

Barns tidiga lärande

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 284

*Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson
& Eva Johansson (red)*

Barns tidiga lärande

En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson & Eva Johansson, 2009*
ISBN 978-91-7346--662-2
ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/20404>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2009

Abstract

Title: Children's early learning. A cross-sectional study of preschool as an environment for children's learning

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: Preschool, pedagogical quality, children, learning, mathematics, communication, interaction, bilingual children.

ISBN: 978-91-7346-662-2

The main aim of preschool is to promote children's learning, implying that its quality is an important aspect to study. However, despite a long preschool tradition and a preschool system that is nearing completion, we have limited knowledge of the effect of preschool on children's learning and knowledge formation.

The overall aim of the study, *Children's early learning*, is to gain knowledge of the characteristics of preschool as a learning environment by studying various preschool environments and the impact they have on children's knowledge formation/experiences of different aspects of communication, mathematics and interplay. Questions at issue are: How does children's knowledge formation emerge in relation to specific content areas in different preschool contexts? What quality aspects emerge as important for children's learning in different preschool contexts according to the teachers and parents? How are these different quality aspects constituted and related to one another?

A case study of bilingual children has also been conducted within the project. It is based on the question: What communicative patterns emerge in interplay among young children who have Swedish as their second language?

The complexity of preschool, as a learning context, can only be grasped by adopting several research approaches, and examining it from diverse perspectives and dimensions. Therefore, the study is based on two theoretical perspectives: *interactionistic theory* (Ball, 2006; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bruner, 1996) and *variation theory* (Marton & Booth, 2000). The study is also based on a pedagogical perspective of quality (Sheridan, 2001, 2009).

The study was conducted in Gothenburg. A stratified sample of eight districts was chosen in order to represent diverse geographical areas and living conditions as well as ethnic and socio-economic backgrounds. Within these districts a random sample of 38 preschools was selected. All the children aged 1 and 2 years (230) in these preschools, plus their parents and teachers (120) participated.

The study has a cross-sectional design and is divided into eight different parts and content areas. The data production is both quantitative and qualitative. Given the theoretical framework of the study, there are few methods available to observe young children's learning and development. Therefore, the development of methods to observe children's knowledge related to mathematics, communication and interplay may be seen as important results of this study.

The results highlight a variation in preschool quality and in the ways the teachers communicate with and approach the children. Three different learning environments of low, good and high quality emerged, showing that children do not have equal opportunities for learning in preschool. The learning environments are: *Separating and limiting environments*, *Child-centred negotiating environments* and *Challenging learning environments*. Teachers and parents see preschool mainly as a democratic and social arena, even though learning of mathematics and literacy are becoming important contents in preschool education. The individual child's learning and development are primary concerns. Play is emphasised and learning is accepted as long as it is based on the initiative of the child and/or is a by-product of play. According to the teacher's observations, the children seem to be involved in creative and reciprocal interactions, characterised by joy and interest. The preschool context seems to offer children various positions, which may be described as interactive observational, adaptive and driving.

The results indicate that a significant change in knowing/learning occurs between the age of 1 and 3 years with regard to children's ability to approach and handle different tasks related to mathematics and communication. The results show that this is an important time in children's learning, and that much depends on the quality of the preschool. These findings should benefit research on early childhood education on both a national and international level.

Innehåll

FÖRORD	
KAPITEL 1	
INLEDNING OCH SYFTE	15
UPPVÄXTVILLKOR OCH UTBILDNING	16
FÖRSTÅ BARNNS MENINGSSKAPANDE – NY BARNDOMSFÖRSTÅELSE.....	17
<i>Kommunikation – en kvalitativ fråga i barns uppväxtmiljö</i>	18
SVENSK FÖRSKOLA OCH LÄROPLANENS INTENTIONER	21
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	23
KAPITEL 2	
FÖRSKOLANS KVALITET OCH BARNNS LÄRANDE	25
FÖRSKOLANS BIDRAG TILL BARNNS LÄRANDE	27
KAPITEL 3	
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	31
INTERAKTIONISTISKA OCH RELATIONELLA PERSPEKTIV	31
PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE OCH KUNSKAP	34
VARIATIONSTEORI.....	35
KAPITEL 4	
PERSPEKTIV PÅ KVALITET	39
PEDAGOGISK KVALITET	40
<i>Dimensioner av pedagogisk kvalitet</i>	41
KAPITEL 5	
METOD.....	49
STUDIENS UPPLÄGGNING	49
URVAL.....	50
DATAPRODUKTION	51
METODOLOGISK DISKUSSION.....	53
ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN	55
KAPITEL 6	
ECERS SOM METOD ATT STUDERA KVALITET	57
THE EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE (ECERS)	57
<i>Svensk version av ECERS</i>	59
<i>Reviderad version av ECERS</i>	60
EXTERN UTVÄRDERINGAR OCH SJÄLVVÄRDERINGAR MED ECERS	62
<i>Interbedömarreliabilitet</i>	63
<i>Observationsförfarandet</i>	64
ECERS RELIABILITET.....	66
KORRELATIONER	67
ECERS FAKTORANALYS	68
<i>Tre dimensioner av kvalitet</i>	70
ECERS SOM METOD I SVENSK FÖRSKOLEKONTEXT	71

KAPITEL 7	
FÖRSKOLORNAS PEDAGOGISKA KVALITET	75
JÄMFÖRELSE AV EXTERNA UTVÄRDERINGAR OCH SJÄLVVÄRDERINGAR.....	75
<i>Jämförelser av ECERS delområden</i>	78
<i>Jämförelser av ECERS kvalitetsaspekter</i>	80
MÖNSTER AV HÖG OCH LÅG KVALITET – EXTERNA UTVÄRDERINGAR	81
<i>Lärares arbetsvillkor</i>	82
<i>Omsorgsrutiner</i>	82
<i>Motorisk aktivitet, skapande aktivitet och social utveckling</i>	83
<i>Språkutvecklande aktiviteter</i>	85
SAMMANFATTNING AV FÖRSKOLORNAS PEDAGOGISKA KVALITET	86
KAPITEL 8	
LÄRARES OCH FÖRÄLDRARS SYN PÅ FÖRSKOLAN.....	93
RELATIONEN MELLAN FÖRSKOLA OCH FÖRÄLDRAR	93
ENKÄTSTUDIEN	96
LÄRARENKÄTEN.....	100
<i>Lärares arbetstrivsel</i>	101
<i>Lärarprofessionalitet</i>	103
FÖRÄLDRAENKÄTER.....	104
<i>Aktiviteter mellan föräldrar och barn</i>	106
EN BRA FÖRSKOLA	106
BARNS EGEN FÖRSKOLA	112
<i>Föräldrainflytande</i>	115
<i>Barns lärande i den egna förskolan</i>	116
SAMMANFATTNING AV LÄRARES OCH FÖRÄLDRARS SYN PÅ FÖRSKOLAN.....	121
KAPITEL 9	
GRUNDLÄGGANDE MATEMATIK.....	125
SMÅ BARNS MATEMATIK – EN KORT FORSKNINGSÖVERSIKT.....	127
FENOMENOGRAFI SOM METODOLOGISK BAS.....	130
<i>Dataproduktion</i>	131
<i>Analys</i>	132
RESULTAT	132
<i>Undersökningsgrupp</i>	133
INSTRUMENT OCH UPPGIFTER	134
<i>Den strukturerade samtals- och leksituationen</i>	134
BARNS OLIKA SÄTT ATT ERFARA DEN TIDIGA MATEMATIKEN.....	136
1. <i>Begreppen stor och liten</i>	136
2. <i>Uppfatta antal 1, 2 och 3</i>	137
3. <i>Illustrera antalet ankor</i>	139
4. <i>Räkna föremål</i>	141
5. <i>Begreppen först och sist</i>	142
6. <i>Sortera nallar</i>	144
<i>Jämförelse mellan förskolors verksamhet med låg respektive hög kvalitet</i>	145
AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	147
<i>Uppgifterna</i>	147
<i>Lärarnas och föräldrars attityder till grundläggande matematik</i>	148
<i>Förskolans kvalitet och barns lärande</i>	150

KAPITEL 10	
SPRÅK OCH KOMMUNIKATION	151
SAMMANFATTNING AV ECERS-BEDÖMNINGAR INOM OMRÅDE SPRÅK OCH	
KOMMUNIKATION	152
PERSPEKTIV PÅ SPRÅK OCH KOMMUNIKATION.....	154
<i>Talat språk</i>	154
<i>Barns uppmärksamhet vid högläsning</i>	155
<i>Barns sätt att förhålla sig till texter</i>	156
<i>Tidiga läserfarenheter</i>	157
GENOMFÖRANDE AV DELSTUDIEN OM SPRÅK OCH KOMMUNIKATION	158
<i>Undersökningsgrupp</i>	158
<i>Dataproduktion och genomförande</i>	159
<i>Bokläsning</i>	159
<i>Samtal med lärare efter videoobservation</i>	161
LÄRAROBSERVATION.....	161
<i>Analys av data</i>	162
KOMMUNICERANDET RUNT BOKLÄSNINGEN	164
<i>Sambandet mellan barnets ålder och kategori</i>	164
<i>Kategori A – Uppmärksamhet</i>	165
<i>Kategori B – Agerande</i>	165
<i>Kategori C – Inferens</i>	169
<i>Kategori D – Integration</i>	171
<i>Faktorer som kan påverka barnets kommunicerande vid bokläsningen</i>	174
LÄRARNAS OBSERVATIONER	177
DISKUSSION.....	177
KAPITEL 11	
BARN SAMSPEL.....	185
SAMSPELSMÖNSTER – FÖRSKOLANS ERBJUDANDEN	186
FORSKNING OM BARN SAMSPEL	188
<i>Kamratkulturer – intresse och ömsesidighet</i>	188
<i>Samvaromönster, överenskommelser och positioner</i>	189
<i>Emotioner i barns samspel</i>	191
BARNPERSPEKTIV	192
LÄRARPERSPEKTIV	193
OBSERVATIONSSCHEMAT	194
<i>Utgångspunkter för observationsschemat</i>	194
<i>Samspelens karaktär generellt</i>	195
<i>Positioner</i>	196
<i>Emotioner</i>	197
<i>Arbetet med observationsschemat</i>	198
<i>Analysens konstruktion</i>	199
MEDVERKANDE FÖRSKOLOR	200
ANALYS.....	201
RESULTAT	201
<i>Dominans i samspel, positioner samt emotioner</i>	201
<i>Näst vanligaste samspel</i>	202
<i>Mindre vanliga samspelsaspekter</i>	204

DISKUSSION	205
<i>Lärarskattningar, kvalitet och samspel</i>	209
<i>Schemats tillförlitlighet</i>	212
KAPITEL 12	
TIDIG FLERSPRÅKIGHET I FÖRSKOLAN	215
YNGRE FÖRSKOLEBARN MED KOMPETENSER I FLERA SPRÅK	215
PERSPEKTIV PÅ SPRÅKLÄRANDE I STUDIEN	216
FORSKNING OM TIDIGT ANDRASPRÅKSLÄRANDE	218
METODOLOGI FÖR ATT STUDERA KOMMUNIKATION HOS SMÅ BARN MED ANNAT	
MODERSMÅL ÄN SVENSKA	220
<i>Medverkande</i>	221
<i>Studiens genomförande</i>	222
<i>Analys</i>	223
KOMMUNIKATIVA MÖNSTER SOM FRAMTRÄDER I BARNENS SAMSPEL I FÖRSKOLAN	224
<i>De tre barnens kommunikativa mönster präglas av kommunikationen i respektive</i>	
<i>förskola</i>	224
<i>De tre barnens funktionella användning av sina språk</i>	229
<i>Sammanfattning</i>	232
AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	233
<i>Förskola – gruppverksamhet bestående av individuella barn</i>	236
KAPITEL 13	
DISKUSSION	239
FÖRSKOLORNAS LÄRANDEMILJÖER	240
<i>Särskiljande och begränsande miljöer</i>	240
<i>Barncentrerade förhandlingsmiljöer</i>	241
<i>Utmanande lärarorienterade miljöer</i>	242
LÄRARES KUNNANDE – EN GENERALITET	243
<i>Att göra och att kunna – pedagogisk medvetenhet</i>	243
BARNS TIDIGA LÄRANDE INOM OLIKA INNEHÅLLSOMRÅDEN	244
<i>Grundläggande matematik</i>	245
<i>Språk och kommunikation</i>	246
<i>Barns samspel</i>	249
FALLSTUDIE – TIDIG FLERSPRÅKIGHET I FÖRSKOLAN.....	250
DELSTUDIERNAS OCH RELATIONEN MELLAN OLIKA KVALITETSASPEKTER	252
<i>Kvalitetsbedömningar och enkäter</i>	253
DOMINERANDE MÖNSTER I FÖRSKOLORNAS LÄRANDEMILJÖER OCH BARNS LÄRANDE ..	256
<i>Förskolan som social och individuell arena</i>	256
<i>Barns lek och lärande i förskolan</i>	257
<i>Lärandeorienterad förskola</i>	258
<i>Språk och matematik</i>	259
<i>Ämnesdidaktik – innehållslig förståelse</i>	261
DELSTUDIERNAS METODER OCH METODUTVECKLING	262
METODUTVECKLING AV ECERS OCH ENKÄTER	262
<i>Grundläggande matematik – strukturerat samtal och observation</i>	264
<i>Språk och kommunikation – videoobservation och strukturerat samtal</i>	265
<i>Studera barns samspel – observationsschema</i>	266
<i>Sammanfattning – metodutveckling</i>	269
STUDIENS BIDRAG TILL KUNSKAPSFÄLTET	270

SUMMARY	273
CHILDREN'S EARLY LEARNING IN SWEDISH PRESCHOOL	273
METHOD	275
RESULTS	276
CONCLUSION	280
REFERENSER	283
BILAGA 1 - 7	

Förord

Vi är sju personer som under tre år har arbetat med det projekt som här redovisas i form av en antologi. Under dessa år har vi i teamet arbetat med att på olika sätt teoretiskt, metodologiskt och empiriskt utveckla projektet *Barns tidiga lärande* (BTL). *En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Studien fick finansiella medel från Vetenskapsrådet för perioden 2004-2007 och publiceringsstöd. Den ursprungliga avsikten var att studera kvalitet och barns lärande i förskolan över tid, men då projektet inte gavs fortsatt stöd presenterar vi i stället en tvärsnittsstudie av små barns kunnande i förskolan.

Studien syftar alltså till att studera variationer av lärandemiljöer i förskolan i relation till barns kunnande och erfarande av olika innehållsliga aspekter i förskoleverksamheten. En viktig del av arbetet med studien är den metodutveckling som genomförts. Inledningsvis arbetade vi med att utveckla adekvata metoder för att studera små barns kunnande inom olika innehållsdimensioner som språk och kommunikation, matematik och samspel. Vi har prövat, reviderat och vidareutvecklat metoderna ett antal gånger inom varje innehållsområde där vi skulle studera barns lärande. I syfte att utvärdera förskolornas kvalitet behövde även befintliga metoder revideras och utvecklas. Enkäter konstruerades för att fånga föräldrars och lärares attityder till förskolan och barns lärande. I projektets inledande fas rådgjorde vi med flera internationella forskare, för att ta del av deras erfarenheter av att driva omfattande studier av den här karaktären.

Under projekttiden har vi haft kontinuerliga träffar med de medverkande lärarna. Avsikten var att de skulle känna sig delaktiga, kunna påverka och vara involverade i studien. Lärarna var dessutom ansvariga för viss datainsamling, vilket krävde specifika kompetensutvecklingsinsatser i form av fortbildningsträffar där vi tillsammans diskuterade vissa metodologiska frågor.

I olika delstudier har vi undersökt förskolornas kvalitet, föräldrars och lärares attityder till förskolan och till barns lärande, samt barns förståelse och agerande inom fyra områden: matematik, språk och kommunikation, samspel och flerspråkighet. I mindre team besökte vi inledningsvis ett antal förskolor för att arbeta ihop oss och uppnå hög överensstämmelse i våra kvalitetsbedömningar. Därefter har varje forskare arbetat utifrån sina ansvarsområden, med besök på förskolorna, via observationer av barn och vuxna, med hjälp av enkäter, utbildning och samverkan med lärarna på olika sätt. I studien har lärare i 38 förskolor medverkat, ungefär 230 barn och deras föräldrar. Forskarteamet har med hjälp av olika metodologiska angreppssätt genomfört delstudierna där barnen och deras lärare har medverkat på olika sätt.

Inom projektet finns en rik dataproduktion som har analyserats på många olika sätt. Utöver föreliggande monografi har hittills tre uppsatser på lärarprogrammet genomförts inom ramen för projektet och för närvarande pågår en D-uppsats och en artikel. Flera artiklar är planerade att skrivas inom projektet.

Förutom vi sju som har medverkat i denna monografi, arbetade Ann Östman under en tid i projektet för att producera data om barns matematiska kunnande. Monica Larson har genomfört de statistiska analyserna. I föreliggande monografi har olika personer haft huvudansvaret för olika innehållsaspekter, vilket man kan utläsa av författarna av de olika kapitlen. Vi som är ansvariga för projektet, Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson och Eva Johansson har gemensamt svarat för bakgrundstexterna till denna antologi samt slutdiskussionen, dock i samverkan med övriga forskare i teamet.

Vi är oerhört glada för att ni lärare, föräldrar och barn har deltagit i detta projekt och låtit oss vara med och studera den pedagogiska verksamheten med de yngsta barnen. I vårt arbete har vi mötts av engagerade lärare som frikostigt delat med sig av sin kunskap och som med intresse genomfört olika uppgifter och på olika sätt bidragit till studien. Vi har återkommande mött barn som med stort intresse och allvar tagit sig an de uppgifter vi har introducerat. Vi tackar alla föräldrar för att ni har medverkat med ert kunnande och era erfarenheter av förskolan. Inte minst viktigt är att ni visat oss förtroende att låta era barn medverka i studien. Tack alla för era viktiga bidrag till studien!

Göteborg, juni 2009

Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson, Eva Johansson,
Elisabet Doverborg, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren och Anne Kultti

Kapitel 1

Inledning och syfte

Merparten av alla barn i Sverige deltar i förskolan från tidig ålder. Före tre års ålder går 84 procent av alla barn i förskolan under kortare eller längre tid. Det säger något om vikten av att studera den betydelse som förskoleverksamheten kan ha för barn. Att så gott som alla barn går i förskolan beror dels på förändringar i samhället och föräldrars ändrade livssituation, dels på antaganden om att förskolan bidrar till barns lärande och utveckling.

De första åren i en människas liv är viktiga för det fortsatta lärandet och hur man förhåller sig till sin omvärld. I förskoleåldern grundläggs barns kognitiva, sociala, språkliga, emotionella och motoriska kompetenser (Sommer, 2005a, 2005b; Stern, 1985, 1991). Såväl neurologisk som samhällsvetenskaplig forskning pekar på att barns tidiga lärande har stor betydelse för deras fortsatta lärande (Zigler, 2002). De erfarenheter som barnen gör under sina första levnadsår är betydelsefulla för lärandet i ett längre perspektiv. Kontinuitet är särskilt viktigt för de yngsta barnen som är beroende av vuxna, kamrater, återkommande rutiner och aktiviteter i förskolan (Kihlbom, 2003).

Forskning har också visat att det är lönsamt att tidigt satsa på barns utbildning och välbefinnande (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993), både utifrån ett livskvalitets- och ett samhällsekonomiskt perspektiv. På senare år har ekonomer som James Heckman (2000), nobelpristagare i ekonomi, visat hur mycket ett samhälle tjänar finansiellt på att satsa på högkvalitativ pedagogisk verksamhet för små barn. Dessa så kallade socioekonomiska beräkningar visar att det kostar oerhört mycket mer att senare i skolan och livet åtgärda det som barn har gått miste om i sitt tidiga lärande. Barns rätt till en kvalitativt god förskola kan därför hävdas både utifrån ett individ- och samhällsperspektiv. De tidiga åren i livet är med andra ord kritiska när det gäller att lägga grunden för livslångt lärande. Enligt FN:s barnkonvention (UN Convention on the Rights of the Child, 1989) har barn rätt till verksamhet av hög kvalitet där de får möjlighet att lära och utvecklas. Forskning utifrån ett globalt perspektiv visar emellertid att samhällets satsningar på offentlig förskoleverksamhet under denna så viktiga tid i barns liv oftast är marginella (Bennett, 2008).

Svensk förskola är internationellt erkänd för att hålla en hög kvalitet (OECD, 2001). Samtidigt kan man fråga sig vad detta erkännande grundar sig på. Förskolans bidrag till barns lärande i relation till olika deltagarperspektiv har endast i begränsad omfattning studerats i svensk förskolekontext (Kärrby, 1992; Johansson, 2003b; Sheridan, 2001).

I Sverige började förskolan byggas ut i stor omfattning redan på 1970-talet. Det innebär att många av dagens föräldrar själva har deltagit i förskolan. Svensk förskola skiljer sig från de flesta andra länders barnomsorg genom att den ingår, ett långsiktigt familje- och utbildningspolitiskt program (Kristjansson, 2006). I Sverige är förskolan en del av välfärdssystemet med barnbidrag, föräldraförsäkring, tillgång till förskola för alla barn från ett års ålder och till ett subventionerat pris. Från 2009 blir förskolan även kostnadsfri tre timmar om dagen från tre års ålder. Hela förskolan kan betraktas som ett jämställdhets- och jämlikhetsprojekt (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002). Förskolan är också en del av utbildningssystemet, där tanken om livslångt lärande är central. Ett av argumenten för att införa en läroplan för förskolan var att den skulle bidra till kvalitetsutveckling och göra förskolan mer jämlik i hela landet.

Ofta talar man om dagens samhälle som ett kunskapssamhälle, vilket får konsekvenser för barn i förskolan där de utifrån läroplanens intentioner förväntas utveckla värden, kunskaper och kompetenser (Skolverket, 2006a). Att utveckla olika former av kunskaper är också varje barns rättighet i förskolan. Frågan är: Vilka förutsättningar för lärande har barn i förskolan? Vad lär de sig?

Uppväxtvillkor och utbildning

Relationen mellan uppväxtvillkor och utbildning är en ständig fråga i forskning om lärande. Eftersom barns uppväxtvillkor varierar i dagens segregerade och mångkulturella samhälle, kan de erfarenheter barn får i familj och närmiljö skilja sig åt beroende på föräldrars utbildning, arbete och övriga levnadsvillkor. Det tycks även som om dessa villkor är betydelsefulla för barns livslånga lärande (Schweinhart m.fl., 1993). Barn från hemmiljöer där föräldrarna har god utbildning och ekonomi har gynnsammare förutsättningar att ta sig igenom utbildningssystemet, och gör andra yrkesval, än barn med annan socioekonomisk bakgrund (Broady & Börjesson, 2005; Lander & Giota, 2006). Senare forskning visar dock att vad föräldrar gör tillsammans med sina barn kan ha större betydelse för deras fortsatta lärande och utveckling än den egna utbildningsbakgrunden (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Resultaten visar också att förskolan har stor betydelse för barn vars levnadsvillkor är mindre gyn-

samma i socioekonomiskt avseende, förutsatt att kvaliteten i förskolan är god (a.a.). Frågan är dock komplex och föreliggande studie avser att bidra med ytterligare kunskap om villkor för kunnande i förskolan med utgångspunkt i lärares, föräldrars och barns olika perspektiv.

Förstå barns meningsskapande – ny barndomsförståelse

Den här undersökningen har en ambition att studera barns lärande i förskolan med utgångspunkt i både ett barnperspektiv och barns perspektiv (Halldén, 2003; Johansson, 2003a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Susan Danby och Ann Farrel (2005) framhåller att förståelsen av barn och barndom som socialt konstruerad öppnar upp nya möjligheter för att förstå barn som deltagare i forskning. Barnets erfarenheter är centrala, men rekonstruktioner av dessa representerar alltid vuxnas objektifiering av barn, skriver Dion Sommer (2005a). Men strävan efter att placera barn i en position där de betraktas som informanter i sitt eget liv är viktig (Farrel, 2005; Kampman, 2000; Qvarsell, 2005). Ambitionen att förstå barn på barns villkor, och att tillerkänna barn rättigheter, återfinns även i internationella studier. De har dock främst ägnat sig åt äldre barn (t.ex. Woodhead & Faulkner, 2000; Christensen & James, 2000). Vår förståelse av forskning med barn grundar sig i vår förståelse av barn och barndom, skriver Farrel (2005) med referens till barndomssociologisk forskning. Inom denna tradition har William Corsaro (1987, 1997) bidragit till en förståelse av små barns förmåga att tolka och omtolka världen. Dion Sommer, som bedrivit forskning inom psykologin, måste också nämnas för sitt bidrag till en ny barndomspsykologisk förståelse. Sommer problematiserar utvecklingsteorier som är alltför generella och inte tar hänsyn till kontext och sammanhangets betydelse för utveckling och lärande. Han lyfter fram det relationella utvecklingsperspektivet, där samvaro anses grundläggande i psykologisk utveckling. Varken Corsaro eller Sommer har dock ägnat sig åt de allra yngsta barnen i förskolan.

I ett pågående internationellt forskningsprojekt intresserar man sig därmed för små barns lek och lärande i förskolan. I studien medverkar forskare från Australien, Chile, Japan, Kina, Nya Zeeland, Sverige, USA och Kina. Studien involverar förutom barnen även deras lärare och föräldrar. Redaktörerna Ingrid Pramling Samuelsson och Marilyn Fleer (2008) gör konklusionen att de deltagande länderna har en gemensam ambition att finna nya förhållningssätt, där barns rättigheter och intentioner ges större utrymme och där barns kompetenser tas till vara. Barns kompetenser får dock kulturellt olika innebörder, en tanke som stöds av Helen Penn (2009). Donna Berthelsen, Jo Brownlee och Eva Johansson (2009) har samlat forskare med intresse för de yngsta barnen i för-

skola eller annan omsorg från Nya Zeeland, Australien Kanada, England, Norge och Sverige. Tanken om små barn som medborgare med rätt till deltagande lärande är en grundbult i de olika studierna. Detta är dock ingen självklarhet, menar Penn (2009) som hänvisar den starka individualiseringen av barn och barns kompetenser till den industrialiserade världen. I andra kulturgemenskaper är individualiseringen inte lika stark.

Kommunikation – en kvalitativ fråga i barns uppväxtmiljö

Vad kan karaktäriseras som en förskola av hög kvalitet? Kvalitet kan och måste naturligtvis definieras i relation till den kontext inom vilken förskolan verkar – en fråga som vi återkommer till. Kommunikation är en aspekt som anses betydelsefull för hög kvalitet och för barns kunskapsutveckling (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). I dagens samhälle är förskolan kanske den viktigaste arenan för små barn att utveckla vänskap med andra barn. En kvalitativ fråga är då vilka möjligheter de har att ingå i dialog med andra barn och i samspel med vuxna. Många nyare studier har visat hur små barn kroppsligen går in i olika dialoger med varandra, och hur de bygger intersubjektiva kulturer där emotionell närvaro och lärande av olika slag är viktiga delar (Corsaro, 2003; Johansson, 1999; Lindahl, 1996; Løkken, 2000; Michélsen, 2004). Johansson (1999) hävdar att barn är i kommunikation med världen och med andra, att de skapar mening, uttrycker avsikter och har förmåga att förstå andra människor kroppsligt, genom mötet med deras kroppsliga varande i världen. Elin Eriksen Ødegaard (2007) menar att berättande är en grundläggande mänsklig aktivitet. Hennes studie aktualiserar förskolan som en kultur- och kunskapsarena för de yngsta. Specifikt studeras de berättelser som konstrueras mellan barn och deras lärare i förskolan. När barn deltar i språkliga handlingar blir de samtidigt del av en kultur, menar Eriksen Ødegaard. Studien visar att barnen, både återskapande och kreativt, tar i bruk de ord och det meningsinnehåll som blir tillgängliga för dem. Marita Lindahl och Ingrid Pramling Samuelsson (2002) har framhållit imitationens betydelse. De har analyserat barns strategier för lärande, som de menar tar utgångspunkt i variation och imitation. Forskarna hävdar att imitation och variation är sammanvävda i små barns lärande. Imitation handlar om att tolka och återspegla innebörder i en situation, att förstå den andres avsikter. Imitation har en social funktion, genom att den bygger kommunikation med andra. Barnen använder sig av båda dessa aspekter då de försöker bemästra och lära sig något i sin omvärld (Sheridan & Williams, 2007).

Kamratskap har stor betydelse för de yngsta barnen, vilket är en relativt ny bild i forskningen. Elin Michélsen (2004) menar att det främst är en känsla av

intresse för varandra och för varandras agerande som ligger till grund för barns samspel. Intresse varierar i intensitet, barnen växlar mellan ivrigt engagemang och lugn koncentration då de samspelar med kamrater. Barn socialiserar varandra och lär varandra vad som gäller i kamratsamspel. Från flera studier kan man konstatera att barn i sitt agerande visar att de är vänner genom att de saknar varandra, väntar på varandra, och stödjer varandra på olika sätt (Corsaro, 2003; Greve, 2007; Johansson, 1999). I en studie om små barns vänskap finner Anne Greve (2007) hur barnen uttrycker ett ömsesidigt *vi* genom att skapa gemensam mening, länka till varandras livsvärldar och genom humor. Hon finner såväl vänskapsdyader som triader i småbarngruppen. Barnens vänskap illustreras med begreppet ”være-i-verden-sammen”. Som vänner är barnen nära och relationen tycks vila på en grund av samhörighet, där varje vänskapsrelation representerar en speciell stil med en speciell delad historia.

Ömsesidighet är en del av små barns specifika samvarostil, menar Gunvor Løkken (2004). Barn bygger olika vänskapsrelationer i sin samvaro och visar sina kamrater omsorg på olika sätt. Barnen underlättar för varandra, förhandlar och koordinerar sig till varandra genom subtila kroppsliga uttryck i pauser, minspel och blickar. När lekhandlingarna blir till återkommande och förutsägbara rutiner har barnen, enligt Løkken, etablerat en egen toddlerkultur. Små barns medverkan i att skapa och återskapa lekkulturer i förskola har studerats av Sven Thyssen (2000, 2003). Han konstaterar att barn då de börjar i förskolan iakttar, deltar i och vidareför förskolelivet så som andra barn och vuxna gör. Han menar att detta är barnens första steg i en ömsesidig samhällskultur som kan kallas barns lekkultur, och där lek, mening och handlingar är centrala delar av barns liv. En direkt emotionell relation är grundläggande för kommunikationen (a.a.). Samtidigt som vänskap, ömsesidighet och intresse är viktiga delar i barns kommunikation och medverkan i förskolekulturen, visar ett flertal studier att barns relationer också har hierarkiska inslag. Kommunikation sker utifrån maktpositioner relaterade till såväl ålder som fysisk och psykologisk styrka (t.ex. Johansson, 1999; 2003a, 2007a; Löfdahl, 2006).

Forskningen tycks även enig om att kommunikation mellan lärare och barn är en kvalitativ fråga som involverar ömsesidighet, men också lärares guidning av barn. Där är såväl emotioner som kognitioner betydelsefulla. Här framhålls Karsten Hundeides (2006) tre dialoger som exempel på kvalitativ kommunikation mellan vuxna och barn. I den emotionella dialogen finns en ömsesidighet i relationen och den vuxne möter barnet i hans eller hennes känslor. Den kognitiva dialogen karaktäriseras av att den vuxne försöker förstå och svara på barnets intentioner. I den guidande dialogen handleder den vuxne barnet på ett

sensitivt sätt för att få det med sig. Berit Bae (2004) är en forskare som lyft fram upplevelsedimensionen i dialoger mellan lärare och barn som en viktig, men ofta förbisedd dimension. Hon menar att ömsesidiga samspel med olika emotionella uttryck tycks bidra till att barn håller kvar sitt intresse och till att hålla dialogen öppen. Ömsesidighet är nödvändig för en delad kommunikation, framhåller Daniel Stern (2004), vilket också har stöd i olika studier. Anette Emilson (2008) har studerat kommunikation i samspel mellan lärare och små barn i förskolan. Enligt henne är barns delaktighet och inflytande begränsat och villkorat av lärares förhållningssätt, regler och makt. Emilson och Folkesson (2006) liksom Emilson (2007, även Covell & Howe, 2001) har beskrivit hur olika former av lärarkontroll begränsar respektive möjliggör barns delaktighet och inflytande i förskolan. När lärarens kontroll över kommunikationens innehåll och form är svag finns det utrymme för barns delaktighet och inflytande. Möjligheterna för detta ligger i lärarens intresse att närma sig barnets perspektiv, lärarens emotionella närvaro samt lekfullhet (Emilson & Johansson, 2009). Lindahl (2002) har studerat om och hur ett interventionsprogram kan inverka på kvaliteten i lärares arbete med små barn. Mot bakgrund av ett antagande att små barn har rätt till en demokratisk fostran i förskolan, och med hjälp av nyare forskning om små barns lärande, prövades en didaktisk modell. Studien visade att lärares förändringsprocesser involverade en förnyad syn på barns kompetens. Vidare uppvisade lärarna ett kritiskt förhållningssätt och ett intresse för didaktiskt arbete med små barn (såväl eget som andras) samt ett tydligt intresse för barns perspektiv och för demokratisk fostran av barn.

Mot bakgrund av vissa aspekter av förskolans läroplan undersökte Johansson (2003b, 2004) det pedagogiska arbetet med de yngre barnen (1-3 år) genom att studera pedagogers förhållningssätt, verksamhetens innehåll och organisation, samt följa barnens erfarenheter. I arbetslag där kommunikationen karaktäriseras av gemensamt engagemang, emotionell närhet, öppenhet och en grundläggande respekt för barn återfanns en syn på lärande där lärare i stor utsträckning tar fasta på barnens kompetens och betydelse för lärandet. I dessa grupper tycks vuxna ha en ambition att försöka skapa situationer för lärande utifrån barnens upplevelser och aktiva deltagande i verksamheten, vilket står i kontrast till arbetslag där kommunikationen tycktes bygga på distans och vuxnas föreställningar om att vara de som i huvudsak avgör vad som är gott för barnet. Barnen gavs därför mindre utrymme till delaktighet i sin egen kunskapsprocess. Lärandesyner bygger på tanken om att barn saknar och behöver förses med kunskaper som vuxna besitter. Man kan tala om ett mer statiskt förhållningssätt till kunskap.

En god uppväxt för dagens barn i Sverige kan alltså innebära delaktighet i en förskola där utrymme ges för barn att involveras i intersubjektiva och kommunikativa möten med kamrater och vuxna. Kommunikation, dialog och samspel är viktiga frågor för barns lärande och välbefinnande, var än de befinner sig och under alla olika omständigheter. Vidare är lärares synsätt på barn och lärande, liksom hur lärare hanterar makt och barns deltagande, av vikt för de kommunikativa samspel och möjligheter till lärande som erbjuds i förskolan.

Eftersom kommunikation och samspel anses viktiga för barns lärande och uppväxt tar föreliggande studie sin utgångspunkt i teorier som fokuserar kommunikation och samspel i relation till barns välbefinnande och lärande.

Svensk förskola och läroplanens intentioner

Förskolan omfattar barn från 1-5 års ålder och utgör första steget i ett samlat utbildningssystem med en nationell läroplan som anger riktningen för samhällets intentioner för barn (Skolverket, 2006a). Förskolans främsta mål är att främja lärande i termer av att barn ska skapa förståelse för sin omvärld. Läroplanen lyfter fram små barns rättighet att utveckla kunskaper i form av fakta, färdigheter, förståelse och förtroendet som de behöver både nu och i framtiden.

Läroplanen har betytt mycket för den kunskap om barn som börjar träda fram i förskolans praktik (Skolverket, 2008). Dokumentet har lyft fram innehållet i förskolan, visat på komplexiteten i barns tidiga lärande och vad som är viktigt att barn får möjlighet att utveckla kunskaper om. Läroplanen lyfter också fram nödvändigheten av lärarens kompetens för att kunna arbeta utifrån uppdragets intentioner. Förskolans roll i barns lärande är därför av stort intresse utifrån såväl samhälls- som kunskapsperspektiv.

Förskolans läroplan omfattar strävansmål inom olika innehållsområden, vad barn förväntas utveckla kunnande om i verksamheten. Däremot berör den inte metoderna, det vill säga hur verksamheten och lärandet ska organiseras och genomföras för att målen ska nås. Bo Lindensjö och Ulf P Lundgren (1986) skiljer mellan en formuleringsnivå på vilken läroplaner formuleras, och en realiseringsnivå på vilken de ska omsättas i praktiken. Realiseringsprocessen påverkas dels av lärarnas förståelse för uppdraget, dels av deras föreställningar om kunskap, lärande och utveckling. Lärarnas kunskaper och föreställningar kommer på så sätt att prägla förskolans pedagogiska kvalitet, barns välbefinnande och möjlighet att lära.

