt för henne. Hon visar också på att hennes delaktighet i barnens lärande består av att hon skapar möjligheter för dem att göra egna erfarenheter av innehållet. Hon beskriver att hon under utbildningen har tillägnat sig teoretiska begrepp, som hon kan använda för att beskriva sin yrkespraktik. Det är troligt att Angelikas nya erfarenheter och nya sätt att tänka om sitt eget lärande i mitten av utbildningen ger kommunikationen en djupare dimension. Angelika beskriver att hon förstod vad hon lärde sig när hon läste litteraturen och diskuterade med andra om vad som stod i den.

Ja, jag läste böcker och sen var det ju diskussioner i skolan då där alla träffas och alla jobbar på olika ställen, alla kunde dela med sej av sina erfarenheter.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

Här blir det tydligt att kommunikationen betyder mycket för Angelikas eget lärande. Hennes förändring visar att det finns en progression i *kommunikationen*, eftersom hon återkommer till den efter det att hon har *reflekterat över sitt eget lärande i den egna yrkespraktiken*. På så sätt kan man säga att kommunikationen blir ”kittet” för Angelika mellan uppfattningarna och sannolikt leder till ett fördjupat sätt att fundera över sitt eget lärande.

Jag diskuterade ju med mer människor om det som jag fått till svar då, för att se om den kunskapen var av värde för mig så att säga egentligen. // . Då får jag ju fråga och prata om det som jag funderar på. Det är givande att lyssna också men det ger ju mer för min del om jag får fråga då liksom det jag funderar på.

(Utdrag ur tredje intervjun, i slutet av utbildningen)

En orsak till varför Angelika betonar kommunikationen som ett sätt att förstå sitt eget lärande är att hon har svårt att betrakta sig själv och sitt eget lärande. Det blir tydligt när hon skildrar att det är lättare att upptäcka vad hon lärt sig, när det är någon utifrån som problematiserar att hon har tagit kvalitativa språng och förändrat sitt sätt att förstå något.

Att det är nån som ser utifrån att man faktiskt har lärt sej olika saker. Så känns det många gånger tycker jag, i yrket, att det går år efter år, men man tycker inte man har gått framåt. Men sen om det är nån som kommer in och belyser eller ifrågasätter eller så, så ser man ju att man faktiskt har gått framåt, att lärandet har gått framåt då. Det tycker jag många gånger är viktigt.

(Utdrag ur första intervjun, i början av utbildningen)

I mitten av utbildningen beskriver Angelika att hon har förändrat sitt tänkande. Hon beskriver att tidigare var hon en pedagog som förmedlade kunskaper till barnen, och nu är hennes intention att låta barnen reflektera över vad de gör. När hon talar om sin roll som pedagog vid den här tidpunkten, anser hon sig bidra till barnens lärande genom att utgå från barns tankar och samtala om dessa med syftet att barnen skall lära sig det som hon vill.

Att tänka om. // . Att inte bara vara en förmedlande pedagog tycker jag, utan att låta barnen reflektera. Att ha en dialog mer med reflektioner över vad dom har intresse för och på så sätt kanske ändå styra upp det till som en vuxen önskar att dom skall lära eller hur dom ska vara som människor.

(Utdrag ur andra intervjun, i mitten av utbildningen)

När Angelika i slutet av sin utbildning beskriver hur hon erfar att hon skapar mening i sitt lärande, ger hon uttryck för att hon är mer medveten som pedagog och ifrågasätter sig själv. Anledningen till att jag har placerat henne i kategori A är att *kommunikationen* är starkt framträdande, och min tolkning är att det är den som leder till att hon blir mer medveten som pedagog.

Förändringen beror, enligt henne själv, dels på hennes nya kunskaper, dels på ett annat sätt att tänka om innehållet i den pedagogiska verksamheten. Hon ger uttryck för att hon tar ett annat perspektiv i vardagen när hon skriver att hon försöker förstå barnen och/eller kollegerna – ett kunnande som hon, enligt min tolkning, ännu inte kan använda fullt ut i handling.

Ja, jag tror att jag har förändrats, men steget är längre att förändra mitt arbete, det får bli en sak i taget. Jag uppfattar mig själv som mer reflekterande över mitt arbete, känner en större distans, tar inte alla praktiska lösningar och arbetsförändringar på så

Fallbeskrivningar

stort allvar längre, blir inte stressad över dem. Detta innebär att barnen i gruppen får mer av min närvaro. PEF har fått mig att se min del i förskolans arbete i ett längre historiskt perspektiv, där ”trender” kommer och går. Nu ser jag möjligheter och ser trygghet och lugn på förskolan som viktiga delar, som måste fungera för att barn skall kunna lära, utvecklas och bli medvetna om sitt eget lärande. Ser mina arbetskamrater annorlunda, det gäller att kompromissa. Jag har också fått fler riktiga ord att använda i diskussioner med föräldrar, då jag vill att barnens välbefinnande ska sättas först för [att] lärande skall kunna ske.

(Utdrag ur egna reflektioner i slutet av utbildningen)

När hon skriver att hon förstår barnen och kollegorna är min tolkning att det inte är empati som hon avser, utan att hon talar om att hon försöker förstå hur en annan människa uppfattar ett fenomen. Det kan vara en av anledningarna till att hon uppfattar att hon känner sig lugnare och tryggare som pedagog, samtidigt som hon vet att hon har mer kunskaper och en fördjupad förståelse.

När jag redogör för hur relationen mellan teori och praktik kommer till uttryck hos Angelika för jag ett resonemang, där jag visar att hon bidrar till att barn lär sig genom *att hon är lyhörd för barnen och deras omvärld* (kategori A). Det äger med andra ord inte rum någon förändring av hennes sätt att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande. Denna slutsats stämmer väl överens med Angelikas egna reflektioner, där hon beskriver att hon har förändrat sitt sätt att erfara sitt eget lärande men också har insett att hon inte lyckats använda sitt lärande i sin yrkespraktik fullt ut ännu. Att hennes sätt att skapa mening i det egna lärandet revideras under utbildningstiden kan tyda på att Angelika ställer ny och tidigare kunskap och erfarenhet mot varandra och att hon omprövar sitt eget sätt att förstå vad hon lär sig.

Del IV

DISKUSSION

Studiens ontologiska grundantagande om hur människan förstår sin omvärld (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977; Marton, 1981; Marton, Hounsell & Entwistle, 1984; Marton, 1992; Marton & Booth, 1997) kommer till uttryck, då femton pedagoger beskriver sätt att skapa mening i det egna lärandet och sätt att uppfatta sin delaktighet i barns lärande. Resultatet i den här studien visar följande slutsatser, som också kan betraktas som lärandets skiftande innebörder:

- Pedagogerna ger uttryck för tre kvalitativt olika sätt att skapa mening i det egna lärandet – *i kommunikation, i yrkespraktik och i reflektion över det egna lärandet.*
- Pedagogerna använder dessa uppfattningar som didaktiska redskap för att utveckla sin yrkeskompetens.
- Pedagogerna strävar efter att skapa variation i sättet att förstå respektive uppfattning, vilket betyder att pedagogerna genererar variation i lärandeobjektet för att kunna urskilja hur de skall kunna förstå innebörden i sitt lärande.
- Pedagogerna omprövar det utbildningsrelaterade lärandet (teori) och det lärande som är yrkesrelaterat (praktik).
- Pedagogerna ger uttryck för två kvalitativt olika sätt att vara delaktiga i barns lärande: *Dels att vara lyhörd för barnen och deras omvärld – ett barncentrerat perspektiv, dels att pedagogerna utmanar barnen i deras lärande – ett relationellt perspektiv.*
- Pedagogernas uppfattningar av det egna lärandet förändras i riktning mot *att de reflekterar över det egna lärandet för att skapa mening.*
- Pedagogernas uppfattningar av sin delaktighet i barnens lärande förändras i riktning mot *att de utmanar barnen i deras lärande.*
- Relationen mellan förändrade sätt att erfara sitt eget lärande och sin delaktighet i barns lärande kommer till uttryck på sex olika sätt:

Den första relationen (1. a-d) mellan teori och praktik innebär att pedagogerna förändras i riktning mot att reflektera över sitt eget lärande och utmanar barnen i deras lärande. Den andra relationen (2. a-e) utmärks av att pedagogerna föränd-

ras i riktning mot att reflektera över sitt eget lärande, medan deras delaktighet i barns lärande är oförändrad. Den tredje relationen (3. b-d) karakteriseras av att pedagogernas eget lärande är oförändrat och deras delaktighet i barns lärande har förändrats i riktning mot att de utmanar barnen i deras lärande.

Den fjärde relationen (4. b-e) mellan teori och praktik innebär att pedagogerna ger uttryck för ett oförändrat sätt att skapa mening i sitt eget lärande över tid och ett oförändrat sätt att vara delaktig i barns lärande. Den femte relationen (5. b-f) utmärks av att pedagogernas sätt att förstå vad de lär sig är oförändrat över tid, medan de reviderar sin delaktighet i barns lärande i riktning mot att bli mindre komplex. Den sjätte och sista relationen (6. c-e) mellan teori och praktik visar att pedagogernas eget lärande revideras och deras delaktighet i barnens lärande är oförändrad.

Jag kommer här i slutkapitlet att redogöra för, diskutera och dra slutsatser av mina resultat relaterade till variationsteorin (Marton & Tsui, 2004; Tang, 2001; Marton & Booth, 2000; Marton & Pang, 1999; Runesson, 1999a, 1999b, manus). Då resultaten har diskuterats redogörs för deras didaktiska implikationer inom ramen för utbildningarna. Avslutningsvis i kapitlet beskriver jag idéer och uppslag till vidare forskning.

KVALITATIVT OLIKA SÄTT ATT SKAPA MENING I DET EGNA LÄRANDET

Studien visar att pedagogerna uppfattar att de skapar mening i det egna lärandet på tre kvalitativt olika sätt (kategori 1-3):

- i kommunikation (kategori 1)
- i yrkespraktik (kategori 2)
- i reflektion över sitt eget lärande (kategori 3)

I den första kategorin använder pedagogerna *kommunikationen* som ett verktyg för att reflektera över vad de lär sig, i ljuset av tidigare kunskaper och erfarenheter. Det betyder att de speglar olika sätt att förstå ord och begrepp i de teorier som de tar del av. Pedagogerna reflekterar över sina handlingar och sättet att förstå hur barn lär.

I den andra kategorin använder pedagogerna *den egna yrkespraktiken* för att reflektera över hur de skall transformera vad de lärt sig i vidareutbildningen till *den egna yrkespraktiken*. Det tyder på att pedagogerna reflekterar över dels

vad de lär sig på utbildningen, dels hur de skall omsätta sitt lärande i ett annat sammanhang. Deras slutsatser prövas genom att pedagogerna på egen hand skapar variation genom flera sätt att transformera sin förståelse till handling.

Den tredje uppfattningen *att reflektera över sitt eget lärande* är mer komplex till sin sammansättning, eftersom den innefattar en metakognitiv dimension. Uppfattningen utmärks av att pedagogerna jämför olika sätt att förstå sitt lärande med sätt att vara delaktig i barns lärande. De kan med andra ord urskilja olika sätt att förstå och tänka om teorier och vilken betydelse dessa har haft för deras delaktighet i barns lärande. Reflektion finns med som en övergripande faktor i alla tre uppfattningarna, men den ser olika ut beroende på i vilken av kategorierna den förekommer.

Resultatet visar på att en god lärandemiljö består av *kommunikation, praktik och reflektion*. Det kan också vara så att pedagogerna i sin praktik kommunicerar och reflekterar över vad de gör och hur. Schön (1991) och Dewey (1991) beskriver att praktiker först och främst i sitt arbete reflekterar över sin praktik. Det kan i så fall innebära att pedagogerna i studien använder *kommunikation, praktik och reflektion* även i sin vidareutbildning, därför att de har positiva erfarenheter av dem från sin yrkespraktik. Om det är så, är det också sannolikt att pedagogerna använder samma sätt att förstå vad de lär sig på en utbildning.

Uppfattningarna används som didaktiska verktyg

Ett antagande är att *kommunikation, yrkespraktik och reflektion över det egna lärandet* är tre komponenter som gör att pedagogerna förstår vad de lär sig på en vidareutbildning och därmed utvecklar sin kompetens som pedagoger. De tre uppfattningar pedagogerna beskriver att de tillämpar för att skapa mening i sitt eget lärande kan därför betraktas såsom didaktiska verktyg, som pedagogerna använder för att utveckla yrkeskompetensen.

Under utbildningen förändras pedagogernas uppfattningar i riktning mot *att de börjar reflektera över sitt eget lärande*, och det blir vanligare i mitten av utbildningen att pedagogerna erfar att de förstår vad de lär sig *i yrkespraktiken*. Förändringen i båda dessa kategorier tyder på att pedagogerna använder olika didaktiska verktyg under utbildningstiden. Huvudsakligen pedagogerna är medvetna eller omedvetna om hur de skapar mening i sitt lärande kan jag inte uttala mig om. Det är dock sannolikt att pedagogerna inte är klara över vad som äger rum i deras medvetande när de skapar mening i sitt lärande, eftersom det är förenat med svårigheter att betrakta sig själv och sina handlingar. Uppfattningarna i

kategori 1-3 visar att det är när pedagogerna bearbetar vad de lär sig genom att använda dessa didaktiska verktyg som det framträder en variation, där de urskiljer hur de kan skapa mening i vad de lär sig (Runesson, manus, 1999a, 1999b; Marton & Pong, 1999; Marton & Booth, 2000; Marton, Wen & Wong, in press).

När pedagogerna börjar förstå sitt eget lärande och ändrar uppfattning är det inte enbart deras sätt att skapa mening som ändras, utan det är även deras sätt att tänka om variation som får en annan skiftning i deras medvetande. För att kunna urskilja variation krävs enligt Marton, Runesson och Tsui (2004, s. 3-40) att den lärande skall kunna: 1) Kontrastera, 2) Generalisera, 3) Separera och 4) Hantera en fusion. Variationerna i sättet att erfara ett och samma fenomen beskrivs av Marton och Pang (1999) samt Runesson (1999a, 1999b). Det är variationen i sättet att förstå och tänka om samma innehåll som är utgångspunkten för ett mångfacetterat och dynamiskt lärande (Bowden, 1994).

Den första aspekten i variationen är att kontrastera, vilket för pedagogerna i den här studien innebär att de kan se kontraster mellan teorier och vad dessa innebär för dem själva genom att de jämför sina uppfattningar med andras. Pedagogerna lär sig exempelvis att samtala med barn för att det skall ske ett lärande hos barnen. Enligt min tolkning betyder det att pedagogerna i studien kan kontrastera olika sätt att tänka om och förstå såväl det de lär sig på utbildningen som sina erfarenheter från yrkespraktiken. Dessutom anser jag att om det skall bli möjligt för pedagogerna att förändra uppfattningar måste även deras utbildningsrelaterade lärande (teori) och deras yrkesrelaterade lärande (praktik) kontrasteras mot varandra.

Den andra aspekten är att pedagogerna kan separera olika sätt att tänka om ett fenomen, vilket i den här studien innebär att pedagogerna tar del av teorier som beskriver barns lärande. Det är när pedagogerna kan transformera dessa teorier i handling som de kan separera vad de har lärt sig och hur deras lärande kan tillämpas i den egna yrkespraktiken.

Den tredje aspekten i variationen är att kunna generalisera, vilket betyder att pedagogerna som medverkar i studien måste bli medvetna om och kunna urskilja variationen i sättet att tillämpa sina kunskaper om barn i sin yrkespraktik. När pedagogerna kan urskilja en sådan variation betyder det att de kan generalisera sitt lärande om hur barn lär i olika situationer. Kanske är det pedagogernas förmåga att separera och generalisera vad de lär sig i vidareutbildningen som är orsaken till att de strävar efter att skapa variation.

Den fjärde och sista aspekten i variation som Marton, Runesson och Tsui (a.a.) beskriver är att hantera en fusion, vilket enligt min mening innebär att pedagogerna kan kontrastera, separera och generalisera sitt lärande i en komplex situation. I den här studien innebär det också att pedagogerna skall kunna ta hänsyn till flera kritiska aspekter i sin pedagogiska verksamhet. Pedagogerna måste då simultant överväga sin förståelse av vad de lärt sig.

VARIATIONEN I LÄRANDEOBJEKTET

Pramling Samuelsson och Lindahl (2002) har visat att små barn spontant varierar en lärandeakt eller aktivitet för att lära sig. Tidigare har andra forskare såsom Marton, Wen och Wong (in press), Runesson (manus), Marton och Tsui (2004), Pramling (1983, 1994a) och Emanuelsson (2001) beskrivit att när man tar del av ett fenomen på olika sätt finns goda förutsättningar att lära sig. Mitt bidrag till variationsteorin är att den lärande själv strävar efter att skapa variation i lärandet för att förstå innebörden i sitt eget lärande. Det betyder att pedagogerna genererar variation i lärandeobjektet för att förstå vad de lär sig. Resultatet har i sin tur lett fram till att jag har omprövat vad det innebär att "lära genom variation". Jag har under studien kommit fram till att avgörande för hur pedagogerna förstår vad de lär sig i vidareutbildningen är deras egen förmåga att urskilja kritiska aspekter i sitt lärande, oavsett om lärandet är utbildnings- eller yrkesrelaterat. För att kunna urskilja ett fenomen från ett annat anser Marton och Booth (2000) att något måste framträda, vilket innebär att någonting är figur och något annat är bakgrund i medvetandet. En förutsättning för att kunna urskilja en innehållsaspekt är att det finns en samtidighet i medvetandet. Marton, Wen och Wong (in press) och Runesson (manus) anser att variationen är en grundförutsättning för lärande. De beskriver också att när en och samma person kan urskilja samma fenomen på olika sätt framträder något nytt i dennes medvetande.