Förskolans läroplan utgår från andra teorier och synsätt om hur barn lär än tidigare styrdokument gjort. Läroplanen vilar främst på sociokulturella teorier som innebär att barn lär genom att kommunicera och samspele med andra män-

niskor och med sin omgivning (Säljö, 2000). Kunskap och lärande har sin grund i den sociala och kulturella praktik i vilken barn ingår, i de relationer och de erfarenheter som varje barn möter. Barns lärande sker med hela kroppen och är såväl socialt som kulturellt till sin karaktär. Barns kognitiva, sociala och emotionella lärande och utveckling kan inte särskiljas från varandra utan utgör en interagerande helhet i deras erfärande, kommunicerande och agerande i omvärlden. I läroplanen kan man tala om en interaktiv och relationell syn på kunskap och lärande/meningsskapande, där kunskaper respektive lärande är av olika karaktär och form (Carlgren, 1994; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Det innebär att lärare, som har arbetat utifrån tidigare riktlinjer och styrdokument, i grunden behöver förändra sitt synsätt om uppdraget, sin egen lärarroll och innebörden av barns lärande i förskolan, för att kunna arbeta utifrån läroplanens intentioner.

Förskolor av hög kvalitet utmärks av att lärare arbetar med fokus på att utveckla barns kunnande och välbefinnande relaterat till läroplanens mål. De strävar efter att utveckla verksamheten för att främja barns lärande inom samtliga målområden. I dessa förskolor både vill och kan lärare använda sig av ett barnperspektiv och närma sig barns perspektiv genom att de ser dem som subjekt med egna röster (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, se även Johansson, 2003a, 2004 respektive Lindahl, 2002).

Forskning visar att vissa målområden i läroplanen har kommit i fokus framför andra, exempelvis värdegrund och barns delaktighet och inflytande (Emilson, 2008, Johansson, 1999). Läroplanen riktar dessutom fokus på att barns lärande kan ske i många olika former, och i vardagliga sammanhang där mening och funktion tydliggörs. Den visar på behovet av att små barn lär sig samarbeta och att de lär sig olika kompetenser för att de ska utvecklas till demokratiska människor, samtidigt som de behöver vara delaktiga och praktisera demokrati i förskolan. Barn föds inte demokratiska, utan utvecklas och lär sig i samverkan med andra. Det räcker inte att låta barn möta olika erfarenheter, utan det handlar om att barn ska få möjlighet att skapa mening, förståelse och kunnande utifrån de erfarenheter de möter (Johansson, 1999; Lindahl 2005; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

Förskolan är, liksom skolan, numera skyldig att redovisa verksamhetens kvalitet (Skolverket, 2006b). Förskolans dokumentation och utvärdering av den egna pedagogiska verksamheten är utgångspunkt för kvalitetsredovisningen. Skolverket (2005) har utarbetat *Allmänna råd med kommentarer för kvalitet i förskolan* som riktar sig både till kommunen och till lärare som arbetar i förskolan. Råden ska utgöra ett stöd i arbetet med att granska och förbättra kvaliteten i förskolan

och därmed barns förutsättningar att lära. För att ytterligare stödja förskolans kvalitetsarbete har ett stödmaterial utarbetas på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009).

Forskning visar att läroplanen har bidragit till ökad pedagogisk medvetenhet och kvalitet på förskolor som redan hade en hög kvalitet (Sheridan, Giota, Han & Kwong, 2009). Forskning visar också att det är först nu, tio år efter läroplanens införande, som man på ett mer allmänt plan börjar förstå det unika med läroplanen och vad den tillför, samt att det behövs kompetensutvecklande insatser för att mer utbredd kunna arbeta efter förskolans intentioner (Lager, 2008). Tidigare uppföljningar av läroplanens implementering i förskolan (Skolverket, 2004) visar att man både haft svårt att förstå vad det betyder att arbeta målinriktat och att tillämpa ett relationellt perspektiv (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Utvärderingen visade också att personal i första hand hade fått kompetensutveckling inom områden som var gemensamma med skolan, som exempelvis värdegrundsfrågor, föräldrasamverkan eller dokumentation. Det som egentligen var nytt med förskolans läroplan, att arbeta med olika innehållsdimensioner, har man ägnat minst kompetensutveckling åt.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det finns omfattande forskning om förskolans kvalitet, vad som anses vara bra uppväxtmiljöer för barn och om barns lärande och utveckling. Förskolans roll i barns lärande är däremot ett obeforskat område i Sverige. Att studera barns lärande i just svenska förskolor är viktigt eftersom vi på många sätt har en förskoleverksamhet som skiljer sig från de flesta andra länders, både med avseende på kvalitet, organisation och strukturella faktorer (Lenz Tagguchi & Munkhammar, 2003; UNICEF, 2008)

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie, *Barns tidiga lärande (BTL)*, är att vinna kunskap om vad som karaktäriserar förskolan som lärandemiljö genom att studera variationer av lärandemiljöer i förskolan i relation till barns kunnande/erfarande av olika aspekter i innehållsområdena språk/kommunikation, matematik och samspel. Syftet preciseras utifrån följande frågeställningar:

- Hur framstår barns kunnande/erfarande i relation till specifika innehållsområden i olika förskolemiljöer?
- Vad framstår för lärare och föräldrar som väsentliga aspekter för barns lärande i olika förskolemiljöer?
- Hur är ovanstående aspekter av kvalitet konstituerade och relaterade till varandra?

Inom projektets ram har också en fallstudie av flerspråkighet genomförts utifrån frågan:

- Vilka kommunikativa mönster framträder i samspejsituationer mellan yngre barn med svenska som andraspråk?

Kapitel 2

Förskolans kvalitet och barns lärande

BTL-studien utgår från att det finns grundläggande värden som är väsentliga för barns lärande och utveckling. Den forskning som bedrivs utifrån detta perspektiv syftar främst till att urskilja bärande kvalitetsaspekter och nivåer av kvalitet i förskolan (Harms & Clifford, 1980; Harms, Clifford & Cryer, 1998; Kärrby, Sheridan, Giota, Däversjö Ogefelt & Björck, 2003; Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart & Colman, 1998). Ytterst handlar det om att generera kunskap om relationen mellan förskolans kvalitet och barns lärande och utveckling. Forskningen baseras dels på samtida teorier om lärande, dels på beprövad erfarenhet och resultat från tidigare studier om kvalitet. Frågeställningar om vad som karaktäriserar en lärandemiljö av god kvalitet är centrala och frågornas vikt understryks av den omfattande forskning som finns inom området (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001; Bruner, 1996; Clarke-Stewart, 1987; Dysthe, 1996; Lander, & Ekholm, 1998; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1995; Schweinhart m.fl., 1993; Sheridan, 2001, 2007b; Sylva m.fl., 2004; Tietze, Cryer, Barrio, Palacios & Wetzel, 1996; U.S. Department of Education, 2000).

Vissa aspekter har större betydelse för förskolans kvalitet än andra. För att på en nationell nivå främja barns välbefinnande, motverka barnfattigdom och barnmisär lyfter komparativa policystudier fram vikten av ekonomiska och politiska reformer gällande barn och barnfamiljer och att det finns fungerande transformeringssystem. Internationella jämförelser som genomförts av UNICEF och OECD visar att nationellt välstånd och riktad politik i de flesta länder har betydelse för barns välstånd. I jämförelse med andra länder placerar sig Sverige bland de länder som kommer högst när det gäller familje- och barnrelaterade politiska reformer (Bradshaw, 2006).

Nordisk förskoletradition innebär att fokus för pedagogiska aktiviteter riktas både mot det individuella barnet och mot kollektivet, där barn ses som medborgare med rättigheter vars röster ska bli lyssnade till. Även om förskolan är en kollektiv arena accentueras det individuella barnets självständighet, lärande och utveckling (Cohen, Moss, Petrie & Wallace, 2004).

Det kommunikativa förhandlingsklimatet i svenska förskolor har lyfts fram i OECDs rapport (Ministry of Education and Science, 1999). Sverige anses

vara ett av få länder som har lyckats implementera landets sociala och kulturella värden så att de genomsyrar förskolans praktik. Detta styrks av en komparativ studie av förskolans kvalitet i ett antal förskolor i Tyskland och Sverige. Den visar att lärarnas förhandlande med barnen var ett utmärkande inslag i de svenska förskolorna, till skillnad mot de tyska (Sheridan & Schuster, 2001).

Lärarnas kompetens anses höra till de viktigaste kvalitetsaspekterna liksom att det finns tydliga mål för verksamheten och ett nära samarbete med hemmen (NAEYC, 1991, 2006). Väsentligt är att förskolan stimulerar barns kognitiva och kommunikativa utveckling och att innehåll och aktiviteter anpassas till individuella barns utveckling. Verksamheten ska utgå från tydliga läroplansmål och intentioner som i sin tur ska resultera i en progression i barns lärande. Pedagogiskt förhållningssätt, lärtill och kompetens har därmed avgörande betydelse. Intressanta resultat från det omfattande EPPE-projektet i England är den aspekt av lärarens kompetens som leder till att ett etablerat, hållbart och ömsesidigt lärande utvecklas mellan barn och vuxen. Detta innebär att barn och lärare fokuserar både sin uppmärksamhet och sin kommunikation på något gemensamt innehåll som barn får möjlighet att vidga och fördjupa sin förståelse om (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Strukturella aspekter som miljöns utformning, barngruppens storlek och personaltäthet har också visat sig vara av stor betydelse för verksamhetens kvalitet. Barn lär bäst i mindre grupper tillsammans med erfarna vuxna som utmanar dem både kognitivt och språkligt. Detta eftersom små grupper ger möjlighet till ökad interaktion och samspel, ömsesidigt språkande, barninitierat lärande, utforskande och problemlösning (Asplund Carlsson m.fl., 2001).

Sammantaget visar forskning att hög kvalitet i förskolan utmärks av interaktion, kommunikation, samarbete och delaktighet (Dahlberg m.fl., 1999; Friendly, Doherty & Beach, 2007; Sheridan, 2007b; Sylva, m.fl., 2004; Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot & Totsika, 2006). Forskningen om kvalitet har bidragit till en förändring av synsätt, genom att de interpersonella processerna hamnat i centrum på ett helt annat sätt än tidigare. Kunskap om kvaliteterna i relationen mellan barn och vuxna bör därför vara grundläggande för förskolans verksamhet. Kvaliteten i relationerna mellan barn är också avgörande för barns liv i förskolan (Sommer, 2005b; Johansson, 2003b) och vikten av den lärandes perspektiv för lärandet framhålls alltmer (Pramling, Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Förskolans bidrag till barns lärande

Förskolans bidrag till barns lärande och utveckling är fokus för senare års longitudinella studier i USA, Australien och England. Utifrån denna forskning framgår att förskolan är som mest effektiv då den utgör en sammanhängande del av barns totala lärande och när omsorg och lärande inte särskiljs. Det finns flera studier som visar att förskolans kvalitet har större betydelse än familjevariablerna i väsentliga avseenden, men också studier som visar tvärtom, det vill säga att barns hemförhållanden har större inverkan på barns lärande än förskolan (NICHD, 1998).

Longitudinella studier visar entydigt att hög kvalitet i förskolan bidrar till barns lärande, akademiska prestationer, bättre självkänsla och attityder till livslångt lärande (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Briant, 2000; NICHD, 2002; Schweinhart m.fl., 1993; US Department of Education, 2000). Hög kvalitet leder i högre grad till att barn kan kontrollera sitt agerande, blir socialt kompetenta och kan samspela med kamrater (NICHD, 2005). Resultaten visar också på vilket sätt variationer i förskolans kvalitet påverkar barns lärande kognitivt, socialt och emotionellt (Andersson, 1989, 1992; Ceglowski & Bacigalupa, 2002; Clifford & Bryant, 2003; Siraj-Blatchford m.fl., 2002; Sylva, m.fl., 2004). Forskning visar att för barn som har heldagsomsorg är det avgörande att pedagogiken är sammansatt av lekande lärande och omsorg – ”eduplay/educare” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

The Perry Preschool Study/High Scope (Schweinhart m.fl., 1993) är troligtvis den mest omtalade av alla longitudinella studier. Anledningen är förmodligen att den både uppvisat långtgående positiva effekter av förskolan när det gäller barns ökade livskvalitet och samhällsekonomiska vinster. Resultaten visar att de 123 barn som tagit del av ett förskoleprogram av hög kvalitet gynnats till skillnad mot barn i en kontrollgrupp. Barnen följdes upp vid 11, 14, 15, 19, 27 och 40 års ålder. Under sin uppväxt var dessa barn involverade i färre kriminella aktiviteter, hade färre tonårsgraviditeter och missbruk. Efterhand som de växte upp hade de högre inkomst, förvärvsarbetade mera och hade ett mer stabilt boende än barnen i kontrollgruppen. Utöver den mänskliga aspekten i form av bättre livskvalitet finns också den samhällsekonomiska som tydligt visar att det lönar sig att satsa tidigt på små barn.

The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) är en engelsk longitudinell studie som omfattar 3000 barn i åldrarna 3-7 år och deras familjer. I studien ingår 141 förskolor i fem regioner. Deltagande förskolor varierar till innehåll och form: playgroups, nursery classes, private day nurseries, nursery schools, combined centres and local authority centres.

Syftet med studien är att vinna kunskap om barns lärande och utveckling i relation till varierande förskoleerfarenheter genom att särskilja barns personliga egenskaper och hemförhållanden från förskolans inverkan. Man söker kunskap om huruvida vissa förskolor är mer effektiva än andra när det gäller främjandet av barns kognitiva, sociala och emotionella utveckling och vad det är som gör dessa förskolor, läroplaner och program mer effektiva än andra.

Utvärdering av förskolornas kvalitet görs med hjälp av utvärderingsmetoderna ECERS-R (Harms m.fl., 1998) och ECERS-E (Sylva m.fl., 1998). Utvärderingar av barns kognitiva kunnande, sociala och emotionella profiler sker med start från 3 års ålder. Dessa kombineras med intervjuer med familjen, hemkaraktäristiska beskrivningar och data kring olika bakgrundsvariabler.

Resultaten från denna studie styrker tidigare resultat som visar att förskoleerfarenhet i sig bidrar till barns allsidiga utveckling, medan hög kvalitet i förskolan bidrar till bättre kognitiv och social utveckling hos barn. Resultaten är motstridiga när det gäller barns vistelsetid och start i förskolan, men otvetydiga då de gäller föräldrars delaktighet i sina barns lärande och utveckling i såväl hemmet som förskolan. Barn från sårbara socioekonomiska förhållanden gynnas mest av att gå i förskolor av hög kvalitet med professionella lärare och av att vara i grupper med barn från skilda socioekonomiska bakgrunder. Samtidigt visar resultaten att dessa barn oftast har lärare med lägre utbildningsnivå/kompetens. När förskolans kvalitet är hög kan den begränsa effekterna av bristande sociala levnadsförhållanden, ge barn möjlighet till bättre skolstart, förhindra social exkludering och bryta negativa cykler.

Resultaten av kvalitativa fallstudier inom projektet visar tydliga effekter av skilda pedagogiker och läroplaner/program. Förskolor med hög kvalitet karaktäriseras av att professionella och kompetenta lärare interagerar med värme och skapar ”sustained shared thinking” (Siraj-Blatchford, 2007), som innebär en hållbar kommunikation mellan lärare och barn med ömsesidigt fokus på ett lärandeobjekt. I dessa förskolor är verksamheten oftast en blandning av lärar- och barninitierade aktiviteter, omsorg och lärande är integrerat, och barns sociala och intellektuella lärande betraktas som lika viktigt. Det finns tydliga mål och strategier för barns lärande och innehållet är varierat för att möta såväl gruppens som individens intressen och utvecklingsbehov. Lärarna tar del av barnens intressen och utvecklar idéer tillsammans med barnen. Lärarna har gedigen och relevant utbildning, personalomsättningen är minimal och ledarskapet starkt.

Resultaten från EPPE-projektet har börjat tillämpas i förskolor runt om i England. Under denna process har det framkommit att forskningsresultat som ska kunna påverka verksamheten behöver presenteras som mer konkreta och

situationsrelaterade exempel. Implementeringen av resultaten i engelska förskolor visar att lärare är positiva till resultat som är specifika och fokuserade, till skillnad mot mer generella principer som är svårare att omsätta till den egna praktiken (Siraj-Blatchford, Taggart, Sylva, Sammons & Melhuish, 2008).

The Cost Quality and Outcomes study fann att hög kvalitet i förskolan och föräldrars och barns nära kontakt med lärarna bidrar till bättre språk och matematiska färdigheter hos barn, oberoende av deras skolerfarenheter (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan, Yazejian, Byler, Rustici & Zelazo, 2000). En nära relation indikerar att det finns en ömsesidig respekt mellan lärare och barn och barn sinsemellan (Johansson, 2003b). Det är också en förutsättning för att kunna interagera med barn och uppnå ”sustained shared thinking” (hållbart och delat lärande) mellan lärare och barn där läraren försöker tolka barns meningsskapande verbalt och icke verbalt och försöker närma sig barns perspektiv (Siraj-Blatchford m.fl., 2002). För att uppnå detta behöver läraren gå in i barns kommunikativa diskurs och göra barn delaktiga i det som sker i förskolan. Grunden att bygga på är delat intresse, uppmärksamhet och samspel (Carr, 1999; Hundeide, 1989; Klein, 1989). En grundläggande förutsättning för att barn ska kunna höja sin röst och bli lyssnad till är delaktighet i såväl ord som handling (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

The Multi-State Study of Pre-Kindergarten är en nationell longitudinell studie i USA som är unik i sitt sökande efter kunskap om vad som faktiskt sker i förskolan. Forskningens fokus utgörs av hur lärare tänker om barn, och hur de konkret går tillväga när de undervisar, utifrån specifikt fokus på innehållsområden som barns språkliga utveckling, hur barn blir litterata, utvecklar matematisk förståelse och social kompetens. Intentionen är också att studera hur övergången mellan förskola och förskoleklass antingen underlättar eller försvårar barnets fortsatta lärande i skolan (Clifford & Bryant, 2003).

Resultat från studier om kvalitet visar att barn från utsatta socioekonomiska förhållanden genomgående har en sämre barnomsorg. Barn med lägre socioekonomisk bakgrund kommer dock ofta ikapp sina kamrater i förskolan när det gäller att utveckla basfärdigheter i matematik och språk. Däremot ökar skillnaden mellan dessa och andra barn när det gäller mer differentierade och komplexa kunskaper inom dessa områden. Vissa resultat tyder på att förskolor av hög kvalitet kan motverka detta (U.S. Department of Education, 2000). En hög kvalitet i förskolan främjar också barns förmåga och möjlighet att knyta an till viktiga personer och medför att barn har lättare för att samarbeta och är involverade i färre konflikter med andra.

Slutsatser från ovanstående forskningsstudier är framsprungna i andra förskolekontexter än den svenska. Därför behövs även studier som är grundade på svensk förskoletradition och svenska värderingar (se t.ex. Sheridan 2001; Johansson, 2003b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). En svensk studie av förskolans bidrag till barns kunskaper och lärande är viktig med avseende på flera aspekter. Framväxten av ett mångkulturellt samhälle har medfört att svensk förskoleverksamhet går från en relativt stor homogenitet till en allt större mångfald, vilket gör det väsentligt att värna om likvärdigheten i utbildningssystemet. Speciellt som den nationella utvärderingen av förskolan visar att likvärdighet mer eller mindre saknas (Skolverket, 2004). Detta styrks av svenska studier om kvalitet och pedagogiskt förhållningssätt som dels visar att det finns en stor variation i kvalitet mellan olika förskolor, dels hur skillnader i lärares förhållningssätt leder till olika kvaliteter i relationen mellan vuxen och barn (Andersson, 1999; Johansson, 2003b; Kärrby & Giota, 1994; Pramling, 1988, 1994; Sheridan, 2001, 2009).

För att få kunskap om förskolans bidrag till barns livssituation och livslånga lärande pågår omfattande longitudinella studier bland annat i USA, Australien och England, men inte i Sverige. Trots lång förskoletradition, en enorm utbyggnad av förskolan och genomgripande reformer har vi begränsad kunskap om dess yttringar på barns lärande. En metautvärdering av ett urval av nyare forsknings- och utvärderingsarbeten som rör den svenska förskolan visar att det över huvud taget finns mycket lite forskning om effekter av svensk förskola. Vad som menas med god kvalitet, föreställningar om hur kvalitet bildas och tar sig uttryck i förskolans pedagogiska processer, samt hur kvalitet och barns lärande ska dokumenteras och utvärderas, är frågor som behöver beforskas. Kunskap om vad som konstituerar förskolan som lärandemiljö är fundamental i ett utbildningssystem som tar fasta på ett livslångt lärande och från olika håll påpekas nu vikten av longitudinella studier (Haug, 2003; Rådet för skolans målpuppfyllelse, 2002).

Föreliggande studie var planerad att bli longitudinell, men är nu till sin design en tvärsnittsstudie. Till skillnad mot kunskap genererad från longitudinella studier kan vi inte i denna tvärsnittsstudie uttala oss om huruvida förskolans bidrag till barns lärande lever upp till det som eftersträvas utifrån svenska förhållanden. Däremot kommer denna studie att bidra med kunskap om förskolans kvalitet och barns lärande utifrån ett tvärsnittsperspektiv.

Kapitel 3

Teoretiska utgångspunkter

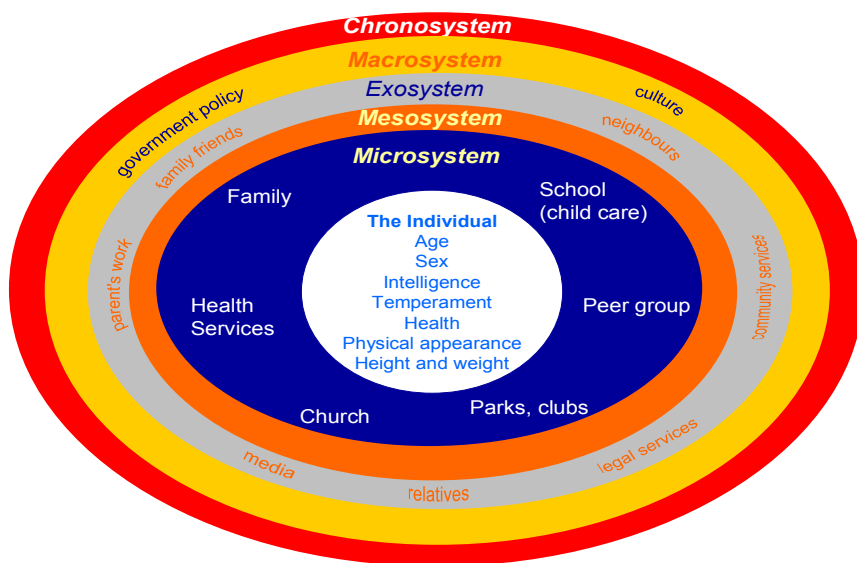
Studier om förskolans bidrag till barns lärande är komplexa och förutsätter en variation av samverkande vetenskapsteoretiska perspektiv, metoder och analysredskap. Sammantagna ger de ökade möjligheter till kunskapsutveckling. Därför vilar studien på två vetenskapsteoretiska ansatser, interaktionistiska teorier och variationsteori.

Värdet av olika teorier och epistemologier blir framträdande då de används som verktyg för vidgat tänkande och förståelse, istället för att styra tankarna i en viss riktning. Stephen Ball (2006) menar att det handlar om att kombinera teorierna så att de öppnar upp för nytänkande och fördjupad kunskapsbildning. Han säger: ”Theory is for me not a perceptual straightjacket but a set of possibilities for thinking with” (a.a., s. 1). Utifrån detta synsätt bildar ontologi och epistemologi ”different lenses through which to see and think about the social world” (a.a., s. 2). Ball poängterar också vikten av att man i olika faser av forskningsprocessen tar ett steg tillbaka och inte faller in i självklarheter och traditionella tankesätt, utan bevarar ett kritiskt förhållningssätt till olika fenomen. Ytterst handlar det om att inta perspektiv där man både söker efter samband och mönster samtidigt som man är öppen för det som avviker och för oregelbundenheter i de mönster som framträder.

Interaktionistiska och relationella perspektiv

Studiens övergripande teoretiska ram utgörs av Urie Bronfenbrenners ekologiska systemteori som beskriver hur människan genom hela livet är involverad i en kontinuerlig och dubbelriktad interaktion med sin miljö (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Som vi kan se i figuren nedan omfattar systemteorin mikro-, meso-, exo-, makro- och chronosystem. I föreliggande studie blir dessa system intressanta då de interagerar med varandra och tillsammans bildar den värld inom vilken barn lär, utvecklas, påverkas och påverkar. Mikrosystemen omfattar barnets närmiljöer: familjen, kamratgrupper, förskola och skola. Inom detta system finns förskolan och barns lärande i denna, vilket utgör BTL-studiens huvudfokus. Relationen mellan olika närmiljöer skapar i sin tur mesosystem. Kommunernas

utbud av familjestöd, förskola, föräldrarnas position i arbetslivet och deras utbildning bildar exosystem. Makrosystem formas av övergripande ideologiska, ekonomiska, juridiska, historiska och politiska värderingar och förhållanden inom en kultur, medan chronosystem visar hur dessa förändras över tid. Systemnivåerna är beroende av varandra, interagerande och i kontinuerlig och ömsesidig påverkan (Ball, 2006). För att vinna kunskap om förskolans bidrag till barns lärande kan varken händelser i förskolan, eller barns lärande, särskiljas från skeenden i de övriga systemen. Föräldrars arbetssituation påverkar exempelvis barns tid i förskolan och intentioner i form av läroplaner får betydelse för vad barn har möjlighet att lära. Förskolans kvalitet påverkas också av de ekonomiska resurser förskolan tilldelas nationellt och kommunalt, lärarnas formella utbildning och kompetens och av de lagar som på en övergripande nivå styr verksamheten. Samtidigt är dessa förhållanden föränderliga över tid.



Figur 1. Bronfenbrenners ekologiska systemteori.

På en global nivå kommuniceras idéer, värderingar, kunskap, lärande, information och kompetens för att implementeras och konkretiseras i olika praktiker. Ekologiska system bör därför även studeras i ett globalt perspektiv, samtidigt som ideologiernas realisering bör tolkas och förstås i specifika sammanhang och samhällssystem. Ball (2006) menar att "... we can find a particular internationalisation of ideas as well as the particular 'national' reflexivity about how such ideas

are realised” (s. 19). Utifrån samhälls- och kulturövergripande perspektiv konstitueras över tid teoretiska ramar inom vilka begrepp kan utvecklas, tolkas och blir meningsbärande. Ball anser att dessa teoretiska begreppsramar efterhand blir situationsöverskridande och mer allmängiltiga. Han säger:

It is only painstakingly over time that frameworks of interpretation – theoretically informed sets of linked concepts – can be developed. Such frameworks hopefully then have scope and applicability beyond the particularity of their empirical origins – middle range theory. (Ball, 2006, s. 1)

Inom ekologiska system kan policyförlopp beskrivas som transformationsprocesser där olika aktörer tolkar, förstår och implementerar idéerna till fungerande praktik i exempelvis förskolan. Människor lär sig genom att agera med och i sin omgivning och tar i samspel med andra människor till sig sätt att tänka, tala och utföra handlingar (Säljö, 2000). Genom att människor interagerar i varierande sociala och kulturella kontexter skapas och upprätthålls även institutioners kunskap (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist, 2001). På så sätt har diskurser, i form av dominerande föreställningar och synsätt om vad som exempelvis anses som relevant kunskap för barn att utveckla i förskolan och skolan, effekter på samhället, institutioner och individer.

Ideologier omtolkas och utbildningspolicy konstrueras kontinuerligt inom och mellan olika nivåer i utbildningssystemet. Policy är emellertid inte något entydigt utan bör snarare betraktas som parallella processer, där flera policyfrågor ofta samsas och konkurrerar om uppmärksamhet och utrymme, vilket kan leda till att en reform tränger undan andra. För att generera kunskap om vilka förändringar och maktförhållanden de har bidragit till behöver diskurser studeras över tid. Ball menar att:

Attempt to capture the dynamics of policy across and between levels; what I have called a 'policy trajectory' approach ...trace through the development, formation and realisation of those policies from the context of influence, through policy text production, to practices and outcomes. ... The trajectory perspective attends to the ways in which policies evolve, change and decay through time and space and their incoherence. Here policymaking is a process which takes place within arenas of struggle over meaning. ... It is the 'politics of discourse.' (Ball, 2006, s. 17)

I föreliggande studie innebär interaktiva och relationella forskningsperspektiv att forskningens fokus riktas mot samspelet mellan det ekologiska systemets olika komponenter och relationer inom och mellan dessa. Mer specifikt innebär det att fokus riktas på relationer mellan läroplanens intentioner och hur dessa kommer till uttryck i förskolan i termer av kvalitet och barns förutsättningar för lärande. Föräldrars och lärares utbildning relateras till deras attityder till förskolan och

barns lärande i denna. Barns lärande inom olika innehållsområden relateras i sin tur till varandra, till förskolans kvalitet och läroplanens intentioner. Det handlar om att simultant fokusera på hur olika aspekter som förutsättningar, diskurser, innehåll, kommunikation, samspel med mera samverkar inom förskolans kontext. Inom denna forskningstradition blir det viktigt att ställa sig frågor om hur helheter och delar är relaterade till varandra och till utvecklingsförlopp, samtidigt som utvecklingsförlopp betraktas i ett sammanhang. Det innebär att uppmärksamheten måste riktas mot bärande aspekter och att forskningens objekt utgörs av relationen/interaktionen mellan dessa aspekter (Sheridan & Williams, 2007). För denna studies kunskapsobjekt innebär det sammanfattningsvis att fokus är på barnen, föräldrarna, lärarna, miljöaspekter, lärandeaspekter, övergripande intentioner i form av läroplanens olika målområden och relationen/samspelet mellan dessa och förskolans kontext inom vilken detta sker.

Perspektiv på lärande och kunskap

På ett övergripande plan vilar studien på interaktionistiska perspektiv som utgår från att individ och miljö påverkar och påverkas av varandra i ett dynamiskt, ömsesidigt och kontinuerligt samspel (Ball, 2006; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bruner, 1996). Med detta följer några specifika antaganden om lärande och kunskap.

Människors lärande och utveckling antas bero både på deras samlade erfarenheter och på egna förutsättningar i interaktion med en rad miljömässiga faktorer, vilka i sin tur är ömsesidigt beroende och samspelar på olika sätt. Kunskap är en intern relation mellan människan och hennes värld (Marton & Booth, 2000). Denna värld är både en upplevelsevärld och den värld barnet riktar sig mot. Kunskap och lärande har sin grund i den sociala och kulturella praktik i vilken barn ingår, i de relationer och de erfarenheter som varje barn möter. Barns aktiva lärande sker med hela kroppen och är såväl socialt som kulturellt till sin karaktär (Merleau-Ponty, 1962). Barns kognitiva, sociala och emotionella lärande och utveckling kan inte särskiljas från varandra utan utgör en interagerande helhet i deras erfارande, kommunicerande och agerande i omvärlden. Synen på kunskap och lärande är interaktiv och relationell, där kunskaper respektive lärande är av olika karaktär och form (Carlgren, 1994).

Människan är till sin existens intersubjektiv och lever i en värld tillsammans med andra, säger Maurice Merleau-Ponty (1962). Det finns ett ömsesidigt beroende mellan subjekt och värld, liksom mellan subjekt och andra subjekt i världen. Intersubjektivitet karaktäriseras av ett ömsesidigt beroende mellan bekantskap och främlingskap, menar Jan Bengtsson (2002). Å ena sidan delar vi

tillvaron med andra, kommunicerar med andra, och andras kroppsliga vara har redan en mening för oss. Å andra sidan upplever vi ett visst främlingskap inför andra, eftersom vi är individer med vår egen unika erfarenhet. Det är genom denna erfarenhet som andra människor också visar sig för oss. Det finns därför alltid något hos den andre som är främmande för oss (Johansson, 1999, 2007a).

Utifrån detta interaktiva synsätt gestaltas och utvecklas lärande i förskolan i det komplexa samspelet mellan barn, lärare och omgivning, en process där människor och omgivning är ömsesidigt beroende. Nyckelfaktorer i denna ömsesidigt konstituerande process är de sätt på vilka barn och vuxna kommunicerar och interagerar, och de såväl kognitiva som praktiska verktyg man utvecklat för detta. Erfarenheter och miljö vävs samman på så sätt att sociala processer främjar individens utveckling och lärande, samtidigt som individens utvecklings- och lärandeprocesser bidrar till ombildning av sociala processer (Winegar & Valsiner, 1992).

Utifrån interaktionistiska perspektiv skapas förskolans kvalitet i samspelet mellan individer och mellan individer och miljö. Genom forskning har kunskap utvecklats om olika aspekter som sannolikt påverkar kvaliteten i förskolan, såsom kompetens, gemensamma mål, intersubjektiva processer och perspektiv, barngrupperns storlek liksom organisation av miljö. Hur dessa är konstituerade och samvarierar har vi dock begränsad kunskap om. Det finns också mycket liten kunskap om hur aspekterna upplevs av barn och lärare i förskolan, och hur de är relaterade till förskolans intentioner samt barns lärande. Studier av förskolan som lärandemiljö måste därför ske på en rad olika sätt och med utgångspunkt från olika deltagarperspektiv.

Variationsteori

BTL-projektet vilar på antaganden som knyter till variationsteori och fenomenografi vilka tillämpas explicit i delstudierna Grundläggande matematik och Språk och kommunikation. Inom fenomenografin och variationsteorin har man arbetat med att utveckla ett icke-dualistiskt sätt att se på kunskap. Den ontologiska hållningen är att subjekt och objekt ingår i en intern relation. När barnet införlivar världen, blir världen en del av barnet. Barnets förståelse av världen blir å ena sidan en del av barnets personlighet. Kunskap är således djupt personlig. Å andra sidan innebär ett icke-dualistiskt perspektiv att det inte finns två världar, en verklig objektiv värld skild från en subjektiv värld av mentala bilder. Det finns bara en existerande värld som människor erfar på olika sätt. Denna värld är subjektiv och objektiv samtidigt. När barnet gör kunskap till sin, och integrerar den i sitt personliga sätt att förstå världen, överskrider det också sig självt och blir delak-

tigt i något överordnat – en kollektiv kunskap. Även om kunskap alltid finns i förhållande till människor, är den överordnad den enskilde individen. Att erfara innebär en relation mellan objekt och subjekt, vilket inbegriper båda (Marton, 1992). Barn kan å ena sidan inte erfara eller skapa en förståelse för något de inte har erfarenhet av. Föreställningar kan med andra ord inte formas hos barn utan någon referenspunkt eller relation i deras värld. Å andra sidan förändras barn genom att deras medvetande förändras. Varje ny erfarenhet gör att barnet uppfattar och förhåller sig till världen på ett nytt sätt.

Kanske kan detta jämföras med det som Stern (1985) talar om när han beskriver barns utvecklande av ett verbalt själv. Stern menar att språket skapar en splittring i upplevelsen av självet genom att det nu kommer att finnas både upplevda erfarenheter och verbalt representerade erfarenheter. Det innebär att barnet har lärt sig något och på så sätt blivit delaktigt i en ny erfarenhetsvärld som aldrig kan reduceras till hur det var förut. I barns medvetande gestaltas erfarenheten samtidigt som medvetandet förändras.

Inom fenomenografisk forskning intresserar man sig för relationen mellan objekt och subjekt, det vill säga hur någon erfar (uppfattar, förstår, varseblir) något (Marton, 1981). Det synsätt på kunskap som Läroplanskommittén (SOU 1992:94) argumenterar för, överensstämmer väl med Ference Martons tolkning av kunskap. Han menar att kunskap alltid är en intern relation mellan människan och hennes värld. Marton (1994, s. 4) menar att detta innebär:

att människan inte kan finnas utan sin värld: att kunskap är uttryck för såväl världens beskaffenhet som människans; att vi inte kan beskriva, tala om, tänka på, förstå världen utan att beskrivandets, tänkandets, förståendets akt skulle vara invävd i den beskrivna, benämnda, betänkta, förstådda världen; att vi inte kan beskriva, tala, tänka, förstå utan att beskriva något, tala om något, tänka på något, förstå något; att kunskap är varken subjektiv enbart eller objektiv enbart, den är alltid både subjektiv och objektiv.

Dessa att-satser leder till uppfattningen att kunskap är ett sätt att erfara världen. Enligt Marton (1992) finns alla våra erfarenheter alltid i vårt medvetande, även om vi inte ständigt och samtidigt är medvetna om allt. Marton menar att vårt medvetande har en viss struktur, det vill säga vissa saker träder fram och tematiseras medan andra träder i bakgrunden och är underförstådda och otematiserade. Han tänker sig att varje fenomen uppfattas och erfars beroende av den yttre horisonten, det vill säga individens totala uppfattning av omvärlden, och av den inre horisonten som är medvetandets specifika struktur hos det fenomen som är i fokus. Människan är med andra ord alltid medveten om världen ur en viss situations perspektiv. Kunskap utifrån att förstå något innebär en förändring av ens sätt att vara medveten om objektet ifråga. Medvetandet tar sig uttryck i

handling (som kan vara agerande eller språkande). Att övergå från ett sätt att ta sig an uppgifterna till ett annat i delstudierna om matematik och språk är exempel på detta.

Varje barn uppfattar eller erfar sin omvärld med utgångspunkt i tidigare erfarenheter. Barns olika sätt att erfara ett och samma fenomen, utfallsrummet, är logiskt relaterade till varandra eftersom alla barns sätt att erfara något blir liktydiga med fenomenet i sig, det vill säga hur ett visst fenomen uppenbarar sig för en grupp individer (Marton, 1992). Om vi tar exemplet med ”temat affären” som Pramling (1991) tidigare arbetat med, visar det sig i empiriska studier att barn upplevt vad det innebär att vara kund, alltså erfar de att kunden måste betala pengar för varor de köper. Vissa barn har också sett stora lastbilar komma med varor till affären och uppfattar att affären får betala för dessa varor. När barn kan ge uttryck för att de uppfattat båda dessa aspekter av affären, finns det förutsättningar för att de ska förstå affärens system. Men för att barnet över huvud taget ska bli medvetet om hur båda aspekterna interagerar i affärens funktion, måste det få någon erfarenhet som gör att det kan koppla ihop de tidigare erfarenheterna. Det vill säga deras medvetande måste fokuseras på fenomenet i sig, följaktligen hur båda dessa kretsar är relaterade till varandra i form av pengarnas flöde mellan kunden – affären – leverantören.

Det teoretiska antagande som här presenteras innebär att barn föds med en viss förmåga att uppfatta och erfara sin omvärld, en förmåga som allt lärande vilar på. Hur barn erfar världen lärs i samspel med omvärlden, och detta erfärande utvecklar en grund för fortsatt utveckling av kunskaper och färdigheter. Förmågan att uppfatta och erfara sin omvärld gör att barn från första dagen i livet är inbegripna i en kommunikation med omgivningen som gör att de både påverkar och påverkas av den. På så vis lär de sig ständigt av de erfarenheter de möter (Stern, 1985, 1991). Detta innebär att man inte kan särskilja lärande och utveckling, eftersom dessa ingår i en ständigt pågående process där barnet som psykologisk individ samspelar med omvärlden och införlivar nya erfarenheter. När barnet fått nya erfarenheter och uppfattar något i sin omvärld på ett nytt sätt har det skaffat sig nytt kunnande om något, det vill säga de ser omvärlden på ett nytt sätt. Barnets medvetande är på så sätt ständigt involverat i en process som kontinuerligt byter fokus.

Barn bär med sig alla erfarenheter de får hela livet, erfarenheter som påverkar hur de uppfattar eller erfar varje ny situation, erfarenheter som ingen annan än barnet självt har tillgång till. Barn möts av en riklig variation av erfarenheter och det är just variationen som gör utvecklingen möjlig (Valsiner, 1989). Genom att varje ny erfarenhet skiljer sig något från de tidigare får barnet ett

handlingsutrymme för att pröva och överskrida gränser. Men barn anpassar sig också efter det ”utrymme” de får i form av vuxnas förväntningar och sätt att samspela och kommunicera.

Hundeide (2006) beskriver hur kulturens förgivettagna förhållningssätt till barn påverkar deras utveckling. Barn anpassar sig helt enkelt efter de förväntningar som finns i miljön och utvecklar en relevansstruktur i sitt sätt att tänka. Därmed kommer vissa fenomen att framträda i deras medvetande som relevanta i en miljö, medan andra inte gör det. Vissa fenomen får en meningsfull innebörd för barn, medan andra saker inte får det, beroende på vilka erfarenheter barnet fått (Hundeide, 2006). När erfarenheten får en framträdande roll i synen på barns utveckling framstår det också klart att deras sätt att tänka kan vara olika utvecklade beroende på vad de tänker på som en följd av tidigare erfarenheter.

Det är viktigt att framhålla att vi här inte talar om barns lärande i allmänna och generella termer, utan just i relation till förskolans kontext och hur lärare där kan skapa goda förutsättningar för att barn ska ha möjlighet att lära sig. Inom variationsteorin antar man att: 1) vad barn kan göra eller veta har sitt ursprung i vad de kan se eller erfara, 2) sätt att se eller erfara ett specifikt fenomen kan definieras i termer av fenomenet som urskiljs av den lärande, 3) för att kunna urskilja ett visst fenomen, måste den lärande erfara variation av det som ska urskiljas, 4) de kritiska aspekterna som konstituerar fenomenet måste variera medan andra dimensioner måste vara invarianta (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, i tryck). Frågan blir alltså: Vad är det små barn urskiljer i olika situationer, eller i olika uppgifter, som de ställs inför i förskolan? Barns lärande betraktas här utifrån vad de har lärt sig, vet eller kan. När barn i föreliggande studie ställs inför en specifik uppgift i samband med att en vuxen läser en bok för dem, tar sig barnets agerande olika uttryck beroende på tidigare erfarenheter och på hur barnet erfar just denna situation som observeras. Det man ur ett variationsteoretiskt perspektiv ”bedömer” angående barns lärande är inget statiskt som finns i barnets medvetande, utan en fråga om vad det är barnet uppfattar och erfar och därmed ger uttryck för i den specifika situationen. Dessa tankegångar genomsyrar studien i sin helhet och vidareutvecklas i delstudierna Grundläggande matematik och Språk och kommunikation.

Kapitel 4

Perspektiv på kvalitet

Sonja Sheridan

Kvalitet i förskolan är ett värdeladdat och meningsbärande fenomen, vars beskaffenhet det råder delade uppfattningar om i forskningssammanhang. Det så kallade kulturella perspektivet på kvalitet utgår från att det finns stora kulturella variationer mellan ideologier och attityder till fostran och lärande i förskolan. Kvalitet i förskolan är på en samhällsnivå sammanlänkad med synen på barn och barndom och meningen med förskola (Moss, 2004). Nationella läroplaner styrs också av kulturella prioriteringar och förväntningar på förskolan (Sylva, 2001; Sylva m.fl., 2006). Utifrån detta perspektiv är kvalitet inte bara ett kultur- och situationsspecifikt fenomen, det är också relativt, definieras på individnivå och är till sin innebörd subjektivt (Dahlberg m.fl., 1999; Moss & Pence, 1994; Tobin, Wu, & Davidson, 1989; Tobin, 2005).

Kan kvalitet definieras? En slutlig definition är varken möjlig eller önskvärd. Förutsättningar för att forska om, utvärdera och utveckla pedagogisk kvalitet i förskolan är emellertid att man har en idé om hur kvalitet bildas och kommer till uttryck i pedagogiska processer, dess struktur och innebörd. För att komplexiteten ska bli gripbar behöver man kunna beskriva och förstå övergripande mönster och strukturer och hur dessa erfars av olika aktörer (Sheridan, 2009).

Trots att förskolans kvalitet i en mening alltid är en produkt av samhällets specifika värderingar och historia, sociala och politiska kontext samt dess förståelse av barn, barndom och förskoleprogram (Moss, 2004), finns det likheter i det unika (Rogoff, 2003). Det finns värden och aspekter som är så centrala för barns välbefinnande och lärande att de borde utgöra grunden för perspektiv på kvalitet (Balageur, 2004; UN Convention on the Rights of the Child, 1989). Om dessa värden, kunskaper och aspekter konstituerar kvalitet borde man på en mer generell nivå kunna enas om vad kvalitet innebär i förskolesammanhang.

Pedagogisk kvalitet

BTL-studien utgår från ett pedagogiskt perspektiv på kvalitet (Sheridan, 2001, 2007b, 2009). Kvalitetsperspektivet är nydanande, eftersom det till sin innebörd anses vara konstituerat av intersubjektivt överenskomna värden, kunskaper och föreställningar om hur dessa kan realiseras i förskolans praktik, samt den subjektiva upplevelsen hos aktörer som lärare, barn och föräldrar. Strukturellt definieras pedagogisk kvalitet som:

Ett multidimensionellt pedagogiskt fenomen där interagerande dimensioner och aspekter konstituerar en lärandemiljö som på olika sätt bidrar till människors/barns möjlighet att lära och utvecklas i förskolan och skolan. Aspekterna är dels konstituerade av hållbara kvaliteter, dels av föränderliga och dynamiska kvaliteter, vilka är intersubjektivt överenskomna och subjektivt erfarna beroende på perspektiv, tid och kontext. (Sheridan & Williams, 2007, s. 19)

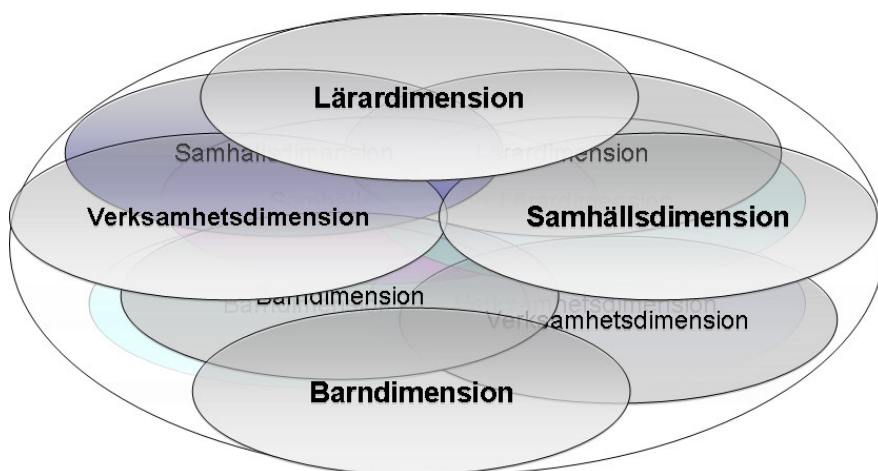
Den strukturella aspekten har definierats för att urskilja och identifiera övergripande mönster och kritiska aspekter av kvalitet som pedagogiskt fenomen i förskolan. Struktur är enligt Ference Marton och Shirley Booth (2000) förutsättningen för mening – och tvärtom. Struktur och mening är dialektiskt sammanvävnade och framstår simultant när människor erfar ett fenomen. Den strukturella aspekten är tvåsidig och handlar om: 1) att urskilja helheten från dess sammanhang och 2) att urskilja delarna och deras förhållanden inom helheten. Den mening som tilldelas pedagogisk kvalitet är nära relaterad till specifika innehåll och situationer, samt till intentionerna för utbildningen inom olika samhällssystem. Innebörden av kvalitet är således kontextuellt beroende. Därmed kommer också dess mening att förändras i förhållande till situationer, förändringar i samhället och ny forskning.

Definitionen är teoretiskt inspirerad av Bronfenbrenners (1979, 1986) ekologiska systemteori. Den urskiljdes utifrån en metaanalytisk process, där resultaten av olika studier om kvalitet dekonstruerats och rekonstruerats genom att empiriska resultat relaterats till varandra, till teorier om lärande, forskning om kvalitet och till förskolans läroplan (Sheridan, 2009). Metaanalysen utgick från ett barnperspektiv. Det innebar att fokus riktades mot variationer i förskolornas kvalitet, tillgång på och användning av resurser, miljöns utformning, lärares förhållningssätt, strategier och samspel med barn i relation till målen i läroplanen. Metaanalysen möjliggjorde jämförelser av kvalitet mellan extern utvärdering och lärarnas självvärdering och barns erfarenheter i förskolan. Genom analysprocessen framträdde den strukturella definitionen som dels är hållbar i bemärkelsen mer beständig och kulturövergripande, dels dynamisk, föränderlig och kontextuellt påverkbar.

Definitionen innebär att pedagogisk kvalitet ses som ett multidimensionellt fenomen, där interagerande dimensioner och kvalitetsaspekter konstituerar en lärandemiljö som på olika sätt bidrar till barns möjligheter att lära och utvecklas i förskolan. Det är ett värdeladdat och målinriktat fenomen som skapas i skärningspunkten mellan det individuella barnets intressen att lära och de kollektiva intentionerna i förskolans uppdrag. Pedagogisk kvalitet gestaltas i mötet mellan lärare och barn, och mellan barn, i den mångfald av pedagogiska processer som förekommer i förskolan.

Dimensioner av pedagogisk kvalitet

Kvalitet som pedagogiskt fenomen konstitueras av fyra övergripande dimensioner som använts i BTL-studien för att förstå och bedöma förskolornas kvalitet och barns lärande. De fyra kvalitetsdimensionerna är: *Samhällsdimension*, *Lärardimension*, *Verksamhetsdimension* och *Barndimension*.



Figur 2. Fyra dimensioner av pedagogisk kvalitet.

Samhällsdimensionen lyfter fram hur kvalitet på en makronivå omfattar normer, värderingar, traditioner, kulturella och samhällsspecifika aspekter. Verksamhetsdimensionen riktar fokus mot hur intentioner och pedagogiska processer på en mikronivå utformas och kommer till uttryck i förskolans praktik, dels för att stödja barns rätt att lära och utvecklas, att delta i och kunna påverka innehåll, aktiviteter, strukturer och processer, dels deras möjlighet att bli respekterade,

lyssnade till och betraktade som fullgoda samhällsmedborgare. Lärar- och barn-dimensionen omfattar såväl lärarens förhållningssätt gentemot barnet som barnets läroprocess och möjlighet till samlärande. Lärarens kompetens att knyta förskolans innehåll och kort- och långsiktiga målsättningar till barnets egna intentioner och vilja att lära sig är i fokus. Utmaningen är att kombinera dem så att barn bevarar sin lust att lära och utvecklar en vilja till livslångt lärande (Sheridan, 2009).

Dimensionerna speglar olika nivåer/perspektiv på kvalitet och bör som analysverktyg ses utifrån aspekter i form av struktur, innehåll, process och resultat (Donabedian, 1980; Karlsson, 1997, 2000; Sheridan, 2009). Varje dimensions struktur-, innehålls-, process- och resultat-kvalitet är unik. Nedan beskrivs aspekterna generellt och därefter specifikt i anslutning till varje dimension. Struktur-kvalitet/förutsättningar handlar om yttre villkor och hur dessa används i relation till barns lärande. Här ingår till exempel lärarnas formella utbildning och kompetens, personaltäthet, barngruppernas storlek och sammansättning, lokaler och material. Även förskolans styrning och ledning hör hit. Oftast handlar det om faktorer som lärarna i förskolan inte direkt kan påverka. Processkvalitet handlar om innehållet och arbetet i förskolan, det vill säga vad som sker i olika processer och hur det genomförs. Innehållsaspekter är lärandeobjekt som lärarna medvetet valt att arbeta med. Processaspekter är lärarnas förhållningssätt, arbetssätt och samspel med barnen, relationer mellan barnen och användning av material och utrymmen. Resultat-kvaliteten/måluppfyllelsen rör mål och resultat, det vill säga om verksamheten uppnår det som eftersträvas i relation till barns lärande.

Dimensionerna bildar en helhet och interagerar med varandra utan att vara hierarkiska. Sammantaget konstituerar dimensionerna pedagogisk kvalitet och är i förskolans praktik oskiljbara, interaktiva och ömsesidigt beroende av varandra.

Samhällsdimension – förskolan som samhällspolitiskt system

Samhällsdimensionen handlar dels om juridiska, ekonomiska, politiska och sociala förutsättningar, dels om policy och övergripande intentioner med förskolan. Utifrån interaktionistiska teorier har makronivån stor betydelse för hur förskolan organiseras och ges utrymme inom ett givet samhälle och en given tidsperiod. I Bronfenbrenners ekologiska modell (1979, 1986) bildas makrosystem utifrån observerbara regelbundenheter i underliggande system och de trossystem, politiska och ideologiska, som ligger under dessa regelbundenheter. Det innebär att dominerande diskurser och värderingar i samhället genomsyrar och genomsyras av underliggande systemnivåer och ger direkta eller indirekta konsekvenser för den verklighet människor möter i sina närmiljöer (Sheridan &

Williams, 2007). På samhällsnivån är kvalitet i förskolan också länkad med syn på barn, barndom och meningen med förskolan (Moss, 2004). Utifrån detta synsätt kan förskolans uppdrag och organisation skilja sig mellan olika samhällssystem och kulturer. Det är därför viktigt att studera förskolans kvalitet både i nationellt och internationellt perspektiv.

Perspektiv i teori och forskning är sammanlänkade med diskurser och reformer i samhället. Sammantaget påverkar de hur utbildningen formas och genomförs i förskolan. Eftersom samhället är i ständig förändring måste det som sker i förskolan kontinuerligt relateras till dessa förändringar (Ball, 2006; Bruner, 1996; House of Mandag Morgen, 1999). Det innebär att förskolan är en del av den kultur den fungerar inom (Bruner, 1996). För att förstå logiken i dess praktik är det inte tillräckligt att forska om det som sker inom förskolans väggar och studera det barn gör som isolerade företeelser. Därför studeras förskolans kvalitet och barns lärande i BTL-studien i förhållande till det svenska samhällssystem de ingår i. Lärares och föräldrars attityder till förskolan och barns lärande relateras till samhällets värderingar och attityder som de kommer till uttryck i olika styrdokument (Skolverket, 2006a). Studien granskar kritiskt vad barn får möjlighet att lära, och vad de har lärt sig inom specifika innehållsområden, i relation till samhällets förväntningar och krav på utbildning.

Ball (2006) menar att det har skett ett paradigmskifte inom det västerländska utbildningssystemet där nya och förändrade synsätt har implementerats. Synsätten innebär att människor ska motiveras att själva producera kvalitet, sträva efter kompetensutveckling och en praktik med hög kvalitet. Förskolans ledning har till uppgift att förmedla den nya visionen, inspirera och stimulera lärarna och därmed generera gemensam och kollektiv enighet om ”att vara bäst”. Ball anser att förskolan är en del av ”the quality revolution” där retoriken om effektivitet, ansvar och kvalitetsutveckling bildar nyckelbegrepp. I denna diskurs hamnar fokus mer på resultat än ideal och processer. Verksamheten styrs enligt Ball av kvalitetskontroll för att garantera att förskolan uppnår de mål samhället eftersträvar.

Detta menar vi är ett sätt att betrakta kvalitet och kvalitetsarbete i förskolan. Om man istället använder sig av flera linser att se genom framträder andra perspektiv, ur vilka det blir väsentligt att studera kvalitet utifrån flera dimensioner. En alltför ensidig fokusering på policy och processer kan å ena sidan bidra till att man aldrig får kunskap om vad förskolan bidrar med i relation till barns lärande (Haug, 2003). Praktikbaserad forskning med fokus på verksamheten och barns lärande kan å andra sidan, om den inte relateras till kontext och

policy, leda till svårigheter att tolka skeenden i förskolan till övergripande intentioner. Därför fokuseras samtliga fyra kvalitetsdimensioner inom BTL-studien.

Samhällsdimensionens strukturkvalitet innefattar samhällets intentionella nivå där dominerande diskurser, lagar, politiska beslut, förväntningar och krav på förskolan är i fokus. I Sverige kommer de övergripande intentionerna bland annat till uttryck i styrdokument som läroplan för förskolan (Skolverket, 2006a), *Kvalitet i förskolan. Regeringens förskoleproposition* (Regeringens proposition, 2004/05:11) och i *Regeringens budgetproposition* (Regeringen, 2007). I den senare uttrycks en viljeinriktning som innebär att förskolans pedagogiska innehåll ska stärkas och att svensk förskola ska ”vara en förskola i världsklass”. De visar sig i form av *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan* (Skolverket, 2005) och *Allmänna råd för kvalitetsredovisning* (Skolverket, 2006b). Intentionerna med förskolan blir också framträdande genom de ekonomiska resurser som tilldelas förskolan nationellt och kommunalt. Dimensionens innehålls- och processkvalitet ger kunskap om målens innebörd och hur de tolkas och implementeras i praktiken som innehåll och form. Resultatkvalitet inom denna dimension speglar hur förskolans verksamhet genomförs i relation till uppdraget.

Inom BTL-studien bildar de övergripande intentionerna och styrdokumenterna ramen för hur förskolornas kvalitet, föräldrars och lärares attityder och barns lärande förstås och tolkas. Forskning om förskolans kvalitet utifrån samhällsdimensionen ger därmed kunskap om pedagogisk kvalitet i skärningspunkten mellan det kollektiva och det individuella (Sheridan, 2007b).

Lärdimension – förskolan som profession

Lärdimensionen riktar fokus på professionen. Den omfattar lärarens utbildning, kompetens, interaktion med barn och förmåga att skapa lärandemiljöer i förskolan där barn kan lära och utvecklas enligt läroplanens intentioner. I denna dimension är intresset riktat mot hur läraren möter och samspelar med barnen, deras pedagogiska intentioner och medvetenhet, de lärandestrategier de använder i relation till barns läroprocess och det innehåll barn förväntas utveckla kunnande om. Genom extern utvärdering kan dimensionen betraktas utifrån ett lärarperspektiv och genom självvärdering utifrån lärarens eget perspektiv.

Lärares kompetens och förhållningssätt har visat sig ha stor betydelse för den kvalitet som bildas i verksamheten (Sheridan, 2001; Siraj-Blatchford m.fl., 2002). Lärares kompetens är emellertid ett komplext och mångfacetterat begrepp som kan innefatta en variation av personliga, pedagogiska, didaktiska och ämnesinriktade kunskaper och förmågor. Förskolans kvalitet är beroende av hur lärares kunskap om barns lärande och utveckling kommer till uttryck liksom deras förmåga att observera, utvärdera, ta tillvara kulturell mångfald, möta barns

specifika behov och skapa lärtillfällen inom räckhåll för barnet. Det handlar också om hur läraren möter barn i deras strategier för lärande och skapar möjligheter för dem att utveckla olika kompetenser. Lärarens kompetens att skapa förutsättningar för barns lärande bör även ses i ljuset av den innebörd lärande tilldelas. I BTL-studien betraktas lärande som interaktivt och relationellt. Lärande är alltid ett lärande om något och innebär att barns lärande inte kan särskiljas från innehållet – vad de lär sig om (Marton, 1992).

Kritiska aspekter inom lärardimensionen är lärarens ställningstagande för vad hon eller han vill att barn ska lära om, den kunskap läraren har om hur barn erfar fenomen, lärandeobjekt och/eller situationer i förskolan och hur läraren skapar möjligheter för barn att lära om detta i relation till läroplansmålen. Därför blir kvalitetsnivån i den praktiska verksamheten beroende av vad lärare gör och hur de använder materiella förutsättningar och sig själva för att motivera barn att lära och utforska nya områden (Sheridan, 2007b).

Barns vistelse i förskolan formas till stor del av lärarens attityder och kompetenser. Det innebär att lärarens syn på barn, hur de lär, vad som är kunskap och vad det innebär att kunna något är värderingar och kunskaper som skapar möjligheter och/eller sätter gränser för barns möjligheter att erfa och lära inom förskolans ramar (Bruner, 1996). Lärarnas attityder och kompetenser anses därför vara viktiga områden att studera inom BTL-studien. Barns möjligheter till lärande i förskolan kommer att studeras i förhållande till pedagogiskt förhållningssätt, lärostil, tydliga lärandeobjekt och om det finns en metakognitiv dimension i lärandet (Johansson, 2003a; Pramling, 1987; Sheridan, 2001).

Strukturkvaliteten i den här dimensionen utgörs av lärares formella kompetens och typ av utbildning, lärares attityder, värderingar, syn på barn, kunskap och lärande samt teoretisk grund. Innehålls- och processkvaliteten synliggör lärarens barnperspektiv och kompetens att närma sig barns perspektiv i form av innehåll, strategier, förhållningssätt och samspel med barn. Men också lärarens förståelse av förskolans uppdrag och vad professionalism och lärarkompetens innebär i handling, samt medvetenhet om sig själv som aktör och sin egen lärandeprocess. Resultatkvaliteten utgörs av lärares kompetens att förena barns intresse att lära med samhällsmålen intentioner.

Lärarens attityder till förskolan och barns lärande studeras inom BTL-studien genom enkäter. Lärarens kompetens, förhållningssätt och lärostil fokuseras främst i studiens kvalitetsbedömningar. Forskning om förskolans kvalitet utifrån lärardimensionen ger kunskap om kärnan i pedagogisk kvalitet, det vill säga lärarens kompetens att möta och samspela med barn (Sheridan, 2007b).

Barndimension – förskolan utifrån barns perspektiv

Barndimensionen innefattar barns välbefinnande och deras möjligheter att lära, utvecklas och vara delaktiga i såväl det egna lärandet som i utformningen av förskolans miljö, innehåll och aktiviteter. Den fokuserar hur barn betraktas, om de ses som subjekt med egna röster och intentioner, eller som objekt. Den fokuserar även hur läraren strävar efter att närma sig och förstå barnets intentioner och meningsskapande i specifika situationer och kontexter. I ljuset av de förutsättningar barn har för lärande i förskolan försöker man i denna dimension både att närma sig barns perspektiv och utifrån ett barnperspektiv få kunskap om vad de lärt sig i förskolan (Halldén, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Grundantagandet är att utbildning består av värderingar och kunskapskapital som barn tar del av och lär om under sin utbildningstid (Marton & Booth, 2000; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Det innebär att pedagogisk kvalitet har en tydlig riktning för lärandet – i förskolan handlar det om läroplanens strävansmål (Skolverket, 2006a). Läroplansmålen utgör riktning för barns lärande samtidigt som barns möjligheter att utveckla egna mål och intressen med att lära är i fokus för denna dimension.

Inom BTL-studien kommer förskolornas kvalitet att relateras till lärandemiljöer där mening skapas och transformeras mellan såväl barn som vuxna – ”a community of learners” (Bruner, 1996). Dessa lärandemiljöer karaktäriseras av att barn och lärare tillsammans är medskapare av kunskap. Barns kunnande kommer att studeras inom områdena språk och kommunikation, matematik, samspel och flerspråkighet. Barns kunnande innebär här att se barn som kompetenta sociala aktörer som skapar kunskap och kultur inom en specifik tid, och en social och kulturell kontext. Med andra ord handlar det om att se det sammanhang inom vilket barn kommunicerar och interagerar (Rogoff, 2003). Att se barn som kompetenta innebär att tillstå dem förmåga att relatera till världen, att skapa mening och förstå fenomen, situationer och handlingar de är involverade i. Det innebär också att förstå att även de yngsta barnen i förskolan har intentioner med sitt lärande, är nyfikna på livet och vill förstå sin omvärld (Johansson, 1999; Lindahl, 1996).

Dimensionens strukturkvalitet är den teoretiska och samhälleliga ram som bildar utgångspunkt för barns lärande, delaktighet och inflytande. Innehålls- och processkvaliteten lyfter fram vad barn intresserar sig för och hur de erfar och förstår världen, det vill säga barns meningsskapande. Den speglar hur samspelet mellan lärare och barn och mellan barn kommer till uttryck och barns möjligheter att delta och påverka lärandemiljöns organisation, innehåll och form. Resultatkvaliteten fokuserar vad barn har lärt i relation till uppdrag, mål och förutsättningar för lärande i förskolan.

Studier om förskolans kvalitet utifrån barndimensionen lyfter fram vikten av att integrera barns perspektiv i forskning om kvalitet (Sheridan, 2007b).

Verksamhetsdimension – förskolan som institution för lärande

Verksamhetsdimensionen fångar helheten och relationen mellan samtliga dimensioner och aspekter. För att förstå hur pedagogisk kvalitet konstitueras och utvecklas behöver den forskning och dataproduktion som genomförs inom BTL-studien simultant fokusera barns lärandeprocess, lärares lärandestrategier och hur de interagerar med varandra i förhållande till övergripande mål för förskolan. Verksamhetens kvalitet är därmed beroende av politiska intentioner, ekonomiska förutsättningar, lagar, måldokument och materiella tillgångar. Men också av hur läraren använder dessa i relation till egna teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter för att kommunicera och samspela med barn på ett kreativt sätt. Det handlar också om lärarens kompetens att förena förskolans målsättningar med barnens egna intentioner och vilja att lära sig. Vad barn lär i förhållande till de övergripande målen speglar verksamhetens pedagogiska kvalitet.

Strukturkvaliteten inom denna dimension utgörs av utrymme, materiel, lärarkompetens, organisation, tid, dagsstruktur, planering, innehåll, personaltäthet, och gruppstorlek. Innehålls- och processkvalitet beskriver vad som sker och hur materiella och mänskliga resurser används och är tillgängliga för att stimulera och utmana barns lärande. Den synliggör också barns delaktighet och inflytande i verksamheten. Resultatkvaliteten är den observerbara kvalitet som har bildats/konstituerats mellan samtliga dimensioner och aspekter. Att inom BTL-projektet beskriva en verksamhets kvalitet utifrån detta perspektiv innebär att genomföra en värdering/bedömning av det som sker i den pedagogiska processen, det vill säga relationen mellan det som sker i mötet mellan läraren och den lärande och det innehåll barn förväntas utveckla ett kunnande om. På så sätt bildar pedagogisk kvalitet verksamhetens realiserade värdeföreställningar (Sheridan, 2001).

Forskning utifrån verksamhetsdimensionen visar komplexiteten i pedagogisk kvalitet. Den visar att förskolans kvalitet är beroende av olika dimensioner och aspekter samt hur dessa i specifika situationer och kontexter samvarierar med varandra (Sheridan, 2007b).

Sammanfattningsvis: utifrån interaktionistiska perspektiv utgörs lärandemiljön i förskolan av komplexa system av samspel mellan ideologier, människor, materiella resurser och pedagogiska processer. Det innebär att pedagogisk kvalitet behöver studeras både ur ett helhetsperspektiv och som delar i form av dimensioner och aspekter, eftersom inga dimensioner och aspekter kan existera och studeras isolerade från varandra (Rogoff, 1990).

Forskning från detta perspektiv inom BTL-studien innebär att fokus riktas på relationer och söker kunskap om strukturer och processer som utgör så kallade kärnaspekter i pedagogiska verksamheters kvalitet. Det handlar om att studera vad som sker när skilda kvalitetsaspekter i olika konstellationer samvarierar med varandra. Dessutom om att söka kunskap om hur kvalitetsaspekterna bidrar till barns lärande, hur de uppfattas från olika perspektiv och hur kunskapen kan användas för att utveckla förskolans kvalitet. Forskningen fokuserar därmed på barns förutsättningar för lärande inom olika innehållsområden, på vad och hur de lär samt vilka kunskaper de har möjlighet att utveckla i förskolan.

Att forska om kvalitet innebär att synliggöra de värdegrunder och processer som i olika grad leder till variationer i det pedagogiska arbetet. Detta är komplexa processer som kräver såväl kvantitativa som kvalitativa metoder.

Kapitel 5

Metod

I följande avsnitt presenteras studiens övergripande design, urval, deltagande förskolor och personer, samt de metoder som använts och utvecklats inom studien. Dessa kommer sedan att vidareutvecklas inom varje delstudie, knyts samman och diskuteras i den gemensamma slutdiskussionen.

Studiens uppläggning

För att få kunskap om barns lärande i förskolan har barns kommunikativa, matematiska och sociala kompetenser observerats, analyserats och relaterats till förskolans pedagogiska kvalitet.

Studiens huvudfokus är på förskolans lärandemiljöer, som betraktas utifrån olika kvaliteter och förutsättningar till lärande som skapas där. Med lärandemiljöer menas förskolans fysiska, psykiska, emotionella, sociala och pedagogiska miljö som tillsammans bildar en interaktiv helhet. För att kunna studera och jämföra ett större antal förskolors kvalitet krävs kvantitativa metoder. I föreliggande studie används the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) som utvecklats i USA av Thelma Harms och Richard Clifford (1980). Att utvärdera förskolors kvalitet med ECERS kräver stor kunnskap hos forskarna, eftersom metoden består av standardiserade kriterier som behöver tolkas på ett likartat sätt.

Små barns kunnande tar sig uttryck i deras sätt att relatera till och samspela med människor och ting i sin vardag. Här blir barns agerande och uttryck i bred bemärkelse centralt, alltså vad barnet gör, hur hon/han hanterar ting och miljö, på vilka sätt hon/han samspelar med andra barn och vuxna, hanterar vardagliga och nya situationer, visar intresse, vilken sorts lekar barnet deltar i, etcetera. Det betyder att man måste använda sig av kvalitativa forskningsmetoder, där det blir viktigt att beskriva vad barn gör men också att försöka tolka utifrån barnets perspektiv och meningsskapande (som det tar sig uttryck i förskolans praktik) tillsammans med andra barn, lärare och andra vuxna. Att närma sig (bli kunnig i att tolka) barns perspektiv och erfärande kräver stor kunnskap och lyhördhet hos forskaren.

Förskolans kvalitet och barns lärande inom olika innehållsområden har studerats utifrån åtta delstudier som är länkade till varandra och knyter samman studien till en helhet. Delstudierna är: Extern utvärdering med hjälp av ECERS, Lärarnas självvärderingar med hjälp av ECERS, Föräldrars attityder till förskolan, Lärarnas attityder till förskolan, Barns lärande inom grundläggande matematik, språk och kommunikation, samspel och andraspråk.

Urval

Studien har genomförts i Göteborg med omnejd utifrån ett stratifierat urval av åtta stadsdelar och 38 förskolor. Urvalet speglar en variation av boende, då det i dessa stadsdelar finns förskolor i storstadsområde, glesbygd och människor med olika socioekonomiska och kulturella bakgrunder.

Förskolecheferna inom varje stadsdel valde ut de deltagande förskolorna utifrån följande kriterier: 1) förskolorna skulle om möjligt vara av hög kvalitet och 2) lärarna skulle vara intresserade av att delta i studien. Idag finns omfattande forskning om vad som karaktäriserar förskolor av låg kvalitet, men mindre kunskap om hur variationen av hög kvalitet kan ta sig uttryck i verksamheterna. För att kunna studera bredden av hög kvalitet, och hur dessa förskolor bidrar till barns lärande inom de innehållsområden vi valt, uppmuntrade forskarteamet förskolor av hög kvalitet att delta i studien. Lärarnas intresse av att delta var en förutsättning, eftersom de förväntades genomföra flera av uppgifterna.

I studien ingår totalt 38 förskoleavdelningar, varav 21 är småbarnsgrupper (1-3 år) och 17 syskongrupper (1-5 år) med sammanlagt cirka 230 barn i åldern 1-2 år. Samtliga barn i dessa 38 förskolegrupper, som vid studiens start var mellan 1 och 2 år gamla (födda 2004/2005) och vars föräldrar gett sitt medgivande, har ingått i studien som helhet. Mellan 144 och 225 barn har deltagit i de olika delstudierna. I vissa syskongrupper (1-5-årsavdelningar) har endast 1 barn kunnat delta i studien, eftersom det inte funnits fler barn födda 2004/2005. Detta till skillnad mot småbarnsgrupper (1-3-årsavdelningar) där upp till 11 barn kunnat delta i studien.

De vuxna i studien är 73 förskollärare, 43 barnskötare och 4 personer med annan utbildning, samt barnens föräldrar. Deltagandet av såväl lärare som barn har under hela studien varit dynamiskt. Det innebär att antalet medverkande barn och lärare varierat inom de olika delstudierna, eftersom barn och lärare i samband med dataproduktionen av olika anledningar varit frånvarande och i vissa fall bytt förskola. Nedan redovisas en översikt av studiens delstudier, deltagare och dataproduktion.

	ECERS	Enkäter	Video-obs.	Samspelsobs.
38 förskolor /avdelningar	38 externa utvärderingar			
Förskollärare	73 självvärderingar	66 enkätsvar		
Barnskötare	43 självvärderingar	40 enkätsvar		
Annan utbildning	4 självvärderingar	8 enkätsvar		
Föräldrar		206 enkätsvar		
Matematik			225 barn	
Språk och kommunikation			215 barn	
Samspel Andra språk			3 barn	144 barn

Figur 3. Översiktsbild av studiens delstudier, deltagare och dataproduktion.

Dataproduktion

Forskarteamets egen forskning och forskningserfarenheter ligger till grund för studiens dataproduktion. Det innebär att förskolans lärandemiljöer och barns kunnande inom olika innehållsområden studeras med hjälp av olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter, med kvantitativa och kvalitativa metoder och analyser utifrån olika dimensioner och deltagarperspektiv.

Med ett interaktionistiskt perspektiv har fokus riktats mot relationer, interaktion och samvarians av olika dimensioner, kvalitetsaspekter och nivåer av deltagarperspektiv. Det medger kvalitativa och kvantitativa data. Genom fenomenografi och variationsteori studeras lärande utifrån meningsskapande och variation som kvalitativa olikheter, men de medger också att resultaten i nästa led hanteras kvantitativt i vissa av delstudierna.

Intentionen inom projektet har varit att utveckla metoder för att få kunskap om kvalitetsaspekter som kan tänkas bidra till barns lärande i förskolan. I studiens inledande skede har en teoretisk analys av olika kunskaps- och lärandebegrepp genomförts som grund för de uppgifter som utvecklats. Med utgångspunkt i dessa analyser och i forskarteamets egen forskning har sedan metoder utvecklats för att studera barns lärande (Gustafsson & Mellgren, 2005; Johansson, 1999, 2003b; Pramling, 1988, 1994) och förskolans kvalitet (Sheridan, 2001). Intervjuer, självvärderingar, skattningsskalor samt olika observationsprotokoll är några exempel på metoder och uppgifter som har utvecklats inom studien. Även videoobservationer har använts på olika sätt. De olika metoderna för dataproduktion redovisas mer utförligt inom varje delprojekt.