Jag kommer här att beskriva några exempel som visar på hur människor använder variationen i sitt lärande. Det första exemplet handlar om en tre månaders baby som kommunicerar med ett mjölkpaket som står på matbordet. Barnet riktar sin blick och uppmärksamhet mot det gröna och vita två liters mjölkpaketet och börjar kommunicera med det. Hennes blick är stadig och det råder ingen tvekan om att hon har upptäckt något i sin omvärld som hon vill samspela med. Kanske riktas hennes uppmärksamhet på mjölkpaketet därför att det har en intensiv grön färg eller därför att det är ett föremål som är högre än resten av kvällsmaten som står framdukad på bordet. Det lilla barnet kan inte tala om för

oss varför hon kommunicerar med mjölkpaketet. Man kan tänka sig att flickan ifråga är intresserad av att kommunicera med sin omgivning och att hon gör detta med sin mamma och pappa när de är tillsammans med henne, vilket betyder att hon har erfarenheter av att då hon pratar med dem får hon svar. Hon pratar också med TV-apparaten när den är på och ett program visas, men inte då den är avstängd och TV-rutan är svart. Det kan tyda på att barnet strävar efter att få en mängd erfarenheter genom att kommunicera med olika föremål och människor – erfarenheter som troligtvis kommer att leda till att hon kan urskilja vilka hon väljer att kommunicera med. Även om mjölkpaketet har en vacker färg och hon erfar att Tv:n låter som en människa som pratar med henne, kommer hon att upptäcka att det är bättre att tala med någon som svarar. Det betyder att hon strävar efter att urskilja de kritiska dragen av vad som kännetecknar en god samtalspartner, vilket hon så småningom kommer att kunna urskilja i sitt medvetande.

Ett annat exempel, som jag har hämtat från förskolans verksamhet, är förskolebarnet som vill höra samma berättelse gång på gång. Det kan tyda på att vid varje tillfälle barnet hör sagan framträder något nytt i dess medvetande. Då barnet hör samma saga läsas gång på gång dels av samma person, dels av olika människor, framträder med all säkerhet nya eller förändrade aspekter i barnets medvetande. Ett exempel på detta är den pedagog som i studien (se s. 32-33) började läsa en bok på svenska men övergick till att läsa samma bok på engelska och därmed utmanade de lyssnande barnen att urskilja att det går att kommunicera med varandra på olika sätt. Pedagogens förändrade sätt att agera i situationen vittnar om att hon frågar sig: Vad innebär det för barnen att höra sagan läsas på olika språk?

En annan pedagog i studien visar en bild för några barn. Bilden föreställer bland annat olika slags djur, och hon väljer att fråga barnen *vad bilden visar för djur* (se s. 163-164). Hon låter barnen svara och följer sedan upp deras svar med att fråga hur djur låter. Enligt min tolkning bidrar pedagogen till barnens lärande genom att hon fokuserar hur-frågan (Carlgren & Marton, 2000). Om pedagogen istället hade fokuserat vad-frågan i samma situation, kunde hon exempelvis ha frågat barnen: *Vad är det ni ser på bilden?* Då hade barnen haft andra förutsättningar att själva bestämma vad de uppfattade att bilden föreställde.

Ytterligare ett exempel på att variation i lärandeobjektet leder till att man kan dra slutsatser om vad som är ett framgångsrikt lärande är ett förskolebarn, som bygger ett torn av klossar. Hans målsättning är att tornet skall bli så högt som möjligt, och för att det skall bli högt krävs att klossarna placeras stadigt på

varandra. Pojken har flera erfarenheter av att bygga torn med klossar och vi kan därför anta att han har kommit fram till att höjden på tornet beror på hur han lägger klossarna på varandra. Han har prövat många sätt att lägga dem. Teoretiskt skulle man kunna beskriva detta med att lärandeobjektet är att bygga med klossar. Vad-aspekten innebär att barnet ifråga skall bygga ett torn av klossar, och hur-aspekten betyder att pojken skall bygga ett högt torn av klossar. Variation i lärandeobjektet medför att barnet använder olika sätt att bygga med klossarna.

Min slutsats av ovanstående exempel är att pedagoger i förskolan bör vara uppmärksamma på den variation i lärandeobjektet som barnen själva iscensätter för att skapa mening i sitt lärande, sina färdigheter, kunskaper och förståelse. Detta exemplifieras i studien av en av pedagogerna som arbetar med robotar tillsammans med barnen (se s. 101). Hon utmanar barnen och deras sätt att tänka om sitt eget tänkande genom att hon låter dem jämföra detta med vad som händer med en robot som får ny information. Det är en lampa på robotens huvud som lyser när den har inhämtat information, och pedagogen frågar barnen hur det syns på dem själva när de har lärt sig något eller fått en idé. Finns det någon lampa som blinkar då? Teoretiskt kan samma situation beskrivas som att pedagogens lärandeobjekt är att utmana barnen att tänka. Vad-aspekten eller det indirekta lärandeobjektet är att pedagogen vill att barnen skall tänka om sitt eget lärande. Hur-aspekten eller det direkta lärandeobjektet är att pedagogen utmanar barnens tänkande genom att ställa problematiserande frågor, där de börjar reflektera över innehållet. Ett sätt att förstå exemplet är att vad-aspekten är figur i pedagogens medvetande, medan hur-aspekten utgör bakgrund. Ett annat sätt att tolka delaktigheten i barns lärande är att både vad- och hur-aspekten finns i pedagogens medvetande, när hon bidrar till barnens lärande. Däremot är det själva aktiviteten som är bakgrund i hennes medvetande, medan barnens tankar i aktiviteten är figur där.

Pedagogernas lärandeobjekt i vidareutbildningen är att lära sig förskolepedagogik, och vad-aspekten eller det direkta objektet är att de skall förstå vad de lär sig på utbildningen. Det betyder att alla pedagoger som deltar i studien har samma lärandeobjekt och samma vad-aspekt i sitt lärande. Hur-aspekten eller det indirekta objektet kännetecknas av att pedagogerna skapar variation i lärandeobjektet för att förstå sitt lärande.

I figur 5 illustreras att vad-aspekten i lärandeobjektet är densamma oberoende av hur pedagogerna erfar hur-aspekten. I samma figur redovisas att hur-aspekten varierar beroende på vilket sätt pedagogerna uppfattar att de skapar

mening i sitt lärande. Vad-aspekten består av att pedagogerna tar del av såväl ny som tidigare kunskap och att deras förståelse av lärandet prövas och omprövas *i kommunikationen, yrkespraktiken och reflektionen*.

Pedagogernas förståelse av olika sätt att skapa mening i lärandeobjektet genom kommunikation innebär att pedagogerna lyssnar, diskuterar, argumenterar och reflekterar över olika teorier och kunskaper för att kunna urskilja en variation av olika sätt att förstå sitt lärande (hur-aspekten såsom den ser ut för att pedagogerna skall kunna skapa mening i sitt lärande i kommunikationen). Det är med andra ord i relation med vår omvärld som vi uppfattar och förstår något (Marton, Hounsell & Entwistle, 1984, 1989; Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977).

Att skapa mening i det egna lärandet genom:	Vad-aspekten	Hur-aspekten
Kommunikation	Pedagogerna tar del av teorier, kunskaper och erfarenheter om barns lärande, som prövas och omprövas i syfte att förstå.	Skapa variation i sättet att förstå lärandeobjektet genom att lyssna, diskutera, argumentera och reflektera över olika teorier, kunskaper och erfarenheter. Urskiljer variation av olika sätt att förstå sitt lärande.
Yrkespraktiken	Pedagogerna tar del av teorier, kunskaper och erfarenheter om barns lärande, som prövas och omprövas i syfte att förstå.	Skapa variation i sättet att förstå lärandeobjektet genom att kontrastera, generalisera och separera sin förståelse av sitt eget lärande i yrkespraktiken, gång på gång.
Reflektion över det egna lärandet	Pedagogerna tar del av teorier, kunskaper och erfarenheter om barns lärande, som prövas och omprövas i syfte att förstå.	Skapa variation i sättet att förstå lärandeobjektet genom att jämföra olika sätt att tänka om sitt eget lärande och sin delaktighet i barns lärande.

Figur 5. Variationen såsom den kommer till uttryck genom pedagogernas uppfattningar av sitt eget lärande.

När pedagogerna erfar att de skapar mening i sitt lärande *i yrkespraktiken*, genererar de variation i sättet att förstå lärandeobjektet genom att kontrastera, generalisera och separera sin förståelse (Marton, Runesson & Tsui, 2004) av sitt eget lärande i yrkespraktiken. Det innebär att de prövar sin förståelse på olika sätt gång på gång *i den egna yrkespraktiken* för att förstå vad de lär sig.

Då pedagogerna ger uttryck för att de reflekterar över sitt eget lärande skapar de variation i sätt att tänka om hur de förstår lärandeobjektet. Detta sker troligtvis genom att de har utvecklat en förmåga att jämföra varierande sätt att tänka om sitt eget lärande, om barns lärande och om vilka konsekvenser det har haft för deras bidrag till barns lärande. Variation av olika sätt att förstå, omvandla och tänka om samma fenomen ger pedagogerna i min studie möjlighet att ta ställning till, analysera, granska och ifrågasätta hur de kan förstå vad de lär sig i vidareutbildningen, vilket i sin tur leder till en fördjupad förståelse. Resultatet styrker därmed tidigare forskning om att det sker ett lärande, när individen ifråga samtidigt kan urskilja flera kritiska aspekter av samma innehållsaspekt i sitt medvetande (Marton & Tsui, 2004; Marton & Booth, 2000; Runesson, 1999a).

Variation som den kommer till uttryck i kommunikation

Den variation som blir synlig i kommunikation är teoretisk i den bemärkelsen att pedagogerna samtalar om hur teorier kan förstås i ljuset av deras tidigare kunskaper och erfarenheter. En bidragande orsak till att pedagogerna ger uttryck för att de förstår vad de lär sig kan vara att de ges möjlighet att reflektera och diskutera olika pedagogiska frågor i sin vidareutbildning – något som de skulle önska att det fanns mer tid för i den egna yrkespraktiken. I min studie visar resultatet att pedagogerna skapar mening i det egna lärandet, när de formulerar sitt lärande med egna ord och/eller relaterar innehållet i sitt lärande till den egna yrkesprofessionen i kommunikation med andra.

Sambandet mellan språk och medvetande beskriver Vygotskij (1999) och han anser att det är i dialog med andra som innehållet får mening. Det skulle betyda att pedagogerna i min studie får en förståelse för vad de lär sig när innehållet uttrycks verbalt. Språket i kommunikationen bidrar på så sätt till att skapa mening i pedagogernas medvetenhet om vad de lär sig. Vygotskij (a.a.) belyser att språket är ett verktyg för att reflektera över kunskap. Det betyder att språket och tänkandet är sammanlänkade med varandra och att det är med hjälp av språket som den lärande reflekterar och bearbetar sitt lärande i tanken. Han anser att tanken är en förberedelse för medvetna handlingar. Omsatt i den här studien skulle det kunna innebära att pedagogerna prövar olika alternativ och idéer i såväl tanke som handling. Pedagogerna i min studie väger ny kunskap och erfarenhet för och emot utifrån sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Vygotskij skriver att den lärande måste ha en medvetenhet om att ordens innebörd förändras och utvecklas hos den som lär. I min studie blir det tydligt att pedagogerna

förändrar innebörden i orden, vilket också leder till att innehållet i *kommunikationen, yrkespraktiken och reflektionen över det egna lärandet* förändras och fördjupas. Även Marton, Runesson och Tsui (2004) finner att det finns ett samband mellan språk, medvetande och tankar hos den som lär.

Variationen som den kommer till uttryck i yrkespraktiken

När pedagogerna transformerar sin förståelse av vad de lär sig i vidareutbildningen till *den egna yrkespraktiken* blir variationen synlig i deras handlingar. Variationen gör det möjligt för dem att urskilja och reflektera över vilket av de olika sätten att tillämpa sitt lärande som är mest framgångsrikt i deras pedagogiska verksamhet.

Variationen som pedagogerna skapar och iscensätter är både teoretisk och praktisk till sin karaktär – teoretisk därför att pedagogerna omvandlar sin förståelse från utbildningen till att förstå den i sin yrkespraktik (Mezeriow, 1994a, 1994b; Cranton, 1994). Pedagogerna är på så sätt bärare av en förståelse som de prövar att omvandla i *den egna yrkespraktiken*. Detta tyder på att när pedagogerna samtidigt kan urskilja en variation av olika sätt att tänka om dels hur de förstår sitt utbildningsrelaterade lärande, dels hur de förstår sitt yrkesrelaterade lärande, kan de utveckla sin förståelse av vad de lär sig i vidareutbildningen. Detta styrks av Sandberg och Targama (1998), som har kommit fram till att den lärandes förståelse för sin egen praktik är avgörande för hur hon/han skall kunna förstå innebörden i kunskap. Sandberg och Targama (a.a.) beskriver också att förståelsen av situationen har betydelse för lärandet. Orlenius (1999), Ellström (1996) och Rönnerman (2000) finner i sina studier att lärandet är yrkesrelaterat, och Griffith och Tann (1992) samt Eriksson (1999) anser att reflektionen är en grundförutsättning för att kunna förena teori och praktik.

Gurwitsch (1964, 1985) skriver att det finns en viss struktur i människors medvetande, som han beskriver som en komplex helhet som ständigt förändras genom att medvetandet byter skepnad. Resultatet i min studie stärker Gurwitsch resonemang, då det blir tydligt att pedagogerna i min studie använder olika sätt att förstå vad de lär sig. Det finns ingen hierarkisk ordning mellan dessa tre kategorier, men det finns däremot en antydning till att pedagogerna börjar med att ta till sig kunskap som de sedan bearbetar och reflekterar över i *kommunikationen* och på så sätt skapar en förståelse för. Den mening som de skapat i sitt lärande i vidareutbildningen tar de således med sig till ett annat sammanhang för att pröva och ompröva. Det blir på så sätt tydligt att pedagogerna reflekterar

över både vad de lär sig i teorin och i praktiken. Kategorin att *förstå sitt lärande i kommunikationen* kan liknas vid det begrepp som Schön (1991) kallar för reflection-in-knowing därför att pedagogerna reflekterar över sitt kunnande. Medan kategorin *att skapa mening i sitt eget lärande i den egna yrkespraktiken* kan jämföras vid Schöns andra reflektionsbegrepp – reflection-in-practice då pedagogerna reflekterar över sina handlingar. Schön (1991) och Dewey (1999) betonar att reflektionen kan vara av både teoretisk och praktisk karaktär, men den sker *i yrkespraktiken*. Jag skulle vilja tillföra ytterligare en dimension av reflektion, nämligen *att reflektera över sitt eget lärande*, där de som lär sig reflekterar över och jämför olika sätt att förstå teorier och hur denna förståelse har påverkat deras delaktighet i yrkespraktiken.

Variationen som den kommer till uttryck i reflektionen över det egna lärandet

När pedagogerna *reflekterar över det egna lärandet* kan detta beskrivas utifrån två aspekter. De reflekterar dels över olika teorier, som beskriver barn och deras lärande, dels över hur deras förståelse av dessa teorier har påverkat dem ifråga om hur de är och har varit delaktiga i barns lärande. Det betyder att pedagogerna i sitt medvetande kan urskilja kritiska aspekter av att tänka om teori och praktik. Det är när deras förståelse av teori och praktik bryts mot varandra som de kan urskilja olika sätt att tänka om det egna lärandet och sin delaktighet i barnens lärande.

Kategorin *att reflektera över sitt eget lärande* har likheter med ett metateoretiskt lärande som Kansanen (1997a, 1997b) beskriver och där läraren ifrågasätter sina praktiska handlingar och analyserar och reflekterar över dem. Kansanen beskriver även att tänkandet utmärks av att läraren kan dra slutsatser kring sitt agerande och förstå att det är en skillnad mellan att göra något och att reflektera över sitt eget agerande. Lärarens ambition är inte bara att initiera undervisning utan även att reflektera över vad som händer i barngruppen och att analysera sitt förhållningssätt i relation till planering, genomförande och utvärdering (Rosenqvist, 2000, 2002).

Det är först i slutet av vidareutbildningen som pedagogerna i min studie ger uttryck för *att de reflekterar över sitt eget lärande*, vilket kan jämföras med såväl Perrys (1970) och Hasselgrens (1981) som Bonds (2000) forskningsrapporter, där författarna beskriver att det är i slutet av utbildningen som studenter tar ställning till sitt lärande.

En jämförelse mellan min och en liknande studie i Hongkong

Jag har jämfört resultat som framkommit i min studie med en undersökning i Hongkong, som är gjord av Tang (2001). Han har där studerat lärare, som studerar psykologi men som parallellt med sina studier undervisar på skolor och universitet. Jag kommer här att beskriva och jämföra hur lärare i hans studie och hur pedagoger i min avhandlingsstudie skapar mening i sitt eget lärande. Lärarna i Tangs studie uppfattar att deras lärande blir meningsfullt genom att de tillägnar sig kursernas innehåll. Han skriver att lärarna uppfattar att de lär sig när de läser litteratur, tar del av föreläsningar och studerar hårt. Det finns således likheter i resultatet i de båda studierna. I min studie uppfattar pedagogerna att de skapar mening *i kommunikationen* där de tar del av olika teoretiska perspektiv, vilket styrker Tangs slutsatser om lärares meningsskapande.

Vidare erfar lärarna i Tangs studie att de skapar mening i sitt lärande genom att förbereda sig för examinationer, där de ser kunskapen som antingen rätt eller fel sätt att undervisa – något som kan jämföras med Perry (1970). Lärarna i Tangs studie beskriver att de plockar upp nyckelbegrepp från undervisningen för att förstå vad de lär sig. Mitt antagande är att dessa nyckelbegrepp använder lärarna för att kunna ta till sig den ”rätta kunskapen”, vilket i så fall skulle kunna betyda att deras förmåga *att reflektera över sitt eget lärande* ännu inte utvecklats. I min studie återfinns inte denna uppfattning. Däremot kan man börja fundera över om de pedagoger som reviderar sitt eget lärande i riktning mot att inte längre *reflektera över sitt eget lärande* kanske utgår ifrån att innehållet i undervisningen presenterar en sanning som skall läras in. Det i sin tur skulle kunna medföra att de koncentrerar sig på innehållet i vidareutbildningen och försöker att förstå det som utbildningen presenterar för dem. De pedagoger i min studie som däremot förändrar sitt eget lärande i riktning mot *att reflektera över sitt eget lärande* har med all sannolikhet byggt vidare på de kunskaper och erfarenheter som de hade när de kom till utbildningen.