Dataproduktionen om förskolans verksamhet och barns lärande har genomförts i samband med att metodutvecklingen avslutats. Förskolornas kvali-

tet och barns lärande har studeras med en kombination av metoder och tillvägagångssätt.

För att få kunskap om de varierande förutsättningar för lärande som kan finnas i studiens deltagande förskolor, har forskningens fokus riktats mot att identifiera aspekter i förskolornas miljöer som kan tänkas bidra till barns lärande. För att få en bild av helheten har väsentliga aspekter särskiljts, och samtidigt betraktats och utforskats utifrån skilda dimensioner och perspektiv. Förskolan som lärandemiljö har bland annat studerats utifrån forskar-, lärar-, föräldra- och barnperspektiv, väsentliga innehållsaspekter, pedagogiska processer, intersubjektiva möten och lärande som förändrade sätt att förstå olika aspekter av sin omvärld. För att studera variationen av kvalitet i förskolorna har kvalitetsbedömningar med the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms & Clifford, 1980; Sheridan, 2007a) genomförts. Observationerna har gjorts i förskolorna parallellt med enkätstudier av föräldrar och lärare, som också har genomfört interna självvärderingar. Dataproduktionen omfattar hur arbetet i förskolan ser ut i relation till antal barn i grupperna, lärarnas kompetens, strategier och intersubjektiva samspel med barn, miljöns utformning och samspel mellan barn.

Barns kommunikativa, matematiska, sociala kompetenser och språkande hos barn med annat modersmål än svenska, har observerats och analyserats i fyra delstudier. Varje delstudie har utvecklat egna metoder, producerat data och analyserat den med utgångspunkt i studiens vetenskapsteoretiska ansatser. Dessa beskrivs och diskuteras utförligt inom varje delstudieavsnitt. Studiens samlade dataproduktion omfattar:

- Kvalitetsbedömningar i form av extern utvärdering och lärares självvärderingar. The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) användes.
- Enkäter till lärare och deltagande barns föräldrar för att kartlägga attityder och intentioner.
- Barns kunnande/erfarande har observerats med och utan video för att fånga kommunikativa, matematiska, sociala kompetenser och språkandet hos barn med annat modersmål än svenska.

Med utgångspunkt i ett *samhällsperspektiv* har skeenden i förskolan relaterats till förväntningar och krav från det omgivande samhället, utifrån såväl kultur- som kontextspecifika faktorer (t.ex. lokala planer) som övergripande riktlinjer (t.ex. läroplaner). I en enkätstudie har familjens struktur, utbildning samt anställningsform dokumenterats, liksom deras attityder och förväntningar på förskolan, deras upplevelse av kvalitet, kunskap om vad som sker i verksamheten och hur

nöjda de är med den. Bakgrundsvariabler som: barnets kön, etnisk tillhörighet, språk, föräldrarnas utbildning, yrke etcetera har också kartlagts.

Samspelet mellan lärarnas föreställningar om barn, kunskap och deras egen delaktighet i barns lärande och verksamhetens praktiska utformning utforskas utifrån ett *lärarperspektiv*. Fokus riktas framförallt mot interaktionen och kommunikationen mellan lärare och barn. Genom en enkätstudie studeras samtidigt lärarnas egna föreställningar om undervisning och hur de tänker om barns lärande och kunskapsbildning.

Genom att försöka inta ett *barnperspektiv* riktas fokus även mot barns eget meningsskapande och sätt att värdera och tala om sig själv och sitt lärande. För att få kunskap om barns lärande i förskolan har barns kommunikativa, matematiska och sociala/etiska kompetenser observerats och analyserats i relation till skeenden i förskolan.

Utifrån ett *verksamhetsperspektiv* studeras och utvärderas de förutsättningar till lärande som skapas i förskolan.

Studien som helhet täcker in de fyra kvalitetsdimensionerna och olika deltagarperspektiv. För att synliggöra variationer i lärandemiljöer, föräldrars och lärares attityder till förskolan, och barns kunnande/erfarande inom studiens innehållsområden, presenteras dessa delstudier i delvis fristående kapitel. I slutkapitlet diskuteras studien som helhet, och tendenser i resultaten, utifrån de analyser som genomförts.

Metodologisk diskussion

Inom varje delstudie förs en metoddiskussion som är relevant i förhållande till den aktuella studiens design, urval, dataproduktion, metoder och analyser. Här diskuteras fyra metodologiska aspekter som är relevanta för studien som helhet. De är: 1) studiens design, 2) antal barn och förskolor, 3) omfattningen av metoder och infallsvinklar och 4) lärarnas delaktighet.

Studien avser att studera de yngsta (1-3 år) barnens kunnande inom olika innehållsområden. I svenska förskolor deltar de yngsta barnen antingen i småbarnsgrupper (1-3 år) eller i syskongrupper (1-5 år). Det innebär att antalet 1-3-åringar varierar i de olika grupperna. I de 38 förskolor som ingår i föreliggande studie varierar antalet 1-3-åringar från 1 till 11 barn i grupperna. Relationen mellan förskolornas kvalitet och barns lärande får därmed studeras i form av mönster för förskolor med hög respektive låg kvalitet. Studiens design gör det med andra ord omöjligt att uttala sig om individuella förskolors bidrag till barns lärande. Detta har heller inte bedömts vara intressant. För att kunna studera relationen mellan enskilda förskolors bidrag till barns kunnande behöver samt-

liga barn på de aktuella avdelningarna delta i studien. Till skillnad från den engelska EPPE-studien (Sylva m.fl., 2004), där olika typer av förskolor ingår, är de 38 förskolorna i föreliggande studie kommunalt drivna, följer läroplanen och har en likvärdig organisation. Därför är det mer intressant att studera eventuella samband mellan mönster av hög och låg kvalitet i förskolan och barns kunnande inom olika innehållsområden, än att vinna kunskap om enskilda förskolors bidrag till barns lärande.

Statistiska analyser i SPSS 15.0. har genomförts i vissa av delstudierna, dels för att studera barns kunnande, dels för att söka eventuella samband mellan förskolans kvalitet och barns lärande inom olika innehållsområden. Att studera relationen mellan förskolor av hög och låg kvalitet, och barns kunnande inom BTL-studien, försvåras emellertid av att det både är få förskolor som har bedömts ha hög respektive låg kvalitet och få barn i dessa förskolor. Det begränsar användandet av statistiska analyser. För att studera förskolornas bidrag till barns kunnande har olika statistiska analyser genomförts på de förskoleavdelningar som i föreliggande studie har bedömts ha en hög kvalitet (över 5.00 på ECERS) och förskoleavdelningar med låg kvalitet (under 4.00 på ECERS) och deltagande barns kunnande inom matematik, språk och kommunikation. Barns kunnande inom dessa innehållsområden har även analyserats i förhållande till varandra. Eftersom antalet förskolor och barn som omfattas av analyserna är mycket litet bör emellertid resultaten tolkas med stor försiktighet och betraktas som tendenser. De specifika analyser som genomförts i relation till de olika delstudierna redovisas i anslutning till dessa.

Att studera förskolans bidrag till barns kunnande är komplext. Det kräver olika teoretiska infallsvinklar och såväl kvantitativa som kvalitativa data. Datamaterialet är omfattande och består av intervjuer, observationer, skattningsskalor och enkäter. Analysernas olika delar sammanfaller, samtidigt som de ger information och kunskap utifrån olika perspektiv på förskolan och barns kunnande. Intentionen med att synliggöra olika perspektiv handlar om dataproduktionens och analysernas giltighet och trovärdighet. Vi menar att datans validitet och analysen stärks genom triangulering, det vill säga att man i en empirisk studie använder sig av flera källor eller metoder som belägg för sin beskrivning (Hammersley & Atkinson, 1995; Larsson, 1993; Merriam, 1994). Utgångspunkten är samstämmighet mellan olika källor, vilket är tecken på validitet. När det gäller dataproduktionen i sin helhet består trianguleringen av följande delar: individuella intervjuer, observationer, skattningsskalor och enkäter. Avsikten med att använda olika former av data är att nå en öppenhet och följsamhet mot de situationer som beskrivs (Larsson, 1993).

Lärarna i projektet har informerats om de olika delstudier som genomförts och de resultat som framkommit. Dessa redovisningar har varit på grupp-nivå, det vill säga lärarna vet inte själva vad som är resultat från deras egen barn-grupp eller förskola. Något som de förvisso skulle vilja veta, men som vi bedömt inte är möjligt att informera om. Lärarna har även varit delaktiga i dataproduktionen genom att på olika sätt observera barn, vilket har skett inom ramen för den ordinarie verksamheten. När vi som forskare har arbetat med dataproduktionen, tillsammans med lärarna, har situationen varit annorlunda eftersom specifika situationer arrangerats. Inom delstudien språk och kommunikation har lärarna varit aktivt involverade genom att läsa för barnen. Inom delstudien matematik har barnens lärare suttit med för att de själva valt att göra det, eller upplevt att deras barn behövde stöd. Det har dock vid något enstaka tillfälle inträffat att något barn inte velat delta och då har hon/han naturligtvis inte behövt. I delstudien om barns samspel är det lärarna som genomfört observationerna. Detta har föregåtts av gedigen kompetensutveckling. Lärarna har också genomfört självvärderingarna med ECERS och besvarat enkäterna. Vad lärarnas delaktighet betyder för studiens reliabilitet och validitet diskuteras inom respektive delstudie.

Etiska ställningstaganden

Vi har följt de etiska reglerna från Vetenskapsrådet (2006) avseende principer för humanistisk samhällsvetenskaplig forskning. De innebär bland annat att föräldrar först ska informeras och tillfrågas om informanterna är under 15 år, och att deltagandet utan vidare förklaring får avbrytas när någon så önskar. Ledningen för verksamheterna, lärarna och föräldrarna har informerats och tillfrågats om sitt deltagande. Föräldrarna har också svarat på huruvida vi får använda oss av videoobservationer av deras barn för utbildning eller presentation på konferenser. Merparten av föräldrarna har godkänt detta. I de fall föräldrar haft invändningar har vi självfallet respekterat deras önskan.

Den mängd data vi har samlat in kräver noggranna och systematiska kodningssystem. Förskolor, lärare, föräldrar och barn har kodats efter ett av oss bestämt system med bokstäver och siffror och förvaras inlåst i ett stöld- och brandsäkert skåp. Alla medverkande i studien är garanterade anonymitet; namn på de medverkande samt på förskolor är fingerade. I en studie av den omfattning som den samlade datamängden utgör blir det i huvudsak resultat på grupp-nivå, varför enskilda barn, lärare eller föräldrar aldrig blir synliga. Annorlunda är det i den delstudie som följer tre barn med annat modersmål än svenska som fallstudier. Här har stor vikt lagts vid att skydda barnens anonymitet.

I en studie som denna kan vikten av att visa respekt och hänsyn till barns integritet inte nog poängteras. Barn har inte, i jämförelse med vuxna, kunskap och erfarenhet om vad forskning innebär. Barn befinner sig i en underordnad position. De har små möjligheter att hävda sin integritet och sina egna tolkningar gentemot forskare och andra vuxna som gett sitt tillstånd till att de deltar i forskningen. Studeras riktigt små barn finns heller ingen möjlighet att explicit be om deras samtycke för att delta. Därför är det centralt att lägga sig vinn om att barn inte upplever forskarens närvaro som störande, påträngande eller integritetskränkande.

I studien är de deltagande lärarna både involverade i dataproduktionen och en del av denna, vilket ställer krav dels på lärarnas medverkan, dels på skydd och respekt för deras integritet och anonymitet. Det kräver stor lyhördhet och hänsyn såväl under dataproduktionen, som när materialet sammanställs och publiceras.

Kapitel 6

ECERS som metod att studera kvalitet

Sonja Sheridan

I förskolan skapas olika miljöer och möjligheter för barns lärande och utveckling. En av forskningens och utvärderingens funktioner är att söka systematisk kunskap om förskolemiljöernas kvalitet, i syfte att fastställa vilka förutsättningar barn har haft att lära och i vilken grad verksamheternas mål har uppnåtts. Att studera kvalitet innebär alltid att bedöma ett tillstånd eller en situation i förhållande till normer, värden och kunskaper (Haug, 2003). På motsvarande sätt bygger alla utvärderingsmetoder på värderingar om vad som är viktigt att utvärdera. Inbyggt i deras konstruktioner är explicita och implicita antaganden om vad som exempelvis är en bra förskola, kunskap som anses väsentlig för barn att utveckla, hur lärare bör förhålla sig till barn och agera i olika sammanhang samt innehåll och aktiviteter förskolan bör arbeta med.

Hur en utvärdering faller ut och vilken kunskap den genererar är till stor del beroende av den metod som använts. I BTL-projektet var det viktigt att välja metoder som fångar de aspekter i verksamheten som utifrån forskning och samtida teorier anses vara viktiga för kvaliteten. Men också att dess premisser och grundläggande värderingar stämmer överens med studiens teoretiska utgångspunkter och målen för förskolans verksamhet (Kärrby, Sheridan, Giota, Däversjö Ogefelt & Björck, 2003). I detta avsnitt riktas fokus på den observationsmetod som använts i föreliggande studie för att studera förskolornas kvalitet.

The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)

The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS; Harms & Clifford, 1980 och (ECERS-R; Harms m.fl., 1998) är observationsmetoder för bedömning av både struktur- och processkvalitet i förskolan. Metoderna är främst inriktade på förskolans kvalitet för barn i åldern 3-6 år. ECERS utvecklades i USA, men har kommit att bli en internationellt etablerad metod, som numera används både som forskningsinstrument och för utvärdering och utveckling av förskolans kva-

litet i många länder (Bahrain, Chile, England, Grekland, Hongkong, Japan, Kanada, Nya Zeeland, Portugal, Ryssland, Sydkorea, Tyskland m.fl.). ECERS och nationella adaptationer används också i komparativ forskning (Phillips & Howes, 1987; Rossbach, Clifford & Harms, 1991; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994; Sheridan & Schuster, 2001; Sheridan, Giota, Han & Kwon, 2009; Tietze m.fl., 1996). I Sverige används ECERS som metod för forskning, självvärdering, extern utvärdering och utveckling av förskolans kvalitet (Andersson, 1999; Sheridan, 2001). Metodens validitet och reliabilitet har studerats både i USA (Harms & Clifford, 1983) och i andra länder där den används (Kärrby & Giota, 1994; Tietze m.fl., 1996).

ECERS bygger på en helhetsbedömning av karaktäristiska situationer i förskolans pedagogiska verksamhet. Dessa bedöms utifrån bestämda kriterier, vilka speglar olika nivåer av kvalitet. Kriterierna i ECERS bygger på en helhetsyn på barns lärande och utveckling. De många komponenterna i utvärderingsmetoden smälter samman till en helhet, vilken fångar den pedagogiska processen i förskolan. Beskrivningen av den pedagogiska verksamhetens kvalitet grundar sig både på observationer och på intervjuer med såväl lärare som förskolechefer/rektorer i förskolan. Den omfattar barnets totala miljö för lärande och utveckling, det vill säga den fysiska, sociala och pedagogiska miljön. Detta innefattar en bedömning av yttre betingelser såsom utrymmen, materiella resurser och hur dessa används för att stimulera och utmana barn, samt pedagogisk medvetenhet, kunskap och lärarnas kompetens att skapa en miljö som främjar barns lärande, utveckling och välbefinnande. Beskrivningarna grundar sig därmed både på observerbara situationer och på tolkningar av intryck av det kommunikativa och sociala samspelet mellan lärare och barn och barn sinsemellan (Andersson & Lövgren, 1994; Andersson, 1999; Sheridan, 2007b).

Med hjälp av ECERS kan man systematiskt observera och bedöma innehållet i specifika situationer, eller så kallade kvalitetsaspekter i förskolan, i förhållande till de mål som är uppsatta för verksamheten. Det är verksamheten som helhet som bedöms utifrån hur den bidrar till barns lärande och erfارande. Metoden genomlyser verksamheten, bedömer olika händelser och täcker upp dagen i sin helhet. Det är främst sättet att genomföra det pedagogiska arbetet som fokuseras, inte enskilda barn och lärare. Detta innebär att bedömningen grundar sig på hela arbetslagets arbetssätt inom de observerade kvalitetsaspekterna (Kärrby, 1992).

Svensk version av ECERS

När en metod utvecklad för att bedöma kvaliteten i ett lands förskoleverksamhet översätts till ett annat lands språk, kommer dess mättekniska tillförlitlighet och därmed dess användbarhet att vara beroende av flera faktorer, eftersom bedömningen innehåller moment i förskolans verksamhet som kan vara kulturellt betingade. Dessa kulturella skillnader i synsätt på vad barn behöver, och hur man bäst möter deras intressen och behov inom förskolans kontext, förekommer både mellan länder och mellan grupper i samhället. En avgörande faktor för metodens användbarhet är hur väl dess kvalitetskriterier stämmer med det nya landets grundläggande värderingar i förhållande till hur de uttrycks i målsättningen för den avsedda verksamheten, samt hur målen omsätts i det dagliga arbetet.

Den första svenska versionen av ECERS utarbetades av Gunni Kärrby (1989). När metoden översattes och anpassades till svenska språket, kulturen och intentioner med förskolan, behövde vissa ord, begrepp och uttryck modifieras i relation till dess innehållsliga nyanser och betydelser. I den amerikanska versionen av ECERS används exempelvis "supervision" (kvalitetsaspekter 27 och 29), ett ord som inte är förenligt med svenska intentioner. Det har därför översatts med "samspel mellan lärare och barn" och "lärarstöd".

En statistisk analys av den svenska versionen visade också att några av metodens kvalitetsaspekter hade ett högt inbördes samband. Det gällde exempelvis de fyra kvalitetsaspekter som i den amerikanska skalan bedömer kvalitet i grovmotoriska aktiviteter. Dessa kvalitetsaspekter sattes därför ihop till en kvalitetsaspekt i den svenska versionen (17-20). En kvalitetsaspekt bedömdes inte vara relevant för svenska förhållanden (blöjbyte 4) och en uteslöts då den inte uppvisade någon spridning (sand- och vattenaktiviteter inomhus 25). Övriga kvalitetsaspekter som slogs samman är de kvalitetsaspekter som bedömer finmotoriska aktiviteter (15-16), material för lärandeaktiviteter (6-7) samt de två som bedömer vuxnas utrymmen (34 och 36). Som konsekvens kom den slutgiltiga svenska versionen av ECERS att bestå av 29 kvalitetsaspekter.

Innan den slutgiltiga versionen fastställdes prövades metoden på 12 förskolor med hjälp av 16 studerande som vid utprovningstillfället gick på en pedagogisk påbyggnadsutbildning vid Göteborgs universitet. De studerande genomförde bedömningar parvis och oberoende av varandra. Gränsen för interbedömarreliabiliteten sattes till 80 procent och överensstämmelsen mellan bedömarparen uppmättes till 85 procent.

Efter en statistisk analys av metodens mättekniska egenskaper, det vill säga dess reliabilitet, har skalan använts i forsknings- och självvärderingssyfte i en

studie av 17 förskolor inom Göteborgs kommun (Bjurek, Gustafsson, Kjulin & Kärrby, 1992) och senare i en uppföljningsstudie av 40 förskolor inom samma kommun (Kärrby & Giota, 1994). Metoden har därefter använts i forsknings-syfte och i kompetensutbildningssyfte i ett projekt i Lerums kommun (Sheridan, 2001) och utvärderingssyfte vid införandet av organisatoriska förändringar i ett projekt inom Skövde kommun (Däversjö Ogefelt, 1996) samt för komparativa studier (Sheridan & Schuster, 2001; Sheridan m.fl., 2009).

Reviderad version av ECERS

Av stor betydelse för valet av ECERS som metod inom detta forskningsprojekt (BTL) var att metoden fokuserar på verksamhetens kvalitet och måluppfyllelse, det vill säga barns förutsättningar för lärande i förskolan. Den kan dessutom användas för komparativa studier av förskolors kvalitet nationellt och internationellt. Avgörande var att de kvalitetskriterier som uttrycks i ECERS skulle överensstämma med målsättningen för den svenska förskoleverksamheten, det vill säga så som den uttrycks i Läroplan för förskolan (Skolverket, 2006a). För att möta intentionerna i förskolans läroplan och synsätt i samtida teorier om barns lärande behövde ECERS revideras innan den kunde användas inom projektet (Reviderad version av ECERS, se bilaga 6).

Den ursprungliga ECERS vilar till stor del på utvecklingspsykologiska teorier, där barn i förskolan bör möta ”A development psychological approach and appropriate practice” (Harms & Clifford, 1980). I dessa utvecklingspsykologiska teorier är barns lärande delvis relaterat till biologiska utvecklingssteg, mognad och ålder. Det innebär att en god pedagogisk verksamhet i förskolan bör vara strukturerad och anpassad till den ålder och mognadsnivå barn förväntas befinna sig på. Läraren bör också invänta barnens initiativtagande och möta dem i det barnen visar intresse för.

Den reviderade versionen av ECERS (Sheridan, 2007a) utgår från interaktionistiska och sociokulturella perspektiv som innebär att barns erfärande har betydelse för deras lärande och utveckling. Den bygger också på senare forskning om vad som karaktäriserar en god lärandemiljö för barn i förskolan. En god pedagogisk verksamhet skapar utifrån dessa perspektiv förutsättningar för att barn ska få varierande erfarenheter i förskolan. Istället för att invänta barnen förväntas läraren möta och utmana dem i deras lärande. Dessa skilda synsätt på barns lärande och utveckling får konsekvenser för kriteriebeskrivningarna om vad som anses vara kvalitet i förskolan.

Interaktionistiska och sociokulturella synsätt, om vad som anses främja barns lärande och utveckling inom respektive kvalitetsaspekt, genomsyrar samt-

liga kvalitetskriterier i den reviderade versionen av ECERS. Detta innebär att kvalitetsbedömningar som genomförts med den tidigare versionen (Harms & Clifford, 1980; Kärrby, 1989) inte är helt jämförbara med den senast reviderade versionen av ECERS (Sheridan, 2007a).

Den reviderade versionen av ECERS fokuserar på barns förutsättningar för lärande och utveckling inom 30 olika kvalitetsaspekter (Sheridan, 2007a). Begreppet utveckling har tillskrivits en vid definition och omfattar barns allsidiga lärande och utveckling, det vill säga barns fysiska, kognitiva, emotionella, sociala och kulturella lärande och utveckling. Bedömningen av kvaliteten görs inom de 30 kvalitetsaspekterna, innefattade i sju olika delområden: Omsorgsrutiner, Inventarier, Språkutveckling, Motoriska aktiviteter, Skapande aktivitet, Social utveckling och Lärares arbetsvillkor. Varje kvalitetsaspekt bedöms på en sju-gradig skala, i vilken fyra nivåer av kvalitet är beskrivna: otillräcklig, minimal, god och utmärkt. Kvalitetsnivåerna i ECERS är hierarkiska med innebörder som är omtolkade till siffror, vilka i analysen tolkas om till nya innebörder. Figur 4 exemplifierar hur en kvalitetsaspekt är konstruerad:

	Material: sekvenskort, lika-olika-spel, färg och form spel, datorspel, pussel, sorteringsmaterial, både prefabricerat och naturmaterial, t.ex. snäckor, kottar etc.
1.	Få spel, material och aktiviteter för att uppmuntra till och utveckla logiskt resonemang och slutledningsförmåga, t.ex. kategorisera, ordna i serie etc.
2.	
3.	En del spel, material eller aktiviteter finns framme, men är svårtillgängliga och leds inte av lärarna.
4.	
5.	Tillgång till relevanta spel, material och aktiviteter som används regelbundet av lärarna i syfte att utveckla begrepp genom att samtala med barnet och ställa frågor som utvecklar logiskt resonemang och förmåga att dra slutsatser.
6.	
7.	Utöver kriterium för 5, introduceras begrepp medvetet för barn individuellt och/eller i grupp. Lärarna uppmuntrar barnen hela tiden genom att använda aktuella händelser och erfarenheter för att nyansera innebörder i begrepp. Många lekar och aktiviteter förekommer där barn behöver tänka, reflektera, räkna ut, uppmärksamma samband, se mönster, lösa problem etc.

Figur 4. Kvalitetsaspekt 13. Logiskt resonemang och begreppslärande.

I ECERS är samtliga kvalitetsaspekter konstruerade så att de lägre nivåerna speglar brister av olika slag, till exempel små och trånga utrymmen, otillräcklig basutrustning, ett begränsat material för lärandeaktiviteter och lärare med bristfällig pedagogisk medvetenhet. I ovanstående kvalitetsaspekt beskrivs på den lägsta kvalitetsnivån (otillräcklig) bristen på spel, material och aktiviteter för

begreppsutveckling. På en minimal kvalitetsnivå finns materialet, men det förvaras på ett otillgängligt sätt för barnen. Lärarna använder inte heller materialet för att stimulera barnens förmåga att dra slutsatser och se samband.

På en högre kvalitetsnivå (god) ökar tillgången på exempelvis material, samtidigt som det förvaras på ett tillgängligt sätt för barnen och kan användas av lärarna för att utveckla begrepp. En utmärkt kvalitetsnivå karaktäriseras genomgående av arbets- och förhållningssättet hos mycket medvetna och professionella lärare. I ovanstående exempel kan man se hur lärarna medvetet tar tillvara barnens erfarenheter och använder aktuella händelser för att på ett naturligt sätt försätta barnen i situationer där de får tänka, reflektera och lösa problem. Utmärkande för den högsta kvalitetsnivån är för samtliga kvalitetsaspekter att lärarna använder både material och sig själva som en resurs för att skapa en miljö, där varje barn ges möjligheter till lärande och utveckling i relation till målen i förskolans läroplan.

I den reviderade versionen har ord, begrepp och uttryck modifierats på samtliga 29 kvalitetsaspekter (Sheridan, 2007a). Merparten av förändringarna har skett på kriterienivåerna 5 och 7 så att de dels vilar på metodens teoretiska perspektiv, dels innefattar värderingar, innehåll, aktiviteter för barns lärande och utveckling enligt läroplanens intentioner (Skolverket, 2006a). För att möta läroplanens intentioner när det gäller mål att sträva mot behövde dessa kriterienivåer genomgående höjas för att reflektera en högre kvalitet än den som återges i den första anpassade versionen av ECERS (Kärrby, 1989). Kvalitetsaspekt 31 har delats i två kvalitetsaspekter och benämns 31a) Kulturell medvetenhet och 31b) Jämlikhet. Det innebär att den reviderade versionen består av 30 kvalitetsaspekter. I det följande diskuteras hur ECERS använts inom föreliggande studie som instrument för självvärdering och extern utvärdering av förskolans kvalitet.

Externa utvärderingar och självvärderingar med ECERS

I BTL-studien har förskolornas kvalitet utvärderats med hjälp av ECERS i form av externa utvärderingar och lärarnas självvärderingar. De externa utvärderingarna har genomförts av forskarteamet. En extern utvärdering kan också göras av en kollega eller någon annan kunnig inom området. Självvärderingar innebär att det är lärarna som själva värderar den egna förskolans kvalitet.

Vilken kompetens krävs för att genomföra (externa) bedömningar av förskolans kvalitet med hjälp av ECERS? För att göra bedömningar av förskoleverksamhetens pedagogiska kvalitet krävs att bedömaren har ingående kunskaper om: samhällets övergripande intentioner med förskolan, teoretisk kunskap om barns lärande och kunskapsbildning, teoretiska och pedagogiska kunskaper om

verksamhetens innehåll och arbetssätt, grundläggande kompetens i användandet av ECERS som observationsinstrument och kompetens att ställa frågor som dels får lärarna att reflektera över sin praktik och som dels ger bedömaren de klargörande svaren.

Om flera bedömare ska genomföra ett antal kvalitetsbedömningar i olika förskolor med hjälp av ECERS ska bedömningen av varje förskolas kvalitet vara densamma, oberoende av vem som genomför bedömningarna. Detta förutsätter en intensiv utbildningsperiod för att:

- Få kunskap om innebörd och tolkningsutrymme inom samtliga kvalitetsaspekter och för metoden som helhet.
- Säkra en hög tillförlitlighet i användningen av ECERS.

Interbedömarreliabilitet

De externa utvärderingarna genomfördes av fyra forskare verksamma inom BTL-projektet. Samtliga forskare har sedan tidigare kunskap och erfarenhet av ECERS och dess användningsområden. Men innan de externa utvärderingarna kunde genomföras i det aktuella projektet behövde forskarna träna ihop sig i användandet av ECERS och uppnå samsyn i sina bedömningar till minst 80 procent (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991).

Innan bedömningarna inleddes läste de fyra forskarna igenom skalan i sin helhet och diskuterade den tillsammans, det vill säga alla ECERS kvalitetsaspekter. Detta för att kunna skilja mellan kvalitetskriterierna i de olika kvalitetsaspekterna och mellan de olika stegen inom varje kvalitetsaspekt. Det handlar om att på ett likvärdigt sätt tolka och förstå det som implicit ingår i varje kvalitetsaspekt, det vill säga dess anda och tyngdpunkt. Ytterst handlar det om att förstå det som är karaktäristiskt för kvalitetsnivåerna bristfällig, minimal, god och utmärkt inom varje kvalitetsaspekt i relation till den verksamhet som observeras.

För att uppnå gemensam förståelse i tolkningen av ECERS kriterier genomfördes därefter parallella och oberoende bedömningar vid fyra tillfällen i fyra förskolor. Under utbildningstillfälle tre medverkade fem forskare. De två första kvalitetsbedömningarna innebar att forskarna tillsammans gjorde parallella och oberoende observationer först på den ena och därefter på den andra förskolan. Vid det tredje tillfället gick forskarna parvis till förskola tre för att göra parallella och oberoende bedömningar. Den fjärde och sista kvalitetsbedömningen genomfördes samtidigt av forskarna på förskola fyra där de gjorde oberoende och parallella bedömningar.

Varje förskola observerades under cirka åtta timmar. Observationerna kombinerades med intervjuer med lärarna. Efter besöket gjordes den faktiska

bedömningen individuellt av varje forskare. Därefter diskuterades och jämfördes dessa inom forskargruppen utan att de individuella bedömningarna ändrades.

Forskarteamet var överens (plus/minus ett för varje kvalitetsaspekt i metoden) till 90 procent och mer vid tre av fyra utbildningstillfällen. Skillnader i bedömningar som överstiger ett skalsteg både minskade i antal och steg för varje utbildningstillfälle, med undantag för två av bedömarparen vid utbildningstillfälle fyra. Eftersom den genomsnittliga överensstämmelsen vid det fjärde och avslutande utbildningstillfället var 90 procent, med ett skalstegs skillnad (plus/minus ett för varje kvalitetsaspekt i metoden), kan interbedömarreliabiliteten ses som hög och som en träningsseffekt (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991).

Observationsförfarandet

ECERS är ett observationsinstrument. Observationerna tar sin utgångspunkt i frågorna: Vilka erfarenheter och upplevelser får barn i den här förskolan? Vad är de med om under dagen/tiden i förskolan? Hur bidrar verksamheten till barnens möjligheter att lära inom olika innehållsområden?

I BTL-studien skiljer sig observationsförfarandet och bedömningen åt för lärarna och de externa bedömarna. Lärarna introducerades i användandet av ECERS av forskargruppen, som gick igenom skalan i sin helhet, delområdena och hur de olika kvalitetsaspekterna bör tolkas samt hur den siffermässiga bedömningen görs, med varje deltagande arbetslag/lärare i de 38 förskolorna. Lärarna ombads också att först läsa igenom hela skalan och reflektera över den innan de gjorde sina bedömningar. Dessa skulle därefter göras individuellt och oberoende av varandra under en treveckorsperiod. Först efter det att lärarna skrivit ner sina enskilda bedömningar och skickat dem till forskarteamet kunde de diskutera sina respektive bedömningar inom arbetslaget.

När det gäller de externa utvärderingarna observerades varje förskoleavdelning under en dag (ca 8 timmar). De externa bedömarna kom tidigt till förskolan, oftast innan merparten av barn och föräldrar kommit dit. De stannade i verksamheten tills merparten av barnen hade hämtats och tills dess att de rutiner och aktiviteter som har betydelse för bedömningen hade genomförts.

Bedömningen genomfördes med utgångspunkt i ECERS kriterier, huvudsakligen på basis av observationer av pedagogiska processer, undervisning, relationer, samspel, förhållningssätt, kommunikation, sociala och kulturella förhållanden, lärandemiljöns utformning, innehåll, organisation och genomförande utifrån hur dessa skapar förutsättningar för lärande. På ett övergripande plan studerades även förskolornas måldokument, planeringar, dokumentation och kvalitetsredovisningar. Mer nyanserat omfattar bedömningen:

- *Det fysiska rummet inom- och utombus:* Utrymme inne och ute, den omgivande närmiljön, utrustning, inventarier, möbler och rumsarrangemang. Variation, tillgång och tillgänglighet när det gäller materiel samt hur det används för att stimulera barns lärande och är anpassat till barnens åldrar, intressen och verksamhetens innehåll/tema i relation till läroplanens mål.
- *Lärarna:* Deras utbildning och tjänstgöringsgrad, personaltäthet i förhållande till barngruppens storlek och barnens ålder. Lärarnas kompetens, förhållningssätt, samspel och sätt att kommunicera med barnen och deras ansats att närma sig barns perspektiv.
- *Barnen:* Vad barnen kommunicerar och gör. Deras delaktighet och inflytande i det egna lärandet, i miljöns utformning, förskolans innehåll och aktiviteter samt deras samspel med lärare och andra barn.
- *Dagens struktur:* Rutinsituationer, innehåll och aktiviteter inom- och utombus. Utmaningar och erfarenheter verksamheten erbjuder barnen, tematiskt arbete, gruppindelning av barn etcetera. Verksamheten bedöms också utifrån hur den är strukturerad, om tid finns för lek, om barnen kan ta egna initiativ och påverka olika aspekter och skeenden i verksamheten.
- *Mål:* Vilka mål och syften som finns för verksamheten och barns lärande och hur dessa är konkretiserade som innehåll och handlingar.
- *Specifika innehåll:* Hur förskolan arbetar med exempelvis kulturella frågor, genus, jämlikhet etcetera.
- *Verksamhetens känslomässiga klimat:* Hur samspeklumatet är mellan lärare och barn och barn sinsemellan.

I förskolan pågår många aktiviteter dagligen medan andra sker vid mer specifika tillfällen. Därför behövde vi också titta efter så kallade spår i verksamheten, i form av exempelvis barnens alster, fotografier av aktiviteter, händelser, teman som barnen varit med om vid andra tillfällen än observationstillfället.

För att kunna bedöma det som ”synes” ske i olika situationer behövde vi även lyssna på det man talade om i dessa situationer. Det är med andra ord viktigt att ge sig god tid att ”lyssna in” det som sker genom att vara ”närvarande” i den aktuella situationen. Det handlar om att vara en aktiv observatör som går omkring utan att ”störa” verksamheten, samtidigt som man på ett smidigt sätt försöker ”smälta in” så att barn och lärare kan slappna av i mesta möjliga mån. Vi bemödade oss också om att inte bli för involverade med barnen, eftersom ett sådant engagemang kan leda till att man missar väsentliga observationstillfällen.

En del kvalitetsaspekter går emellertid inte att bedöma enbart utifrån det som är observerbart. För att kunna göra bedömningen behöver man information från lärarna och barnen. Därför avsattes en stund av observationstillfället till intervjuer med lärarna. Samtalet och frågorna utgick från kvalitetsaspekterna i

ECERS och knöt an till de vardagsaktiviteter och händelser som skett under dagen. Under observationstillfället pratade vi också kontinuerligt med barnen.

Som extern bedömare är det oerhört viktigt att förhålla sig etiskt. Lärarna och föräldrarna var införstådda med vad vi gjorde, hur bedömningarna kommer att användas och i vilket syfte. Lärarna har gett sitt samtycke och föräldrarna har samtyckt till att barnen deltar i studien och hur data får användas. Under observationerna berättade vi för barnen vad vi gjorde och försökte förklara varför vi var på förskolan. Innan vi tittade i deras lådor, pärmar etcetera blev de alltid tillfrågade.

Som bedömare bör man heller inte gå omkring med skalan, då detta kan skapa oro hos lärarna. Av respekt för lärarna kunde därför den faktiska bedömningen, av förskolans verksamhet utifrån kriterierna i ECERS, ske först efter det att vi hade lämnat förskolan. Det är viktigt att de intryck vi fick under observationsdagen och att den bedömning som görs hanteras så att förskolans, lärarnas och barnens anonymitet skyddas.

ECERS reliabilitet

När ett observationsinstrument revideras och används inom forskning så behöver dess reliabilitet och validitet åter testas. ECERS reliabilitet i relation till externa utvärderingar och lärarnas självvärderingar, korrelationer mellan subskalor och en statistisk faktoranalys har genomförts i avsikt att testa de kvalitetsdimensioner som instrumentet avser att mäta.

Reliabiliteten är hög för skalan som helhet. Enligt Cronbach's alpha är reliabiliteten för de externa utvärderingarna .95 och för självvärderingarna .92. Reliabiliteten är beroende av antalet kvalitetsaspekter som ingår i en metod och blir därför högre i ECERS som helhet än i de olika delskalorna. Reliabiliteten för den reviderade versionen av ECERS och dess delområden framgår av tabell 1.

Reliabiliteten varierar på delskalorna. När det gäller de externa utvärderingarna är reliabiliteten högst inom delområdena Språkutveckling, Inventarier och Omsorgsrutiner. Delområdet Social utveckling utgör ett gränsfall, medan området Motorisk aktivitet har en lägre reliabilitet än vad som kan anses acceptabelt. Det kan bero på att delområdet bara omfattar två kvalitetsaspekter. Dessa är dessutom sammanslagningar av ursprungligen sex skilda kvalitetsaspekter (Harms & Clifford, 1980). Lägst reliabilitet är det på delområdet Lärares arbetsvillkor. Reliabiliteten är här så låg att resultaten inte kan beaktas som ett delområde utan enbart på itemnivå. Den låga reliabiliteten kan förklaras med att delområdet är sammansatt av skilda kvalitetsaspekter som speglar olika innehålls-

områden. Problematiken med lägre reliabilitet inom vissa delområden i ECERS har funnits med sedan skalan utvecklades (Harms & Clifford, 1980).

Reliabiliteten när det gäller självvärderingar är på alla delområden förutom Lärares arbetsvillkor lägre än för de externa utvärderingarna. Delområdet Skapande aktiviteter är det enda som närmar sig .80, vilket i denna studie är den satta gränsen för att reliabilitet ska anses som acceptabel. Detta har troligtvis flera och olika förklaringar, där kompetens och utbildning i ECERS är bland de väsentligaste. Självvärderingarna har genomförts av förskollärare och barnskötare med olika utbildningsbakgrund. De har heller inte tränats samman i användandet av ECERS, som de externa utvärderarna, utan endast introducerats i hur metoden är konstruerad och hur de ska genomföra sina bedömningar. Den lägre reliabiliteten på delområdena för lärarnas självvärderingar innebär även här att resultaten får tolkas med försiktighet.

Tabell 1. Reliabiliteten för ECERS och de sju delområdena. Cronbach's Alpha.

ECERS	Externa utvärderingar	Självvärderingar
ECERS	.95	.92
Omsorgsrutiner	.84	.64
Inventarier	.84	.61
Språkutveckling	.87	.67
Motoriska aktiviteter	.68	.67
Skapande aktivitet	.80	.75
Social utveckling	.78	.68
Lärares arbetsvillkor	.25	.34

Korrelationer

Detta avsnitt diskuterar korrelationer mellan ECERS delområden. Som framgår av tabell 2 är spridningen när det gäller korrelationerna mellan de olika delområdena och ECERS .52 och .92. Dessa resultat kan jämföras med motsvarande resultat i studier av 120 förskolor i USA (Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994). Korrelationen mellan delområdena hade i denna studie en spridning från .46 till .86 med ett medelvärde av .66. I en svensk studie av 17 förskolor, där en tidigare version av ECERS använts (Kärrby, 1989), varierade korrelationerna mellan delområdena från .19 till .79 med ett medelvärde av .55 (Bjurek m.fl., 1992). I ytterligare en svensk studie (Kärrby & Giota, 1994) av 40 förskolor varierade korrelationen mellan .14 och .79. I en komparativ studie mellan Sydkorea och Sverige varierar korrelationerna mellan .35 och .83 (Sheridan m.fl., 2009). Thelma Harms och Richard Clifford (1980) uppmärksammade tidigt att vissa delområden bör tolkas med försiktighet då den interna konsistensen är låg. I

deras korrelationstest av originalskalan fick delområdet Lärares arbetsvillkor låga alphavärden (.57). Andra delområden med låga alphavärden var Omsorgsrutiner (.48), Skapande aktivitet (.48) och Inventarier (.44).

Slutsatser som kan dras från detta är att den senast reviderade versionen av ECERS (Sheridan, 2007a) har en genomgående hög reliabilitet, där enskilda kvalitetsaspekter och grupper av kvalitetsaspekter har mycket gemensamt med andra kvalitetsaspekter i ECERS. Även i denna version finns dock några kvalitetsaspekter och/eller grupper av kvalitetsaspekter som har mindre gemensamt med andra kvalitetsaspekter inom ECERS. Låg intern konsistens finns främst inom delområdena Motoriska aktiviteter och Lärares arbetsvillkor.

Ovanstående resultat bör betraktas i relation till att Cronbach's alpha beror på antalet kvalitetsaspekter i skalan och korrelationerna mellan skalans kvalitetsaspekter (Carmines & Zeller, 1979, s. 46). Moderata alphavärden kan bero på att vissa delområden innehåller ett fåtal kvalitetsaspekter och/eller tolkas som effekt av att grupper av kvalitetsaspekter mäter olika kvaliteter. Även om ett delområde i den reviderade versionen av ECERS visar en lägre korrelation (.52) för Lärares arbetsvillkor, så håller den reviderade versionen av ECERS (Sheridan, 2007a) en genomgående hög reliabilitet och korrelation mellan delområdena.

Tabell 2. Korrelationer mellan de sju delområdena och mellan delområdena och den totala ECERS baserade på de externa utvärderingarna.

ECERS	1	2	3	4	5	6	7
1. Omsorgsrutiner							
2. Inventarier	.69**						
3. Språkutveckling	.76**	.67**					
4. Motoriska aktiviteter	.66**	.52**	.69**				
5. Skapande aktiviteter	.72**	.72**	.82**	.76**			
6. Social utveckling	.71**	.73**	.82**	.71**	.87**		
7. Lärares arbetsvillkor	.49**	.41*	.41**	.35*	.32*	.34*	
ECERS:	.86**	.84**	.90**	.79**	.92**	.92**	.52**

*Signif. LE 0.05 **Signif. LE 0.01 (2-tailed)

ECERS faktoranalys

Syftet med att genomföra en statistisk faktoranalys är att testa de kvalitetsdimensioner som observationsinstrumentet avser att mäta, det vill säga dess validitet och att urskilja kvalitetsaspekter med höga samband.

I BTL-projektet deltar 38 förskolor, de cirka 120 lärare som arbetar i förskolorna, cirka 230 barn i åldern 1-3 år och deras föräldrar. Betraktad utifrån ett perspektiv på kvalitativa data, metoder och analyser kan studiens storlek och dataproduktion ses som oerhört omfattande. När studien betraktas utifrån ett perspektiv på kvantitativa metoder och statistiska analyser blir det emellertid problematiskt. Här ses 38 förskolor som oerhört få till antalet, och begränsande för de analyser som är möjliga att genomföra (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991).

Eftersom vi genomgående valt att kombinera kvantitativa och kvalitativa data i studien är detta en balansakt som forskarteamet kontinuerligt får förhålla sig till, samtidigt som det påverkar studiens resultat i form av möjligheter och hinder.

Faktoranalys har genomförts även om förskolornas antal är på den nedre gränsen för vad som anses möjligt för att få relevanta mätvärden. Faktoranalyser kan också göras på flera olika sätt. Till de mer förfinade metoderna hör konfirmeriska faktoranalyser som är mer nyanserade och utgår från teoretiska antaganden. Dessa förutsätter emellertid ett stort dataunderlag. Av den anledningen har dessa valts bort i föreliggande studie. Istället har explorativa faktoranalyser tillämpats. Dessa och liknande analyser har också använts i tidigare, såväl nationella (Kärrby & Giota, 1994) som internationella, studier (Howes, Phillips & Whitebook, 1992; Rossbach m.fl., 1991; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994) på ECERS data och möjliggör jämförelser med föreliggande studies resultat.

I en explorativ faktoranalysmodell kommer de variabler som har ett högt inbördes samband att bilda olika dimensioner/faktorer. Bakom varje sådan dimension anses finnas en latent faktor som karaktäriserar och binder ihop alla de kvalitetsaspekter som kommit att ingå i dimensionen. Vad dessa olika kvalitetsaspekter har gemensamt kan utläsas av de varierande sambanden mellan dem. Ju högre samband desto högre är samhörigheten mellan de olika kvalitetsaspekterna i en faktor. Varje enskild kvalitetsaspekts samhörighet med den totala faktorn, uttrycks med dess faktorladdning (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991).

Ju högre laddning, desto högre bidrar en kvalitetsaspekt till faktorns unika egenskaper. Konkret innebär en faktoranalys att en förskola vars kvalitet har bedömts med hjälp av ECERS kan ha höga poäng på en kvalitetsdimension, det vill säga på alla de kvalitetsaspekter som ingår i en speciell dimension, och låga poäng på en annan kvalitetsdimension, det vill säga på alla de kvalitetsaspekter som ingår i denna (Kärrby & Giota, 1994).

I denna studie tillämpades ”a maximum likelihood factoranalysis with varimax rotation” med hjälp av statistikprogrammet SPSS för PC 15.0. Den ursprungliga ECERS är utarbetad för att bedöma sju olika delområden av kvalitet, definierade i de sju subskalorna. I denna studie kunde sex dimensioner av kvalitet urskiljas, varav tre statistiskt sett signifikanta, det vill säga ej slumpmässiga. Dessa dimensioner av kvalitet definieras genom de tre faktorerna i faktoranalysmodellen, se tabell 3 nedan.

Tre dimensioner av kvalitet

Faktor 1 benämns som kvalitetsdimensionen *Kommunikation och samspel*. Den inkluderar nio kvalitetsaspekter och förklarar 41,2 procent av variansen. Den förklarade variansen är på den oroterade lösningen, eller initiala värdena. Det innebär att den variation i kvalitet som finns mellan de 38 förskolorna förklaras till 41,2 procent av de skillnader som dessa förskolor uppvisar när det gäller de kvalitetsaspekter som ingår i faktorn. Dessa är: planerade språkaktiviteter, samtal, måltider, samspel mellan lärare och barn, finmotoriskt material, ankomst och hemgång, samspeklösa miljöer, personlig hygien och välbefinnande samt språk-utvecklande material. Denna faktor samlar de kvalitetsaspekter som innefattar de mest grundläggande förutsättningarna för att barn i förskolan ska ha möjlighet att lära och utvecklas i relation till målen i läroplanen. Det är kvalitetsaspekter där kommunikation och samspel är framträdande, både när det gäller planerade aktiviteter och vardagliga sammanhang. Innehållet i denna kvalitetsdimension återspeglar intentionerna i förskolans läroplan.

Faktor 2 avspeglar en *Planerings- och organisationsdimension*. Denna faktor inkluderar åtta kvalitetsaspekter, och förklarar 7,9 procent av variationen. De är: utrustning och material för lärande, rumsarrangemang, bygg- och konstruktionslek, musik och rörelse, grupporganisation, planering och flexibilitet i dagsschema, barns valmöjligheter och utrymme att dra sig undan. Denna faktor speglar lärarnas kompetens att skapa en stimulerande lärandemiljö, planera och organisera innehåll och aktiviteter samt att använda utrymmen och materiella resurser på ett sätt som gynnar barns lärande och utveckling. Kvalitetsdimensionen fokuserar också på barns möjligheter till inflytande och delaktighet i miljöns utformning och val av innehåll och aktiviteter.

Faktor 3 är en *Kreativtetsdimension* och inkluderar fyra kvalitetsaspekter och förklarar 5,1 procent av variansen. De är: bild och form, rollek, fantasilek, exponering av barns egna alster och logiskt resonemang. Denna kvalitetsdimension av-

speglar lärarnas kompetens att ta tillvara och utmana barns kreativa förmåga i främst bild och form, lek och logiskt resonemang.

Tabell. 3. Kvalitetsdimensioner utifrån en faktoranalys i en studie av 38 förskolor.

Kvalitetsaspekter	Faktorer och faktorladdningar		
	1	2	3
<i>Faktor 1.</i>			
12. Planerade språkaktiviteter	.87		
14. Samtal	.82		
02. Måltider	.79		
27. Samspel mellan lärare och barn	.72		
15-16. Finmotoriskt material	.64		
01. Ankomst och hemgång	.56		
32. Samspeklösklimat	.56		
05. Personlig hygien och välbefinnande	.55		
11. Språkutvecklande material	.53		
<i>Faktor 2.</i>			
6-7. Utrustning och material för lärande		.69	
09. Rumsarrangemang		.67	
23. Bygg- och konstruktionslek		.60	
21. Musik och rörelse		.59	
30. Grupporganisation		.57	
26. Planering och flexibilitet i dagsschema		.55	
29. Barns valmöjligheter		.55	
28. Utrymme för att dra sig undan		.51	
<i>Faktor 3.</i>			
22. Bild och form			.76
25. Rollek, fantasilek			.50
10. Exponering av barnens egna alster			.49
13. Logiskt resonemang			.44
<i>Procent av variationen:</i>	41,19	7,85	5,09

ECERS som metod i svensk förskolekontext

Den reviderade versionen av ECERS (Sheridan, 2007a) har hög reliabilitet och validitet. Dess mättekniska egenskaper sammanfaller i hög grad med tidigare versioner (Harms & Clifford, 1980; Kärrby, 1989) även om nyansskillnader framträder. Dessa kan förstås som skillnader beroende på modifieringar i skalans kriterienivåer. Samtidigt kan de tolkas som reella skillnader i förskolans kvalitet och verksamhet beroende på läroplanens införande.

Projektet *Sambällsekonomska aspekter på barnomsorg* är ett omfattande samarbetsprojekt, som under perioden 1988-1991 utfördes mellan institutionen för pedagogik och nationalekonomiska institutionen vid Göteborgs universitet. Gunni Kärrby var en av projektledarna. Inom detta projekt genomfördes en undersökning av 200 förskolor i Göteborg. I 17 av de 200 förskolorna bedömdes verksamhetens kvalitet med hjälp av ECERS.

Syftet med detta samarbetsprojekt var att undersöka eventuella samband mellan resurseffektivitet och kvalitet. Förskolornas resurseffektivitet beräknades med en metod som omfattade mängden resurser (arbetade personaldagar samt yta) i relation till antalet inskrivna barn, med hänsyn tagen till barnens ålder och vistelsetid. Resultaten från denna studie visade att mer effektiva förskolor präglades av en bättre professionell kapacitet. De hade bland annat mer utförliga måldokument, vilket tydde på planering och en långsiktig målsättning i arbetet. Antalet förskollärare var högre än i förskolor med lägre resurseffektivitet. I förskolor med hög kvalitet var också vikarieomsättningen lägre, vilket kan vara en fördel ur kvalitetssynpunkt. Statistiskt sett fann man dock inget signifikant samband mellan resurseffektivitet och kvalitet. Av resultaten framgår emellertid att det i socialt problembelastade områden finns ett samband mellan resurseffektivitet och kvalitet, det vill säga ett samband mellan tillgängliga personalresurser i relation till antalet barn (Bjurek m.fl., 1992).

I en uppföljningsstudie på 40 förskolor (slumpvis utvalda från de 200 förskolorna, vilken genomfördes under 1993-1994) undersöktes än en gång sambandet mellan resurseffektivitet och kvalitet. Studien visade återigen samma resultat som den tidigare, nämligen att det inte fanns något statistiskt signifikant samband mellan dessa två förhållanden.

I uppföljningsstudien i de 40 förskolorna tillämpades en explorativ faktoranalys (Kärrby & Giota, 1994). Dimensionerna *Kommunikation och samspel*, *Planering och organisation* och *Kreativitet*, som framkom i faktoranalysen på de 38 förskolor som ingår i studien *Barns tidiga lärande*, är nästan identiska med de tre faktorer/dimensioner som definierades genom den faktoranalys som tillämpades i Kärrbys studie av de 40 förskolorna i Göteborg. De tre dimensionerna benämndes *Socialisation och kommunikation*, *Dispositions- och materialdimension* samt en *Kreativiteitsfaktor*. Detta tyder på att de tre dimensioner som i BTL-projektet urskiljs genom faktoranalysen fångar de kvalitetsaspekter som är karaktäristiska för svensk förskola i ett generellt och långsiktigt perspektiv. Samtidigt finns det betydande skillnader mellan de av Kärrby och Giota (1994) identifierade dimensionerna och de dimensioner som framkommer i data som producerats inom BTL-studien. Skillnaden består i att de senare dimensionerna har en något

annorlunda sammansättning av kvalitetsaspekter. Detta kan tolkas dels som att den reviderade versionen av ECERS i högre grad fångar upp det som är utmärkande för förskolans verksamhet i relation till intentionerna i förskolans läroplan, dels att införandet av förskolans läroplan haft betydelse för lärarnas ökade pedagogiska medvetenhet om förskolans innehåll och aktiviteter samt hur dessa genomförs.

I den första dimensionen, *Kommunikation och samspel*, kan man se att en förskjutning har skett från att barn socialiseras till en tydligare betoning på samspel mellan lärare och barn och barn sinsemellan, samtidigt som den kommunikativa aspekten har lyfts fram. När det gäller den andra dimensionen, *Planering och organisation*, är det själva planeringen och organisationen av lärandemiljön, innehåll och aktiviteter samt barns delaktighet i detta som har blivit mer framträdande än den av Kärrby och Giota (1994) identifierade dimensionen. Den tredje dimensionen, *Kreativitet*, är sammansatt av de kvalitetsaspekter som tydligt fångar in barns möjlighet att utveckla sin kreativa förmåga i förskolan.

BTL-projektets tre dimensioner är till viss del jämförbara med de två dimensioner som framträdde i Carollee Howes, Deborah Phillips och Mary Whitebooks (1992) studie. Den första dimensionen i deras studie bildar en omsorgs- och kommunikations/samspelsdimension, medan den andra kan ses som en aktivitets- och materialdimension. Tillsammans förklarar de 100 procent av variansen. Faktoranalyser som har tillämpats på ECERS har också genererat fyra dimensioner (Rossbach m.fl., 1991), medan Sandra Scarr, Marlene Eisenberg och Kirby Deater-Deckard (1994) i sin studie endast fann en dimension. Denna var sammansatt av 12 kvalitetsaspekter och förklarade 69 procent av variansen. Resultat från faktoranalyser som tillämpats inom ovanstående studier tyder på att ECERS faller ut i åtminstone två dimensioner, där den första tycks vara en interaktions- och kommunikationsdimension medan den andra är mer strukturell till sin karaktär.

Resultaten av faktoranalysen bidrar med kunskapsutveckling av *Verksamhetsdimensionen*. När faktoranalysens dimensioner relateras till de övergripande dimensioner som konstituerar pedagogisk kvalitet (Samhälls- Lärar- Barn- och Verksamhetsdimension, se sidan 47) förtydligar faktoranalysen vad som utgör kritiska aspekter i *Verksamhetsdimensionen*. Utifrån resultaten av faktoranalysen utgörs Verksamhetsdimensionens strukturella och bärande aspekter av kommunikation, samspel, kreativitet och utformning av förskolans miljö. Resultaten stöder därmed forskning som visar att kommunikation och samspel är fundamentala aspekter för förskolans kvalitet (Dahlberg m.fl., 1999; Siraj-Blatchford m.fl., 2002). Avgörande för verksamhetens kvalitet är med andra ord

hur kommunikation och samspel kommer till uttryck mellan barn och mellan lärare och barn, om barn kan utvecklas kreativt genom varierande uttrycksformer, barns delaktighet och i vilken grad miljön utmanar till lärande och utveckling.

Kapitel 7

Förskolornas pedagogiska kvalitet

Sonja Sheridan

Det övergripande syftet med *Barns tidiga lärande* är att studera variationer av lärandemiljöer i förskolan i relation till barns kunskaper inom olika innehållsområden. Studien söker också kunskap om vad som karaktäriserar förskolan som lärandemiljö, vilka förutsättningar förskolan skapar för barns lärande, hur olika kvalitetsaspekter är konstituerade samt relaterade till varandra.

I detta avsnitt beskrivs variationen i kvalitet mellan de 38 deltagande förskolorna i relation till externa utvärderingar och lärarnas självvärderingar med hjälp av ECERS.

Jämförelser av externa utvärderingar och självvärderingar

Förskolornas kvalitet har utvärderats externt av fyra av studiens deltagande forskare. Självvärderingarna har genomförts av studiens 120 deltagande lärare, varav 73 är högskoleutbildade förskollärare och 43 är barnskötare. Fyra deltagare har en annan utbildning. Utifrån yrkesprofession är arbetslagen i de 38 förskolorna oftast sammansatta så att två förskollärare och en barnskötare arbetar tillsammans. På två av förskolorna består arbetslagen enbart av förskollärare. På en förskola är det enbart förskolläraren som har genomfört ECERS-bedömningen och representerar förskolans deltagande i projektet. I fem av förskolorna arbetar en förskollärare och två barnskötare tillsammans. I ett fåtal arbetslag ingår fyra eller fler personer.

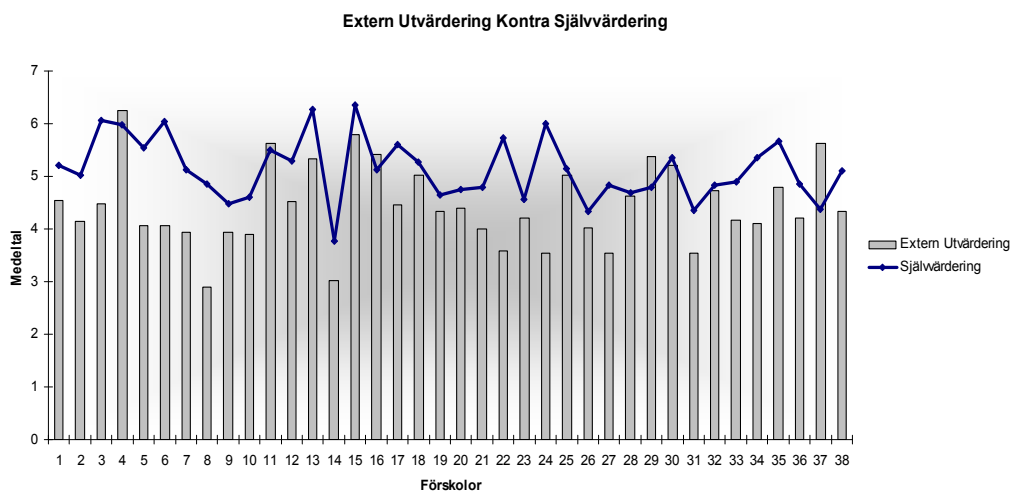
De externa utvärderingarna och lärarnas självvärderingar av förskolans kvalitet med ECERS är statistiskt analyserade i SPSS 15.0. Samtliga värden som redovisas i detta avsnitt är medelvärden. Framöver används därför begreppet värde synonymt med begreppet medelvärde.

Skalbreden, det vill säga skillnaden mellan lägsta och högsta möjliga totala medelvärde på ECERS, är 1.00–7.00. Analyserna av de externa utvärderingarna av de 38 förskolornas kvalitet visar att deras totala och genomsnittliga värde på ECERS är 4.44. Analyserna visar också att variationen i kvalitet mellan

de deltagande förskolorna är omfattande. Skillnaden mellan enskilda förskolors lägsta och högsta medelvärde på ECERS är 2.90–6.24. Variationen av förskolornas kvalitet utifrån de externa utvärderingarna framgår av figur 5 i form av staplar.

Lärarnas självvärderingar visas i figuren nedan i form av en linje. Av denna framgår att självvärderingarna visar ett något högre medelvärde för de 38 förskolornas kvalitet än de externa utvärderingarna. Här är det totala och genomsnittliga värdet på ECERS 5.19. Även självvärderingarna speglar en omfattande variation i kvalitet mellan förskolorna, där skillnaden mellan högsta och lägsta värde är 3.78–6.35.

En jämförelse av förskolornas kvalitet mellan extern utvärdering och lärarens självvärderingar visar att det är lärare i fem förskolor som har värderat den egna förskolans kvalitet lägre än de externa utvärderarna. Samtliga är förskolor vilka externt bedömts ha en hög kvalitet, det vill säga ett medelvärde över 5.00. De är förskola 4, 11, 16, 29 och 37. Övriga 33 förskolor har av lärarna värderats ha än högre kvalitet än de externa utvärderingarna visar.

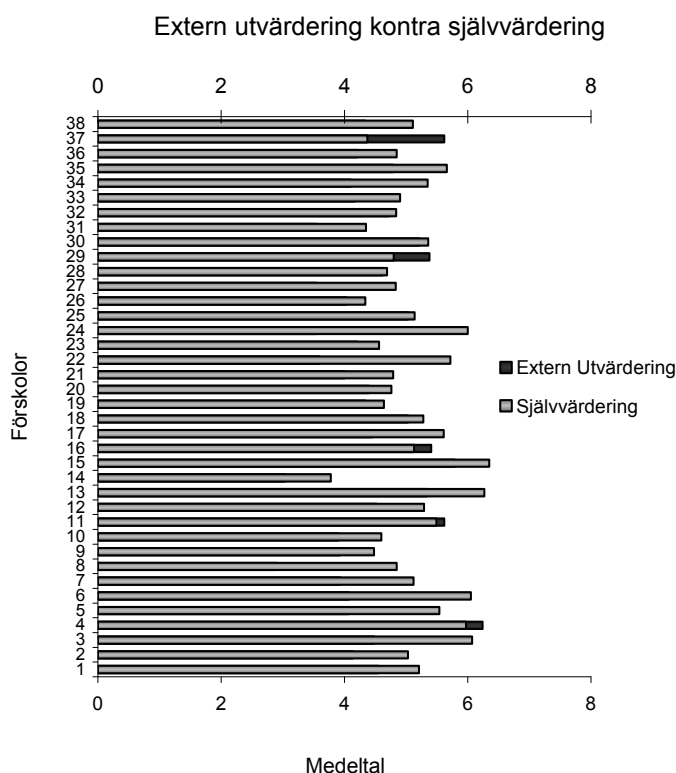


Figur 5. En jämförelse mellan extern utvärdering och lärarnas självvärderingar av förskolornas kvalitet med hjälp av ECERS.

En närmare analys av lärarnas självvärderingar visar att det inte finns några signifikanta skillnader mellan förskolläraernas och barnskötarnas bedömningar. När deras bedömningar (som i figur 6) läggs som ett raster över varandra framträder emellertid svaga differenser i bedömningarna. I figuren är förskolläraernas

bedömningar illustrerade i form av mörka liggande staplar och barnskötarnas som ljusa liggande staplar. Där det enbart är mörka staplar, alltså på förskolorna 8, 12 och 38, arbetar endast förskollärare. I förskolor där både förskollärare och barnskötare ingår i arbetslaget är det barnskötarnas bedömningar som tenderar att vara något högre än förskollärarnas. Detta kan utläsas på figuren nedan genom att de ljusa staplarna täcker de mörka. Detta gäller för 30 förskolor av 35 möjliga.

Att förskollärare i något högre grad än barnskötare tenderar att bedöma den egna verksamhetens kvalitet på samma sätt som den bedöms externt kan tolkas som en utbildningseffekt. När det gäller externa utvärderingar förutsätts att bedömaren har gedigen teoretisk kunskap, pedagogisk kompetens, kan förhålla sig kritisk, reflektera och distansera sig för att observera och bedöma kvalitet i verksamheten. Motsvarande kompetenser borde vara väsentliga i samband med förskollärares och barnskötarens självvärderingar.



Figur 6. En jämförelse mellan förskollärares och barnskötarens självvärderingar av förskolornas kvalitet med hjälp av ECERS.

I tabell 4 har de externa utvärderingarna och lärarnas självvärderingar sammanställts utifrån sex nivåer av kvalitet. Tabellen visar hur antalet förskolor är fördelade på de olika kvalitetsnivåerna. Otillräcklig kvalitet, 1.00-1.99, har ingen förskola bedömts ha. En förskola har externt bedömts ha en bristande kvalitet och det innebär att den hamnar på ett värde mellan 2.00-2.99. Åtta förskolor har externt bedömts ha en minimal kvalitet, 3.00-3.99 och en utifrån lärarnas självvärderingar. Enligt de externa utvärderingarna har 19 förskolor en god kvalitet, 4.00-4.99, medan självvärderingarna visar att det är 15 förskolor. Nio förskolor har hög kvalitet, 5.00-5.99, enligt de externa utvärderingarna. Enligt lärarnas bedömning har 19 förskolor hög kvalitet. Externt har en förskola bedömts ha en utmärkt kvalitet, 6.00-7.00, och tre utifrån lärarnas självvärderingar.

Tabell 4. Fördelning av 38 förskolors kvalitet på sex kvalitetsnivåer utifrån externa utvärderingar och lärares självvärderingar med ECERS.

Kvalitetsnivå	Extern utvärdering Antal förskolor	Kvalitetsnivå	Självvärdering Antal förskolor
1.00-1.99	0	1.00-1.99	0
2.00-2.99	1	2.00-2.99	0
3.00-3.99	8	3.00-3.99	1
4.00-4.99	19	4.00-4.99	15
5.00-5.99	9	5.00-5.99	19
6.00-7.00	1	6.00-7.00	3

Jämförelser av ECERS delområden

Baserat på de externa utvärderingarna och lärarnas självvärderingar presenteras i tabell 5 värdet för de 38 förskolornas totala kvalitet, värdet för samtliga förskolors kvalitet inom varje delområde, lägsta och högsta värde inom varje delområde samt standardavvikelsen. Skillnaden mellan de externa utvärderingarna och lärarnas självvärderingar är signifikanta, se tabell 5.

Båda utvärderingarna visar att variationen i kvalitet, inom och mellan delområdena, är stor och speglar barns ojämlika förutsättningar till lärande inom dessa områden. De förskolor som har låg kvalitet totalt har också låg kvalitet inom merparten av delområdena och omvänt vid hög kvalitet.

Självvärderingarna av de 38 förskolornas kvalitet visar att spridningen inom ECERS delområden är något mindre för lärarnas självvärderingar, 3.41–7.00, än för de externa utvärderingarna som är 2.90–6.24. Lägsta och högsta medelvärde för självvärderingar är 1.00–7.00 och för de externa utvärderingarna 2.00–7.00. Samtidigt är det viktigt att ha i åtanke att reliabiliteten är lägre på delområdena för självvärderingarna, vilket försvårar jämförelser och tolkningsmöjligheter på delområdesnivå mellan de båda utvärderingarna. Trots detta finns

här tendenser och frågeställningar som kan vara av intresse att lyfta fram. Bedömningarnas fokus, och om eventuella mönster bildas i dessa, är väsentliga frågeställningar.

Den gemensamma utgångspunkten för de båda bedömningarna är kriterienivåernas beskrivningar i ECERS. Frågan är dock om dessa kriterier tolkats på likartat sätt av de externa utvärderarna och av lärarna. De externa utvärderarna har under lång period tränats samman för att utveckla en gemensam bas av förståelse för varje enskild kvalitetsaspekt och hur dessa ska bedömas och tolkas. Utan motsvarande utbildningsinsats har lärarna troligtvis en mer subjektiv tolkning av kriteriebeskrivningarna. Frågan blir relevant i relation till delområdet Motoriska aktiviteter. Utifrån intentionerna i ECERS ska bedömningarna fokusera på barns *möjligheter* att utveckla sin motorik i förskolan. Fokus för de externa utvärderingarna är därför tillgång till och utformning av förskolornas närmiljö, fysiska utrymmen och materiel, samt hur dessa används av lärare och barn för att stimulera och möjliggöra barns motoriska utveckling. I ett fåtal förskolor har lärarna bedömt att barn har så gott som obefintliga möjligheter att utveckla sin fin- och/eller grovmotorik (1.00). Är det förskolans fysiska begränsningar och/eller den egna förmågan att skapa motoriska möjligheter för barn som lärarna har bedömt?

Frågan är om lärarna i sina bedömningar i högre grad än de externa utvärderarna fokuserar på strukturella förutsättningar som rumsliga och materiella betingelser. Detta styrks av de tendenser till mönster som bildas av de delområden som lärarna har bedömt ha en lägre kvalitet. Dessa är Inventarier, Motorik, Skapande aktiviteter och Lärarnas arbetsvillkor. Samtliga är delområden som i högre grad är beroende av strukturella faktorer än delområdena Omsorgsrutiner, Språkutvecklande aktiviteter och Social utveckling som är mer professions- och samspeletsrelaterade.

Tabell 5. Externa utvärderingar och självvärderingar. Lägsta och högsta värde, medelvärde och standardavvikelse för ECERS och delskalor.

	N	Lägsta värde		Högsta värde		Totalt värde		Standardavvikelsen	
		Ext. utv.	Själv. vär.	Ext. utv.	Själv. vär.	Ext. utv.	Själv. vär.	Ext. utv.	Själv. vär.
ECERS	38/120	2.90	3.41	6.24	7.00	4.44**	5.19**	.76	.67
Omsorgsrutiner	38/120	2.50	4.00	7.00	7.00	4.72**	5.80**	.97	.79
Inventarier	38/120	2.25	2.50	6.75	7.00	4.57*	4.96*	1.05	.84
Språkutv.	38/120	2.00	3.25	6.50	7.00	4.09**	5.32**	.96	.72
Motorik	38/120	2.00	1.00	6.50	7.00	4.32**	5.27**	1.01	1.01
Skapande	38/120	3.00	2.67	6.17	7.00	4.33**	5.13**	.82	.86
Social utv.	38/120	2.67	3.00	6.00	7.00	4.36**	4.98**	.79	.82
Läraryllkor	38/120	3.00	2.67	6.00	7.00	4.86	4.97	.76	1.05

*Signif. LE 0.05 **Signif. LE 0.01 (2-tailed)

Jämförelser av ECERS kvalitetsaspekter

Går man in och studerar kvaliteten på enskilda kvalitetsaspekter framträder gemensamma och särskiljande mönster för de externa utvärderingarna och självvärderingarna. Dessa framgår av sammanställningarna i tabell 6.

Förskolornas kvalitet bedöms genomgående som hög, både av de externa utvärderarna och lärarna, när det handlar om att ta emot föräldrar och barn och att skapa goda förutsättningar för barn i behov av särskilt stöd. Man är överens om att det är en låg kvalitet på det sätt kulturell mångfald tas tillvara och de förutsättningar som skapas för barn att utveckla begrepp, logiskt resonemang samt barns rollek.

De externa utvärderarna lyfter fram samspeklivet, vilan och personalutrymmen som kvalitetsaspekter med hög kvalitet, medan lärarna bedömer att kvaliteten är hög i situationer där de kommunicerar och samspelar med barnen.

Externt bedöms framför allt en låg kvalitet på planerade tillfällen för språklärande och aktiviteter för bild och form. Enligt lärarna är det låg kvalitet på deras egna möjligheter till professionell utveckling och resurser i form av utrustning och material för barns lärande.

Tabell 6. Externa utvärderingar och självvärderingar. Medelvärden för ECERS kvalitetsaspekter och standardavvikelsen.

Kvalitetsaspekter inom varje delområde	Extern.U N = 38	Sdt.	Själv.V N = 120	Sdt.
1. Ankomst och hemgång	5.21	1.17	6.18	1.13
2. Måltider	4.50	1.16	5.96	.82
3. Vilan	4.87	1.14	5.47	1.20
5. Personlig hygien och välbefinnande	4.29	1.23	5.58	1.35
6-7. Utrustning och material för lärande	4.29	1.21	4.49	1.33
8. Avkoppling och bekvämlighet	4.74	1.47	5.03	1.39
9. Rumsarrangemang	4.79	1.28	5.24	1.14
10. Exponering av barnens egna alster	4.45	1.11	5.09	1.05
11. Språkutvecklande material	4.08	1.12	5.04	1.06
12. Planerade språkaktiviteter	4.21	1.23	5.93	.87
13. Logiskt resonemang	3.58	.92	4.43	1.22
14. Samtal	4.50	1.25	5.90	.88
15-16. Finmotoriskt material	4.24	1.15	5.51	.88
17-20. Grovmotorik ute och inne	4.39	1.18	5.07	1.28
21. Bild och form	4.05	1.25	4.96	1.25
22. Musik och rörelse	4.63	.97	5.48	1.39
23. Bygg- och konstruktionslek	4.34	.99	4.73	1.09
25. Rollek, fantasilek	4.21	1.07	4.53	1.36
26. Planering och flexibilitet i dagsschema	4.39	1.31	5.31	1.45
27. Samspel mellan lärare och barn	4.37	1.32	5.74	1.10
28. Utrymme för att dra sig undan	4.66	1.05	4.91	1.31
29. Barns valmöjligheter	4.53	1.25	5.34	1.10
30. Grupporganisation	4.55	1.22	5.52	1.23
31. Kulturell mångfald	2.29	.80	2.65	1.55
32. Samspelsklimat	4.97	1.22	5.66	.93
33. Åtgärder för barn i behov av särskilt stöd	5.13	1.26	5.80	1.64
34-36. Personalutrymme	4.84	1.44	5.21	1.67
35. Möjligheter till professionell utveckling	4.42	1.27	4.41	2.00
37. Samarbeta med föräldrar	5.32	.81	5.23	.87
<i>ECERS</i>	4.44	1.17	5.19	1.13

Mönster av hög och låg kvalitet – externa utvärderingar

Hur hög och låg kvalitet, i förhållande till varje delområde och enskilda kvalitetsaspekter, kan komma till uttryck som observerbara mönster i förskolans praktik beskrivs nedan med utgångspunkt i de externa utvärderingarna. Dessa mönster har framträtt utifrån analyser av samtliga förskolors kvalitet, vilket motsvarar 38 heldagsobservationer (ca 300 timmar) av förskolornas verksamhet.