En likhet mellan resultaten i båda studierna är att pedagogerna i min studie erfar att de skapar mening i sitt lärande *i den egna yrkespraktiken*, medan Tang beskriver att lärandet är relaterat till pedagogernas arbete. Vidare skildrar han att när lärarna prövar att tillämpa det som de lärt sig i utbildningen bland sina elever och studenter, testar de om deras kunskaper fungerar för dem – något som kan jämföras med att pedagogerna i min studie erfar att de förstår vad de lärt sig när de prövar att tillämpa sitt lärande på flera olika sätt. Det är först då som dessa pedagoger erfar att deras lärande blir meningsfullt för dem.

Tang redogör för att lärarna i hans studie beskriver att de skapar mening i sitt lärande när de förklarar fenomen och använder teorier och perspektiv för att göra omvärlden förståelig för sig själva. Detta sätt att skapa mening i sitt lärande har likheter med att pedagogerna i min studie erfar att de förstår vad de lär sig när de gör innehållet i undervisningen förståeligt för sig själva genom att *kommunicera* med varandra, pröva och ompröva sitt lärande *i den egna yrkespraktiken* och *reflektera över sitt eget lärande*. Det som är centralt i min studie är att pedagogerna strävar efter att förstå vad de lär sig genom att skapa en variation i lärandeobjektet för att kunna urskilja en variation av kritiska aspekter, när det gäller att förstå ett och samma fenomen.

OMPRÖVA DET EGNA LÄRANDET

Resultatet i min studie tyder på att när pedagogerna strävar efter att skapa variation för att förstå innebörden i vad de lär sig, omprövar de sitt sätt att tänka och resonera, vilket leder till att de bättre än tidigare förstår vad de lär sig *i kommunikation, yrkespraktik och reflektion över det egna lärandet*. När pedagogerna urskiljer olika sätt att tänka om och transformera sitt lärande i sin yrkespraktik, bryts deras förståelse av teorier och praktik mot varandra. Brytningen mellan olika slags kunskap och erfarenhet leder till att det uppstår nya eller förändrade uppfattningar hos pedagogerna. Dewey (1999) beskriver att när praktiker ställs inför olika problem intellektualiseras frågan, och de försöker att lösa problemet i ljuset av sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Eventuellt kan även praktiska erfarenheter brytas mot varandra, varigenom ny förståelse växer fram. De medverkande pedagogerna i min studie studerar och har samtidigt en yrkesprofession, vilket gör att deras reflektion inte kan jämföras med de praktiker som Schön (1990, 1991) och Dewey (1991, 1999) beskriver. Pedagogerna som medverkar i föreliggande studie reflekterar inte enbart över situationer i sitt arbete utan även över teori och hur de kan omvandla teoretisk kunskap till handlingar *i sin yrkespraktik*. Tanke och handling är på så vis sammanvävda. Schön anser att praktikern lär sig när hon/han får syn på sig själv och hur hon/han hanterar sin praktik. Kolb (1984) visar på hur det erfarenhetsbaserade lärandet sker i ett kretslopp med inslag av konkreta erfarenheter, observation och reflektion, bildande av abstrakta begrepp och slutsatser samt prövande av innebörd och konsekvenser av begrepp i nya situationer. Lärande som meningsskapande innebär

att det sker en medvetandeprocess²², där lärande leder till en fördjupad²³ eller förändrad förståelse av sin omvärld (Marton & Booth, 1997).

Inom utbildningar finns det i regel tid för reflektion, men det måste också finnas tid för reflektion i pedagogernas yrkesprofession för att de skall kunna upptäcka och bli medvetna om hur de tänker om sin pedagogiska roll och hur de bidrar till barns lärande. Finns det inte tid för pedagoger att reflektera över hur de förstår sin yrkespraktik är det näst intill omöjligt att förändra verksamheten i riktning mot en större medvetenhet och därmed ökad kvalitet i den pedagogiska verksamheten (Sheridan, 2001; Kärrby, 1992a, 1992b; Sylva, Roy & Painter, 1980). Alexandersson (1994, 1995) anser att reflektionen leder till att tidigare ställningstaganden omprövas och ifrågasätts. Bengtsson (1993, 1995a, 1995b, 1996) visar på att när praktiker reflekterar över sig själva, förändrar de sin förståelse för sin yrkesprofession. Detta blir tydligt i min studie genom att pedagogerna utvecklar uppfattningen *att reflektera över sitt eget lärande* mot slutet av vidareutbildningen. Det innebär att pedagogerna får en medvetenhet om sitt sätt att tänka över såväl hur barn lär sig som sin delaktighet i barns lärande. Att reflektera över sin yrkespraktik innebär att lärare granskar och ifrågasätter vad de lär sig men också hur de bidrar till barns lärande. Därigenom kan de eventuellt ompröva tidigare kunskaper och erfarenheter (Alexandersson, 1994). Sandberg (1994) skriver att det är inom ramen för den egna förståelsen för yrkespraktiken som människan utvecklar de kunskaper och färdigheter hon använder i sin yrkesprofession. I min studie skulle det kunna innebära att de medverkande pedagogerna skapar mening *i den egna yrkespraktiken* och att det är där som de tar till sig innehållet på ett meningsfullt sätt.

²²Pedagogerna som utgör vårgruppen intervjuades för första gången i mitten av utbildningen. Begreppet medvetandeprocess avser att beskriva de uppfattningar som pedagogerna ger uttryck för. Det som eventuellt händer i medvetandet kan beskrivas genom att studera och analysera uppfattningar samt dra slutsatser av vad som möjligtvis äger rum i medvetandet när uppfattningarna förändras. Ett annat sätt att dra slutsatser om vad som eventuellt händer i medvetandet är att studera uppfattningar av det egna lärandet och av delaktighet i barns lärande, i ljuset av varandra.

²³ Begreppet fördjupad innebär i den här studien att pedagogerna får en förändrad och mer insiktsfull förståelse ifråga om sin yrkesprofession. Begreppet används också med tanke på att pedagogerna har en grundutbildning i pedagogik, och med respekt för dem och deras tidigare kunskaper och erfarenheter använder jag begreppet fördjupad förståelse, insikt och lärande.

KVALITATIVT OLIKA SÄTT ATT VARA DELAKTIG I BARNENS LÄRANDE

Pedagogerna erfar att de är delaktiga i barnens lärande på två kvalitativt olika sätt (kategori A-B). De två uppfattningarna är hierarkiska, vilket innebär att uppfattningen i kategori B innesluter även den i kategori A och därmed blir mer komplex till sin sammansättning. De två uppfattningarna är:

- Att vara lyhörd för barnen och deras omvärld (kategori A)
- Att utmana barnen i deras lärande (kategori B)

Att vara lyhörd för barnen och deras omvärld

I studien framkommer det att uppfattningen *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* med all sannolikhet är vanligt förekommande hos pedagoger inom förskolans verksamhet. Det betyder att pedagoger i allmänhet är öppna för barnens intresse och vad deras uppmärksamhet är riktad mot. Det visar också på att pedagoger har en förmåga att vara flexibla och kan anpassa sitt eget agerande och innehållet i verksamheten till det barnen är intresserade av. De tar tillvara barns engagemang och bekräftar dem genom att samtala med dem om det innehåll barnen är intresserade av. Pedagoger skapar också tillfällen för barn att göra egna erfarenheter av det som de är engagerade i och som knyter an till det fenomen deras uppmärksamhet är riktad mot. Det är därmed barnen som bestämmer innehållet i verksamheten tack vare att pedagogerna tar tillvara deras frågor och nyfikenhet, medan däremot innehållet i samtalet och aktiviteten styrs av pedagogen. Uppfattningen *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* och innebörden i denna kategori styrks därmed av Kärrby (1986:09) och Sylva, Roy och Painter (1980), när de påstår att en stor del av innehållet av verksamheten i förskolan styrs av lärarna.

Min tolkning är att pedagoger antar att det sker en förståelse och ett lärande hos barn, när man samtalar om något och gör en aktivitet som anknyter till fenomenet som barnen just då är intresserade av. Exempelvis när barn visar intresse för siffror talar man med dem om siffror och gör en aktivitet som anknyter härtill. Enligt mitt förmenande tyder det på att pedagoger, som är *lyhörda för barnen och deras omvärld*, utgår ifrån att barn förstår vad siffror är och hur dessa används, när de får möjlighet att samtala om det som de är intresserade av och får tillfälle att göra egna erfarenheter, relaterade till innehållet siff-

ror. Att intresset skall komma från barnen har djupa rötter i förskolans praktik (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999).

Kansanen (1997a, 1997b) beskriver att lärare planerar, genomför och utvärderar vad barn skall lära sig genom att de utgår ifrån det som händer i verksamheten. Detta kan jämföras med uppfattningen *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld*. Pedagoger, vars delaktighet utmärks av denna uppfattning, fokuserar enligt min mening hur-frågan i undervisningen, det vill säga hur de skall undervisa för att barn och elever skall lära sig något, medan vad-frågorna blir mer eller mindre tagna för givna (Carlgren & Marton, 2000). Medvetandestrukturen hos pedagoger skulle kunna beskrivas som att det är pedagogernas eget agerande som är figur i deras delaktighet i barns lärande, medan barnens sätt att tänka utgör bakgrunden. Det som blir centralt för de pedagoger som ger uttryck för denna uppfattning är vad barnen är intresserade av, samtidigt som det är de själva som bestämmer innehållet i samtalet eller aktiviteten. Motsatsen till att vara delaktig i barns lärande är att ta tillvara och *utmana barns erfarenheter och föreställningar* i lärandeobjektets vad- och hur-aspekt.

Mycket av en traditionell förskolepedagogik finns således kvar i dagens förskola, även om verksamheten nu befinner sig i brytningstider (SOU 1997:157; Skolverket, 2004). En ny syn på barn och deras lärande har kommit att utvecklas, där pedagoger talar om det kompetenta barnet (Sommer, 1997, 1998, 2003; Dahlberg & Taguchi, 1996; Pramling, 1994a) – en pedagogik där lärare och pedagoger skall ta tillvara och utgå ifrån barnens perspektiv i verksamheten. Läroplanerna i förskola och skola (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b) föreskriver att barnen skall vara aktiva i sitt eget lärande. Samhällssynen på begreppet lärande håller på att förändras, vilket kommer till uttryck i målen som de är formulerade och föreskrivna i styrdokumentet

Hur pedagoger erfar olika sätt att vara delaktiga i barns lärande kan jämföras med Tangs (2001, s. 330-384) resultat av hur lärare i Kina uppfattar sin undervisning. Han beskriver att pedagogerna uppfattar att undervisning innebär att de överför färdig kunskap till de lärande. Innehållet i en sådan undervisning utmärks av att kunskap är byggd på fakta och sanning, där de undervisande lärarna talar om för eleverna/studenterna vad de skall göra och ger dem uppgifter att fullfölja. Vidare beskriver Tang att lärare uppfattar sin undervisning som att de visar eleverna/studenterna hur dessa skall göra för att ta del av och bygga upp rätt metoder och attityder – utifrån lärarens perspektiv. Innehållet i kurserna kännetecknas av att teorier, metoder och attityder kan användas i den egna undervisningen, men också att lärarna använder dessa metoder för att testa vad

eleverna/studenterna lär sig i klassrummet. En sådan uppfattning av undervisning kan jag inte se när pedagogerna i min studie beskriver sin delaktighet i barns lärande *i den egna yrkespraktiken*. Å andra sidan kan man diskutera vad pedagogernas syn på kunskap och lärande har för betydelse när de är delaktiga i barns lärande. Min tolkning är att pedagoger, som är *lyhörda för barnen och deras omvärld*, har en annan kunskapssyn på barns lärande än de pedagoger som ger uttryck för *att de utmanar barnen i deras lärande*. Om det är så skulle det kunna betyda att de pedagoger som är *lyhörda för barnen och deras omvärld* omedvetet styr innehållet i förskolans verksamhet genom att bestämma innehållet i aktiviteterna och samtalen utifrån barnens intresse och frågor. Det finns således en risk att även dessa pedagoger överför ”färdig” kunskap till barn.

Pedagogiken i förskolan (Bruce, 1990) betraktas som någonting värdefullt i nuet och inte enbart som förberedelse och träning inför det som barn kommer att möta när de blir äldre. Lärandet delas inte upp i skilda fack, eftersom pedagogiken bygger på att allt hör samman. Pedagoger utgår från vad barnet kan istället för vad det inte kan, och det är lärarens uppgift att se till att barn får utvecklas under gynnsamma betingelser (Sommer, 1997, 1998, 2003; Hundeide, 1999, 2002). Bruce (1990) skriver att interaktion mellan barn och vuxna har avgörande betydelse för barnens utveckling, eftersom barns uppfostran och undervisning utgör ett samspel mellan barn och deras omgivning (Williams, 2001; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). I min studie har jag visat att interaktionen mellan pedagoger och barn kan se ut på två olika sätt i förskolans verksamhet – dels *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* som utmärks av att innehållet i förskolans verksamhet är barncentrerad, dels *att utmana barnen i deras lärande* som kännetecknas av att pedagogerna har ett relationellt perspektiv på lärande.

Att utmana barnen i deras lärande

Uppfattningen *att utmana barnen i deras lärande* (kategori B) utmärks av att pedagogerna tar reda på hur barnen tänker om det som intresserar dem eller om det som motiverar dem, det vill säga uppfattningen bygger vidare på kategori A. Denna uppfattning har en annorlunda vad-aspekt, därför att den bygger vidare på lyhördheten för barnen och deras intresse och samtidigt utmanar barnens sätt att tänka, förstå och kunna något. *Pedagoger som utmanar barnens i deras lärande* problematiserar, visar på och använder den variation som barnen själva skapar. Erfarenheterna blir bakgrund och utmaningen blir figur.

Uppfattningen skiljer sig således från kategori A då samtalet och aktiviteten har en annan karaktär, eftersom *pedagogerna medvetet utmanar barnen i deras lärande* av såväl kunskaper och förståelse som färdigheter. Detta kräver att barn och pedagoger interagerar med varandra. Bruce (1990) skriver att interaktion mellan barn och vuxna har avgörande betydelse för barnets utveckling, eftersom barns uppfostran och undervisning utgörs av ett samspel mellan barnet och omgivningen. Det är därför viktigt att pedagoger blir medvetna om hur de bidrar till barns lärande för att kunna förändra och fördjupa sin delaktighet i deras lärande.

Tidigare forskning (Johansson, 2003) visar att pedagoger som arbetar i förskolan med omsorg och lärande i olika situationer, har olika arbetssätt och kunskapssyn. Författarna anser att de olika arbetssätten är relaterade till vilken syn pedagogerna har på barn, deras kunskapssyn och vilken atmosfär som råder i förskolan. Mångfalden – variationen i barns idéer – medverkar till att barn omprövar och omvärderar sina uppfattningar. Kunskapssynen återspeglas även i pedagogernas sätt att skapa utrymme för barns dialoger, intresse och initiativ. Hundeide (1999) anser att det är det tidiga sociala samspelet som är avgörande för barns lärande och att alla barn behöver stöd i sitt lärande. Barn behöver mötas utifrån sina egna kvaliteter i ett positivt klimat. Hundeide (1999, 2002) finner att det sociala samspelet mellan barn och vuxna skall kännetecknas av att pedagogen stimulerar och utmanar barnet att gå vidare i sitt eget lärande. Karakteristiskt för förskolans verksamhet skall vara att det finns ett ömsesidigt och förhandlingsbart förtroende mellan pedagoger och barn.

Kärrby (1986:09) beskriver pedagogisk struktur i förskolans verksamhet och säger att olika typer av vuxenstyrning i förskolan hänger samman med vilken syn pedagogen har på barns lärande. Min studie visar på att pedagoger strukturerar sin delaktighet i barns lärande på två olika sätt, antingen barncentrerat eller utifrån ett relationellt perspektiv. En traditionell förskolepedagogik består enligt Kärrby av att pedagoger använder behovsorienterade program, där deras uppgift blir att kognitivt utmana barnet till lösningar, vilket innebär att såväl barn som lärare tar initiativ. Enligt de resultat som har framkommit i studien visar detta på att pedagogernas syn på kunskap och lärande har ett relationellt perspektiv. Kärrby (a.a.) anser att pedagogen låter barnen göra egna erfarenheter och hennes/hans uppgift är att strukturera dessa – något som jag liknar vid att pedagoger bidrar till barns lärande genom *att vara lyhörda för dem och deras omvärld*, vilket är ett barncentrerat sätt att bidra till barns lärande.

Delaktighet i barns lärande, som den kommer till uttryck i uppfattningen *att utmana barnen i deras lärande*, påminner om den engelska studien av Sylva, Roy och Painter (1980, s. 159-165), där författarna anser att förskolor med hög personaltäthet, kännetecknas av att lärarna utmanar barns kognitiva förmåga. Jag studerar inte personaltätheten i relation till utmanande aktiviteter i min studie, men min erfarenhet är att vid hög personaltäthet finns det större förutsättningar för pedagogerna att *utmana barnen i deras lärande*. Det beror dock inte så mycket på antalet pedagoger som på att de får tid att reflektera och använda sin kompetens. Min studie visar att det istället är hur pedagogerna är medvetna om sin delaktighet i barnens lärande som är det utmärkande för om *de utmanar barnen i deras lärande*, vilket styrks av Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), Johansson (2003), Carlgren och Marton (2000) samt Mårdsjö (1998:02, 2004:11).

Kännetecknande för uppfattningen *att utmana barnen i deras lärande* är mötet mellan pedagog och barn, eftersom pedagogen utmanar barnets tankar och färdigheter i en bestämd riktning. Pedagogen har en idé om vad det är barnet skall utveckla och för att nå dit utmanar hon barnets sätt att erfara något. Det som utmärker pedagogens delaktighet i barnets lärande är att hon medvetet problematiserar för barnet vad det innebär att lära sig olika saker och att hon därmed samordnar hur- och vad-frågorna i sin undervisning (Carlgren & Marton, 2000). Min tolkning är att både barnets och pedagogens uppmärksamhet i lärandesituationen är riktad mot ett specifikt innehåll eller en vad-aspekt och en hur-aspekt, som också kan beskrivas som ett direkt och indirekt objekt. Förhållningssättet till barn och deras lärande i en utvecklingspedagogisk teori kännetecknas av att vad- och hur-frågan sammanlänkas, vilket innebär att lärandet alltid är knutet till ett innehåll där barn kan tänka och tala. Detta kan jämföras med hur lärare i Kina erfar sin undervisning (Tang, 2001), där lärare uppfattar att de hjälper sina elever att förstå och tänka om ett fenomen genom att de tar tillvara olika sätt att tänka om samma sak. Lärarna förbereder en god lärandemiljö, där de hjälper eleverna och studenterna att strukturera och skapa mening i sin omvärld. Då lärarna arbetar med mångfalden har jag tolkat detta som att lärarna utmanar elevernas sätt att förstå vad de lär sig. Att arbeta med olikheter och mångfald i en pedagogisk verksamhet behöver dock inte innebära att man som lärare och pedagog utmanar barn och elever för att förstå vad de lär sig.

Hur skall man då arbeta som pedagog och lärare för *att utmana barnet i dess lärande*? En pedagogik som kan användas för *att utmana barn i deras lärande* är utvecklingspedagogik. Ett utvecklingspedagogiskt perspektiv känne-

tecknas av att pedagogen tillvaratar barns olika sätt att tänka och förstå ett fenomen som en resurs i sitt arbete. När barn får möjlighet att ta del av variationen av olika sätt att resonera och förstå ett problem utmanas deras för-givet-tagna sätt att tänka och förstå. Det gör att barn kan utveckla sin förståelse av ett innehåll genom att de får möjlighet att jämföra olika sätt att resonera om samma sak. Att arbeta med utgångspunkt i en utvecklingspedagogisk teori innebär att lärandet ses som en del av barns totala erfarenhetsvärld, där lärandet integreras i så många aktiviteter som möjligt. Pedagogen problematiserar såväl handling som innehåll, och på så sätt skapar hon/han möjligheter för barn att samspele med varandra (Williams, 2001; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

Pedagogens uppgift blir att ta reda på hur barn tänker och resonerar för att sedan problematisera innehållet. Att uppmärksamma ett innehåll innebär för barn att pedagogen ger dem möjlighet att bli mer medvetna om hur de kan bygga vidare på sina färdigheter och sitt eget kunnande och därigenom fördjupa sin förståelse av innehållet (Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2003; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Skillnaderna mellan kategori A och B

I figur 6 redogörs för vad- och hur-aspekten såsom den kommer till uttryck i pedagogernas delaktighet i barns lärande, beroende på om delaktigheten utmärks av *att pedagogen är lyhörd för barnen och deras omvärld* eller *utmanar barnen i deras lärande*. Vad-aspekten innebär i båda uppfattningarna att pedagogerna tar del av barnens tankar, frågor och färdigheter.

Det som skiljer de båda uppfattningarna åt är att uppfattningen *att vara lyhörd för barnen och deras omvärld* är barncentrerad, medan uppfattningen *att utmana barnen och deras lärande* är relationell. Det betyder att pedagogerna som är *lyhörda för barnen och deras omvärld* tar del av deras tankar, frågor och färdigheter för att tolka och stödja deras behov. Detta sker genom att pedagogerna är lyhörda för barnens intresse, engagemang och nyfikenhet. De samtalar med barnen, ger svar på frågor och låter dem göra egna erfarenheter av det som deras uppmärksamhet är riktad mot. Relationen mellan barn och vuxna utmärks av att barn tar kontakt med vuxna, som bekräftar dem och deras intresse.

Diskussion

Att vara delaktig i barnens lärande	Vad-aspekten	Hur-aspekten
Att vara lyhörd för barnen och deras lärande	Att ta del av barnens tankar, frågor och färdigheter för att tolka deras behov, Innehållet i den pedagogiska verksamheten är barncentrerat.	Att vara lyhörd för barnens intresse, engagemang och nyfikenhet, samtala, ge svar, låta barnen göra egna erfarenheter av det som deras uppmärksamhet är riktad mot. Relationen mellan barn och vuxna utmärks av att barn tar kontakt med vuxna, som bekräftar barnen. Barn → Vuxencentrerat
Att utmana barnen i deras lärande	Att ta del av barnens tankar, frågor och färdigheter för att utmana dem i deras lärande. Innehållet i den pedagogiska verksamheten kännetecknas av att det är relationellt.	Problematisera, visa på och använda den variation som barnen själva skapar för att utmana deras tankar, kunskaper och färdigheter. Relationen mellan barn och vuxna utmärks av att barn och vuxna har en ömsesidig kontakt. Barn ↔ Vuxencentrerat

Figur 6. Vad- och hur-aspekten i delaktigheten i barns lärande.

Min tolkning är att barnens erfarenheter blir figur i pedagogernas delaktighet i barnens lärande, medan det finns risk för att pedagogerna tar för givet vad det innebär för barnen att utveckla denna förståelse.

De pedagoger som ger uttryck för *att de utmanar barnen i deras lärande* problematiserar, visar på och använder den variation som barnen själva skapar för att utmana deras tankar, kunskaper och färdigheter. Relationen mellan barn och vuxna utmärks av en ömsesidig kontakt och att pedagogerna har ett relationellt perspektiv på lärande. Min tolkning är att det är inte bara barnens idéer och föreställningar som pedagogerna tar tillvara, utan även hur barnen erfar vad deras uppmärksamhet är riktad mot fångas upp av pedagogerna och blir till ett innehåll i verksamheten.

RELATIONEN MELLAN FÖRÄNDRADE UPPFATTNINGAR

Utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv ligger det i sakens natur att människor erfar och tillämpar sin förståelse på olika sätt. I det här avsnittet redogörs för relationen mellan sätt att erfara sitt eget lärande (teori) och sätt att uppfatta sin delaktighet i barnens lärande (praktik), såsom uppfattningarna förändras över tid i vidareutbildningen. När det gäller relationen mellan dessa fenomen är det min tolkning av pedagogernas uppfattningar som ligger till grund för resultatet, och relationen mellan teori och praktik har utkristalliserat sig på sex skilda sätt.

Tang (2001) har studerat relationen mellan lärares uppfattningar av lärande och undervisning i Kina. Han beskriver att i samband med en utbildning blir lärandet och sättet att undervisa personligt, därför att det egna lärandet knyts till den egna praktiken. Han beskriver att lärarna förändrar sina metoder i undervisningen beroende på hur de tar ställning till sitt lärande. I min studie blir pedagogernas eget lärande personligt beroende på hur relationen mellan deras eget lärande och delaktigheten i barns lärande ser ut. Pedagogerna förstår sitt lärande på olika sätt under tiden som de går i vidareutbildningen, och därför varierar figur och bakgrund i deras medvetande, över tid. Jag anser också att det finns aspekter i pedagogernas delaktighet i barns lärande som utgör figur respektive bakgrund och att dessa varierar över tid. Det betyder att när jag beskriver relationen mellan teori och praktik är det såsom den framträder för pedagogerna i slutet av vidareutbildningen. Det finns således ingen garanti för att pedagogerna skulle ge uttryck för samma relation, om jag valde att intervjua dem idag.

Tang (2001) har kommit fram till att relationen mellan lärande och undervisning i hans studie var både symmetrisk och asymmetrisk till sin karaktär, vilket betyder att det finns en överensstämmelse mellan lärarnas eget lärande och deras undervisning men att det inte behöver finnas likheter i relationen mellan dessa fenomen. I figur 7 redogör jag för relationerna mellan pedagogernas förändrade uppfattningar av sitt eget lärande och sin delaktighet i barnens lärande. De olika relationerna presenteras även i fallbeskrivningarna (kapitel 8).

Den första relationen (1. a-d)²⁴ i figur 7 visar att det är sju av de medverkande pedagogerna som har förändrats i riktning mot *att reflektera över det egna lärandet och att utmana barnen i deras lärande*. Det är således nästan hälften av

²⁴ Siffran i sifferkombinationen anger vilken relation det är. Bokstäverna a-c fastställer i vilken riktning det egna lärandet har förändrats. Bokstäverna d-f anger i vilken riktning delaktigheten i barns lärande har förändrats.

de medverkande som har förändrat både sättet att skapa mening i sitt eget lärande och sin delaktighet i barns lärande i en specifik riktning, över tid. Relationen är på så vis symmetrisk till sin karaktär. Den kan jämföras med Tangs (2001) studie, där han redogör för att lärarna genomgår en simultan utveckling i sättet att skapa mening i sitt lärande och att undervisa. Det finns dock en risk att lärare/pedagoger kan ta till sig innehållet i undervisningen utan att ifrågasätta vad de lärt sig.

Pedagogernas förändring i den första relationen (1. a-d) belyser ett sätt att förändras under utbildning, som skulle kunna ses som mer framgångsrikt än de andra fem relationerna mellan teori och praktik, därför att pedagogerna förändrar både sitt sätt att uppfatta vad de lär sig och sitt sätt att vara delaktiga i sin yrkespraktik. Relationen tyder på att pedagogernas reflektion över sitt eget lärande har förändrat deras delaktighet i barns lärande från ett barncentrerat perspektiv till ett relationellt perspektiv. Förändringen skulle kunna visa på att det finns ett samband mellan pedagogernas förmåga att skapa variation i lärandeobjektet i kommunikation och deras yrkespraktik som leder till att de utvecklar sin förmåga att reflektera över sitt eget lärande. Det ligger också nära till hands att dra slutsatsen att pedagogernas förändring beror på att de har tagit del av teorier om barns lärande och att de kan transformera sin teoretiska förståelse till handlingar i den egna yrkespraktiken. En annan tänkbar förklaring till förändringen är att pedagogerna har utgått från sin praktik för att skapa mening i sitt lärande. Det skulle i så fall betyda att det främjar lärandet, om innehållet i undervisningen utgår ifrån den egna erfarenheten. Innehållet i pedagogernas utsagor visar på att de kan kontrastera olika teorier, separera dem från varandra och använda dem på olika sätt i en komplex verksamhet (Marton, Runesson & Tsui, 2004).

Det finns också en tendens i resultatet som pekar på att de pedagoger som reflekterar över sitt eget lärande även ger uttryck för *att de utmanar barnen i deras lärande*. I mitten av utbildningen uttrycker sex av pedagogerna i vårgruppen, men endast tre i höstgruppen *att de reflekterar över sitt eget lärande*. En orsak till detta kan vara att pedagogerna i vårgruppen inleder sina studier med att läsa om ”Komperativ förskolepedagogik” och därefter ”Förskolans och fritidshemmets innehåll och arbetssätt”, det vill säga ett innehåll som anknyter till deras yrkespraktik. Pedagogerna i höstgruppen börjar däremot med att läsa ”Dagens barnomsorg i ett socialpedagogiskt perspektiv” och ”Lek, utveckling och inläring” – innehåll som ligger längre ifrån deras

yrkespedagogik. Det kan också vara så att olikheterna mellan pedagogernas sätt att reflektera över sitt eget lärande beror på en kombination av olika faktorer.

1. Reflektera över sitt eget lärande Utmana barns lärande (a-d)	7 pedagoger
2. Reflektera över sitt eget lärande Oförändrad delaktighet i barns lärande (a-e)	2 pedagoger
3. Oförändrat eget lärande Utmana barns lärande (b-d)	2 pedagoger
4. Oförändrat eget lärande Oförändrad delaktighet i barns lärande (b-e)	2 pedagoger
5. Oförändrat eget lärande Reviderad delaktighet i barns lärande (b-f)	1 pedagog
6. Det egna lärandet revideras Oförändrad delaktighet i barns lärande (c-e)	1 pedagog

Figur 7. Relationen mellan eget lärande och delaktighet i barns lärande.

De övriga fem relationerna i min studie är assymetriska till sin sammansättning, det vill säga relationen mellan det egna lärandet och delaktigheten i barns lärande kan upplevas som motsägelsefull. Detta kommer exempelvis till uttryck i den andra relationen (2. a-e), som utmärks av att pedagogerna *reflekterar över sitt eget lärande* samtidigt som de beskriver sin delaktighet i barns lärande på ett oförändrat sätt. Två av pedagogerna ger uttryck för den här relationen. Det skulle kunna innebära att dessa två har förändrats i riktning mot att jämföra olika sätt att tänka om teorier och hur de bidrar till barns lärande, medan deras delaktighet i yrkespraktiken är oförändrad. Förklaringen finns delvis i att en av pedagogerna ger uttryck för att *hon utmanar barnen i deras lärande* vid de tillfällen hon intervjuas. Den andra pedagogen ger däremot uttryck för att hon är *lyhörd för barnen och deras omvärld* när hon intervjuas, vilket kan tyda på att hon koncentrerar sig på att förstå sitt eget lärande.

Denna relation kan jämföras med resultatet i pilotstudien (Mårdsjö, 1998:02), där pedagogerna förstod vad de lärde sig om utvecklingspedagogik. Teoretiskt kunde de beskriva innebörden i utvecklingspedagogik och hur den skulle användas i yrkespraktiken, vilket kan liknas vid kategorin *att reflektera över sitt eget lärande*. Pedagogerna i pilotstudien hade således en förståelse för teorier och metoder men upplevde att de inte kunde transformera denna förståelse i handlingar. Det som skiljer resultatet i pilotstudien från resultatet i avhandlingsstudien är att pedagogerna i utvecklingsprojektet reflekterar över sitt eget lärande, samtidigt som de reviderar sin delaktighet i barnens lärande.

Den andra relationen (2. a-e) skulle kunna räknas till den första (1. a-d), eftersom vi kan ana att det sker en förändring av pedagogernas sätt bidra till barns lärande, innan de intervjuas första gången i mitten av utbildningen. Här ser vi ett exempel på att kursernas inbördes ordning kan ha haft betydelse för framförallt pedagogernas eget lärande genom att de i så fall börjar reflektera över sitt eget lärande tidigare i utbildningen. Det skulle tyda på att det är bättre att påbörja en utbildning som knyter an till de egna kunskaperna och erfarenheterna. Pedagogerna själva har i sina utvärderingar av PEF-programmet gett uttryck för att de hellre skulle vilja att utbildningen började på hösten.

Den tredje relationen (3. b-d) visar att två pedagoger förstår vad de lär sig på ett oförändrat sätt, men att de har förändrats i riktning mot *att utmana barnen och deras lärande* över tid. Kanske beror den här förändringen på att dessa två pedagoger förändrade sina uppfattningar av hur de förstod sitt lärande redan i början av utbildningen. Båda började sin vidareutbildning på våren och innehållet i deras kurser knöt an till pedagogernas yrkespraktik. Det skulle återigen kunna peka på att innehållet och/eller den inbördes ordningen på delkurserna har betydelse för pedagogernas förståelse av vad de lär sig. Förändringen hos pedagogerna kan bero på: organisatoriska förutsättningar, som exempelvis kursernas ordning, pedagogernas tidigare kunskaper och erfarenheter, undervisningens innehåll och uppläggning, pedagogernas förmåga att skapa variation i lärandeobjektet men också deras skicklighet i att analysera och ompröva sina tidigare kunskaper och erfarenheter samt föreläsarnas och de ansvariga lärarnas skicklighet att belysa pedagogernas förmåga att använda variation i sitt lärande.

Den fjärde relationen (4. b-e) utmärks av att två av pedagogerna ger uttryck för att de skapar mening genom att de reflekterar över sitt eget lärande men att deras delaktighet i barns lärande är oförändrad över tid. Båda pedagogerna tillhör vårgruppen och en av dem säger *att hon utmanar barnen i deras*

lärande, medan den andra beskriver att hon är lyhörd för barnen och deras omvärld. Detta kan tyda på att det finns en förväntan hos lärarna att elever lär sig själva på ett liknande sätt som läraren lär sig (Tang, a.a). Det skulle i så fall kunna betyda att den pedagog som är lyhörd för barnen och deras omvärld kan ha ett för-givet-tagande att barn lär sig därför att de är kompetenta nog att lära sig själva.

Den femte relationen (5. b-f) kännetecknas av att en av pedagogerna beskriver ett oförändrat sätt att förstå sitt eget lärande, medan delaktigheten i barnens lärande revideras i riktning mot att bli allt mindre komplex. Denna pedagog har således förändrat sin delaktighet i barns lärande när det gäller *hur hon utmanar barnen i deras lärande* i riktning mot att hon i exempel från yrkespraktiken vittnar om att hon är lyhörd för barnen och deras omvärld. En provocerande tanke är att utbildningen kanske leder till att pedagogen bidrar till barns lärande på ett allt mindre nyanserat sätt. Det kan också vara så att denna pedagog har koncentrerat sig på sitt eget lärande, och därigenom har hennes egen praktik blivit mindre nyanserad. En annan tänkbar förklaring kan vara att pedagogen ifråga inte bygger vidare på sina tidigare kunskaper och erfarenheter, därför att hon kanske känner sig osäker på om hon har arbetat på ett bra sätt i sin yrkespraktik.

Den sjätte och sista relationen (6. c-e) mellan sättet att uppfatta sitt eget lärande och delaktigheten i barns lärande utmärks av att en av pedagogerna ger uttryck för att hennes eget lärande revideras genom att det bli allt mindre komplext. Samma pedagog erfar att hennes delaktighet i barnens lärande gestaltas på ett oförändrat sätt under vidareutbildningen, det vill säga genom att vara lyhörd för barnen och deras omvärld. Relationen mellan det egna lärandet och delaktighet i barns lärande kan i min studie tyda på att pedagogen ifråga är kritisk och ifrågasättande till sitt eget lärande, eller också att hon erfar innehållet i undervisningen som sant och därför inte bygger vidare på sina tidigare kunskaper och erfarenheter, vilket kan betyda att hon undervärderar sin egen yrkeskompetens.