För att belysa kvalitetsens betydelse för barns möjligheter att lära och utvecklas inom olika innehållsområden i förskolan beskrivs här enbart hur hög (<5.00) och låg (>4.00) kvalitet kan komma till uttryck inom de olika delområdena i ECERS. Utifrån tabell 4 framgår att det är tio förskolor som har be-

dömts ha hög kvalitet och nio som har låg. Karaktäristiskt för de 19 förskolor som har bedömts ha en god kvalitet (4.00–5.00) är varierande kombinationer av de mönster som beskrivs nedan.

Lärares arbetsvillkor

Analyserna visar att kvaliteten för de 38 förskolorna är högst på delområdet Lärares arbetsvillkor (4.86). Delområdet har den lägsta spridningen, samtidigt som analyserna visar att reliabiliteten är obefintlig. Detta kan förklaras av att delområdet dels omfattar få kvalitetsaspekter och dels är sammansatt av tre skilda kvalitetsaspekter som saknar inbördes samband. Delområdets tre kvalitetsaspekter fokuseras därför var för sig. De fångar kvaliteten i lärares arbetsförhållanden, deras möjlighet till kompetensutveckling och samarbetet med föräldrar.

Bedömningen indikerar att merparten av lärarna har tillgång till relativt goda personalutrymmen och att dessa kan användas för såväl social samvaro som möten och personalkonferenser. Den innebär också att lärarna kontinuerligt kan delta i kompetensutveckling som inkluderar såväl praktiska som teoretiska innehåll, och att denna kan ske både genom egna personalmöten och externa utbildningsinsatser. Högst kvalitet inom delområdet har bedömningen av förskolornas och lärarnas samarbete med föräldrarna. Bedömningen innebär att mål, planering och arbetssätt på ett generellt plan är klargjort för föräldrarna i merparten av de 38 förskolorna. Föräldrarna inbjuds att besöka och delta i förskolans aktiviteter. I de förskolor som bedömts ha en mycket hög kvalitet uppmuntras föräldrar även att medverka i planering, dokumentation och utvärdering och de har möjlighet att aktivt påverka verksamheten.

Omsorgsrutiner

Omsorgsrutiner är det delområde som bedömdes ha näst högst kvalitet (4.72). Här är emellertid spridningen betydligt större och speglar att det finns en betydande variation i omsorgskvalitet mellan de deltagande förskolorna. Delområdet fokuserar på kvaliteten i omsorgen med fokus på situationer som ankomst och hemgång, måltider, vila och omvårdnadssituationer som förekommer under dagen. Utmärkande för förskolor som bedömts ha en hög kvalitet är att såväl barn som föräldrar uppmärksammas och tas emot respektfullt. Vid observationstillfällena utbyter lärare och föräldrar information och samtalar med varandra om saker som både är av betydelse för barnets välbefinnande och för deras lärande. Stämningen vid måltiderna är oftast trivsamt och barnen sitter i mindre grupper som gör det möjligt för dem att samtala med varandra. Vid bedömningstillfället används måltiderna i dessa förskolor genomgående som

lärandetillfällen för barnen. Samtalen kretsar kring det barnen frågar om och är intresserade av, samtidigt som lärarna tillför nya aspekter och uppmärksammar dem på olika saker. Diskussionerna utgår många gånger från ett här och nu-perspektiv som lärarna överskrider och vidgar när tillfälle ges. Måltiderna präglas av barnens delaktighet och självständighet. Under vilan månar lärarna om att barnen får individuell omsorg och de kan välja vilken musik de vill lyssna på och/eller den saga som läraren ska läsa för dem.

I de förskolor som på detta delområde bedömdes ha låg kvalitet tar lärarna vid bedömningstillfället sig sällan tid att möta och/eller samtala med barnen och föräldrarna när de kommer till förskolan. Måltiderna är rutinbetonade och strikta; ordning och regler betonas. Lärarna äter tillsammans med barnen, men de gör under bedömningstillfället inga observerbara försök att göra måltiden till en stund för social samvaro. De tycks heller inte använda måltiden som lärandetillfälle. I vissa av dessa förskolor präglas måltiderna snarare av tystnad, medan de i andra är kaotiska tillfällen. Vilorummet är obekvämt, rörigt och vilan störs av att ljud tränger in. I vissa av dessa förskolor är lärarna endast med under en kort stund av vilan och de lämnar vilorummet så snart barnen kommit till ro och/eller somnat. Det händer att barnen vaknar upp och är ledsna utan att vuxna uppmärksammar dem.

Motorisk aktivitet, skapande aktivitet och social utveckling

Delområdena Motorisk aktivitet (4.32), Skapande aktivitet (4.33) och Social utveckling (4.36) lyfter fram barns varierande möjligheter till deltagande, rörelse, skapande och utveckling av social kompetens i förskolan. Inom delområdet Motorisk aktivitet karaktäriseras de förskolor som i studien bedömts ha en hög kvalitet av att lärarna medvetet planerar och genomför aktiviteter för att utveckla barnens motorik. Barnen kan till viss del också välja när de går ut. I några förskolor delas barnens utevistelse upp så att en barngrupp är inne medan den andra är ute. Organisationen av utevistelsen innebär att barnen får ökad tillgång till ytor och material både inne och ute. Lärarna är vid observationstillfället tillsammans med barnen, eller i närheten av dem. De tillför kontinuerligt material och aktiviteter med ökande svårighetsgrad, som barnen vid observationstillfället använder kreativt i fantasifulla lekar. Barnen kan också välja mellan en variation av material som stimulerar deras koordinationsförmåga och ger dem motoriska utmaningar.

Utmanande, kreativa och problemlösande aktiviteter är vid observationstillfället genomgående inslag i dessa förskolor. Lärarna uppmuntrar barnen att uttrycka erfarenheter genom varierande uttrycksformer och ser till att barnen

även har tillgång till specifika material och tekniker att arbeta med, på egen hand och tillsammans med andra barn. Olika former av musicerande förekommer under dagen, både när barnen leker själva och som inslag i olika gruppaktiviteter. En av förskolorna med hög kvalitet har musik som profil. Den är uttalat kreativ, och lekfullt musicerande är en del av verksamheten, kommunikationen och samspellet mellan lärare och barn och barn sinsemellan. Barnen lyssnar på musik, gnolar för sig själva medan de håller på med något, dansar och rör sig rytmiskt i takt till musiken då de flyttar sig från en aktivitet till annan.

I förskolor med hög kvalitet deltar lärarna under observationstillfället i barnens lek och utmanar dem till nya sätt att skapa, bygga och konstruera. Även om barnen inte bygger under själva observationstillfället, så finns det i dessa förskolor tecken på skapande i form av bevarade konstruktioner av exempelvis klossar, lera, sand och trä. Lärarna planerar både för individuella barn och för gruppen som helhet. Barnen delas ofta in i mindre grupper under olika aktiviteter. Lärarna initierar och diskuterar idéer till lekar med barnen och hjälper dem att utveckla dessa. Sagor läses och dramatiseras i uttalat syfte att berika barnens lek, skapande och lärande. Lärarna balanserar skickligt mellan att låta barnen upptäcka själva och att ta vara på tillfällena där de kan gå in och uppmuntra barnen till fortsatt lärande och reflektion.

Utmärkande för dessa förskolor är att lärande och lek sammantvinnas till en helhet, där barn liksom lärare initierar aktiviteter och vidgar varandras förslag. Innehållet växer fram i den ömsesidiga idéutvecklingen. Det sker genom att barnen förbereds för nya aktiviteter, samtidigt som de själva kan initiera och/eller påverka innehåll i pågående aktiviteter. Situationer, händelser och erfarenheter tas tillvara på ett medvetet sätt inom ramen för olika planerade aktiviteter. Lärarna uppmuntrar barnen att välja själva, samtidigt som de samtalar med dem om olika alternativ i valsituationer.

Samspekl klimatet i dessa förskolor kan beskrivas som engagerat, öppet och respektfullt. Barnen får stöd att lösa problem innan de blir allvarliga och lärarna diskuterar olika konfliktlösningsstrategier med dem. Lärarna skapar möjligheter för barnen att utveckla social kompetens genom diskussioner, drama, berättelser och samtal om relationer i smågrupper. Lärarna tycks vara medvetna om rådande köns- och jämställdhetsstrukturer och sin egen roll i förändrandet av dessa, eftersom de möjliggör för barnen att utveckla intressen oberoende av kön och bakgrund. Material och aktiviteter används som resurser för att vidga barns erfarenheter. I förskolor med utmärkt kvalitet integreras kulturella inslag och aktiviteter i den dagliga verksamheten och används som resurs för att lyfta fram olikheter som tillgångar. Det görs genom att barnens, föräldrarnas och andra

personers erfarenheter, händelser, traditioner och värderingar tas tillvara i praktiken i form av berättelser, bilder, lek och aktiviteter.

I vissa förskolor, som bedömts ha en låg kvalitet inom de tre delområdena, upptar rutiner som måltider, sömn/vila, städ, av- och påklädning, tvätta händer med mera en stor del av dagen. Dagen är ostrukturerad med få eller inga lärarinitierade aktiviteter. Barnen hålls samman i gruppen som helhet större delen av dagen. Medveten grupporganisation, utöver någon kortare samlingsstund, förekommer sällan vid observationstillfällena. Barnen flyter omkring och leker fritt under merparten av dagen. De får sällan stöd, engagemang eller stimulans av läraren.

I andra förskolor av låg kvalitet kan merparten av dagen vara planerad och styrd av lärarna, utan att barnen görs delaktiga och kan påverka innehåll och aktiviteter. Det innebär att barnen har en fast ram att förhålla sig till och att vissa utrymmen, aktiviteter och material endast kan användas vid specifika tillfällen. Barnens möjlighet att ta egna initiativ, och att påverka innehåll och aktiviteter, begränsas med andra ord av att verksamheten är alltför styrd. Lärarnas arbets- och förhållningssätt kan därför karaktäriseras av mycket eller obefintlig vuxenstyrning.

I förskolorna som har bedömts ha en låg kvalitet samspekar lärarna vid observationstillfällena sällan med enskilda barn. Tillsynen kan brista och lärarna tycks bli engagerade först när det uppstår problem. Samspekl klimatet kan till och från beskrivas som kontrollerande och det händer att såväl lärare som barn verkar vara spända, rösterna övergår till att låta irriterade och arga, barnen gråter och hamnar i konflikt med varandra. Fysisk kontakt används oftare för att exempelvis påskynda barnen än att skapa närhet.

Materialet är varken tillgängligt eller varierat med hänsyn till köns- och jämställdhetsfrågor, kulturell bakgrund och etnisk tillhörighet, eller anpassat till barnens intressen. I vissa förskolor förstärks snarare traditionella könsroller, genom att könsstereotypa synsätt dominerar.

Språkutvecklande aktiviteter

Delområdet Språkutvecklande aktiviteter (4.09) har bedömts ha den lägsta kvaliteten inom ECERS. Variationen inom delområdet är stor mellan förskolorna. Utmärkande för de förskolor som bedömts ha hög kvalitet inom delområdet är det kommunikativa klimat som vid bedömningstillfällena genomsyrar verksamheterna. Lärarna tycks gå in för att samtala med barnen och försöker medvetet att verbalt utvidga deras idéer. De fångar barnens intressen och får dem engagerade i ömsesidig, hållbar och utmanande kommunikation. Lärarna använder

själva ett rikt och nyanserat tal- och skriftspråk, och uppmuntrar både ett uttrycksfullt språkbruk hos barnen och olika kommunikationsformer. Tillfällen skapas där barn kan utveckla sin kommunikativa förmåga, och aktuella händelser och erfarenheter används för att nyansera innebörder i begrepp.

I dessa förskolor finns en stor tillgång på språkutvecklande material som fakta- och fantasiböcker, spel, cd och dataprogram. Det ges dagliga tillfällen till många och varierande tal-, skriv- och läserfarenheter i syfte att utveckla språket under lek och gruppaktiviteter. Under observationstillfällena förekommer många lekar och aktiviteter där barn behöver tänka, reflektera, räkna ut, uppmärksamma samband, se mönster och lösa problem. I många av de deltagande förskolorna finns så kallade sagolådor, som innehåller en viss sagas figurer och rekvisita och oftast används för att illustrera sagan. Intressant var hur olika dessa sagolådor användes i förskolor med hög respektive låg kvalitet. I förskolorna med hög kvalitet är sagolådorna tillgängliga för barnen och används av dem. Här är det barnen som själva hämtar sagolådorna och med hjälp av figurerna berättar sagan på varierande sätt. Lärarna tar ofta tillfället i akt och sitter ner med barnet. Tillsammans kan de fantisera fram olika scenarier där barnet har möjlighet att utveckla såväl språk som fantasi och kreativitet.

I förskolorna med låg kvalitet förvaras sagolådorna så att de är otillgängliga för barnen. De används nästan uteslutande av den vuxne för att illustrera sagan för barnen. I dessa situationer är det främst läraren som pratar och barnen som lyssnar, alternativt kommenterar något läraren vill ha svar på. Framträdande för förskolorna med låg kvalitet är bristen på kommunikation, torftigheten i den kommunikation som förs, begränsningen och tillgången till språkutvecklande material och aktiviteter. I dessa förskolor används språket vid observationstillfällena främst av lärarna för att kontrollera barn i rutin- och omsorgssituationer. Frågor ställs i dessa situationer på sådant sätt att barnen ofta bara behöver svara ja eller nej. Vid observationstillfällena är barnen inte heller delaktiga i planering av innehåll och aktiviteter. Lärarna talar sällan med barnen om vad de gör eller låter dem berätta, visa eller beskriva vad de är sysselsatta med.

Sammanfattning av förskolornas pedagogiska kvalitet

Denna studies resultat styrker resultat från tidigare forskning som visar att variationen i kvalitet är betydande mellan svenska förskolor (Andersson, 1999; Däversjö Ogefelt, 1996; Kärrby & Giota, 1994; Sheridan, 2001; Sheridan, Giota, Han & Kwong, 2009). Forskningen visar också att kvalitetsskillnader i förskolan förekommer mellan kommuner. Under åren 1994-1999 bedömdes den genomsnittliga kvaliteten med ECERS för 20 förskolor i Lerum till 4.52, för 40 för-

skolor i Göteborg till 4.36, 40 förskolor i Skövde med 4.10 och slutligen för 27 förskolor i Stockholm till 3.70. Av de tre västsvenska kommunerna hade Skövde den största variationen i kvalitet mellan kommunens 40 deltagande förskolor (Sheridan, 2001). Variationen av kvalitet återfinns såväl i förskolornas övergripande kvalitet som inom olika delområden och i enskilda kvalitetsaspekter utifrån bedömningar med ECERS. När det gäller bedömning av enskilda kvalitetsaspekter har förskolornas lokaliteter i form av personalutrymmen och samarbetet med föräldrar genomgående bedömts ha en hög kvalitet i externa utvärderingar. Kulturell medvetenhet, möjligheter för barn att utveckla begrepp och resonera logiskt, utöva bild- och formskapande samt leka roller har bedömts genomgående ha en låg kvalitet (Kärrby & Giota, 1994; Sheridan, 2001).

Förskolornas kvalitet har också utvärderats under längre tidsperioder i såväl Skövde, Lerum som Göteborg. Intressanta resultat är att det totala medelvärdet av förskolornas kvalitet enligt ECERS, i exempelvis Göteborg, verkar vara oförändrat över en tidsperiod på drygt 12 år. Mellan åren 1994-2006 har förskolornas genomsnittliga kvalitet utifrån ECERS bedömts med 4.36 av Gunni Kärrby och Joanna Giota under 1994. Kvaliteten bedömdes till 4.49 under 2003 (Sheridan m.fl., 2009) och till 4.44 i denna studie. Detta trots att BTL-studien i urvalsförfarandet strävade efter att få flera förskolor med hög kvalitet.

Under den aktuella tidsperioden har förskolan fått en läroplan med ett tydligare lärandeuppdrag och krav på förändrade innehåll och arbetssätt i verksamheten. Detta skulle kunna tolkas som att implementeringen av läroplanen inte haft effekt på förskolornas kvalitet. En annan tolkning är att den utvärdering som genomfördes under 2003 tog sin utgångspunkt i läroplanen och dess intentioner, genom att högre krav vid bedömningen kan ha tolkats in i kriterienivåerna på ECERS. Konkret innebär det att kraven på bedömningen på exempelvis kriterienivå 4 ställts högre inom varje kvalitetsaspekt än tidigare. Denna tolkning styrks av att ECERS reviderades inför 2006 års dataproduktion och att kraven på kriterienivåerna i den reviderade versionen höjdes för att vara förenliga med intentionerna i läroplanen. Den senare tolkningen innebär att förskolornas kvalitet kan ha höjts även om de totala medelvärdena är mer eller mindre konstanta.

Samtidigt visar utvärderingar att det är först nu, 10 år efter läroplanens införande, som kunskap om dess innebörd och intentioner börjar bli implementerade och medvetandegjorda (Lager, 2008; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). Runt om i Sverige börjar man tala om förnyade kompetensutvecklingsinsatser för att öka kunskapen om vad det innebär att arbeta utifrån läroplanens intentioner. Att det tar tid att implementera läroplaner är ett fenomen som också uppmärksammats inom skolan (Blossing, 2004).

När resultaten i föreliggande studie, och en studie som genomfördes under 2003 (Sheridan m.fl., 2009), jämförs med tidigare kvalitetsbedömningar i Skövde, Lerum och Göteborg (Däversjö Ogefelt, 1996; Kärrby & Giota, 1994; Sheridan, 2001) verkar det som om variationen i kvalitet kan ha ökat något mellan förskolor. I BTL-projektet är det tio förskolor av 38 som har bedömts ha en hög kvalitet och nio med låg kvalitet. I förhållande till tidiga studier är kvaliteten generellt högre i förskolorna med hög kvalitet; lärarna är mycket pedagogiskt medvetna och professionella i sitt yrkesutövande. I förskolorna med låg kvalitet är det emellertid små eller inga förändringar alls mot tidigare studiers resultat. Det kan tolkas som att läroplanen har haft betydelse i förskolor där det redan finns kunskap att förstå dess förändrade innebörd för uppdraget (Haug, 2003). Denna kompetens tycks saknas i förskolor med låg kvalitet.

Sammantaget visar resultaten att förskolornas genomsnittliga kvalitetsnivå kan ha ökat efter läroplanens införande, om bedömningarna ställs i relation till att kraven har ökat inom och mellan kriterienivåerna i den reviderade versionen av ECERS. De visar också att variationen i kvalitet har ökat mellan förskolorna. Resultaten kan tolkas som att det krävs omfattande kompetensutveckling för att generellt höja kvalitetsnivån i förskolan.

Betydande resultat från denna studie är att det också behövs gedigen pedagogisk kunskap för att utvärdera förskolans kvalitet. Detta gäller för såväl externa utvärderare som lärares självvärderingar. För att bedöma en förskolas kvalitet behövs bland annat ingående teoretiska kunskaper om barns lärande, didaktisk kunskap och förståelse för förskolans uppdrag. Resultaten visar att barnskötarnas bedömningar tenderar att generellt höja lärarnas självvärderingar. Till skillnad mot barnskötarna har förskollärarna en pedagogisk utbildning på högskolenivå och deras bedömningar ligger marginellt närmare de externa utvärderingarna.

För samtolkning i kriterierna i ECERS lyfter analyserna också fram vikten av gedigen utbildning i användandet av metoden. Resultaten visar att det tolkningsutrymme som finns i ECERS-kriterier kan användas olika av externa utvärderare och lärare, vilket får betydelse för analys och tolkning av resultaten. Inom forskningsprojekt tränas externa utvärderarna initialt samman, tills de uppnår en gemensam bas för förståelse och tolkning av kriterierna i ECERS. Att göra motsvarande utbildningsinsats för lärarna är oftast omöjligt inom ett projekts ramar. Däremot skulle kommunerna inom sina kompetensutvecklingsinsatser kunna utbilda lärarna i användandet av metoden.

Barns lek lyfts här fram som exempel på det tolkningsutrymme som finns i kriterierna. I förskolan är barns möjlighet och rätt till lek framlyft och betraktad

som fundamental i styrdokument och forskning (Skolverket, 2006a; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Därför är det intressant att barns lek, som kvalitetsaspekt i förskolan, i kvalitetsstudier genomgående bedöms ha en låg kvalitet av såväl externa utvärderare som lärarna själva (Kärrby & Giota, 1994; Sheridan, 2001; Sheridan m.fl., 2009). De externa utvärderingarna och självvärderingarna görs utifrån samma kriterier inom kvalitetsaspekten, Rollek (25). Fokus för de externa utvärderingarna är barns möjlighet att utveckla lek genom tillgång på sammanhängande tid, material, erfarenheter, upplevelser och utmaningar samt lärares delaktighet. När dessa sammanfaller och bidrar till barns lekutveckling bedöms det vara hög kvalitet. Frågan är vad som utgör fokus i lärarnas självvärderingar i förhållande till lek som kvalitetsaspekt i förskolan? Skapas barns möjligheter till lek utifrån deras lärarprofessionalitet? Eller är barns kompetens att leka i fokus för lärarnas bedömningar? För att få kunskap om detta skulle en uppföljande intervjustudie behöva genomföras.

Jämförelsen mellan extern utvärdering och självvärdering ger också stöd till tidigare forskning (Sheridan, 2001). Denna visar att lärare genomgående värderar den egna förskolans kvalitet högre än externa utvärderare. Undantag utgör lärare i förskolor vilka externt bedömts ha en hög kvalitet. Utifrån analyser av kommentarer till deras egna bedömningar framgår att dessa lärare inte är omedvetna om sin egen professionalitet. Orsaken till att de bedömer kvaliteten lägre är att de inom olika kvalitetsaspekter ser utvecklingsmöjligheter när det gäller sin egen kompetens och förståelse. Detta till skillnad från lärare som arbetar i förskolor som externt bedömts ha en låg kvalitet. Samtidigt som de bedömer den egna förskolans kvalitet högt förklarar de en låg kvalitet inom olika områden med yttre orsaker i relation till strukturella faktorer. En förklaringsmodell som används är en upplevd brist på resurser. Barns möjlighet till bild- och formskapande i förskolan kan exemplifiera detta. Lärarna menar att anledningen till låg kvalitet inom denna kvalitetsaspekt är brist på utrymme i form av en ateljé för bildskapande. I kommentarer till sina bedömningar skriver de att barnens bildskapande hade kunnat ske i högre grad om det hade funnits en ateljé. I så fall hade också denna kvalitetsaspekt kunnat bedömas med hög kvalitet. I förskolor som externt bedömts med hög kvalitet utgör detta inget hinder för barns bildskapande.

Resultaten ger också stöd till Peder Haugs (2003) metaanalys av forskning och utvärdering av kvalitet i förskolan. Denna visar att de strukturella regleringarna av den pedagogiska verksamheten skapar ett handlingsutrymme som lärarna kan ta tillvara. Han säger: ”Det är uppfattningen av detta ’rum’, dess möjligheter och hur det utnyttjas som bestämmer kvaliteten i den pedagogiska verksamheten.

Det är inom dessa ramar som processkvaliteten skapas och som i sin tur utgör grunden för resultat kvaliteten. Hur detta görs, bestäms inte enbart av de strukturella reglerna utan även av faktorer som kompetens, tid och tradition” (op. cit., s. 16). Resultaten från den studien bidrar med kunskap om skillnader i lärares sätt att använda detta ”rum” relaterat till förskolornas kvalitet. Lärare i förskolor med hög kvalitet tycks ha en annan förståelse, lärororientering och förhållningssätt till uppdraget än lärare i förskolor med låg kvalitet. Skillnaden innebär att lärare i förskolor med låg kvalitet har en högre grad av lärostyrning och struktur i form av fastställda aktiviteter och lärande vid bestämda tider. Eller tvärtom, att verksamheten helt utgår från barns intressen. I dessa förskolor ligger fokus på rutiner, aktiviteter och kontrollerande kommunikation. Genom att delta i aktiviteterna förväntas barnen utveckla olika former av kunnande. Detta utan att barns förståelse på ett observerbart sätt tydliggörs eller kommuniceras mellan lärare och barn.

I förskolor med hög kvalitet har lärarna klara och uttalade mål i termer av lärandeobjekt som de kommunicerar och vill att barn ska ha möjlighet att utveckla kunnande om. Det av lärarna, och/eller av barnen, initierade lärandeobjektet kommuniceras och konstitueras i själva lärandesituationen mellan lärare och barn, och blir styrande för hur miljön utformas och för vilka aktiviteter som genomförs. I dessa förskolor skapas kommunikativa fält, olika samtalsforum, där såväl lärare som barn medvetandegörs om sitt eget kunnande. I kommunikationen med andra får både lärare och barn möjlighet att uttrycka åsikter och reflektera över dem, för att antingen stärka sin argumentation eller ompröva den. Utbytet möjliggör för parterna att utveckla sin förståelse inom olika områden. I dessa förskolor tycks också finnas en fysisk, emotionell och intellektuell närhet mellan lärare och barn. Barnen är delaktiga, utmanas och ingår i en kommunikativ gemenskap. Lärarna har en grundläggande planering som möjliggör för dem att ta tillvara uppkomna händelser och situationer samtidigt som de tycks vara i fas med barnen och möter dem i deras intentioner och agerande. Detta kan karaktäriseras som ”möjlighetsmöten.”

Detta till skillnad mot förskolor som externt bedömts ha låg kvalitet. Här tycks innehållet växa fram i barnens aktiviteter och i samvaron mellan dem. Istället för att skapa förutsättningar och mötas, verkar det som om lärarna försöker komma ifatt barnen, fasa in sig i deras görande och ägna sin kraft åt att reda ut uppkomna situationer.

Resultaten kan relateras till den i faktoranalysen framkomna kvalitetsdimensionen *Kommunikation och samspel* som förklarar 41,2 procent av variansen i kvalitet mellan de 38 förskolorna. Denna faktor återspeglar intentionerna i för-

skolans läroplan och fångar in de kvalitetsaspekter som kan anses som fundamentala förutsättningar för att barn i förskolan ska ha möjlighet att lära och utvecklas i relation till målen i läroplanen (Skolverket, 2006a). Dessa kvalitetsaspekter utgör kärnan i förskolepedagogiken, har avgörande betydelse för förskolornas kvalitet och bedöms genomgående högre av förskolornas lärare än av externa utvärderare.

Resultaten bidrar med kunskap om vad som kan ses som bärande aspekter inom *Lärardimensionen* (se sidan 44) när det gäller lärares kompetens att kommunicera och samspela med barn. Tidigare forskning lyfter fram grundläggande skillnader i lärarkompetens (Ekholm & Hedin, 1993, 1995). Dessa innebär bland annat att lärarprofessionalitet ses som förmåga att kombinera ett här och nu-perspektiv med ett framtidsperspektiv. Detta till skillnad mot lärare i förskolor med låg kvalitet som enbart tycks arbeta utifrån ett här och nu-perspektiv.

Resultaten från denna studie visar att det är mer komplext än så. Det krävs gedigen kompetens för att iscensätta här och nu-möten, det vill säga möten där lärare och barn är intonade med varandra och delar fokus/lärandeobjekt. Därmed är lärarens kompetens att möta barn i ett ömsesidigt och ”delat” här och nu-perspektiv kritiska aspekter i lärardimensionen. Ömsesidighetens betydelse för delad kommunikation framhålls också av Stern (2004), och blir i denna studie nödvändig i möten där läraren använder sin kommunikativa kompetens och förmåga att närma sig barns perspektiv, för att realisera såväl kort- som långsiktiga intentioner med barns lärande i samstämmighet med barns egna intressen och erfarenheter.

Lärares kompetens att kommunicera och samspela med barn i förskolor som bedöms ha en låg kvalitet tar sig andra uttryck. Här tycks barn och lärare agera utifrån ”parallella/skilda” här och nu-perspektiv. Barnen är engagerade i sina aktiviteter, samtidigt som lärarna parallellt tycks upptagna av rutiner och akut uppkomna situationer. Då och då strävar lärarna efter att fasa in sig i det barnen är engagerade i, utan att till synes lyckas möta dem i ett ”delat” här och nu. Barn och lärare möts i tid och rum, men inte i intentioner och meningsskapande och delar inte här och nu. I förskolor som är av god kvalitet möter barn olika kombinationer av de mönster av hög och låg kvalitet som här beskrivits. I dessa förskolor samspelar och förhandlar lärare och barn med varandra. De delar ofta här och nu utifrån fokus på sociala aspekter, men saknar en tydlig lärandeorientering. Förskolornas varierande lärandemiljöer kan karaktäriseras som: *Särskiljande och begränsande miljöer, Barncentrerade förhandlingsmiljöer och*

Utmanande lärandemiljöer. Vad som karakteriserar de olika lärandemiljöerna och deras betydelse för barns lärande diskuteras utförligt i Diskussionskapitlet.

Kapitel 8

Lärares och föräldrars syn på förskolan

Sonja Sheridan

I Sverige finns idag en uttalad politisk viljeinriktning att stärka samverkan mellan förskola och föräldrar och öka föräldrars möjlighet till inflytande och delaktighet. De politiska intentionerna kommer till uttryck i förskolans läroplan (Skolverket, 2006a), *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan* (Skolverket, 2005) och *Allmänna råd och kommentarer för redovisning av kvalitet i förskola och skola* (Skolverket, 2006b). Att samverkansfrågor kommit att drivas så starkt utifrån ett samhällsperspektiv beror troligtvis på att det anses gynna implementering av olika samhällsmål, såsom barns tidiga språkutveckling och jämställdhetsarbetet (SOU 2006:75). För att få kunskap om vad lärare och föräldrar i föreliggande studie menar är en bra förskola, och vad de anser är viktigt att barn lär i förskolan, genomfördes två enkätstudier som presenteras i detta avsnitt.

Relationen mellan förskola och föräldrar

Forskning om kvalitet visar att relationen mellan förskola och föräldrar är viktig för barns lärande och utveckling och avgörande för verksamhetens kvalitet (NAEYC, 1991, 2006; Schweinhart m.fl., 1993; Sylva m.fl., 2004). Utifrån ett kvalitetsperspektiv är samverkan till för barnets bästa. Den anses gynna barns välbefinnande, lärande och utveckling och bidra till att lärandemiljöer av hög kvalitet skapas i förskolan.

Vad innebär lärandemiljöer av hög kvalitet för föräldrar? När förskolan har en svag profil blir det svårt för föräldrar att bedöma arbetssätt och innehåll. Relationen mellan föräldrar och lärare blir avgörande för föräldrars bedömning av verksamhetens kvalitet (Ivarson Jansson, 2001). På motsvarande sätt har förskolornas kvalitet betydelse för föräldrars kunskap om och insyn i barns värld i förskolan (Kärrby & Giota, 1995). I en studie med 40 förskolor i Göteborg studerades sambandet mellan föräldrarnas uppfattning av kvalitet i relation till externa kvalitetsbedömningar med hjälp av ECERS. Föräldrarnas uppfattning undersöktes med en enkät konstruerad av Kärrby. Resultaten visar en hög över-

ensstämmelse mellan de förskolor som av föräldrar och enligt ECERS bedömts ha en hög kvalitet. Av föräldraenkäten (svarsfrekvensen var 60 procent = 340 familjer) framkom att 81,5 procent av föräldrarna ansåg att förskolan är en stimulerande lärandemiljö för barn. Enligt föräldrarna var lärarnas personliga och professionella kompetens, engagemang och flexibilitet den främsta kvalitetsaspekten (a.a.). Men lärare kan uppleva engagerade föräldrar som både positivt och negativt. Positivt är om det utmanar och inspirerar, negativt när det upplevs som kontroll (Sandberg & Vuorinen, 2007).

Samverkan kan vara allt från daglig kommunikation till reellt inflytande på verksamhetens innehåll, planering, utvärdering, organisation och ekonomi, under formella former, såsom exempelvis föräldraråd. Föräldrars inflytande kan betraktas som individuellt när det gäller det egna barnet, och kollektivt i form av föräldragrupp när det gäller alla barn och verksamheten (Sandberg & Vuorinen, 2007). Förskolan utvecklar sällan en samverkanskultur, även om föräldrar gärna är med och diskuterar verksamheten, vill ha möjlighet att ställa frågor och delta (Flising, Fredriksson & Lund, 1996). Anette Sandberg och Tuula Vuorinen (2007) menar dock att olika grader av samverkan förekommer i förskolan. Föräldrar är mer nöjda med förskolor där det finns en samverkanskultur med många och varierande samverkansformer. Förskolor som upplever att föräldrar är ointresserade av samverkan, har som regel färre utbud av samverkansformer.

Ewa Ivarson Jansson (2001) fann i en studie om föräldrasamverkan att merparten av lärarna ansåg att föräldrar enbart ska ha inflytande i vissa avseenden. Lärare var framför allt negativa till föräldrars delaktighet i verksamhetens planering. Även om de flesta föräldrar vill kunna påverka verksamheten är det främst föräldrar med akademisk utbildning som vill ha direkt inflytande och kunna påverka sitt barns utveckling. Den vikt föräldrar lägger vid daglig kommunikation med lärarna förändras och ändrar karaktär med barns ålder (Sandberg & Vuorinen, 2007). När barnen är små vill föräldrarna ha en mer intensiv kontakt och de har ofta frågor som berör barnets fysiska välbefinnande. När barnet blir äldre har föräldrarna frågor om hur barnet fungerar socialt, hur det fungerar i kamratgruppen och med andra.

Resultaten av en studie om förskolornas kvalitet, som genomförts i en svensk storstad, visar att föräldrainflytandet varierar mellan förskolor och regioner. I vissa förskolor ansåg lärarna att föräldrainflytandet var starkt. I andra behöver lärarna komma med kreativa idéer och okonventionella lösningar för att engagera föräldrarna (Sheridan, 2004). Resultaten visar att lärarnas attityd till föräldrars inflytande är en avgörande aspekt för föräldrarnas möjlighet att bli delaktiga och påverka skeenden i förskolan. Det är också ett medvetet ställnings-

tagande när det gäller vad föräldrar kan påverka och fatta besluta om, och vad de enbart kan uttrycka sin åsikt om. Detta behöver diskuteras och tydliggöras i relationen mellan förskola och föräldrar. Ytterst handlar det om att synliggöra demokratiprocesserna i förskolan och att i allt högre grad möjliggöra reellt föräldrainflytande.

Ivarson Jansson (2001) har studerat relationen mellan föräldrars och lärares (förskollärare, barnskötare och dagbarnvårdare) uppfattningar om förskolans uppdrag och vad det innebär att förskolan är ett komplement till hemmet. Hon fann att förskolan är uppbyggd av sociala relationer, och att föräldrar och lärare är överens om att målet med förskolans verksamhet är att stimulera barns sociala och individuella utveckling. Analyserna av de olika yrkesgruppernas svar visar att förskollärarna är mer förändringsinriktade än barnskötarna och förespråkar att verksamheten ska vara planerad och att barns sociala utveckling ska stimuleras. Barnskötarna värnar i högre grad om kontinuitet utifrån ett perspektiv på rutiner och dagliga skeenden. Ivarson Jansson menar att det friutrymme lärarna har att forma den egna verksamheten i hög grad styrs av hur fasta förskolans rutiner och regler kommit att bli. Båda yrkesgrupperna betraktar att ge barn vård och omsorg som sina viktigaste arbetsuppgifter, följt av pedagogisk stimulans. Vikten av intellektuell stimulans lyfts emellertid fram av endast 9 procent av förskollärarna och 15 procent av barnskötarna. Att få leka med sina kamrater är viktigast för barnen, menar lärarna.

Vilka uppfattningar lärarna har om barns hemmiljö påverkar hur de strukturerar den egna verksamheten och därmed hur förskolan bildar komplement till hemmet (Ivarson Jansson, 2001). Dessa resultat styrks av en senare studie där Sandberg och Vuorinen (2007) fann att lärarna planerar verksamheten olika beroende på hur de uppfattar barnens hemmiljö – är det lite stimulans hemma planerar de för fler lärarledda aktiviteter och tvärtom.

Har föräldrar och lärare kunskap om barns skilda världar? I en internationell studie genomfördes intervjuer med föräldrar och lärare och videoobservationer av barns dag i förskolan i sju länder (Pramling Samuelsson & Fleer, 2008). I varje land deltog fem förskolor och ett barn från varje förskola. Resultaten från den svenska delstudien visar att samverkan och reellt föräldrainflytande bygger på ömsesidig tillit och delad kunskap om barns båda världar (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2008). Kunskap och insyn ger möjlighet att påverka. Det innebär att föräldrar behöver ha insyn i förskolans verksamhet, dess mål och innehåll i relation till det egna barnets lärande och utveckling och barngruppen som helhet. Lärarna behöver i sin tur ha kunskap om barnets hemmiljö. Resultaten visar att denna ömsesidiga kunskap och insyn saknas i de förskolor som

ingår i studien. Föräldrar och lärare tycks veta väldigt lite om barnets skilda världar, och det de säger sig veta bygger till stor del på antaganden. Studiens resultat visar att svenska föräldrar är nöjda med sina barns förskola och anser att barnen trivs och utvecklas. De beskriver förskolan som en stimulerande miljö där professionella lärare möter deras barn och skapar varierande lärandetillfällen. De anser att förskolans värde främst ligger i barnens möjlighet att ingå i olika sociala samspel och möta en variation av värderingar och synsätt. Föräldrar betonar att deras barn i förskolan lär sig att bli självständiga, respektera och ta hänsyn till kamrater och utvecklas kommunikativt.

Föräldrarna antar att barnet agerar på olika sätt hemma och i förskolan. De menar att barnen i förskolan inordnas i ett kollektiv av intressen och hänsynstaganden, medan de i högre grad kan uttrycka egna önskningsar hemma. Under intervjun ombads föräldrar och lärare också att beskriva barnet i förskolan. Här framträder ofta helt skilda bilder av barnet. En del föräldrar beskriver sitt barn som aktivt, initiativtagande, socialt, kommunikativt och kreativt i samspelet med andra barn. Lärarna beskriver barnet som avvaktande, blygt, tystlåtet och lite försiktigt eller som ett barn ofta i konflikt med andra barn.

Lärarna i studien har stor kunskap om barnet i förskolan. De anser det viktigt att barn kan leka, fantisera och bli involverade i aktiviteter under lång tid. Barn ska vara glada, trygga, och kunna sysselsätta sig själva. Det är problematiskt med barn som springer omkring och stör andra barn. Barns sociala utveckling är i fokus, och lärarna skapar situationer där barn kan dela med sig, lär sig att invänta sin tur och kontrollera sitt humör. Betydelsen av att barn kan kommunicera betonas av lärarna. Lek betraktas mer eller mindre som synonymt med lärande, både av föräldrar och av lärare, även om lärarna uttrycker mer flerdimensionella innebörder och vidare förståelse för dessa båda fenomen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2008).

Enkätstudien

För att i denna studie få kunskap om vad lärare och föräldrar menar är en bra förskola, och vad de anser är viktigt att barn lär i förskolan, utarbetades två synkroniserade enkäter. Den ena riktar sig till förskollärarna och barnskötarna i förskolan, den andra till föräldrarna till de barn som deltar i studien.

Syftet med enkäterna är främst att fånga in föräldrars och lärares attityder till förskolan och barns lärande. Enkäterna omfattar frågor som fokuserar på olika bakgrundsvariabler, frågor om vad föräldrar gör tillsammans med sina barn samt lärares och föräldrars attityder till förskolan och barns lärande. En attityd beskrivs i forskning som en relation mellan en individ och någon företeelse där

relationen kan ses som en hållning vilken kan analyseras utifrån en kognitiv, emotiv och konativ (vilje- och handlingsinriktad) komponent (Katz & Scotland, 1959 i Allwood, Franker & Kós-Dienes, 1987). Utifrån detta synsätt bildar attityder en sammanhängande länk mellan en individs föreställningar, känslor och handlingar. Detta synsätt ifrågasätts av Jens Allwood, Göran Franker och Dora Kós-Dienes (1987) som ställer sig tveksamma till att föreställningar, känslor och dispositioner till handling är sammanlänkade på ett förgivettaget sätt. De ställer följande frågor: I vilken grad är människors föreställningar förankrade i känslor och vilja till handling? Kan känslor berättigas sakligt och kan handlingar förutsägas utifrån människors föreställningar?

I denna studie används attityder utifrån betydelsen inställning och förhållningssätt. Attityder omfattar här värderingar, kunskaper och sätt att agera utan att ses som direkt sammanlänkade med varandra. I BTL-projektet handlar attityder alltså om människors sätt att förstå något, värdera, förhålla sig till detta och agera utifrån det. Attityder omfattar såväl konstruktiva som destruktiva känslor och handlingsmönster och består av tre olika komponenter. Tankekomponenten innebär att personen tänker i en viss riktning, exempelvis ser vissa aspekter i förskolan som konstruktiva eller vice versa. Känslokomponenten är kopplad till attitydobjektet och innebär att man antingen tycker illa eller bra om att barn i förskolan exempelvis lär om matematik. Beteendekomponenten utgörs av handlingar i form av det personen uttrycker och agerar (Sheridan & Williams, 2007).

Attityder är med andra ord en fråga om relationer, även om förhållanden inte direkt kan länkas till varandra. De är emellertid inte enbart en fråga om relationer mellan en individ och en viss företeelse. I relationen ingår alltid olika faktorer i individens situation, exempelvis arbetsförhållanden, behov, intressen, målsättningar, resurser och medel. Det innebär att en analys av föräldrars och lärares attityder, när det gäller vad som är en bra förskola och vad som anses viktigt att barn lär i förskolan, blir komplex.

Vad har då attitydenkäter för värde? Frågan är hur meningsfullt det är att fråga föräldrar och lärare om vad som är en bra förskola för barn. Svaret eller den attityd personen ger uttryck för är beroende av vem som frågar och i vilken situation frågan ställs. Kanske finns inte alltid något sådant som en grundläggande attityd i förhållande till en viss fråga eller ett visst fenomen (Allwood m.fl., 1987).

För att enkätsvar ska ha något värde måste de vara någorlunda uppriktiga. Allwood, Franker och Kós-Dienes (1987) menar att värdet är ett uttryck för hur individerna uttrycker sina attityder i den situation de befinner sig i när de besvarar enkäten. BTL-studiens lärare och föräldrar är anonyma, vilket kan bidra till

uppriktigare svar. De har fyllt i frågorna i hemmet där de under ett par veckor kunnat reflektera och ta ställning till frågorna. Även om svaren skulle omfatta en blandning av generaliseringar och normativa föreställningar om hur saker och ting bör vara, har dessa ett värde då deltagarnas attityder kan överensstämma med mer långsiktiga och återkommande mönster när det gäller policyfrågor (Allwood m.fl., 1987; Ball, 2006).

En annan svårighet är att tolka svaren så som deltagarna har avsett (Allwood m.fl., 1987; Ball, 2006). I en enkätundersökning, liksom vid intervjuer, måste man räkna med avvikelser mellan deltagarnas svar och deras faktiska agerande. Relaterat till BTL-studiens enkätfråga: ”Vad gör du helst när du är tillsammans med ditt barn?”, kan föräldrar svara vad de anser att de gör, vad de skulle vilja göra i sådana situationer och/eller utifrån vad de uppfattar är ett korrekt sätt att svara. Svaret kan med andra ord återge föräldrarnas uppfattning om vad som är önskvärt att göra. Ofta har man som förälder och lärare i förskolan ganska klara uppfattningar om hur man bör handla, även om man inte alltid lyckas agera på det sättet. Trots det är föräldrarnas och lärarnas attityder och svar intressanta. Troligtvis är de baserade dels på vad som utgör grunden för deras egna värderingar, dels på dominerande diskurser i samhället om förskolan och föräldraskap samt innebörder som tilldelats yrkesprofessionen. På motsvarande sätt är detta relevant för flera av frågorna i såväl föräldra- som lärarenkäten.

I studien valdes enkäter för att kunna nå ut till samtliga deltagande lärare och föräldrar och därigenom få hög representativitet. Fasta svarsalternativ valdes för att få ett jämförbart material från de olika grupperna, det vill säga föräldrar, barnskötare och förskollärare. En annan fördel med enkätkonstruktionen är att svaren kan analyseras statistiskt på flera olika sätt och relateras till andra data inom studien. På ett fåtal ställen i enkäten fanns öppna svarsalternativ, för att deltagarna skulle kunna föra in faktorer som de själva ansåg vara relevanta i sammanhanget.

Det finns också många och ibland oförutsägbara felkällor i utarbetandet av en enkät med fasta svarsalternativ (Allwood m.fl., 1987). En svårighet är att formulera frågor som inte är laddade av forskargruppens egna värderingar om vad som exempelvis är en bra förskola. För att testa enkätfrågorna, och undvika uppenbara misstag i formuleringen av frågor, genomfördes en mindre pilotundersökning innan enkäterna användes. Utifrån resultaten av denna korrigerades frågorna.

Studiens två enkäter är indelade i specifika frågeområden (se bilagorna 5-6). De är utformade för att såväl föräldrar som lärare ska ta ställning till ett antal svarsalternativ och/eller påståenden. Till vissa frågor finns möjlighet att kom-

mentera (se bilagorna 5-6). De båda enkäterna sammanfaller i hög grad till både struktur och innehåll. Vissa frågeområden är helt synkroniserade med varandra för att kunna ge jämförbara svar på delområden och frågor.

Totalt har enkäten besvarats av 116 lärare, vilket innebär en svarsfrekvens på 97 procent. Föräldraenkäten har en svarsfrekvens på 90 procent, vilket motsvarar 206 föräldrar.

Föräldraenkäten är utformad för att ge svar på ett antal bakgrundsvariabler om barnet, dess tidigare förskoleerfarenhet, föräldrarnas utbildningsnivå, sysselsättning och sysselsättningsgrad samt vad föräldrarna helst gör tillsammans med sitt barn. Tidigare forskning lyfter fram betydelsen av socialt och kulturellt kapital, och visar att föräldrars socioekonomiska bakgrunder, och främst moderns utbildning, har betydelse för barns lärande och skolprestationer (Broady & Börjesson, 2005; Lander & Giota, 2006). I motsats till dessa resultat visar, som tidigare nämnts, det engelska EPPE-projektet att det föräldrar gör tillsammans med sina barn har större betydelse för deras lärande i förskolan än exempelvis den egna utbildningsbakgrunden (Sylva m.fl., 2004). Vad föräldrar säger att de gör med sina barn betraktas därför som viktiga bakgrundsvariabler till den här studiens resultat.

Enkäten omfattar också olika delområden där föräldrarna svarar hur de tycker att en bra förskola ska vara, hur de uppfattar sitt barns förskola och vad de känner till om vad barnet lär sig i den egna förskolan. Avslutningsvis följer ett delområde där föräldrarna svarar på frågor om samarbete och föräldrainflytande i deras barns förskola.

Lärarenkäten inleds med ett motsvarande antal frågor som ger svar på lärarnas utbildningsnivå, antal yrkesår och om förskolan där de arbetar. Detta eftersom kontrasterande synsätt i samhället, forskning och styrdokument under de gångna årtiondena har påverkat skeenden i förskolan och den utbildning lärarna deltagit i. Enkätens olika delområden avser ge svar på hur tillfreds lärarna är med sitt arbete, hur de ser på sin egen lärarprofessionalitet och hur de tycker att en bra förskola ska vara. De följs av delområden där lärarna tar ställning till ett antal påståenden och hur dessa överensstämmer med deras attityder till barns lärande i förskolan, hur de menar att "deras egen" förskola är och vad de tycker att barn lär sig i förskolan där de själva arbetar. Enkäten avslutas med frågor om vad lärarna anser om samarbetet med sin närmaste överordnade.

Enkätsvaren har analyserats statistiskt med hjälp av statistikprogrammet SPSS 15.0. När det gäller attitydskillnader i förhållande till vissa av enkäternas innehållsfrågor, som matematik och skriftspråkande i förskolan, har dessa analyserats för att studera hur svaren skiljer sig eller överensstämmer inom och mellan

de olika grupperna. Det vill säga om attityderna skiljer mellan föräldrar och lärare som grupp, och om svaren skiljer sig beroende på om lärarna arbetar i förskolor som externt har bedömts ha en hög respektive låg kvalitet.

Faktoranalys (*Principal component analysis. Rotation method: Oblimin with Kaiser normalization*) har genomförts på ett urval enkätfrågor med flera svarsalternativ. Syftet med att genomföra en statistisk faktoranalys var att testa de frågeställningar som enkäten avsåg att ställa, det vill säga dess validitet och att urskilja frågor med höga samband. I en statistisk faktoranalysmodell kommer de variabler som har ett högt inbördes samband att bilda olika kluster (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991). Bakom varje sådant kluster anses finnas en latent faktor eller en dimension som karakteriserar och binder ihop alla de enkätfrågor som kommit att ingå i varje kluster. Hur mycket dessa olika frågor har gemensamt kan utläsas av de varierande sambanden mellan dem. Ju högre samband desto högre samhörighet finns det mellan de olika frågorna i ett kluster. Varje enskild frågas samhörighet med det totala klustret, eller faktorn, uttrycks med dess faktorladdning. Ju högre laddning desto högre bidrar en fråga till faktorns unika egenskaper. Den explorativa faktoranalysen faller ut i tydliga faktorer, vilket kan tolkas som att enkäterna har hög validitet.

Lärarenkäten

Enkäten riktades till samtliga lärare i studien och besvarades till 97 procent. I alla enkätstudier förekommer ett bortfall på frågenivå, så även i denna studie. Bortfallet är emellertid ytterst litet. Därför anges endast det bortfall som på enskilda frågor överstiger 5 procent.

Inledningsvis redovisas resultat för bakgrundsvariabler såsom lärarnas modersmål, ålder och yrkesverksamma år i förskolan. Av de 116 lärare som besvarat enkäten uppger 12 att de har ett annat modersmål än svenska. Det visade sig att merparten av lärarna är födda mellan 1950 och 1979 och är i åldrarna 27-57 år. Lärarna grupperar sig relativt jämnt mellan de tre dominerande åldersspannen, vilket framgår av tabell 7.

Tabell 7. Lärarnas födelseår.

1940-1949 =	7
1950-1959 =	32
1960-1969 =	34
1970-1979 =	30
1980-1989 =	9

Av de lärare som besvarat enkäten är 66 förskollärare och 40 barnskötare. 8 har uppgett annan utbildning, 2 lärare har inte uppgett vilken utbildning de har. Deras sammantagna yrkesverksamma år framgår av tabell 8. Merparten av lärarna har en lång yrkeserfarenhet och utbildade sig innan läroplanen för förskolan infördes 1998.

Tabell 8. Lärarnas yrkesverksamma år (i januari 2006).

Mindre än 2 år = 9
2-9 år = 28
10-19 år = 37
20 år eller mer = 40

Lärares arbetstrivsel

Av tabell 9 framgår hur tillfreds lärarna är med arbetsuppgifter och relationer till närmaste aktörer. Mest tillfreds är de med relationen mellan dem själva och barnen, följt av relationen till arbetskamrater och föräldrar. I förhållande till närmaste chef har merparten av lärarna en god relation samtidigt som 16,9 procent uttrycker ett missnöje. Med utgångspunkt i de skriftliga kommentarerna skulle deras missnöje till viss del kunna förklaras med att lärarna vill ha en daglig kontakt med sin närmaste chef, vilket de oftast inte har i dag.

Tabell 9. Lärarnas arbetstillfredsställelse.

Jag är nöjd med:	Instämmer helt %	Instämmer delvis %	Instämmer dåligt %	Instämmer inte alls %
a. Relationen mellan mig och mina kollegor.	58,8	35,1	6,1	
b. Relationen mellan mig och min chef.	41,6	41,6	14,2	2,7
c. Relationen mellan mig och föräldrarna.	50,9	43,9	5,3	
d. Relationen mellan mig och barnen.	82,9	17,1		
e. Arbetsuppgifterna.	24,6	60,5	14,9	
f. Möjligheterna att påverka arbetsuppgifterna.	24,8	60,2	14,2	0,9
g. Arbetsmiljön.	17,0	29,5	46,4	7,1
h. Lön och möjlighet till befördran.	1,8	24,1	39,3	34,8
i. Personaltätheten i förhållande till antalet barn i gruppen.	8,8	23,0	42,5	25,7

Arbetstillfredsställelsen är något lägre när det gäller strukturella förutsättningar och möjligheten att påverka dessa. Det handlar om lärarnas arbetsmiljö, deras

möjlighet att påverka arbetsuppgifter, lön, möjlighet till befordran och personaltätthet i förhållande till antal barn i grupperna. Sammantaget är detta aspekter av arbetet som lärarna är missnöjda med. Deras skriftliga kommentarer till denna fråga fokuserar också främst på stora barngrupper och stressande arbetsmiljöer. Lärarna lyfter fram att barngruppernas storlek påverkar arbetsmiljön i förskolan och de anser att mindre barngrupper är än viktigare när barnen är små. En lärare skriver: ”Tycker att vi har för många barn för att vara en småbarnsavdelning, plus att vi numera inskolar barn under hela året.” När det är många barn i gruppen ökar också de praktiska göromålen som lärarna upplever tar tid från pedagogiska aktiviteter. En annan lärare menar att: ”För många barn, hög ljudnivå, för mycket ’städ, disk och plock’ stjälar pedagogisk tid. Stress och hög ljudnivå gör att man är helt utmattad vid dagens slut.”

Tabell 10. Samarbetet med närmaste överordnade.

	Mycket nöjd %	Nöjd %	Missnöjd %	Mycket missnöjd %
a. Påverkansmöjlighet.	23,6	67,3	8,2	0,9
b. Information.	24,3	69,4	5,4	0,9
c. Delaktighet.	23,9	66,0	10,1	
d. Personalmöte.	26,4	55,5	16,4	1,8
e. Utvecklingssamtal.	33,7	53,5	8,9	4,0
f. Daglig kontakt.	9,9	64,9	18,9	6,3
g. Respekt för mig som lärare.	49,5	44,9	4,6	0,9

Antal svar som saknas på a=6, b=5, c=7, d=6, e=15, f=5 och g=7.

Av tabell 10 framgår hur lärarna ser på samarbetet med närmast överordnade. Mest tillfreds är lärarna med att chefen känner respekt för dem som lärare. Merparten av lärarna är också nöjda med de utvecklingssamtal som förs mellan dem och deras chef. De menar att de har goda påverkansmöjligheter, får information och känner sig delaktiga. Merparten av lärarna har en god daglig kontakt med sin överordnande och är positiva till personalmöten. Samtidigt finns det en stor grupp lärare som uttrycker missnöje i relation till daglig kontakt med närmaste chef (cirka 25 procent) och personalmöten (cirka 18 procent). De lärare som uttrycker missnöje menar att både ledarskapet och personalmöten borde vara mer strukturerade och flera av lärarna väljer att inte närvara på möten som inte är obligatoriska arbetsplatsträffar. En lärare skriver: ”APT-möten [arbetsplatsträffar] kunde varit mera strukturerade, tyvärr är min arbetsledare inte...[strukturerad].” Det får till konsekvens att lärare väljer att inte delta i dessa

mötesformer. En annan lärare skriver: ”Deltar inte i APT-träffar utan endast i avdelningsplanering, där jag är nöjd.” Lärarna lyfter också fram att de har blivit mer självgående på grund av att chefen ofta är frånvarande: ”Eftersom vår chef är borta mycket på möten är jag van vid att vara självgående.”

Lärarprofessionalitet

Hur lärarna ser på sin egen professionalitet och yrkeskunnande framgår av tabell 11. Merparten av lärarna har en lång yrkeserfarenhet. De utbildade sig emellertid under perioder då andra styrdokument och teorier för barns lärande dominerade förskolediskursen. Av tabellen nedan kan man utläsa att merparten anser sig ha teoretiska kunskaper om barns lärande och utveckling. Om lärarnas svar handlar om de teorier som var rådande under deras egen utbildningstid, eller om de menar samtida teorier, framgår emellertid inte. I kommentarerna skriver lärarna att de försöker använda både teoretiska och praktiska kunskaper beroende på sammanhang och situationer i förskolan. Följande citat representerar lärarnas kommentarer: ”Försöker i bästa möjliga mån använda mina teoretiska kunskaper kontra praktiska erfarenheter i mitt dagliga arbete, beroende på hur situationen för dagen ser ut.”

När det gäller arbetet med barnen svarar lärarna att de utgår både från läroplanens olika målområden och barns tidigare erfarenheter och intressen. De har också kompetens att dokumentera och utvärdera sitt arbete, samtidigt som de menar att de i praktiken har alldeles för lite tid för att kunna göra detta. ”Har kompetenser att dokumentera och utvärdera men alldeles för lite tid avsätts till det”, skriver en av lärarna i sina kommentarer.

Av kommentarerna framgår att lärare följer utvecklingen inom sitt fält och att de kontinuerligt håller sig uppdaterade och tar del av nyutkommen litteratur. En lärare skriver: ”Som förskollärare vill jag utveckla mitt jobb hela tiden. Detta gör jag genom att läsa olika faktaböcker (det senaste), läsa olika tidningar som handlar om barn. Jag är observant och söker olika information som har med mitt jobb att göra samt att det kan vara utvecklande för jobbet och barnen.” Detta kan tolkas som att lärarna är insatta i samtida teorier när det gäller barns lärande och att de kontinuerligt utvecklar sin kompetens för att vara i fas med rådande samhällsförändringar.

Tabell 11. Hur lärare ser på sin egen lärarprofessionalitet.

	Instämmer helt %	Instämmer delvis %	Instämmer dåligt %	Instämmer inte alls %
a. Jag har teoretiska kunskaper om barns lärande och utveckling.	58,4	34,5	7,1	
b. Jag utgår från förskolans läroplan i mitt vardagliga arbete.	63,2	33,3	3,5	
c. Jag deltar kontinuerligt i kompetensutveckling.	46,4	33,9	18,8	0,9
d. Jag utgår från barnens erfarenheter och intressen.	46,0	47,8	6,2	
e. Jag har kompetens att dokumentera och utvärdera.	49,1	42,1	8,8	
f. Jag har fackkunskaper inom grundläggande matematik.	28,6	34,8	32,1	4,5
g. Jag har fackkunskaper i språk och kommunikation.	40,2	42,0	15,2	2,7
h. Jag har fackkunskaper i estetik/kreativitet (bild, drama, musik etc.).	28,6	43,8	25,0	2,7

Lärare anser att de har goda fackkunskaper inom innehållsområdena språk och kommunikation och något lägre inom grundläggande matematik och estetik. Av kommentarerna framgår att lärarna vill ha mer utbildning i matematik, samtidigt som flera lärare känt sig osäkra på vad vi menar med fackkunskaper inom ämnes-/innehållsområdena.

Föräldraenkäter

Svarsfrekvensen på föräldraenkäten är 90 procent. Enkäten har besvarats av 206 föräldrar (främst modern) till 112 pojkar och 94 flickor. Av dessa började tre barn i sin nuvarande förskola år 2004, 112 barn under 2005 och 78 under 2006. Det innebär att mer än en tredjedel av barnen och deras föräldrar precis börjat i förskolan vid tidpunkten för dataproduktion och enkätutskick. På frågan om när barnet började i förskolan är det 13 föräldrar som inte har svarat. Tabell 12 visar hur många timmar per vecka barnen är i förskolan. Där framgår att merparten av barnen är i förskolan 30 timmar eller mer under en vecka. Det innebär att barnen tillbringar minst 6 timmar per dag i förskolan.

Tabell 12. Antal timmar barnet är i förskolan under en vecka.

Timmar	Antal barn	%
>15 timmar i veckan	26	12,9
16 - 30 timmar i veckan	64	31,8
30 < timmar i veckan	111	55,2

Föräldrarna uppger att 37 barn av 206 har annat modersmål än svenska. 95 barn eller 46,1 procent bor i villa och 110 barn eller 53,4 procent bor i lägenhet. Nästan alla barn (91,1 procent) bor med sammanboende föräldrar. 4,4 procent av barnen bor med modern, 1 procent bor med fadern, 2 procent bor periodvis hos båda och 1,5 procent av barnen har annat boende. Detta framgår nedan av tabell 13.

Tabell 13. Barnets boende tillsammans med vårdnadshavare/förälder.

	Antal barn	%
Med sammanboende föräldrar	185	91,1
Med mamman	9	4,4
Med pappan	2	1,0
En tid hos båda	4	2,0
Annat	3	1,5

Föräldrarnas utbildningsnivå framgår av tabell 14. Den visar att 20 procent av föräldrarna har förgymnasial och gymnasial utbildning. Merparten av barnens föräldrar i denna studie har eftergymnasial utbildning. Lite drygt hälften av barnens mödrar har minst tre års eftergymnasial utbildning, och knappt hälften av fäderna. Detta är betydligt högre än riksgenomsnittet. Under 2008 hade 28 procent av den svenska befolkningen och 36 procent av befolkningen i Göteborgs kommun minst treårig eftergymnasial utbildning (SCB, 2009).

Tabell 14. Moderns och faderns utbildningsnivå.

	Modern		Fadern	
	Antal	%	Antal	%
Förgymnasial utbildning 9 år eller kortade	9	4,5	10	4,9
Gymnasial utbildning	31	15,5	58	28,6
Eftergymnasial utbildning mindre än 3 år	50	25,0	38	18,7
Eftergymnasial utbildning 3 år eller mer	109	54,5	95	46,8
Annat	1	0,5	2	1,0

Aktiviteter mellan föräldrar och barn

I enkäten bad vi föräldrarna rangordna vad de främst gör tillsammans med sina barn. Som framgår av tabellen nedan läser och berättar föräldrarna regelbundet sagor för sina barn. Föräldrarna anger att de sjunger med sina barn och uppmärksammar dem på färg, form och antal. I något mindre omfattning ritar och målar de tillsammans med barnen. Utflykter och lek med andra barn sker mer sporadiskt. Inom varje frågeområde förekommer att föräldrar anger att de exempelvis aldrig läser för sitt barn eller sjunger tillsammans med barnet.

Tabell 15. Vad föräldrar gör tillsammans med sina barn och hur ofta.

	Dagligen %	Flera ggr/vecka %	Flera ggr/månad %	Aldrig %
a. Läser och berättar sagor.	60,5	30,7	7,3	1,5
b. Sjunger och rimmar, lär barnet ramsor.	57,8	30,9	8,3	2,9
c. Ritar och målar.	20,3	54,5	24,8	0,5
d. Uppmärksammar barnet på färg, form och antal när vi bygger, bakar etc.	51,9	32,5	12,6	2,9
e. Gör utflykter tillsammans.	4,4	45,8	48,8	1,0
f. Träffar andra barn för att leka när barnet är ledigt från förskolan.	6,5	32,8	56,2	4,5

Föräldrarna ombads också att med egna ord beskriva tre saker de oftast gör tillsammans med sina barn. Av kommentarerna framgår att de oftast läser böcker, busar, leker, vilar, sjunger, ritar, går på utflykter, cyklar, spelar fotboll, bygger lego och gosar med sina barn.

En bra förskola

Inom flera frågeområden är lärare och föräldrar överens om vad som är en bra förskola för barn. Detta exemplifieras av en förälder som skriver i sina kommentarer: ”Först och främst tycker jag att en bra förskola ska vara en trygg och lugn plats för barnen, där de kan leka och lära sig.” I en bra förskola uppmuntrar lärarna barnens intresse av att pröva nya saker, barn blir respekterade och kan uttrycka tankar och åsikter. Lärarna arbetar medvetet för att utveckla barns sociala kompetens och kreativa förmåga, och lärare och barn bör gemensamt bestämma vad barnen ska göra i förskolan. Både lärare och föräldrar menar att i en bra förskola bör barns lek och lärande kombineras. Lärarna menar att barn lär hela tiden, samtidigt som de anser att lärandet i förskolan främst bör ske

genom leken. De skriver: ”Genom leken lär barnen sig mycket, detta bygger också deras sociala kompetenser.” Samtidigt poängterar de att lärandet ska ske på barnens villkor: ”Så länge lärandet sker på barnets villkor och via lek är det en viktig del.” Leken ges därmed en central roll av såväl lärare som föräldrar och ses som allsidigt utvecklande för barn, då den bidrar till att barn lär, utvecklas socialt och blir delaktiga i förskolans gemenskap. Både lärare och föräldrar lyfter fram att det är genom lek som barn lär. En förälder skriver: ”Jag tror lärande sker genom lek.”

Procentuellt är det fler lärare än föräldrar som instämmer helt i merparten av påståenden inom detta frågeområde. Spridningen är genomgående betydligt större i föräldrarnas svar. I både lärares och föräldrar svar återfinns stor variation på svar av frågor som handlar om lärande och om förskolan ska bidra till barns matematiska och skriftspråkliga utveckling. Lärare är överlag positiva till att arbeta med barns lärande, och att introducera barnen i matematik och den skriftspråkliga världen. En stor andel av föräldrarna instämmer i dessa påståenden, även om nära hälften av dem är kritiska till att barns lärande ska dominera i förskolan och att lärarna ska introducera barn i skriftspråkande och matematik.

I kommentarerna till frågan framträder skillnader i synsätt hos både lärare och föräldrar. Frågan är om barn ska introduceras och uppmuntras till lärande eller om man ska invänta barns intresse för dessa innehållsområden. Frågorna delar lärar- och föräldragrupperna inbördes. Lärar- och föräldragrupper delar emellertid till stor del synsättet att utgå från barns intresse i olika lärandesammanhang, och att det är barnet som ska initiera lärandeaktiviteterna. De hävdar att ”barn ska få vara barn.”

Grupper av föräldrar och lärare anser att det viktigaste i förskolan är att barn får möjlighet att utveckla social kompetens och leka med andra barn. Tids nog kommer de att lära sig olika saker. Bara om barn visar intresse, kan förskolan bidra till att de exempelvis lär sig läsa, skriva och räkna. ”Viktigt att intresset för till exempel matematik och skriftspråksutveckling kommer från barnet. Barn lär sig ju hela tiden”, skriver en lärare. Här finns också lärare och föräldrar som är kritiska och direkt emot att matematik och skriftspråk bildar innehåll i förskolan: ”Skriva och räkna ska komma spontant. Det kommer senare i livet. Det finns annat att lära sig i förskolan, som att umgås med andra och respektera andras tankar.”

Det andra frågeområdet där svaren har stor variation handlar om vem som ska ha makten att bestämma vad barn ska göra i förskolan. Är det läraren, barnet eller ska den utövas tillsammans? Merparten av lärare och föräldrar anser att barn och lärare ska bestämma tillsammans, samtidigt som 81 procent av för-

äldrarna är emot att barn får göra vad de vill i förskolan. I kommentarerna betonar lärare och föräldrar att det är lärarna som har huvudansvaret och sätter de övergripande ramarna för verksamheten. En förälder skriver: ”Läraren sätter ramarna och barnen får vara med och fylla innehållet.” Inom dessa ramar menar de att barn ska ha medbestämmande och också själva kunna fatta beslut som rör dem.

Tabell 16. Hur lärare och föräldrar anser att en bra förskola ska vara.

	Instämmer helt		Instämmer delvis		Instämmer dåligt		Instämmer inte alls	
	L	F	L	F	L	F	L	F
Barns lek ska dominera verksamheten i förskolan.	58,4	38,7	38,1	45,7	3,5	15,6		
Barns lärande ska dominera verksamheten i förskolan.	58,0	14,0	34,8	45,0	6,3	35,5	0,9	5,5
Lärare ska introducera barn i den skriftspråkliga världen.	48,2	22,6	30,4	28,1	20,5	44,7	0,9	4,5
Lärare ska introducera barn i matematikens värld.	51,3	21,3	31,0	31,5	16,8	42,6	0,9	4,6
Lärare ska arbeta medvetet med barnets sociala kompetens.	86,0	63,8	13,2	28,6	0,9	6,5		1,0
Lärare ska arbeta medvetet med att utveckla barns kreativitet.	83,2	66,2	16,8	30,8		2,0		1,0
Barn ska få göra vad de vill i förskolan.	6,1	2,0	50,0	9,5	43,0	81,0	0,9	7,5
Lärare ska bestämma vad barn ska göra i förskolan.	4,4	4,0	24,6	39,5	64,9	52,0	6,1	4,5
Lärare och barn ska gemensamt bestämma vad barn gör i förskolan.	43,8	32,8	42,9	33,3	13,4	31,8		2,0
Barn ska kunna uttrycka tankar och åsikter samt bli respekterade.	93,0	90,5	7,0	8,5		1,0		
Lärare ska aktivt uppmuntra barns intressen och prövande av nya saker.	93,9	91,0	6,1	8,0		1,0		

Faktoranalys – en bra förskola

Faktoranalys i form av *Principal component analysis*. *Rotation method: Oblimin with Kaiser normalization* har tillämpats på ett urval av enkätfrågorna. Faktoranalyser har genomförts på totalt sex frågeområden, tre på respektive föräldra- och lärarenkät. Analyserna för motsvarande frågeområden inom föräldra- och lärarenkäten redovisas av utrymmesskäl inom samma tabell. Syftet med att genomföra en

statistisk faktoranalys på dessa frågeområden var dels att testa de frågeställningar som enkäterna avser att ställa och dess validitet, dels att urskilja frågornas vikt för föräldra- respektive lärargruppen.

Föräldrars och lärares syn på vad som är en bra förskola faller i de båda faktoranalyserna ut i fyra olika faktorer, som är tydliga och har starka faktorladdningar, vilket framgår av tabell 17.

Faktor 1 kan för lärarna beskrivas som en *Social/kreativ dimension*. Den speglar förskolans tradition som social arena, där lärarna medvetet ska arbeta både med barns sociala utveckling och skapa möjligheter för barnet att som individ utveckla sin kreativitet, pröva nya saker och uttrycka åsikter. För föräldrarna bildas här en *Lärandedimension* som innebär att barn ska ha möjlighet att lära och utvecklas inom olika innehållsområden. En bra förskola bidrar främst till att barn introduceras i såväl skriftspråk som matematik, vilket återspeglar förskolans uppdrag inom två väsentliga målområden (Skolverket, 2006a). Av dessa läroplansmål framgår att barn i förskolan ska utveckla sin förmåga att upptäcka och använda matematik i meningsfulla sammanhang och utveckla förståelse för grundläggande egenskaper i begreppen tal, mätning och form, samt sin förmåga att orientera sig i tid och rum. Barn ska ha möjlighet att utveckla sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och förståelse av symboler samt deras kommunikativa funktioner. Barns lärande bör dominera verksamheten, samtidigt som barn ska ha möjlighet att utveckla sin sociala kompetens och kreativitet.

Faktorn inkluderar fyra respektive fem frågor och förklarar 29,8 procent (lärarna) respektive 25,7 procent (föräldrarna) av variansen. Det innebär att variationen i synsätt som finns inom lärar- respektive föräldragruppen förklaras till 29,7 procent respektive 25,7 procent av de varierande attityder som dessa grupper uppvisar inom faktorns innehållsområden. Förskolan som social arena eller lärandearena är de frågor som väger tyngst för lärar- respektive föräldragruppen. Analysen visar att förskolan som social arena speglar variationen i synsätt inom lärargruppen, medan variationen inom föräldragruppen blir framträdande i frågan om förskolan som lärandearena.

Faktor 2 bildar för lärarna och föräldrarna omvända dimensioner i relation till faktor 1. Som faktor 2 bildas hos lärarna en tydlig *Lärandedimension*, där barn i en bra förskola bör introduceras i matematik och skriftspråk i en lärandeorienterad verksamhet. För föräldrarna bildas här en *Social/kreativ dimension* där barn ska ha möjlighet att pröva nya saker, kunna uttrycka tankar och åsikter, utveckla social kompetens och kreativitet. Denna dimension omfattar 3 (lärare) respektive

5 (föräldrar) frågor och förklarar 18,3 procent respektive 15,3 procent av variansen.

När det gäller faktor 1 och 2 för föräldrarna delar sig två frågor lika utifrån sina faktorladdningar mellan faktorerna. Det gäller frågorna: Lärare ska arbeta medvetet med barns sociala kompetens och Lärare ska arbeta medvetet med att utveckla barns kreativitet. Eftersom de varken tillhör den ena eller den andra faktorn kan de antingen uteslutas eller begränsas i tolkningsvärde. I analyserna har deras tolkningsvärde begränsats. I tabellen nedan är de kursiverade.

Faktor 3 bildar för lärarna och föräldrarna en *Maktdimension* som för lärarna är sammansatt av tre frågor och för föräldrarna av två. I en bra förskola är det lärarna som bestämmer vad barn gör i förskolan, samtidigt som lärare och barn gemensamt kan bestämma vad barn ska göra. I faktorn för lärarna ingår även att barn i förskolan ska få göra vad de vill. Denna faktor förklarar 12,1 procent respektive 12,2 procent av variansen.