DIDAKTISKA IMPLIKATIONER

Om individer förstår vad de lär sig när de själva strävar efter att skapa en variation i lärandeobjektet får det konsekvenser för undervisningen i såväl förskola och grundskola som gymnasie-, universitets- och i vidareutbildningar. I och med att dessa verksamheter ser olika ut måste pedagoger och lärare pröva och ompröva hur de använder variationen i lärandeobjektet i respektive verksamhet.

Det handlar om att vi som lärare och pedagoger måste ta tillvara barnens, elevernas, studenternas och alla studerandes sätt att förstå ett och samma fenomen, men också söka tydliggöra den variation som dessa själva generar – detta för att samtliga skall kunna urskilja hur de kan förstå vad de lär sig. Variationen i lärandeobjektet kan se olika ut beroende på hur gamla barnen/eleverna/studenterna är och vilket innehåll det handlar om att lära sig. Det finns därför inget som säger att variationen i lärandeobjektet skapas enbart i *kommunikation, i praktik eller i reflektion över det egna lärandet*, utan variationen kan gestalta sig på många olika sätt beroende på vad som skall läras in (vad-aspekten) och hur det skall läras in (hur-aspekten).

Ett lärande som sker i förskolan, skolan skiljer sig från annat lärande, då det finns en pedagogisk riktning där lärare och pedagoger har ett syfte med sin undervisning. I undervisningen och delaktigheten i barns lärande finns olika mål som skall uppfyllas av lärare och pedagoger. Att utgå ifrån målen i kursplanerna behöver inte utesluta att lärare och pedagoger använder variation i lärandeobjektet för att främja barns och elevers lärande. Det som komplicerar de didaktiska implikationerna är att vi pedagoger inte har några traditionella undervisningsformer för att använda variation i lärandeobjektet på ett sådant sätt. Det finns en medvetenhet hos många lärare och pedagoger att variation leder till ett lärande. För att lärare och pedagoger skall kunna utveckla en medvetenhet om hur de skall kunna använda variation i lärandeobjektet krävs kunskaper, metoder och tid för reflektion.

Vidare forskning

Under arbetets gång har många frågor tagit form i mitt medvetande, men jag har valt att inte besvara dem i den här studien. En av dessa frågor är: Hur uppfattar pedagogerna relationen mellan teori och praktik? Det skulle vara intressant att göra ännu en forskningsstudie, där jag undersöker relationen mellan att förstå teorier om barns lärande och att vara delaktig i barns lärande på ett fördjupat sätt. En annan forskningsfråga som är relaterad till avhandlingsstudien är: Hur tillämpar pedagoger sin uppfattning av delaktighet i barns lärande i den egna yrkespraktiken? Det är en fråga som skulle vara intressant att få svar på.

Min intention är också att fortsätta att studera lärandets skiftande innebörder, men utifrån andra perspektiv. En sådan undersökning är att studera lärare på universitet och hur de erfar sin egen undervisning, där innehållet i undervisningen och kursens syfte är att ta den lärandes perspektiv. Detta är en idé som jag har burit på i flera år och som jag hoppas att kunna få tid för nu när avhand-

lingsarbetet är avslutat. Jag vill studera lärare och hur de uppfattar och tillämpar det professionella lärandeobjektet i den egna undervisningen utifrån innehåll och syfte. Jag skulle också vilja att de lärare som deltar i studien också tar del av varandras lektioner och diskuterar innehållet i dem för att synliggöra variationen av att samma kursinnehåll kan undervisas på olika sätt. Jag skulle i samma studie vilja intervjua studenter som tar del av undervisningen för att fråga hur de uppfattar vad som är innehållet i lärarens undervisning och om de kan se någon likhet mellan det som sker i den högskoleförlagda undervisningen och det som de har varit med om själva eller ser i sin verksamhetsförlagda utbildning.

I framtiden hoppas jag att jag får tillfälle att arbeta med olika utvecklingsprojekt, där man prövar, omprövar och utprövar olika sätt att använda variationen i undervisningen. Jag skulle då vilja arbeta tillsammans med pedagoger inom förskolan och lärare inom skolans verksamheter för att studera, pröva, diskutera och utvärdera samt ompröva hur man kan ta tillvara och använda den variation som barn och elever skapar för att förstå vad de lär sig. Min förhoppning är också att kunna bedriva forskningsprojekt som handlar om pedagogernas kompetens i förskolan och hur den skall kunna förbättras utifrån det vi vet om lärandet idag.

Avslutningsord

Den här studien visar att för att en individ skall kunna skapa mening i sitt lärande strävar hon/han efter att skapa variation i lärandeobjektet. Det är med andra ord inte bara innehållet eller sättet att förstå ett fenomen som är centralt. Det räcker således inte att ta reda på hur barn, elever och studerande uppfattar – ett innehåll och bygga vidare på det, utan det handlar om att utveckla en skicklighet att se och använda den variation som barn, elever och studerande själva genererar. ett resultat som skulle kunna bli nydanande för undervisning inom all utbildning.

SUMMARY

The changing meanings of learning
– expressed by pre-school teachers in further education

INTRODUCTION AND AIM

Through the years, the content of activities in the pre-school, after-school recreation centres and the school has been changed and affected in several ways by current research theories and curricula as well as political decisions. A study of current research on children's learning shows that a paradigmatic shift in the view of learning has taken place. The view of children's learning has moved away from a maturity-based view, where children's prerequisites of learning follow a natural and biological development, and towards a perspective of social and cultural experience (Pramling 1994a, 1994b; Stern, 1991; Sommer, 1997, 1998, 2003; Säljö, 2000; Vallberg-Roth, 2002; Valsiner, 1991). In 1998, the pre-school was incorporated into the education system and, as a result, was assigned a clearer pedagogical social task (Ministry of Education and Cultural Affairs, 1998a, 1998b; SOU 1997:157). Researchers who have had, and still have, a significant influence on the development of the pre-school include Doverborg and Pramling Samuelsson (1995, 1999), Halldén (2003), Johansson (1999), Kärrby (1971, 1992a, 1992b, 1997), Pramling (1983, 1994a), Pramling and Mårdsjö (1994, 1997), Pramling and Sheridan (1999, 2003), Lindahl (1996), Williams (2001) and Dahlberg and Lenz Taguchi (1996). Their research shows that the view of children and their learning as well as the view of the pre-school's activities have changed and this, in turn, has consequences for teachers in their professional practice.

This, together with the changed demands made by society on the pre-school's activities, has resulted in many local councils offering their teachers further pedagogical education (Board of Education, 2004). Universities and

colleges also provide different types of further education at a variety of levels, with the result that many pedagogues are attending further education programs. Teachers are showing an active interest in continuing their education and increasing their professional knowledge of pedagogy. An example of these education programs is the Program in education – orientation towards early childhood education (PEF, 40 p).

The main aim of this study is to investigate the ways in which professionally active pedagogues in further education conceive that they are creating meaning in their own learning and how they view their participation in children's learning. In order to be able to study whether there is any relation between these two questions, I have chosen to focus on the following three questions:

- How do teachers conceive of their own learning²⁵?
- How do teachers view their participation in children's learning?
- Are their conceptions altered as a result of their own learning and/or their conceptions of participation in children's learning during the course of the further education program and if so, how?

In an evaluation, Balker (2001:1) claims that the structure of the content of an education program influences the way in which the students understand what they are learning. The influence of the structure of education programs on how students conceive of the content has also been shown in an external evaluation (Worcester College of Higher Education, 1994) of the advanced study program in question. In this evaluation, a study was made of what aims were present in different pedagogical education programs. The evaluation describes the PEF program as one of the education programs that offers students a coherent structure and guidance.

THEORETICAL STARTING-POINTS AND EARLIER RESEARCH

In this study, variation theory is applied in order to understand how pedagogues attending a further education program understand their learning. The variation theory was developed from a phenomenographic research approach into a theory

²⁵ When the pedagogues conceive of their learning, they create meaning in their learning about how children learn.

of awareness later called variation theory (Marton & Pang, 1999). I employ this theory in order to analyse and understand what is taking place in the pedagogues' awareness when they create meaning in their learning. With the help of this theory, it is possible to shed light on what emerges as figure in the awareness and what is background in their creation of meaning.

Three theoretical concepts, which are central in the variation theory (Runesson, 1999a, 1999b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), are discernment, simultaneity and variation (Marton & Booth, 2000; Marton & Pang, 1999). These three concepts mean that a person separates different things simultaneously in his awareness, where structure and meaning are tied to each other (Marton & Booth, 2000, p. 134). The variations in experiencing one and the same phenomenon are described by, among others, Marton and Pang (1999, p. 10-11), Runesson (1999a, 1999b) and Rovio-Johansson (1999).

The three theoretical concepts discernment, variation and simultaneity are tied to each other and are thus each other's prerequisites. Marton and Booth (2000) claim that there must be a background and a figure in a person's awareness. A prerequisite of being able to distinguish one content aspect from another is that there exists a simultaneity in the person's awareness, that is, the person reflects on several things on the same occasion. However, we are not able to keep track of several content aspects simultaneously for more than a short period of time; instead, certain things in the world around us emerge and form the figure in our awareness while others form the background (Gurwitsch, 1964, 1985; Marton & Booth, 2000).

Learning's object

Marton and Booth (2000) have described how learning can be analysed (p. 115-116) with the help of theoretical concepts. To be able to describe theoretically the pedagogues' participation in children's learning, I employ what Carlgren and Marton (2000) call the learning object. As regards the learning object, Carlgren and Marton (2000) claim that teachers first and foremost have focused on the "how" question in their teaching, that is, how they should teach to enable children and pupils to learn and develop in a certain direction. The authors claim that "what" questions have more or less been taken for granted by the pedagogues (op. cit.). Accordingly, it would seem important that pedagogues reflect upon what it means to learn different things and to thus coordinate the how and what questions. Problematising the what and how aspects of learning means, according to Carlgren and Marton, that the teacher must ask herself:

What should the pupil learn and how are we working towards this? In this way, the teacher develops her own abilities, insights and approaches, which s/he is expected to employ when s/he contributes to children/pupils developing their understanding of something (Carlgren & Marton, 2000, p. 25-28).

My interpretation of the what and how aspects is that in the what aspect, both the learner's and the teacher's attention in the learning situation is focused on a specific content, which can be described as a direct object. Additionally, the pedagogue must be aware of the indirect object, which can be described as how the person who is learning should understand the content. In other words, a teacher must be aware of what the child/pupil should develop and how s/he should understand the content.

The relation between the teacher or pedagogue's object, the object of learning, the indirect object and the direct object is described in a model based on Marton and Booth's analysis of learning (Marton & Booth, 2000, p. 115-116, see figure 1).

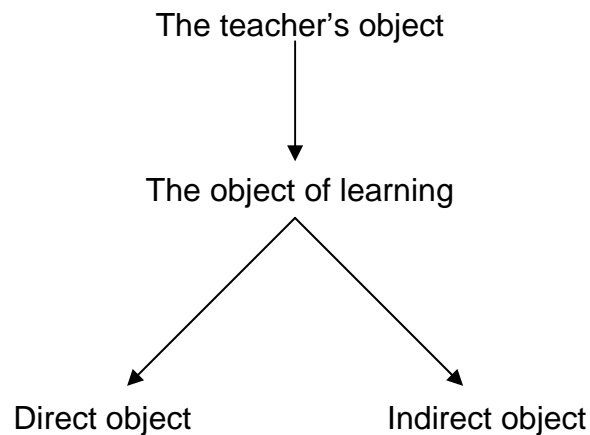


Figure 1.

WHAT CHARACTERISES THE SWEDISH PRE-SCHOOL?

A basic definition of pre-school pedagogy is the teaching and fostering of children that take place within the framework of the pre-school's²⁶ activities. The view of the activities in pre-school and the pedagogues' participation in

²⁶ The term pre-school is used irrespective of what era I describe, the only exception being when I describe Kärby's comparative study of part-time pre-school and day-care centres.

children's learning has changed over the years, parallel with changes in society's view of knowledge and learning.

A person who has exerted an influence on pre-school activities was Friedrich Fröbel who, in the mid-19th century, laid the foundations of the pedagogy, traces of which can still be found in today's pre-school. Fröbel's pedagogical ideas were based on mathematics and ethics and Johansson (1994, 2004) claims that Fröbel's pedagogy and outlook on life were intertwined since he regarded God as the centre of the world²⁷. The next major trend in the development of pre-school came to be linked to developmental psychology. Here, Gesell's (1880-1961) research played an important part. Both Fröbel's and Gesell's theories on learning are based on an active child, although their theories on learning do differ in some respects.

Developmental psychology was based on the child's maturity. The view of children's learning was based on theories of developmental psychology where the pedagogical task consisted of teaching based on children's "natural" prerequisites. Gesell's theories became normative for (Simonsson-Christensson, 1977) the development of all children, and if a child did not follow this developmental process, it was sometimes considered to be abnormal. Another theorist of developmental psychology, who exerted an influence on pre-school activities, was Piaget (1896-1980, 1962, 1976).

Learning in today's pre-school

Today's pre-school is characterised by the pedagogues having a relational perspective of learning (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Communication, interaction, teamwork and the child's perspective have become central dimensions in the pre-school's practice (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Nordin-Hultman, 2004). Today's perspective of learning in pre-school makes it impossible to distinguish between learning and development (Pramling, 1994). From a relational perspective of how children learn, learning is dependent on environment, interaction and children's experiences.

What is central in the view of children's learning in today's pre-school is that children are encouraged to be creative by both finding and solving problems. Creativity means that hypotheses are proposed rather than finding solutions to problems. A child who is creative learns to think about its own

²⁷ For a more detailed description of the pre-school and its history, see Johansson (1992) and SOU (1997:157).

thinking but is also able to transfer what it learns to a different content (Next Generation Forum, 1999). Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson claim that creativity and learning are two intertwined phenomena (2003, p. 209).

One way of understanding what it means to relate to children and their learning is that there is a concordance between the pedagogue's thoughts, language and actions. This requires the ability to see the whole picture and to challenge children in routine, everyday and planned situations. Developmental pedagogy has emerged from the phenomenographic approach²⁸ and what characterises a developmental pedagogy perspective is that learning has a direction (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Developmental pedagogy has become a pre-school pedagogy for younger children. Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson (op. cit.) write that the phenomenographic approach sheds light on people's subjective world and their ways of creating understanding of the world around them. Utilising and creating opportunities for understanding how children perceive something in order to challenge their understanding of the content are fundamental in developmental pedagogy theory. What characterises a developmental pedagogy approach to children and their learning is that the pedagogue provides children with prerequisites that enable them to become aware of the world around them and their own learning. Another factor characterising developmental pedagogy theory is that variation is important for learning. Diversity transforms children's different thoughts and reflections into a content in the activity when the pedagogue bases his/her teaching on a developmental pedagogy theory. The approach to children and their learning based on a developmental pedagogy theory is characterised by the "what" and "how" questions being linked, which means that learning is always tied to a content.

Variation theory and developmental pedagogy

The variation theory and developmental pedagogy can be described as theories on learning that have emerged from empirical research generated via the phenomenographic research approach in questions concerning teaching and learning (Hasselgren & Beach, 1997; Emanuelsson, 2001). In variation theory as well as in developmental pedagogy, the starting-point for the teacher/pedagogue is the pupil's/child's thoughts about a content. Despite the fact that both

²⁸ Marton and Booth (1997) claim that the phenomenographic approach "involves first and foremost understanding it as a way of identifying and asking research questions about certain pedagogical phenomena".

developmental pedagogy and variation theory are learning theories and have many similarities, they cannot be compared with each other.

Variation theory focuses primarily on teachers' teaching (Runesson, 1999a) and their teaching practices (Emanuelsson, 2001). It is also a theory of learning with consequences for teaching. Variation theory has to do with people's experiences (Marton & Booth, 2000). The development pedagogy theory focuses on children's learning, but also has consequences for the teacher's actions (Johansson, 1999; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 1994). Marton and Pang (1999) claim that phenomenography describes variation in the way of understanding a phenomenon in two dimensions. The first dimension consists of different ways of understanding the same phenomenon, and can be regarded as "classical phenomenography". The second dimension, according to Marton and Pang (op. cit.) involves regarding the variation from a theoretical perspective with the help of the concepts discernment, simultaneity and variation. These concepts are used to describe both teaching and pupils' learning (Emanuelsson, 2001).

In developmental pedagogy, variation plays a central role, but it also includes other theoretical dimensions. Developmental pedagogy is a pre-school pedagogy, which has borrowed aspects and dimensions from other theories and where variation is one aspect. A central aim of the developmental pedagogy theory is to utilise children's intentions and perspectives in order to capture and challenge their world with the help of variation. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) describe different theoretical dimensions where (op. cit., p. 26) children's ways of experiencing the world begin with a single phenomenon, which is gradually differentiated in order to be integrated into new understanding. Developmental pedagogy has its roots in the pre-school and the youngest children's learning, while the researched carried out from the perspective of variation theory has concerned older children and adults' learning. Young children are active by "nature" and thus make other demands on the ability of the pedagogues to "blend into" their world and games. Consequently, learning is different when it comes to young children while the object of learning remains the same from the perspectives of both variation theory and developmental pedagogy (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

METHOD AND PROCEDURE

The phenomenographic research approach constitutes one methodological base of the present study – a perspective of people’s learning and knowledge formation that is holistic and non-dualistic. A person’s understanding of the world around him cannot be separated from the world he lives in.

This means that the pedagogues²⁹ in this investigation relate their knowledge to previous knowledge and experience in their professional practice. Another way of understanding the approach in this study is that it involves the participants including their previous knowledge and experience when they create meaning in their learning in the education program. A fundamental element of the phenomenographic approach is that it also lays claim to describing how people experience, imagine, conceive of and understand a specific phenomenon (Marton, 1992, 1997, 1999). A person’s understanding of the world around him is incorporated into his way of experiencing³⁰ the phenomenon and thus becomes a part of himself, with each new experience and insight changing his way of experiencing and conceiving of the world. Marton (1992, p. 30) states that it is not possible to separate subject and object from each other. Instead, he claims that there is a relation between subject and object, which is formed according to how a person experiences the world around him. The phenomenographic approach sheds light on people’s subjective world and their ways of creating understanding of the world around them.

A core task in the phenomenographic approach is to describe a phenomenon as somebody conceptualises it. This presupposes, in this study, that I as a researcher strive to adopt the perspective of the participants when the data corpus is analysed in order to be able to understand how the pedagogues experience that they are creating meaning in their learning and how they understand their participation in children’s learning. The participants take part in teaching, which becomes part of a content (learning’s object). Employing phenomenography to study an object means that as a researcher, I describe how

²⁹ In the text, the words pedagogues and participants are used synonymously and refer to the pedagogues participating in the study and attending the PEF program.

³⁰ In the text, the words conceive and experience are used synonymously. I am aware that there is a slight difference in meaning between the two words, where conceive focuses on thinking while experience has a broader meaning since it includes perception and experiences, according to e-mail correspondence with Marton, 2000. I have chosen to use the words synonymously in the text because the aim of the study is to investigate how the participants think about their own learning and participation in children’s learning.

the phenomenon appears to another person in the sense of how that individual conceives of the phenomenon.

Over the years, however, phenomenography has been criticised for its lack of theory (Beach & Hasselgren, 1996, 1997; Richardsson, 1999). Richardsson's criticism takes the form of his view that phenomenography cannot be used to study changed conceptions (1999). Phenomenography has, however, developed towards becoming a theory of awareness and his criticism is thus misleading. Phenomenography has also been criticised for its lack of discussion about the importance of language (Säljö, 2000). This criticism can be answered by the fact that phenomenography sheds light on conceptions. Language is, however, implicitly important for learning since the conceptions expressed are carriers of the learner's thoughts and are given shape via language (Marton & Booth, 2000; Marton & Tsui, 2004). This is also illustrated by Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson when they write that "thoughts arise or are constituted in language" (2003, p. 60). Criticism has also been levelled at the phenomenographic research approach because it does not include the researcher's reflection on methodology (Dall'Alba & Hasselgren, 1996; Beach & Hasselgren, 1997). This criticism can, however, be met by noting that the qualitative research procedure is a process, which assumes that the researcher reflects on both the content of the statements and his own way of conceiving of the meaning (Alexandersson, 1994b; Hesslefors Arktoft, 1996; Marton, Beauty, Dall'Alba, 1993; Uljens, 1989; Runesson, 1999a; Emanuelsson, 2001).

Sample and research group in the study

Eight of the 15 persons participating in the study joined the education program in the spring and seven in the autumn. This means that eight of the 15 persons had completed one term when the study was initiated while seven began at the same time as the study was started up. The participants were thus at different stages in the program throughout the study. Here, the eight pedagogues, who began in the spring, are referred to as the spring group and the seven, who began in the autumn, as the autumn group. Three of the 15 persons participating in the study have a foreign background and a degree in education from their native country. All 15 have worked professionally in Swedish pre-schools. One of them holds a managerial position at a pre-school while the other 14 pedagogues work with pre-school groups.

The participating pedagogues had been accepted for a 2-year supplementary study program for pedagogues at pre-school and after-school recreation centres (Program in education – orientation towards early childhood education, 40 points).

Data collection

I have used three methods in the study to collect data on the pedagogues' conceptions of their own learning and their participation in children's learning. These methods are:

- Interviews
- The pedagogues' own descriptions when viewing a film sequence
- Written reflections on their own learning

As regards the three data collections, the interviews form the main basis of the results. The pedagogues' descriptions when watching the film should be regarded as complementing the interview answers. The written reflections produced by the pedagogues at the end of the education program should be seen as a validity variable for my interpretation of the pedagogues' changed conceptions of their own learning and participation in children's learning. These conceptions are used in the individual descriptions presented in chapter 8. The credibility in the text is increased by means of a comparison between my conclusions concerning the change in the pedagogues' conceptions and how they conceive of this change.

CONCEPTIONS OF ONE'S OWN LEARNING

The critical content aspects, which have been distinguished in the conceptions of the pedagogues' own learning, have been divided into the following three qualitatively different categories:

- Creating meaning via communication (category 1)
- Creating meaning via professional practice (category 2)
- Creating meaning via reflection on one's own learning (category 3)

The same pedagogue may express one or more conceptions at the same interview.

Categories 1-3 have an internal relation, which consists of the pedagogues indicating in their conceptions that they create meaning in what they learn by achieving variation in their way of thinking about what they learn. In other words, the internal relation between the three conceptions consists of the pedagogues themselves trying to create a varied way of thinking about their learning in each concept with the help of communication, professional practice and reflection on their own learning. I cannot say whether this is a conscious or unconscious attempt by the pedagogues to generate different ways of understanding what they learn. I can, however, deduce from the statements that the pedagogues use variation in order to contrast different ways of thinking about their learning, irrespective of conception. This implies that the pedagogues' ability to create variation and learn and understand how others think and reason about the same phenomenon is fundamental when it comes to how they themselves create meaning in their learning. My interpretation, however, is that the participants employ communication in their own professional practice and reflection on their own learning as different tools for generating variation. In other words, variation is fundamental in learning. Meaning is created and becomes clear to the pedagogues when they themselves elucidate the same content in a varied way.

Variation as it is expressed in communication

The conception in this category is characterised by the participants creating meaning in their learning by communicating about theories concerning children's learning in the light of their previous knowledge and theories. This means that the conception is communicative in nature and it is via communication that the pedagogues vary their way of creating understanding. In their statements, the pedagogues describe how communication enables them to talk about theories about how children learn, and they employ words and concepts to make visible different ways of understanding something.

The variation that becomes visible via communication is theoretical in the sense that the pedagogues discuss with each other how theories should be construed in the light of their previous knowledge and experience.

Variation as it is expressed in professional practice

Understanding their own professional practice means that the pedagogues in the study create meaning in what they learn in the study program via their own professional practice. In Gurwitsch's (1964, 1985) view, there is a certain

structure in people's awareness – an inner structure or pattern that is expressed by focusing on a theme, a thematic field or a margin. The results from my study reinforce Gurwitsch's (op. cit.) reasoning since it becomes clear that figure in the pedagogues' awareness is that they should transfer their learning to a different context where they will understand it afresh. It is their theoretical understanding that is the background of their actions.

The variation the pedagogues produce in their own professional practice is both theoretical and practical in nature. It is theoretical because the pedagogues transform their understanding acquired in the study program so as to be able to understand in their professional practice (Mezeriow, 1994a, 1994b; Cranton, 1994). In this way, the pedagogues are carriers of a theoretical understanding, which they will attempt to transform in their own professional practice. This requires reflection. When the pedagogues transform their understanding of what they learn in their own professional practice, it becomes visible in their own actions and they are able to reflect on which of the different ways of using what they have learned has functioned in their group of children. From the perspective of variation theory, learning takes place in the relation between how the person who learns experiences the world around him or her. Learning is thus constituted in a relation between the subject and the object towards which the learner directs his attention (Svensson, 1976).

The pedagogues' statements imply that they understand what they are learning when they can express it in words and re-examine their knowledge in dialogue with others as well as transforming and testing their learning and understanding in their own professional practice. This implies that when the pedagogues are simultaneously able to discern a variation in different ways of thinking about their theoretical learning and understand their learning in their professional practice, they create meaning in what they learn. This is supported by Sandberg and Targama (1998), who claim that the learner's understanding of his own practice determines how s/he will be able to understand the content of knowledge. Sandberg and Targama (op. cit.) also describe how an understanding of the situation is important for learning, which I show when the pedagogues in my study draw conclusions about how their learning becomes meaningful in their pre-school group.

Variation as it is expressed in reflection on one's own learning

This conception has a meta-cognitive character, which means that the pedagogues reflect on how they think about their learning. This conception is also characterised by the pedagogues questioning, examining and analysing their way of thinking about how they participate in children's learning.

When the pedagogues reflect on their own learning, this can be described in the form of two aspects. The pedagogues partly reflect on different theories that describe children and their learning and partly they reflect on how their theoretical understanding has affected the way in which they participate in children's learning. This means that the pedagogues can discern critical aspects in their way of thinking about theory and practice in their awareness. This conception has points of similarity with meta-theoretical learning described by Kansanen (1997a, 1997b), where the teacher can both question his practical actions and analyse and reflect on them. The teacher's ambition is not only to initiate teaching but also to reflect on what happens in the pre-school group and analyse her participation in children's learning in relation to planning, implementation and evaluation (Rosenqvist, 2000, 2002).

CONCEPTIONS OF CHILDREN'S LEARNING

In this chapter, an account is given of how the participants understand their participation in children's learning, i.e. their conceptions of how they put their knowledge into practice when working with children. When the pedagogues express their conceptions of how they experience their participation in children's learning, the results are based on their answers given in the first, second and third interview together with the notes made in conjunction with the first and second film presentation.

In the interview answers, the pedagogues give their own examples of how they conceive of their participation in children's learning. In their notes written during the film presentations, the pedagogues describe their participation in children's learning in a given situation. The results show that the pedagogues hold the conception that they participate in children's learning in two qualitatively different ways. It has been possible to distinguish the following critical aspects of the pedagogues' conception of how they experience their

participation in children's learning. Categories A and B are hierarchically ordered and they have the following headings³¹:

- Being sensitive to the children and the world around them (category A)
- Challenging the children in their learning (category B)

A pedagogue could express one or both conceptions during the same interview and/or during the film presentation.

Being sensitive to the children and world around them (category A)

What characterises the conception in category A is that the pedagogues experience that they participate in children's learning by being sensitive to their interests, questions, comments and so on. They support the children's interests and talk with them about the content aspect on which the children's attention is focused. As a result, the pedagogues feel that they are supporting the children's interest in an activity or an area of interest that is important for them in the situation in question.

In the study, it emerges that the pedagogues often feel that they are being sensitive to the children and what their attention is focused on. This also shows that the pedagogues have the ability to be flexible and adapt their own behaviour and content of the activity in which the children are interested.

The pedagogues also hold the conception that one of their tasks as pedagogues in relation to children's learning is to be attentive by utilising everyday events initiated by the children and dealing with them on their terms. In other words, the pedagogue holds the conception that her participation in children's learning is characterised by being sensitive to the signals children give when their attention is directed towards a specific phenomenon. Category A is also characterised by the pedagogue's intention to treat children on the basis of their basic knowledge and skills. The pedagogue may have a specific reason for the activity, but she adapts it to what is happening in the situation in question. The pedagogues point out that it is the spontaneous questions that are reflected on in the activity.

³¹ In order to be able to differentiate between the categories in their respective outcome spaces (i.e. in category system one and two), the categories dealing with the pedagogues' conceptions of their own learning were assigned figures. Categories describing conceptions of how the participants experience their contribution to children's learning are assigned letters.

Challenging the children in their learning (category B)

The difference between the conceptions in category A and B is that in category B, the pedagogue challenges the children's thoughts and what their attention is directed towards. This conception is characterised by the pedagogues saying that they challenge the children in their learning based on what they know and understand about how children think and reason. The aim of problematising the content for the children is that the children should change their way of thinking, they should understand how to do something. The conception in category A thus becomes a prerequisite of the pedagogues' ability to challenge the children in their learning.

This conception is characterised by the encounter between pedagogue and child acquiring a completely different dimension as a result of the pedagogue challenging the child's thoughts and skills in a specific direction. The pedagogue has a notion about what the child should develop and in order to achieve this, she challenges the child's way of experiencing something. What characterises the pedagogue's participation in the child's learning is that she deliberately problematises for the child what it means to learn different things and, as a consequence, coordinates the how and what questions in her teaching (Carlgren & Marton, 2000).

Differences between category A and B

Figure 6 illustrates the what and how aspect as it is expressed in the pedagogues' participation in children's learning, depending on whether their participation is characterised by the pedagogue *being sensitive to the children and the world around them* or *challenging the children in their learning*. In both conceptions, the what aspect means that the pedagogues become acquainted with the children's thoughts, questions and skills.

The difference between the two conceptions is that the conception *being sensitive to the children and the world around them* is child-centred while the conception *challenging the children in their learning* is relational. This means that the pedagogues who are *sensitive to the children and the world around them* become acquainted with their thoughts, questions and skills in order to be able to interpret and support their needs. The pedagogues do this by (being sensitive to the children's interest and curiosity) talking with the children, answering their questions and allowing them to gain their own experience of the phenomenon on which their attention is focused. The relation between children and adults is characterised by children making contact with adults, who support them as well

Summary

as their interests. My interpretation is that the children's experiences become figure in the pedagogues' participation in the children's learning, however, there is a risk that the pedagogues take for granted what developing this understanding means for the children.

Participating in children's learning	What aspect	How aspect
Being sensitive to the children and their learning	Becoming acquainted with the children's thoughts, questions and skills in order to interpret their needs. The content of the pedagogical activities is child-centred.	Being sensitive to the children's interests and curiosity, talking with them, answering their questions, letting them gain their own experience of the phenomenon on which their attention is focused. The relation between children and adults is characterised by children making contact with adults, who support the children. Child → Adult-centred
Challenging the children in their learning	Becoming acquainted with the children's thoughts, questions and skills in order to challenge them in their learning. A characteristic of the content of the pedagogical activities is that they are relational.	Problemise, draw attention to and use the variation the children themselves create in order to challenge their thoughts, knowledge and skills. The relation between children and adults is characterised by mutual contact. Child ↔ Adult-centred

Figure 6. The what and how aspect in the participation the children's learning.

The pedagogues who say that *they challenge the children in their learning* problemise, draw attention to and use the variation, which the children themselves create, to challenge their thoughts, knowledge and skills. The relation between children and adults is characterised by mutual contact and the pedagogues having a relational perspective of learning.

CHANGES

The results show that the pedagogues change in that they begin to reflect on their own learning and that they challenge the children in their learning. However, there are slight differences in the way the pedagogues change during the course of the education program.

Changes in the pedagogues' own learning

The pedagogues change their way of creating meaning in their learning in three qualitatively different ways during the course of the education program. They change their way of understanding their own learning and express a new conception: Reflecting on their own learning (a.).³² The second change is characterised by the pedagogues describing their own learning in a way that does not change over time (b.). The reason for this could be that the pedagogues express the conception (reflecting on one's own learning) when they are interviewed. In other words, there is no scope for them to develop a new conception. The third change is characterised by the pedagogues revising their way of thinking about how they create meaning in their own learning so that they no longer reflect on their own learning (c.).

Changes in participating in children's learning

The pedagogues' conceptions of participating in children's learning also change in three ways. One of these changes is characterised by the pedagogues developing so that they challenge the children in their learning (d.). The second change is characterised by the pedagogues stating that their way of participating in children's learning remains unchanged in their professional practice. The third change is characterised by the pedagogues experiencing that they revise their way of participating in children's learning by becoming sensitive to the children and the world around them (e.). This means that earlier during the education program, the pedagogues had expressed the conception that they challenge the children in their learning (f.), but that by the end of the program, they no longer did so.




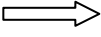
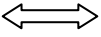
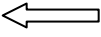
³² See table 10.

The relation between the pedagogues' own learning and their participation in children's learning

Table 10 shows that the relation between the pedagogues' own learning (theory) and their participation in children's learning (practice) differs in seven ways. The results show that nearly half of the participants change both their way of experiencing their own learning and their participation in children's learning in a specific direction. These pedagogues are Agda, Amanda, Andrea, Asta, Astrid, Josefine and Jeanette.

Two pedagogues, Alice and Jane, describe how they change their way of creating meaning in their own learning towards reflecting on this during the course of the education program. At the same time, they say that their participation in children's learning has not changed in their professional practice. The relation between experiencing one's own learning and participation in children's learning can also change in another direction as in the case of Julie and Jessica, who say that their own learning has not changed and their conceptions of how they participate in children's learning are changing towards challenging the children in their learning. Two of the 15 pedagogues, Jannike and Johanna, experience that their way of creating meaning in their learning has not changed during the course of the education program. Both these pedagogues also say that their way of contributing to children's learning has not changed. Angelika is one of the 15 participants who says that her conceptions of her own learning have been revised during the course of the education program, which means that her way of thinking about what she is learning has been simplified. When it comes to her way of conceiving of her participation in children's learning, Angelika says at all three interviews that she contributes to their learning by being sensitive to them and the world around them. Judith is a pedagogue who expresses an unchanged way of creating meaning in her own learning. She has changed her way of contributing to children's learning from having challenged the children in their learning and being sensitive to the children and the world around them to contributing to children's learning by being sensitive to them and the world around them.

Table 10. The relation between conceptions of ways of experiencing one's own learning (categories 1-3) and participation in children's learning (categories A-B).

	d. The conception changes to one of challenging the children. 	e. Unchanged conception of participation in children's learning. ³³ 	f. The conception of participation in children's learning is revised. 
a. The conception changes to one of reflexing on one's own learning. 	(a-d) Agda Amanda Andrea Asta Astrid Josefine Jeanette	(a-e) Alice Jane	
b. Conception of one's own learning is unchanged. 	(b-d) Jessica Julia	(b-a) Jannike Johanna	(b-f) Judith
c. Conceptions of one's own learning are revised. 		(c-e) Angelika	

THE RELATION BETWEEN CHANGED CONCEPTIONS

From the perspective of variation theory, it is in the nature of things that people experience and apply their understanding in different ways. In this section, an account is given of the relation between ways the pedagogues' experience their own learning (theory) and ways they conceive of their participation in the children's learning (practice) in terms of conceptions that change over time during the course of the education program. In the case of the relation between

³³ There may be several reasons for the conception remaining unchanged. One reason could be that the pedagogue had reflected on her own learning as early as during the first interview.

these phenomena, the results are based on my interpretation of the pedagogues' conceptions. The relation between theory and practice is expressed in seven different ways. Figure 7 illustrates the relations between the pedagogues' changed ways of conceiving of their own learning and their participation in the children's learning.

The first relation (1. a-d)³⁴ in figure 7 shows that seven of the pedagogues have moved towards *reflecting on their own learning* and *challenging the children in their learning*. Almost half the participants have thus changed both their way of creating meaning in their own learning and their participation in children's learning in a specific direction. The same relation illustrates a way of changing during the course of the education program that could be regarded as being more successful than the other five relations between theory and practice since the pedagogues change both their way of conceiving of what they learn and their way of participating in their professional practice. One reason for the direction of this change could be that these pedagogues have learnt and understood the content of the teaching and have been able to put their theoretical understanding into practice in their own professional practice. On the other hand, these pedagogues could have changed because they reflected new or deeper knowledge, which influences the direction of the change.

The other five relations in my study show that the relation between the pedagogues' own learning and their participation in children's learning could be considered contradictory. This can, for example, be seen in the second relation (2. a-e), which is characterised by the pedagogues *reflecting on their own learning* at the same time as their description of their participation in children's learning remains unchanged. Two of the pedagogues express this relation. This could mean that these two pedagogues have changed in that they compare different ways of thinking about theories and how they contribute to children's learning while in their professional practice, their participation remains unchanged. This can be explained in part by the fact that one of these two pedagogues indicates that *she challenges the children in their learning* when she is interviewed. The second pedagogue, on the other hand, indicates that she is *sensitive to the children and the world around them* when she is interviewed, which could mean that she concentrates on understanding her own learning.

³⁴ The numeral indicates the relation. The letters a-c show the direction in which the pedagogues' learning has changed. The letters d-f show the direction in which the pedagogues' participation in children's learning has changed.

Summary

1. Reflecting on one's own learning Challenging the children's learning (a-d)	7 pedagogues
2. Reflecting on one's own learning Unchanged participation in children's learning (a-e)	2 pedagogues
3. Unchanged own learning Challenging children's learning (b-d)	2 pedagogues
4. Unchanged own learning Unchanged participation in children's learning (b-e)	2 pedagogues
5. Unchanged own learning Revised participation in children's learning (b-f)	1 pedagogue
6. Own learning revised Unchanged participation in children's learning (c-e)	1 pedagogue

Figure 7. The relation between the pedagogues' own learning and participation in children's learning.

The third relation (3. b-d) shows that the two pedagogues have not changed their way of understanding what they learn but that they have changed over time towards *challenging the children in their learning*. This change could be the result of these two pedagogues having changed their conceptions of how they understand their learning at the very beginning of the education program. Both these pedagogues began studying in the spring and the content of the courses in the program is related to the pedagogues' professional practice. Once again, this could indicate that the content and/or the internal order of the courses in the program impact on the pedagogues' understanding of what they learn.

The fourth relation (4. b-e) is characterised by two of the pedagogues indicating that creating meaning in their own learning and participating in children's learning have not changed over time. Both these pedagogues belong to the spring group and one of them indicates that she *challenges the children in their learning*, while the other describes being *sensitive to the children and the world around them*.

The fifth relation (5. b-f) is characterised by one of the pedagogues describing an unchanged way of understanding her own learning while her

participation in the children's learning is revised to become less and less complex. This pedagogue has thus changed her participation in children's learning from having given examples of *how she challenges children in their learning* to giving examples from her professional practice, which show that she is *sensitive to the children and the world around them*. A provocative thought is that the education program perhaps results in the pedagogue having a less complex practice. However, this pedagogue may also have concentrated on her own learning, which has resulted in her own practice becoming less complex. Another possible explanation could be that this pedagogue does not build on her previous knowledge and experience because she is not sure that she has worked in an adequate way in her professional practice.

The sixth and last relation (6. c-e) between the way of conceiving of one's own teaching and participation in children's learning is characterised by one of the pedagogues indicating that her own learning is being revised by becoming less and less complex. This pedagogue experiences her participation in the children's learning as not changing as a result of the education program, i.e. by *being sensitive to the children and the world around them*. The relation between the pedagogues' own learning and their participation in children's learning could, in my study, indicate either that the pedagogue in question is critical of, and questions, her own learning or that she experiences the content of the teaching as "correct" and, for this reason, does not want to build on her previous knowledge and experience.

CASE DESCRIPTIONS

I have studied the conceptions expressed by the pedagogues and have found a pattern where the relation between theory and practice is shaped in six different ways in the pedagogues. In order to study the relation between theory and practice from a perspective of change, I have chosen first to determine how the respective conceptions have changed over time. I have then compared the pedagogues' changed way of conceiving of their own learning with their changed conceptions of their participation in children's learning over time. After having studied and compared these changes, the relation between theory and practice has emerged. These relations are illustrated in case studies, which describe different ways of conceiving of one's own learning and participation in children's learning.

DISCUSSION

The study's basic ontological assumption about how a person construes the world around him (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977; Marton, 1981, Marton, Hounsell, Entwistle, 1984; Marton, 1992; Marton & Booth, 2000) is manifested when 15 pedagogues describe how they experience creating meaning in their own learning and how they experience their participation in children's learning. The results from this study show that:

- The pedagogues express three qualitatively different ways of creating meaning in their own learning.
- The pedagogues use these conceptions as a didactic tool to develop their competence.
- The pedagogues strive to create variation in their way of understanding in each conception.
- The pedagogues reconsider their way of understanding theory and practice.
- The pedagogues express two qualitatively different ways of participating in children's learning.
- The pedagogues' conceptions of their own learning are transformed towards reflection on their own learning.
- The pedagogues' conceptions of their participation in children's learning are transformed towards challenging them in their learning.
- The relation between theory and practice is expressed in six different ways.

The pedagogues create variation in each conception

When I processed the data material, I expected the pedagogues to express their conceptions. Thus it became an additional experience for me when I discovered that the pedagogues mentioned in their interviews that they strive to create variation in each conception (categories 1-3) in order to create meaning in their own learning. Pramling Samuelsson and Lindahl (2002) have shown that young children spontaneously vary an action or activity in order to learn. Earlier, other researchers – Marton, Wen and Wong (in press), Runesson (manuscript), Marton and Tsui, (2004), Pramling Samuelsson (1988, 1994), Emanuelsson, (2001) – have described how studying a phenomenon in different ways enhances the ability to learn. My contribution to the variation theory is: *The learner*

him/herself strives to create variation in order to understand the meaning of his/her own learning.

In view of the results from this study, I have reconsidered what it means to “learn through variation”. On the basis of the results from this study, I would claim that the shifting meaning of learning can take many shapes such as knowledge and the ability to think in abstract terms as well as skills and so on. My conclusion is that the conceptions described in categories 1-3 do not determine how the pedagogues understand what they learn in the study program. Learning through variation involves, instead, an ambition to discern several critical aspects simultaneously, irrespective of whether it is a question of understanding or doing something. This implies that the pedagogues’ ability to discern critical aspects determines how they understand what they learn.

In my study, the three concepts discernment, simultaneity and variation mean that the pedagogues discern different things simultaneously in their awareness, where structure and meaning are intertwined (Marton & Booth, 2000, p. 134, Runesson, 1999a, 1999b, Marton & Pang, 1999). The variations in their ways of experiencing one and the same phenomenon are described by, among others, Marton and Pang (1999, p. 10-11), Runesson (1999a, 1999b) and Rovio-Johansson (1999). It is the variation in the way of understanding and thinking about the same content that is the starting-point for multifaceted and dynamic learning (Bowden, 1994).

The pedagogues in the study discern different ways of understanding what they learn in the education program by communicating with each other. As they discern critical aspects of understanding the same content, they experience that their learning becomes meaningful to them. This implies that teaching about different theories does not determine whether the pedagogues understand what they are learning; instead, their different ways of thinking about and understanding the same theories contribute to them reconsidering their understanding. In other words, it is in relation to the world around us that we conceive of and understand something (Marton, Hounsell & Entwistle, 1984, 1989; Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977). We can thus assume that children in pre-school activities and pedagogues in the study think and draw conclusions about what emerges in encounters with other persons and on the basis of these experiences, both children and pedagogues reconsider their way of understanding the world around them and their learning. It is their ability to discern critical aspects that determines how they create meaning and content in their own learning.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (1992). *Att möta barn med matematiska problem. En belysning av barns lärande*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alerby, E., Kansanen, P. & Kroksmark, T. (2000). *Lära om lärande*. Studentlitteratur: Lund.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg 96: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (1995). Profession och reflektion. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*, s. 32-43. Stockholm: Lärarförbundet.
- Alexandersson, M. (1996). Att lära av undervisning. I Brusling, C. och Strömqvist, G. (red.) *I reflektion och praktik i läraryrket*, s. 143-159. Lund: Studentlitteratur.
- Balke, G. (2001:1). *Vad tycker du om dina studier? Utvärdering av programutbildningarna vid Göteborgs universitet*. STUG-projektet: Studerande vid Göteborgs universitet. Avdelningen för omvärldsanalys, planering och uppföljning. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bengtsson, J. (1996). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrket och lärarutbildning, s. 67-79. Brusling, C. & Strömqvist, G. (red). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J (1993). Theory and practice. Two fundamental categories in the philosophy of Education. *Educational review*. 45: p. 205-211.
- Bengtsson, J. (1995a). What is reflection? On reflection in teaching profession and teachers education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, (1).
- Bengtsson, J. (1995b). Självreflektionens möjligheter och gränser i läraryrket. *Nordisk pedagogik*, 15 (2), s. 72-87.
- Björneloo, I., Mårdsjö, A.C. & Pramling Samuelsson, I. (2004). *Kommunikation som akt och objekt – ett didaktiskt utvecklingsprojekt i flerspråkiga klasser*. Nr 2004:02. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Bond, H. (2000). *The development of students' experiences of learning in higher education. The school of Curriculum, Teaching and Learning of Education*. Australia: Griffith University.

- Boulton-Lewis, G.M., Marton, F., Lewis, D. & Wilss, A.L. (2000). Learning in a formal and informal contexts: conceptions and strategies of Aboriginal and Torres Strait Islander university students. *Learning and Instruction*. Vol 10. nr. 5, s. 393-414.
- Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The university of learning*. Göteborg. Sweden.
- Bowden, J. (1994). The nature of phenomenographic research. In *Phenomenographic Research: Variations Method*, pp. 1-16. The Warburton Symposium. Ed. Bowden, J. A. Walsh, E.
- Bruner, J. (1980). *Under five in Britain*. Grant McIntyre, London
- Bruce, T. (1990). *Tradition och förnyelse i förskolepedagogiken*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Brusling, C. (1996). Konstruktion och rekonstruktion av praktiskt tänkande. I Brusling, C. & Strömqvist, G. (red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*, s. 93-105. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1999a). Pedagogiska verksamheter för lärande. Carlgren (red.). I *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1999b). Pedagogy and teachers work. I *Nordisk pedagogik. Journal of Nordic Educational research*, Nr 4, Vol. 19, p. 223-234.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for Educators of Adults*. San. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Claesson, S. (1999). *Hur tänker du då? Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärarens undervisning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dall'Alba, G. (1993). Reflections on phenomenography: Introduction to Part II. *Nordisk Pedagogik*. Nr 3. s.130-133.
- Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (eds.) (1996). *Reflections in Fenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1996). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visonen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Postmodern Perspectives*. Falmer Press. Taylor & Francis Inc. USA.
- Dewey, J.A. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books. (Originally published: Lexington, MA : D. C. Heath, 1910).

- Dewey, J. A. (1999). *Demokrati och utbildning*. Översättning: Nils Sjödén. Göteborg: Daidalos AB.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. & Anstett, S. (2003). Rita och berätta. I I. Pramling och E. Johansson (red.), *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P. E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I Ellström, P-E., Gustavsson, B., Larsson, S. (red.) (1996). *Livslångt lärande*, s. 142-179. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, J. (2001). *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturkunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrums arbetet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 82.
- Folkesson, L. (1998). *Erfarenhet och lärande. En studie om hur lärare ser på sitt eget lärande*. Småskrifter från institutionen för metodik. Göteborg: Göteborgs Universitet, Nr. 22.
- Forslund, K. (1993). *Professionell kompetens. Fyra essäer om inläring och utveckling för professionalitet*. Linköping: Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi. LiU-PEK-R-168.
- Forslund, K. & Jacobsen, M. (2000). *Professionell kompetens hos pedagoger inom förskolan*. En studie av kompetens i en arbetsgrupp som arbetar med gruppintegration av funktionshindrade barn. Institutionen för beteendevetenskap. Linköping: Linköpings universitet.
- Gesell, A. & Ilg, F. (1961). *Barnens värld och vår*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ghaye, A. & Ghaye, K. (1998). *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice*. London: David Fulton Publishers.
- Gurwitsch, A. (1964). *The field of consciousness*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Gurwitsch, A. (Press cop. 1985). *Marginal consciness*. I Embre, L., Ohio university press. (Eds.) Athens, Ohio, London.
- Griffith, M. & Tann, S. (1992). *Using Reflective Practise to Link Personal and Public Theories*. Journal of Education, 18 (1), p. 69-84.

- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 8. Nr. 1-2. 2003. s. 12-23.
- Hansen, M. (1996:15). *Att öka kompetens genom utbildning, Utvärdering av påbyggnadsutbildning i pedagogik*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidsspedagogen och samverkan*. Göteborg studies in educational sciences 131. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hasselgren, B. (1981). *Ways of apprehending children at play*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hasselgren, B. & Beach, D. (1997). Phenomenography-a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis? *Higer Education Research & Development, Vol. 16, No 2*.
- Hesselfors Arktoft, E. (1996). *I ord och handling. Innebörder av “att anknyta till elevers erfarenhet”, uttryckta av lärare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Hundeide, C. (1999). *From early interaction to class-room communication*. University of Oslo. Draft 17/6.
- Hundeide, C: (2002). The mind between Us. *Nordisk psykologi*, 54 (1), s. 69-90.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (1995). *Utvecklingspsykologi, från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Skolverket, Forskning i fokus, nr 6). Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Barns första skola*. Lund. Studentlitteratur.
- Johansson, J.E. (1992). *Medodikämnet i förskollärarytutbildningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kansanen, P. (1997a). Getting to know teachers’ pedagogical thinking – Linking various approaches. *Discussions on some educational issues VI*. Helsinki: Departement of Teacher Education, University of Helsinki.

- Kansanen, P. (1997b). *Discussions on some educational issues VII*. Research report/ Helsinki: Departement of Teacher Education, University of Helsinki.
- Kernell, L.Å. (2002). *Att finna balanser – en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Krokmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klerfelt, A. (2002). *Var ligger forskningsfronten? – 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 180-1999*. Stockholm: Skolverket.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (1971). *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm. Almqvist & Wiksell.
- Kärrby, G. (1986:09). *22.000 minuter i förskolan. 5-6 åriga barns aktiviteter, språk och gruppmonster i förskolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Kärrby, G. (1992a). *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen*. Göteborg: Rapporter från institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Kärrby, G. (1992b). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Socialstyrelsen. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Kärrby, G. (1997). *Bedömning av pedagogisk kvalitet – Förskolan i fokus. Pedagogisk forskning i Sverige, 2 (1)*.
- Larsson, S. (1993). *Kvalitet i kvalitativa studier. Nordisk pedagogik, 4, s. 194-211*.
- Larsson, S. (1996). *Vardagslärande och vuxenstudier*. I Ellström, P-E., Gustavsson, B., Larsson, S. (red). (1996). *Livslångt lärande, s. 9-28*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg Studies in Educational Sciences 103. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lybeck, L. (1981). *Arkimedes i klassen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Löfdahl, A. (2002:28). *Förskolebarns lek. En arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies.

- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, p. 177-200.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (eds.) (1984). *The experience of learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1989). *Hur vi lär*. Kristianstad: Rabén och Sjögren.
- Marton, F. (1992). På spaning efter medvetandets pedagogik. *Forskning om utbildning*, 4, (s. 28-40).
- Marton, F., Beaty, E. & Dall’Alba, G. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Reserch*, 19, p. 277-300.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pang, M.F. (1999). *Two faces of variation*. Paper presented at 8th European Conferences for Learning and Instruction, August 24-28, 1999, University, Göteborg, Sweden.
- Marton, F. & Booth, S. (2000, svensk version av originalutgåvan 1997). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Lawrence Erlbaum Associates. London: New Jersey.
- Marton, F., Runesson, U. & Tsui, M. (2004). The space of learning. I Marton, F, Runesson, U. & Tsui, M. *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London: New Jersey.
- Marton, F., Wen, Q. & Wong, C.K. (in press). *Read hundred times and the meaning will appear...Changes in chinese university students’ views of the temporal structure of learning*. Gothenborg University, Nanjing University and the University of Honkong.
- Mezirow, J. (1994a). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*. Vol. 44. Nr 4. s. 222-232.
- Mezirow, J. (1994b). Understanding Transformation Theory. *In Adult Education Quarterly*, 44(4), p. 222-235.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos. Göteborg.
- Moxnes, P. (1990). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Mårdsjö, A.C. (1993). *Barn och trafik. Ett utvecklingsarbete på lågstadium och i förskola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Mårdsjö, A.C. (1998). *Att utveckla pedagogers kompetens*. Rapporter från institutionen för pedagogik. Göteborg: Rapport nr. 1998:02. Göteborgs universitet.
- Mårdsjö, A.C. (2004:11). *Kvalité I förskolan – relaterat till strukturella förutsättningar*. Linköping: Linköpings kommun.
- Neuman, D. (1987). *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Next Generation Forum. (1999). *Toward the Creative Society. Next Generation Annual Report 1999*. Köpenhamn: <http://www.nextgenerationforum.org>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber, 2004.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London: Methuen: Routledge.
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart och Winston.
- Pong, W.Y. & Marton, F. (1999). *The dynamic of awareness*. Paper presented at 8th European Conference for Learning and Instruction, August 24-28. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994a). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994b). Fenomenografi och praktisk pedagogik. *Nordisk Pedagogik*. Nr 4. s. 227-239.
- Pramling, I. & Mårdsjö, A. C. (1994). *Att utveckla kunnandets grunder. Illustration av ett arbetssätt*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A. C. (1997). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindholm. M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.

- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 8. Nr. 1-2. 2003. s. 70-84.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: W.W. Norton & Company.
- Piaget, J. (1976). *The child's conception of the world*. New Jersey: Litterfield, Adams & Co.
- Report of a Peer review of Masters Programme. (1994). *Undertaken for the department of education and educational research*. Report of a Peer Review undertaken by Panel from Worcester College of Higher Education, 23-25th February 1994. Review of masters programme for department of education and educational research. University of Gothenburg.
- Richardson, J.T.E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*. Vol. 69, No 1. pp. 53-82.
- Roos, G. (1994). *Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet inom barnomsorgen, omfattning, inriktning och villkor*. Nr, 85. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Rosenqvist, M.M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. HLS Förlag. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Studies in Educational Sciences 27.
- Rosenqvist, M.M. (2002). *Mellan praktik och teori; tio didaktiska berättelser om undervisning i förskola, skola, fritidshem och lärarutbildning*. ISBN 91-7656-539-4; s. 24-35.
- Rovio-Johansson, A. (1999). *Being good at teaching. Exploring Different Ways of Handling the Same Subject in Higher Education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (1999a). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (1999b). *Teaching as constituting a space of variation*. Paper presented at the 8th EARLI-conference, Göteborg, Sweden. August. 24-28, 1999. Department of Education, Göteborg University, Sweden.
- Runesson, U. (Manus). *Bortom fenomenografin. Från beskrivning av variation i sätt att uppfatta, till beskrivning av variation som lärandets nödvändiga villkor*.

- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rönnerman, K. (2000). *Att växa som pedagog: utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Sandberg, J. (1994). *Human competence at work. An interpretative approach*. Göteborg: BAS.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (1976). *Study skills and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preeschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 239*. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D. (1997). *Barndompsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Sommer, D. (1998). The reconstruction of childhood – implications for theory and practice. *European Journal of Social Work, Vol, 1, No 3*, p. 311-326.
- Sommer, D. (2003). *Børnesyn i utvecklingspsykologin: Er ett børneperspektiv muligt?* Pedagogisk forskning i Sverige. Årg. 8. Nr 1-2. s. 101-113.
- SOU (1972:26) *Förskolan. Del, Betänkande utgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU (1992:94). *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1997:108). *Att lämna skolan med rak rygg*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (1997:157). Utbildningsdepartementet, (1998). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av barnomsorg och skola kommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Stern, D.N. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv* (M. Faxen, övers.). Stockholm: Natur och kultur.

- Sylva, K., Roy, C. & Painter, M. (1980). *Childwatching at playgroup and nursery school. I am 2*. Oxford preschool research project. London: Grant McIntyre.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. Some common-sense conceptions*. Reports from The Institute Education University of Göteborg. No. 76.
- Säljö, R. (1982). *Learning and understanding. A Study of Differences in constructing Meaning from a Text*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og Trancendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelærutdanning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tang, T.K.W. (2001). *Conceptions of Learning and Teaching amongst Teachers Studying In-service Degrees. Part one, part two*. Honkong: University Honkong.
- Tannen, D. (1990). *Det var inte så jag menade! Hur tal och uttryckssätt påverkar våra relationer med andra*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Theman, J. (1983). *Uppfattningar av politisk makt*. (Göteborg Studies In Educational Sciences 45). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tiller, T. (1998). *Lärande i vardagen*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Tiller, T. (1999). *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur.
- Törnvall, M.L. & Forslund, K. (1995): *Lärares professionella utveckling. Teorigrund, metodiska ansatser och utvecklingsprocesser*. Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi. LiU-PEK-R-187.
- Utbildningsdepartementet (1998a). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet (1998b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1993). *The essence and existence of phenomenography*. Nordisk Pedagogik. Nr 3. p. 143-147.

- Utbildningsplan och kursplan (1997). Program med inriktning mot förskola och fritidshemsverksamhet. 40/50 poäng. Göteborgs universitet.
- Vallberg-Roth, A.C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Valsiner, J. (1990). *Culture and Development of Childrens Action*. New York: John Wiley & Sons.
- Vetenskapsrådet. (2004). *Vetenskapsrådets författningssamling*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, P. (2001) *Barn lär av varandra*. Göteborg: Göteborgs studies in educational sciences. 163. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Williams, P., Sheridan. S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Barns samlärande*. Stockholm: Liber.
- Wood, K. (1995). *Learning to Teach. A Phenomenographic Perspective*. London: University of London. University of London Institute of Education.

Bilaga 1:

Utbildningens syfte, innehåll och form

Innehållet i PEF-programmet är indelat i tre delar:

Grundläggande perspektiv på förskole- och fritidshemsverksamhet (20 poäng).

Vetenskaplig metod och forskningsmetodik (10/15 poäng).

Ett fördjupningsarbete (10 poäng).

Innehållet i den första kursen består av att de studerande undervisas i grundläggande perspektiv på förskole och fritidshemsverksamhet (20 poäng)³⁵. Innehållet i utbildningen har kontinuerligt uppdaterats och förnyats utifrån ny pedagogisk forskning och aktuell litteratur. De fyra delkurserna i grundläggande perspektiv på förskole- och fritidsverksamhet omfattar vardera 5 poäng. En av dessa delkurser heter ”Barnomsorg och fritidshem i socialpedagogiskt perspektiv”. Den utmärks av ett innehåll om förskolans och fritidshemmets framväxt i Sverige, relaterad till samhällsutvecklingen. Innehållet består av kunskaper kring såväl barndomens historia som den svenska förskolans och fritidshemmets framväxt och utveckling samt vilka centrala personer som har haft betydelse för den svenska förskolans utveckling. En annan delkurs heter ”Barns utveckling och inlärning” och syftar till att ge de studerande en fördjupad förståelse för barns utveckling och lärande. Ett centralt tema i delkursen är barns lek och dess betydelse för deras utveckling och lärande. Delkursen ”Komparativ förskolepedagogik” belyser förskolan och fritidshemmet ur ett internationellt perspektiv. De studerande pedagogerna får under kursen ta del av, jämföra och analysera olika pedagogiska program. Därutöver läser studenterna en kurs som heter: ”Förskolans och fritidshemmets innehåll och arbetsätt.” Kursen syftar till att de studerande ska tillägna sig kunskaper om utvecklingspedagogik, som de skall kunna omsätta i sin yrkespraktik.

³⁵ De studerande på PEF-programmet rekryteras till utbildningen två gånger per år. Det innebär att de pedagoger som medverkar i min studie har kommit olika långt i utbildningen.

Bilaga 2:

Intervjufrågor:

1. Berätta vad som är centralast *för dig* i ditt yrke?

- Vad är det som kännetecknar och karakteriserar ditt yrke?
- Har den bilden förändrats?
- Hur?

2. I grundutbildningen har du säkert fått ta del av barns lärande.

- Hur tänker du om barns lärande idag?
- Om du har förändrat din syn på barns lärande vad tror du att det beror på?
- Beskriv vad det var som gjorde att du fick en förändrad syn på barns inläring?
- Beskriv med *ett exempel* hur ditt sätt att tänka om barns lärande förändrades.
- Om ditt tänkande om barns lärande inte har förändrats vad beror det på?

3. Hur bidrar du som pedagog för att barn skall utvecklas? *Ge ett exempel!*

4. Är din roll samma oavsett *vad* barn lär sig?

- Hur ser din roll ut när ett barn skall lära sig om naturen, till exempel om kretsloppet?
- Hur ser din roll ut när ett barn skall lära sig hoppa rep?

5. Vad är det som gör att barn lär sig att förstå något?

- Tänker du på att lära barn?
- Om ja - Beskriv hur du tänker!
- Om nej - Varför är inte detta viktigt för dig?

Nu har vi diskuterat *barns lärande* låt oss skifta och istället diskutera *ditt lärande*.

6. Vad innebär det för dig att lära dig något inom ditt fält?

- Berätta om något som du lärt dig.
- Vad var det som gjorde att du lärde dig detta?
- Hur gick det till när du lärde dig detta?
- Ge *ett exempel* på något, i samband med att du gått den här utbildningen, som har lett till att du har fått en förändrad omvärldsuppfattning.
- Vad var det som gjorde att du förändrades?
- Beskriv hur gick det till när du fick denna insikt.

7. Är det någon skillnad med att lära sig i utbildningen och utanför?

- Om ja - Varför?
- Om nej - Varför inte?
- Hur gör du när du lär dig något utanför utbildningen, till exempel att lära dig att använda läroplanens intentioner?

8. Kan din insikt om hur ditt eget lärande ser ut hjälpa barn i deras lärande?

Beskriv med *ett exempel* hur?

9. Hur förhåller sig begreppen *att förstå något* och *att lära sig något* till varandra?

10. Om du nu tänker tillbaka på din barndom i *ljuset* av det du nu lärt dig, hur tänker du då?

Bilaga 3:

Frågor i samband med filmpresentation

De medverkande fick följande uppmaning: Läs igenom nedanstående frågeställningar innan du ser filmen. Besvara frågorna så detaljerat du kan. Frågorna kan besvaras under och efter filmvisningen. Du får se filmen hur många gånger du vill. Filmen är 15 minuter lång.

Beskriv vad du ser på filmen?

- Hur tror du att barnen erfar och förstår innehållet i aktiviteten?
- Vad tror du att pedagogen har för syfte med aktiviteten?
- Vad tror du att barnen lär sig?
- Hur skulle du göra för att lära barnen att förstå detta?
- Hade barnen lärt sig något annat då?
- Vad beror det på att du tror att de hade lärt sig detta?

Bilaga 4:

Pedagogen i filmen beskriver innehållet

Som utgångspunkt hade vi en bok som är skriven av A-M Gelotte och handlar om livet i Sverige förr. Jag startade arbetspasset med att läsa ur en av böckerna. Min tanke var att barnen skulle få en bild av vad, hur och med vad man lekte. När jag kom till avsnittet om vågen [en lek som heter vågen] antog jag att barnen inte hade en egen bild av hur den såg ut, därför frågade jag barnen om de visste vilken sorts "våg" det var som de lekte med. Därefter försökte jag att med hjälp av sten och pinne visa hur den [vågen som instrument] fungerade. Det visade sig att Mattias³⁶ hade en bild av hur det fungerade och han fick illustrera för de andra. Därefter frågar jag om de förstår. Mitt syfte med den frågan var ju att höra hur de uppfattat detta. Men när jag tittar på sekvensen på videon [filmpresentationen] ser jag att jag inte inväntar bekräftelse från barnen.

Efter nästa sekvens som handlade om att leka affär vill jag få barnens reaktioner på de intervjuer som barnen gjort med vuxna. Då jag hade lyssnat igenom dessa intervjuer[svar] visste jag att det [svaren] fanns med bland dessa. Min tanke med detta var att få igång en dialog med barnen, så att de skulle kunna jämföra och se att det som stod i boken hade de fått reda på genom att intervjua en vuxen person som varit liten förr.

Därefter fortsätter jag att läsa i boken utan att observera att barnen diskuterar något som de byggt på bordet. Jag läser om ett dockskåp och tycker väl egentligen själv att det verkar roligt att göra möbler till ett dockhus och ser att det är något som barnen på förskolan skulle kunna göra. Därav mitt entusiastiska tonläge.

Sedan börjar vi att diskutera skillnaden på leksaker som man har inne och ute, inget som jag tänkt på tidigare men kom som ett naturligt sidospår till detta. Här var flickorna delaktiga i diskussionen.

Vi fortsätter att diskutera kring en bild som illustrerar olika leksaker i en av böckerna. Detta för att försöka inspirera barnen till att vilja försöka tillverka olika leksaker. Att försöka få ta del av de tankar som väckts hos barnen. Att försöka göra skillnader mellan förr och nu tydliga för barnen. Här ser jag att jag inte hör vad alla säger, på något omedvetet sätt verkar det som jag lyssnar selektivt. För att få barnen att reflektera kring utvecklingen i samhället ställde jag frågan om varför de trodde att man köpte leksaker idag. Efter den frågan

³⁶ Mattias är ett fingerat namn.

diskuterar Susanne och Birgitta kring varför man köper vissa leksaker. Reflektioner som jag då uppfattade som mycket intressanta.

Jonathan gör en association till sina plasttroll och berättar vad han vet kring detta och hur man gör. Birgitta och Susanne ställer frågor. När jag ser filmen ser jag att jag egentligen inte låter barnen diskutera färdigt kring tillverkningen av troll. Jonathan berättar att han lärt sig detta genom "Barnens lexikon". Jag hör på filmen hur jag genom mitt tonfall ger honom en positiv förstärkning. Jag tycker att detta är ett mycket bra sätt att tillägna sig kunskap. Genom att titta i en bok. Jag vet att ordet PLAST inte leder till kunskap hur man tillverkar plasttroll. Jag vill att barnen ska utarbeta uppfattningar genom att associera vidare då de inte får svaret på den frågan de ställt från början. När barnen berättar ställer jag följdfrågor till dem. Detta för att barnen ska beskriva och berätta mer nyanserat men även för att försöka göra barnen uppmärksamma på hur de tillägnat sig en viss kunskap. Jonathan hämtar boken och börjar bläddra. Susanne funderar och ljudar fram vilken bokstav ordet PLAST börjar på. Jonathan bläddrar från början av boken och konstaterar att P är längre fram i boken. Jag frågar barnen om P är långt fram eller långt bak i alfabetet. Jag tänkte att det är långt bak men barnen tänkte på ett annat sätt än jag.

När man har sett den här sekvensen blir det tydligt att jag försöker få barnen att tänka som jag och vi förstår egentligen inte varandra. Susannes uppfattning överensstämmer utifrån hennes sätt att tänka. Hon rabblar alfabetet och slutar vid bokstaven P. Alltså är den för henne långt fram och A långt bak då man börjar alfabetet där. Under tiden som Jonathan bläddrar får han se en bild av ordet "Gjuta" och säger – Här är det. Återigen får han positiv förstärkning genom mitt tonfall. Jag vet att [jag] vid detta fall tänkte på hur otroligt skickliga barn är på att utarbeta uppfattningar för olika saker. Jonathan börjar läsa och Mattias bryter in och berättar om sina erfarenheter kring att gjuta. Jag poängterar återigen för Maria och Susanne att de stör honom. Susanne replikerar snabbt med att hon hör ändå. Jonathan fortsätter att läsa själv då han hade tillägnat sig det skrivna språket. Maria gör här en association till att hon faktiskt också hade erfarenheter kring det här med att gjuta. Jag berättar att vi har tillgång till gips, detta för att se om det är någon som blir intresserad av att kanske tillverka någon leksak av detta. På detta sätt menade jag att barnen fick två olika sätt till att skaffa sig kunskap kring hur man gör plastleksaker, genom att titta i en bok och genom att låta någon annan berätta.

Mot slutet av arbetspasset bekräftar jag att Jonathans uppfattning överensstämmer med det som stod i boken [om] hur man kan göra för att ta reda

på saker. Därefter delger jag barnen hur jag hade tänkt att de skulle arbeta vidare och återkopplar till det vi pratat om under arbetspasset, och jag frågar om jag ska läsa om det och det vill de.

Bilaga 5:

Översikt av pedagogernas ålder, grundutbildning och när de påbörjade vidareutbildningen

Översikt av pedagogernas ålder, akademisk grundutbildning, när de påbörjade det pedagogiska programmet i pedagogik och didaktik med inriktning mot förskola och fritidshem samt hur många år som pedagogerna har varit utbildade inom sitt yrke som förskollärare respektive fritidspedagog.

VÅRGRUPPEN började sina studier i januari			
Ålder:	Utbildning:	Påbörjat : (PEF)	Antal yrkesverksamma år efter avslutad grundutbildning.
41 år	Förskollärare 1977	1996-01	19 år
38 år	Förskollärare 1989	1996-01	7 år
48 år	Förskollärare 1970	1996-01	26 år
40 år	Förskollärare 1989	1996-01	7 år
48 år	Förskollärare 1991	1996-01	5 år
37 år	Förskollärare 1984	1996-01	12 år
42 år	Förskollärare 1976	1996-01	20 år
42 år	Förskollärare 1973	1996-01	23 år
HÖSTGRUPPEN började sina studier i augusti			
Ålder:	Utbildning:	Påbörjat : (PEF)	Antal yrkesverksamma år efter avslutad grundutbildning.
39 år	Förskollärare 1978	1996-09	18 år
49 år	Fritidspedagog 1979	1996-09	17 år
29 år	Förskollärare 1988	1996-09	8 år
48 år	Förskollärare 1972	1996-09	24 år
40 år	Förskollärare 1990	1996-09	6 år
33 år	Förskollärare 1995	1996-09	1 år
34 år	Förskollärare 1986	1996-09	10 år

Bilaga 6.

Kurser under utbildningen

Illustrerar vilka kurser som de medverkande pedagogerna läste när de intervjuades och gjorde anteckningar vid filmpresentationerna.

Kursens innehåll	Termin	Datamaterial Vårgruppen	Datamaterial Höstgruppen
Delkurs 1. Dagens barnomsorg i ett socialpedagogiskt perspektiv	Höstermin		Filmpresentation I (termin ett)
Delkurs 2. Lek, utveckling och inläring	Hösttermin		Intervju I (termin ett)
Delkurs 3. Komparativ förskolepedagogik	Vårtermin	Filmpresentation I (termin två)	
Delkurs 4. Förskolans och fritidshemmets innehåll och arbetssätt	Vårtermin	Intervju I (termin två)	Intervju II
Vetenskaplig metod och forskningsmetodik		Intervju II (termin tre)	Intervju III (termin tre)
Fördjupningsarbete		(termin fyra)	Intervju III Filmpresentation II Egen reflektion (termin fyra)
Avslutad utbildning		Filmpresentation II Egen reflektion (termin fyra)	

Bilaga 7.

Översikt över vilka pedagoger som finns representerade på olika sätt i texten.

Medv.	Fall- beskriv- ningar	Eget lärande Kategori 1-3	Barns lärande Kategori A-B
Agda	X	1 ³⁷	
Alice		2	12
Amanda	X		
Andrea		4	2
Angelika	X	1	1
Asta			1
Astrid	X	2	1
Jane	X	3	1
Jannike	X	2	2
Jeanette			12
Jessica	X	1	3
Julia		1	
Johanna		1	
Josefine	X		1
Judith	X		2

³⁷ Siffrorna anger antal gånger som pedagogerna finns representerade i texten när det gäller uppfattningar i kategori 1-3 respektive A-B.