Faktor 4 kan tolkas som en *Barndimension* där barns lek ska dominera verksamheten, samtidigt som barnen ska kunna uttrycka åsikter och pröva nya saker. Här fördelar sig två frågor lika mellan faktor 1 och 4 för lärargruppen. Det gäller frågorna: Barn ska kunna uttrycka tankar och åsikter samt bli respekterade och Lärare ska aktivt uppmuntra barns intressen och prövande av nya saker. Om dessa frågor utesluts kvarstår frågan: Att barns lek ska dominera verksamheten. Föräldrafaktorn innebär att barnen ska få göra vad de vill i förskolan och att deras lek ska dominera verksamheten. Faktorn omfattar tre respektive två frågor och förklarar 9,9 respektive 9,8 procent av variansen.

I Tabell 17 nedan speglas den sammantagna variation av attityder om vad som är en bra förskola. Den första och andra faktorn kan ses som omvända för lärar- respektive föräldragruppen.

Tabell 17. Föräldrars och lärares syn på vad som är en bra förskola.

Frågor besvarade av lärare och föräldrar	Faktorer & laddningar			
	1	2	3	4
<i>Faktor 1. Lärare</i>				
Lärare ska arbeta medvetet med barns sociala kompetens.	.87			
Lärare ska arbeta medvetet med att utveckla barns kreativitet.	.83			
<i>Lärare ska aktivt uppmuntra barns intressen och prövande av nya saker.</i>	.69			
<i>Barn ska kunna uttrycka tankar och åsikter samt bli respekterade.</i>	.61			
<i>Faktor 1. Föräldrar</i>				
Lärare ska introducera barn i den skriftspråkliga världen.	.90			
Lärare ska introducera barn i matematikens värld.	.87			
Barns lärande ska dominera verksamheten i förskolan.	.65			
<i>Lärare ska arbeta medvetet med barns sociala kompetens.</i>	.59			
<i>Lärare ska arbeta medvetet med att utveckla barns kreativitet.</i>	.54			
<i>Faktor 2. Lärare</i>				
Lärare ska introducera barn i matematikens värld.		.95		
Lärare ska introducera barn i den skriftspråkliga världen.		.89		
Barns lärande ska dominera verksamheten i förskolan.		.64		
<i>Faktor 2 Föräldrar</i>				
Lärare ska aktivt uppmuntra barns intressen och prövande av nya saker.		.79		
Barn ska kunna uttrycka tankar och åsikter samt bli respekterade.		.68		
<i>Lärare ska arbeta medvetet med barns sociala kompetens.</i>		.54		
<i>Lärare ska arbeta medvetet med att utveckla barns kreativitet.</i>		.52		
<i>Faktor 3. Lärare</i>				
Lärare ska bestämma vad barn ska göra i förskolan.			.74	
Lärare och barn ska gemensamt bestämma vad barn gör i förskolan.			.69	
Barn ska få göra vad de vill i förskolan.			.65	
<i>Faktor 3. Föräldrar</i>				
Lärare ska bestämma vad barn ska göra i förskolan.			.74	
Lärare och barn ska gemensamt bestämma vad barn gör i förskolan.			-.71	
<i>Faktor 4. Lärare</i>				
Barns lek ska dominera verksamheten i förskolan.				.81
<i>Barn ska kunna uttrycka tankar och åsikter samt bli respekterade.</i>				.74
<i>Lärare ska aktivt uppmuntra barns intressen och prövande av nya saker.</i>				.66
<i>Faktor 4. Föräldrar</i>				
Barn ska få göra vad de vill i förskolan.				.78
Barns lek ska dominera verksamheten i förskolan.				.64
Procent av variansen	1) 29,8	1) 18,0	1) 12,1	1) 9,9
1) Lärare 2) föräldrar	2) 25,7	2) 15,3	2) 12,2	2) 9,8

Barns egen förskola

Hur är den egna förskolan utifrån lärares och föräldrars perspektiv? Barn tillbringar stor del av sin dag i förskolan. Hur de bemöts i förskolan och hur den är utformad för att möta deras olika intressen och behov får stor betydelse för deras välbefinnande. Överlag är det fler föräldrar än lärare som inte svarar instämmande på merparten av frågorna. Många föräldrar har heller inte kunnat svara på vissa av frågorna. Det kan förklaras med att en tredjedel av barnen nyligen har börjat förskolan, vilket medför att deras föräldrar har svårt att ta ställning till om förskolan exempelvis är skolförberedande eller inte. Merparten av föräldrarnas kommentarer till dessa frågor är en förklaring till varför de inte kan besvara dem. En förälder menar att det är ”Svårt att svara på en del alternativ. Mitt barn har bara gått på förskolan en kort tid.”

Tabellen nedan visar att både lärare och föräldrar anser att den egna förskolan är en plats där barnen känner sig trygga, glada och utvecklas på ett allsidigt sätt. Dagen har ett varierat innehåll och barnen tillbringar mycket tid utomhus. Lärarna ser sig som kunniga, de för pedagogiska diskussioner med varandra och strävar efter att skapa en rolig och lärorik miljö. ”En förskola med stor medvetenhet kring barns utveckling, lärande och trygghet. Ständiga pedagogiska samtal”, skriver en förälder.

Hälften av lärarna och något färre föräldrar menar att förskolan är skolförberedande. Intressant är att en stor grupp av lärarna inte instämmer i att förskolan är skolförberedande. I kommentarerna skriver en lärare: ”Förskolan ska vara rolig och lärorik inte med alltför mycket krav. Utan barnen ska trivas och lära sig genom lek.”

När det gäller bemötandet av barn som jämlikar och hur barns individuella behov tas tillvara uttrycker en grupp lärare och föräldrar tveksamhet till i vilken utsträckning det sker. Flera av lärarnas kommentarer berör jämlikhets- och jämställdhetsaspekter där de skriver: ”Helt jämlikt kan jag inte bemöta barnen, jag är kvinna, några manliga anställda har vi inte. Men jag försöker att tänka på hur jag bemöter barnen ur ett jämlikt perspektiv. Kan säkert bli ännu bättre.”

Tabell 18. Lärares och föräldrars syn på barnets förskola.

	Instämmer helt %		Instämmer delvis %		Instämmer dåligt %		Instämmer inte alls %		Kan ej uttala mig om %	
	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F
Barnen är trygga och känner sig glada.	76,3	74,9	21,9	18,7	1,8	4,9				1,5
Barnen lär sig och utvecklas på ett allsidigt sätt.	64,6	52,5	31,0	33,2	4,4	6,4		0,5		7,4
Barnen bemöts jämlikt och jämställt.	39,8	47,3	54,9	23,7	5,3	6,4	0,9	0,5		22,2
Barnens individuella behov tas tillvara.	40,4	30,2	53,6	44,1	5,3	10,4		0,5		14,9
Förskolan är skolförberedande.	25,7	18,5	33,3	23,5	33,3	12,5	7,6	2,5		43,0
Barnens dag i förskolan har ett varierat innehåll.	46,9	34,5	46,0	40,9	7,1	15,3		1,0		8,4
Förskola med ändamålsenliga lokaler och stimulerande utrustning.	17,7	27,9	47,8	44,3	29,2	21,4	5,3	2,5		4,0
Barnen får möjlighet att tillbringa mycket tid utomhus.	59,3	40,1	34,5	28,7	5,3	25,2	0,9	2,0		4,0
Lärare är välutbildade och kompetenta.	67,0	55,2	30,4	31,0	2,7	6,4				7,4
Kosten är god och näringsrik.	33,3	40,6	40,4	30,2	23,7	14,9	2,6	1,0		13,4

Både lärare och föräldrar tycker att lokalernas utformning och funktion samt kosten skulle kunna vara bättre. ”Maten kommer från ett storkök och lagas tidigt på morgonen. Dåliga grönsaker, men vi får rikligt med frukt”, skriver en lärare. När det gäller kosten framförs önskemål om att den bör lagas på förskolan, och framförallt att det ska finnas en större variation och fräschör på grönsaker. Lärarna menar att utrymmena är små och trånga och det händer att de inte är funktionella.

Föräldrarnas svar skiljer sig aningen från lärarnas när det gäller kosten. Här är det något fler föräldrar som instämmer helt i att barnen får en näringsrik kost. Föräldrarna har svårast att svara på i vilken grad förskolan är skolförberedande, om deras barn möts jämlikt och om deras individuella behov tas tillvara. Lärarna anser sig vara välutbildade och kompetenta i något högre grad än vad föräldrarna anser att de är.

Faktoranalys – den egna förskolan

Föräldrars och lärares syn på den egna förskolan faller i de båda faktoranalyserna ut i tre respektive två faktorer. Faktorerna är tydliga och bärs upp av flera frågor med starka faktorladdningar.

Faktor 1 bildar för båda grupperna en *Omsorgsdimension*. Här är det barnets individuella utveckling, omsorg och behov som är i fokus. Faktorn inkluderar fem frågor för lärarna och sju för föräldrarna. Innehållsligt skiljer omsorgsdimensionen sig emellertid åt, genom att faktorns fem frågor för lärarna lyfter fram att barnen utvecklas allsidigt, är trygga och glada, bemöts individuellt och jämlikt samt möter ett varierat innehåll i den egna förskolan. När det gäller omsorgsdimensionen för föräldrarna är den egna förskolan också en plats där barn utvecklas allsidigt och bemöts jämlikt. Utöver detta menar föräldrarna att den egna förskolan har en bra kost, barn och föräldrar möter välutbildade lärare och barnen bemöts individuellt och förbereds för skolan. Faktorn förklarar 30,6 procent respektive 40,5 procent av variansen.

Denna faktor samlar svar som innebär att grupper av såväl föräldrar som lärare anser att den egna förskolan uppmärksammar barns individuella behov och är allsidigt utvecklande. Barnen är glada och trygga. Andra är tveksamma till i vilken utsträckning detta sker. Relaterat till läroplanens intentioner speglar faktorn innehåll från såväl värdegrunden som olika målområden. Intressant är den nyansskillnad som framträder när fokus riktas mot den egna förskolan, i förhållande till vad man tycker är en bra förskola. I den egna förskolan ställs variationen i bemötandet av barnets individuella behov, omsorg och välbefinnande i centrum, medan barns sociala/kreativa lärande och utveckling inom olika innehållsområden ges olika tyngd när lärare och föräldrar beskriver vad som utmärker en bra förskola.

Faktor 2 bildar en *Förskoledimension*. För lärarna omfattar den fyra frågor som innebär att kosten är god och näringsrik, lokalerna och utrustningen är ändamålsenliga och stimulerande, verksamheten är skolförberedande och lärarna välutbildade. För lärarna bildas även en tredje faktor som fokuserar barns utevistelse och förskolans lokaler. Faktor 2 omfattar även fyra frågor för föräldrarna. Dimensionen omfattar barns utevistelse, att förskolan är säker och har bra lokaler och utrustning, att barn möter ett varierat innehåll och att lärarna är välutbildade och kompetenta. Dessa faktorer förklarar 12,1 procent, 10,5 procent och den tredje faktorn för lärarna, 10,3 procent av variansen.

I faktoranalysen för frågeområdet om den egna förskolan tenderar två frågor att fördela sig mellan olika faktorer. För lärarna är det frågan om ändamålsenliga lokaler och stimulerande utrustning som faller inom både faktor 2 och 3.

För föräldrarna fördelar sig frågan om lärarna är välutbildade och kompetenta mellan faktor 1 och 2. I tabellen nedan är dessa faktorladdningar kursiverade.

Tabell 19. Föräldrars och lärares syn på den egna förskolan.

Frågor besvarade av lärare och föräldrar	Faktorer & faktorladdningar		
	1	2	3
<i>Faktor 1. Lärare</i>			
Barnen lär sig och utvecklas på ett allsidigt sätt.	.79		
Barnen är trygga och känner sig glada.	.76		
Barnens individuella behov tas tillvara.	.63		
Barnens dag i förskolan har ett varierat innehåll.	.60		
Barnen bemöts jämlikt och jämställt.	.50		
<i>Faktor 1. Föräldrar</i>			
Barnen lär sig och utvecklas på ett allsidigt sätt.	.76		
Mitt barn bemöts jämlikt och jämställt.	.73		
Kosten är god och näringsrik.	.72		
<i>Mitt barns lärare är välutbildade och kompetenta.</i>	.66		
Barnen är trygga och känner sig glada.	.59		
Barnens individuella behov tas tillvara.	.58		
Förskolan är skolförberedande.	.50		
<i>Faktor 2. Lärare</i>			
Kosten är god och näringsrik.		-.77	
<i>Förskola med ändamålsenliga lokaler och stimulerande utrustning.</i>		-.70	
Förskolan är skolförberedande.		-.54	
Lärare är välutbildade och kompetenta.		-.48	
<i>Faktor 2. Föräldrar</i>			
Barnen får möjlighet att tillbringa mycket tid utomhus.		.81	
Förskola med ändamålsenliga lokaler och stimulerande utrustning.		.71	
Mitt barns dag i förskolan har ett varierat innehåll.		.69	
<i>Mitt barns lärare är välutbildade och kompetenta.</i>		.64	
<i>Faktor 3. Lärare</i>			
Barnen får möjlighet att tillbringa mycket tid utomhus.			.87
<i>Förskola med ändamålsenliga lokaler och stimulerande utrustning.</i>			.40
Procent av variansen	1) 30.6	1) 12.1	1) 10.3
1) Lärare 2) föräldrar	2) 40.5	2) 10.5	

Föräldrainflytande

Många föräldrar har svårt att ta ställning till frågor om samarbete och inflytande i sitt barns förskola, eftersom flera av barnen nyligen har börjat. Bortfallsfrekvensen är på denna fråga större än på övriga frågor. Många av föräldrarna har exem-

pelvis ännu inte haft utvecklingssamtal med lärarna. De föräldrar som har haft utvecklingssamtal menar att de är mycket nöjda med detta.

Tabell 20. Samarbete och föräldrainflytande på det egna barnets förskola.

	Mycket nöjd	Nöjd	Missnöjd	Mycket missnöjd
a. Påverkansmöjlighet	23,8	65,6	10,1	0,5
b. Information	49,2	45,1	5,6	
c. Delaktighet	25,3	68,4	5,3	1,1
d. Föräldramöte	39,4	56,7	3,4	0,6
e. Utvecklingssamtal	47,5	46,3	3,7	2,5
f. Daglig kontakt med lärarna	56,3	38,6	4,0	1,0
g. Respekt för mig som förälder	59,8	36,6	3,1	0,5

Bortfall varierar mellan 5-8% utom på fråga d och e som har 13% respektive 22% bortfall.

Det föräldrarna är mest nöjda med är att de känner att lärarna har respekt för dem som föräldrar, den dagliga kontakten med lärarna, information och föräldramöten. När det gäller påverkansmöjligheter, information och delaktighet är ett fåtal föräldrar missnöjda. Även om merparten är nöjda med sina möjligheter att påverka och vara delaktiga, och med den information de får, finns här också en grupp som uttrycker missnöje. En förälder skriver: ”Vi skulle väl alla vilja påverka mer, men det finns för små resurser. Personalen gör underverk med de medel de har.” En annan förälder menar att det beror på dem själva: ”Har svårt att uttala mig om delaktighet och påverkansmöjlighet. Det beror i så fall på att jag själv valt att inte delta och försöka påverka.”

Barns lärande i den egna förskolan

När det gäller barns lärande i förskolan menar lärarna att det är viktigt att barn blir respekterade, lär sig respekt och att ta hänsyn till andra, utvecklar sin identitet, lär sig olika saker och kan leka med sina kamrater. De ska ha möjlighet att delta i gemensamma aktiviteter, lära sig att klara av rutinsituationer och vara rädda om materiel. Barns lärande i förskolan handlar om att de både ska utvecklas som individer och socialt, det vill säga är socialt kompetenta, hänsynsfulla mot andra och tar ansvar. Merparten av lärarna anser att det är viktigt att barn tidigt stimuleras intellektuellt och de är emot att barn ska lära sig att avsluta en aktivitet de förlorat intresset för.

När det gäller den egna förskolan är lärare och föräldrar överens om att barnen lär sig leka med andra barn, utvecklar självständighet, självtillit och själv-

förtroende, kompetens att samarbeta, lär sig hänsynstagande, att bemästra sin kropp och de utvecklar sin språkliga och kommunikativa förmåga.

Tabell 21. Visar vad lärarna och föräldrarna anser att barn lär sig i den egna förskolan.

Barn lär sig:	Instämmer helt %		Instämmer delvis %		Instämmer dåligt %		Instämmer inte alls %		Vet ej %
	L	F	L	F	L	F	L	F	F
Att utveckla sin språkliga och kommunikativa förmåga.	65,2	53,1	30,4	28,4	4,5	8,2		0,5	9,8
Att utveckla intresse och förståelse för skriftspråk och matematik.	45,0	17,5	37,8	17,0	16,2	18,6	0,9	4,1	42,8
Att uttrycka sina tankar och åsikter även om de strider mot lärarnas.	55,0	28,2	36,0	29,2	9,0	10,8			31,8
Att utveckla sin kreativitet, fantasi och skapande förmåga.	57,5	40,8	37,2	40,8	5,3	8,2			10,2
Att leka med andra barn.	86,7	76,0	13,3	20,4		2,0			1,5
Att öva samarbete samt hänsynstagande och respekt till andra.	84,1	59,5	14,2	28,2	1,8	4,1			8,2
Att utveckla sin självständighet, självtillit och självförtroende.	75,2	42,1	23,9	37,4	0,9	4,1		1,0	15,4
Initiativtagande och uthållighet.	46,4	29,7	47,3	25,1	6,3	10,3		0,5	34,4
Hälsosamma vanor (kost, hygien, rörelse och vila).	52,7	48,0	43,8	26,0	3,6	12,2		0,5	13,3
Bemästra sin kropp och utveckla fysiska färdigheter.	65,2	37,8	32,2	30,1	2,7	10,2		2,0	19,9

Bortfallet varierar mellan 5,3-6,3 % för föräldrarna.

Barns möjligheter att utveckla sitt intresse och sin förståelse för skriftspråk och matematik, samt initiativtagande och uthållighet, är procentuellt lägre än deras möjligheter att exempelvis samarbeta. En närmare analys av de lärare som anser att barnen i den egna förskolan lär sig att utveckla intresse och förståelse för skriftspråk och matematik, visar att gruppen i lika hög grad representeras av både förskollärare (47 procent) och barnskötare (46,2 procent). Föräldrarna har bristande kunskap om i vilken omfattning deras barn kan utveckla intresse och förståelse för skriftspråk och matematik i förskolan, har möjlighet att uttrycka sina

tankar och åsikter och är respekterade. Deras respektive svar framgår av tabell 21 ovan.

Lärarna fick till uppgift att rangordna vad de anser barn främst lär sig i den egna förskolan. På första plats kommer att öva samarbete, hänsynstagande och respekt för andra. Därefter följer att barn utvecklar sin språkliga och kommunikativa förmåga och på tredje plats ligger påståendet att de utvecklar självständighet, självtillit och självförtroende. Trots att merparten av lärarna instämmer helt i att barn i förskolan lär sig leka med andra barn, rangordnas detta lägre än barns kommunikativa lärande.

Tabell 22. Föräldrars och lärares syn på vad barn lär i den egna förskolan.

Frågor besvarade av lärare och föräldrar	Faktorer & faktorladdningar	
	1	2
<i>Faktor 1. Lärare</i>		
Att utveckla sin kreativitet, fantasi och skapande förmåga.	.83	
Att utveckla intresse och förståelse för skriftspråk och matematik.	.77	
Att uttrycka sina tankar och åsikter även om de strider mot lärarnas.	.76	
<i>Bemästra sin kropp och utveckla fysiska färdigheter.</i>	.69	
Initiativtagande och uthållighet.	.68	
Att utveckla sin språkliga och kommunikativa förmåga.	.51	
<i>Faktor 1. Föräldrar</i>		
Initiativtagande och uthållighet.	.86	
Att uttrycka sina tankar och åsikter samt är respekterad.	.78	
Att utveckla intresse och förståelse för skriftspråk och matematik.	.76	
<i>Självständighet, självtillit och självförtroende.</i>	.70	
Bemästra sin kropp och utveckla fysiska färdigheter.	.64	
<i>Faktor 2. Lärare</i>		
Att öva samarbete samt hänsynstagande och respekt till andra.		-.90
Att leka med andra barn.		-.88
Att utveckla sin självständighet, självtillit och självförtroende.		-.80
Hälsosamma vanor (kost, hygien, rörelse och vila).		-.62
<i>Bemästra sin kropp och utveckla fysiska färdigheter.</i>		-.62
<i>Faktor 2. Föräldrar</i>		
Att leka med andra barn.		.80
Att öva samarbete samt hänsynstagande och respekt till andra.		.73
Hälsosamma vanor (kost, hygien, rörelse och vila).		.72
Att utveckla sin kreativitet, fantasi och skapande förmåga.		.67
Att utveckla sin språkliga och kommunikativa förmåga.		.57
<i>Att utveckla sin självständighet, självtillit och självförtroende.</i>		.55
Procent av variansen	1) 46.4	1) 13.5
1) Lärare 2) föräldrar	2) 44.0	2) 11.3

Faktoranalys – barns lärande i den egna förskolan

I faktoranalyserna av föräldrars och lärares uppfattning om vad barn lär i den egna förskolan bildas två tydliga faktorer i respektive analys.

Som *faktor 1* bildas här en dimension som speglar *Barns individuella lärande och utveckling*. För lärarna inkluderar dimensionen sex frågor och för föräldrarna fem. Den förklarar 46,4 procent respektive 44,0 procent av variansen. Denna faktor samlar svaren på frågor som ställts om barns individuella lärande i den egna förskolan. Det innebär att såväl grupper av föräldrar som lärare anser att den egna förskolan bidrar till individuella barns möjligheter att lära och utvecklas, samtidigt som andra är tveksamma till i vilken grad detta sker.

I lärardimensionen speglas barns lärande och utveckling utifrån ett helhetsperspektiv, det vill säga barns personliga, kognitiva och fysiska lärande och utveckling. I den egna förskolan kan barnen utveckla sin kreativitet, förståelse för skriftspråk och matematik, uttrycka tankar och åsikter. De lär sig bemästra sin kropp och utvecklar fysiska färdigheter, tar initiativ samt utvecklar sin kommunikativa förmåga. Föräldradimensionen visar att barnen lär sig initiativtagande, kan uttrycka tankar och åsikter, utvecklar intresse och förståelse för skriftspråk och matematik, självständighet, att bemästra sin kropp samt utvecklar fysiska färdigheter.

Innehållet i de båda faktorerna är relativt likartade, även om föräldradimensionen av *Barns individuella lärande och utveckling* i något högre grad tycks betona barnets personliga utveckling och lärarna den kognitiva. Relaterat till läroplanens intentioner är flera målområden representerade.

Faktor 2 har delvis olika sammansättning för lärare respektive föräldrar, men kan ändå beskrivas som en dimension där *Barns sociala lärande och utveckling* är i fokus. Den omfattar fem frågor för lärarna och sex för föräldrarna. Båda dimensionerna lyfter fram att förskolan bidrar till att barn lär sig att samarbeta, ta hänsyn samt att respektera andra i lek och samvaro med andra barn. Barn utvecklar självständighet, självförtroende och hälsosamma vanor. Förskolans bidrag till att barn utvecklar fysiska färdigheter ingår i faktor 2 för lärarna, medan faktor 2 för föräldrarna omfattar barns möjlighet att utvecklas kreativt och kommunikativt. Faktorn förklarar 13,5 procent respektive 11,3 procent av variansen. Även här delar sig två frågor på olika faktorer. För lärarna när det gäller frågan att bemästra sin kropp och utveckla fysiska färdigheter och för föräldrarna självständighet, självförtroende och självförtroende. I tabellen ovan är de kursiverade.

Sammanfattning av lärares och föräldrars syn på förskolan

I studien deltar 116 lärare, varav 66 är förskollärare, 40 barnskötare och 8 har annan utbildning. Lärarnas medelålder är relativt hög och de har lång yrkeserfarenhet. Det innebär att merparten av dem utbildade sig innan förskolans läroplan introducerades.

Lärarna trivs med sina relationer till barn, föräldrar, arbetskamrater och närmaste chef. De uttrycker missnöje med förhållanden i arbetsmiljön som är strukturell karaktär. Det handlar om arbetsvillkor som är svåra att påverka, som förskolornas fysiska utrymmen, lokalernas utformning och begränsningar samt personaltätheten som anses vara för låg, i relation till barngrupper som anses vara för stora. De är också missnöjda med lön och befordringsmöjligheter. De anser att personalmötena bör vara mer strukturerade och stimulerande och de vill i högre grad ha en daglig kontakt med sin närmaste chef.

Lärarnas kompetens anses vara en grundläggande förutsättning för förskolornas kvalitet (Sheridan, 2001; Sylva m.fl., 2004). Intressanta resultat från studien är att merparten av lärarna anser sig ha god kompetens och att de har teoretiska kunskaper om barns lärande och utveckling. Lärarna säger också att de kontinuerligt håller sig ajour med ny forskning och förändringar i samhället. Lärarna menar att de i sitt arbete utgår både från läroplanen och barns tidigare erfarenheter och intressen. De anser också att de har kompetens att dokumentera och utvärdera sitt arbete, men saknar förutsättningar i form av tid med mera för att kunna göra det. Områden de önskar kompetensutveckling inom är främst matematik, estetik och barns tidiga språkutveckling. Resultaten blir intressanta när de ställs i relation till BTL-studiens resultat av kvalitetsbedömningar och till tidigare forskning om förskolors kvalitet och lärares självvärderingar (Sheridan, 2001). Konsekvenserna av detta diskuteras utförligt i studiens avslutande kapitel.

Föräldraenkäten har besvarats av 206 föräldrar. Av analyserna framgår att föräldrarna är en välutbildad grupp där merparten har eftergymnasial utbildning. Svårigheter att besvara vissa frågor kan förklaras med att en tredjedel av föräldragruppen precis blivit förskoleföräldrar i samband med att datainsamlingen genomfördes. Merparten av barnen är i förskolan 30 timmar eller mer. De bor till 91 procent med sammanboende föräldrar. Cirka hälften av barnen bor i hus och hälften i lägenhet.

Samtida forskning visar att vad föräldrar gör när de är tillsammans med sina barn har betydelse för deras lärande i förskolan (Sylva m.fl., 2004). När föräldrar och barn i denna studie är tillsammans läser och berättar föräldrarna sagor, sjunger och uppmärksammar barnen på färg, form och antal. Föräldrar lägger mindre tid på att skapa och måla med sina barn. Mer sällan gör de utflykter till-

sammans och skapar möjlighet för barnen att leka med andra barn. Att så många föräldrar anger att de stimulerar barns kommunikativa och matematiska tänkande blir intressant i relation till diskursiva strömningar inom samhället och pedagogiken, där vikten av dessa kunskapsfält alltmer betonas (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Promemoria U2008/6144/S). Samtidigt visar faktoranalysen att det är frågan om i vilken grad förskolan ska vara lärandeorienterad och introducera barnen i matematik och skriftspråkande som speglar den största variationen inom föräldragruppen. Förskolan som social arena är den fråga som väger tyngst för lärargruppen.

Särskiljande inom både föräldra- och lärargruppen är attityder till matematik och skriftspråkande som innehåll i förskolan. Attitydskillnaden kan tyda på att förändrade synsätt när det gäller förskolans innehåll börjar etableras, även om de inte är generellt förankrade. Detta trots att matematik och skriftspråkande är tydligt framskrivna målområden i förskolans läroplan. Med utgångspunkt i samtida teorier om barns lärande, läroplan för förskolan och förändrade synsätt i samhället, när det gäller vikten av att utveckla kommunikativ och matematisk kompetens, kan man tydligt se att nya mönster sakteliga växer fram när det gäller barns lärande i förskolan. Det kan tolkas som att införandet av läroplanen, och dess intentioner, i högre grad har bidragit till lärares förändrade synsätt på förskolans uppdrag än föräldrarnas.

Traditionens makt är stark, även om man i resultaten kan se brytningar av tidigare mönster när det gäller förskolan som social arena. Mönstren visar att det finns grupper av lärare och föräldrar som anser att det är väsentligt att stimulera barns lärande, och att i förskolan introducera barnen i den matematiska och skriftspråkliga världen. Överlag är emellertid föräldrarna mer kritiska till att barns lärande ska dominera verksamheten i förskolan och att lärarna ska introducera barn i skriftspråk och matematik. Det finns även lärare som är kritiska till att arbeta med dessa innehållsområden; några är direkt emot att matematik och skriftspråk bildar innehåll i förskolan. När det gäller barns delaktighet och inflytande är föräldrar och lärare överens om att det är lärarna som ska bestämma vad barn gör i förskolan, samtidigt som de menar att lärare och barn gemensamt kan fatta beslut.

Intressant är att det i relation till den egna förskolan bildas en omsorgsdimension i faktoranalysen som förklarar stor del av variationen. Relaterat till läroplanens intentioner avspeglar *Omsorgsdimensionen* innehåll från värdegrund och skilda målområden i förskolans läroplan, men framförallt återspeglar den traditionella synsätt på förskolan. Dimensionen samlar frågor om förskolans mångsidighet och allsidighet när det gäller det individuella barnets omsorg, trygghet,

välbefinnande och utveckling. I den egna förskolan kan barnen ta initiativ och pröva nya saker. Barn blir respekterade, möts som jämlikar och kan fritt uttrycka tankar och åsikter. Lärarna uppmärksammar barns behov och arbetar för att de ska kunna utveckla självförtroende och bli självständiga. Resultaten kan relateras till tidigare forskning där förskolan framställs som en arena för sociala relationer och barns individuella och allsidiga utveckling (Ivarson Jansson, 2001).

Lärare och föräldrar anser att den egna förskolan är en plats där barn lär och utvecklas både individuellt och socialt. Samtidigt visar faktoranalysen störst variation, inom både lärar- och föräldrgruppen, när det gäller synen på i vilken grad förskolan bidrar till att barn kan lära och utvecklas individuellt.

När det gäller den egna förskolan visar resultaten att barnen känner sig trygga, glada och utvecklas på ett allsidigt sätt. De bemöts jämlikt och jämställt och tillbringar mycket tid utomhus. Dagen har ett varierat innehåll. Hälften av lärarna och något färre föräldrar anser att den egna förskolan är skolförberedande. Dessa resultat styrks av Ivarson Jansson (2001) som fann att föräldrars syn på förskolan överensstämde med lärarnas, när det gäller att förskolan ska vara en social mötesplats där barn lär sig att möta och umgås med andra barn och vuxna och får möjlighet att lära av andra barn. Förväntningar att förskolan ska bidra till barns möjlighet att utveckla social kompetens framkommer även i andra studier (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2008). Resultaten kan relateras till en studie där Frode Søbstad (2002) frågade föräldrar, förskollärare och barn vad de anser är kvalitet i förskolan. I den framkom att det är viktigt att förskolan har en varierad utomhusmiljö och att man tar promenader i skog och ängsmarker. Sociala interaktioner och lek ses som viktiga, medan skolförberedande aktiviteter ges låg prioritet. Slutligen nämndes vikten av föräldrasamarbete och lyhörddhet för barn och deras världar.

Deltagande lärare och föräldrar är bärare av attityder som sammanfaller vid merparten av enkäternas frågor om den egna förskolan men särskiljer sig mer på frågor om vad som är en bra förskola. Procentuellt är det fler lärare än föräldrar som instämmer helt i merparten av påståendena. Spridningen är betydligt större i föräldrarnas svar. Det kan förklaras med att föräldrar har bristande kunskaper om vad som händer i förskolan (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2008).

När resultaten relateras till de fyra kvalitetsdimensionerna bidrar de med värdefull kunskap inom *Sambällsdimensionen* (se sidan 42). Analyserna av kvalitetsbedömningar och enkätsvar visar att det tar tid för övergripande diskurser att genomsyra olika nivåer, tolkas och ges mening av lärare och föräldrar, och på så sätt förändra föreställningar och attityder som på ett konkret plan kan förändra förskolans praktik. Förskolans roll i barns lärande om skriftspråk och matematik

tycks vara en starkare föräldrafråga än lärarfråga. För att förskolan ska förändras behöver lärarna ändra sina föreställningar om vad uppdraget innebär (Haug, 2003). När det gäller förskolan som lärandearena tycks lärarna som grupp ha kommit längre när det gäller att förändra sina synsätt på förskolans uppdrag.

Kapitel 9

Grundläggande matematik

Elisabet Doverborg & Ingrid Pramling Samuelsson

Att välja matematik som ett av studiens fokusområden, är att studera hur barns begynnande matematiklärande tar form och utvecklas i tidig ålder, ett område som under senare år rönt stort intresse i samhället. I *Att lyfta matematiken – intresse, lärande, kompetens* (SOU 2004:97) framhålls att det lilla barnets första erfarenheter av matematik kan vara avgörande för attityder, föreställningar och studieframgång senare i livet. Man bör särskilt beakta barns tidiga möten med matematik. Vidare betonas att ”lärare i matematik” är alla som ägnar sig åt ”undervisning” med ett matematikinnehåll, från förskolan och vidare genom hela utbildningsväsendet. Man lyfter också fram betydelsen av att matematik kan upplevas som meningsfull, utmanande och fascinerande i det dagliga arbetet, från förskolan till högskolan.

Mot bakgrund av ovanstående är vårt syfte i projektet, *Barns tidiga lärande*, att beskriva hur barns begynnande kunnande och erfärande framstår i relation till innehållsområdet matematik i olika förskolemiljöer. Med erfärande menar vi det som framstår för barn, det vill säga hans eller hennes meningskapande.

Kapitlet kommer först att ge en bakgrund till den forskning som beskriver vilka grunder barnen kan ha när det gäller att utveckla ett matematikkunnande, och också hur detta kunnande kommer till uttryck hos olika barn. Därefter beskrivs metoden, instrument och uppgifter, samt resultaten av barns sätt att erfara den tidiga matematiken, både kvalitativt och kvantitativt. Kapitlet avslutas med en jämförelse mellan verksamheten i förskolor med låg respektive hög kvalitet och därefter kommer några avslutande kommentarer. Barnen i studien är alla inom åldersintervallet 1-3 år.

Förskolans kvalitet bedöms utgöra en viktig aspekt för barns förutsättningar att utveckla begynnande matematisk förståelse. Barns möjligheter att utveckla matematik i form av logiskt resonemang och begreppslärande i förskolan har bedömts utifrån ECERS. Kvaliteten i förskolan som ett bidrag till barns lärande har bedömts utifrån kriterierna låg, god och hög kvalitet.

Inom ECERS ingår logiskt resonemang och begreppsutveckling i delområdet Språkutveckling. Barns möjlighet att utveckla begrepp och logiskt resonemang bedöms enligt ECERS utifrån tillgång på olika material, samt utifrån lärarens kompetens att skapa situationer där barn kan resonera, se mönster, dra slutsatser etcetera. Exempel på material som förväntas finnas är sekvenskort, olika spel, färg- och formspel, dataspel, pussel, sorteringsmaterial – både prefabricerat och naturmaterial, som till exempel snäckor, kottar och stenar. Utmärkande för förskolor som bedömts ha en låg kvalitet är att det finns en begränsad tillgång på material och aktiviteter som kan utmana barnen att utveckla logiskt resonemang och slutledningsförmåga samt utveckla begrepp. Eftersom det finns få spel och annat material ges barnen inte möjlighet att göra kategoriseringar, ordna föremål i serier med mera. Materialet som finns förvaras ofta på ett sådant sätt att det är svårtillgängligt och läraren introducerar inte heller materialet för barnen. Läraren hjälper sällan barnen att utveckla förståelse för begrepp, och deltar sällan i aktiviteter där barnen använder material som de skulle kunna resonera logiskt kring.

I förskolor som har bedömts ha en hög kvalitet ser det annorlunda ut. Där finns en varierad tillgång på relevant material, spel och aktiviteter som läraren använder regelbundet i syfte att utveckla begrepp genom att samtala med barnen. Läraren ställer också frågor som utvecklar logiskt resonemang och förmåga att dra slutsatser. I dessa förskolor för lärarna in nya begrepp och uppmuntrar barnen att tänka, reflektera, räkna ut, lösa problem och se mönster och samband i lekar och aktiviteter under dagen. Lärarna uppmuntrar ofta barnen genom att utgå från aktuella händelser och erfarenheter för att nyansera innebörden i begrepp.

När vi analyserar kvalitetsaspekter inom delområdena logiskt resonemang och begreppsutveckling, kan vi se att den externa utvärdering som är gjord ligger på 3.58 poäng av 7.0 möjliga. Detta är en av de kvalitetsaspekter som externt bedöms lägst i ECERS (se Tabell 6), medan lärarnas självvärdering ligger på 4.43. Detta är den näst lägsta bedömningen i självvärderingen av de olika kvalitetsaspekterna, vilket betyder att lärarna betraktar sin kompetens som begränsad. Men det kan även tolkas som att lärarna antar att barn är oförmögna till logiskt tänkande, och att man därför inte kan arbeta med detta i förskolan. Till planerade språkaktiviteter räknas också kommunikation kring matematiska begrepp, och där kan vi konstatera att den externa utvärderingen visar 4.21 och självvärderingen 5.93. Denna kvalitetsaspekt värderas som en av de tre högsta.

Reliabiliteten i den externa utvärderingen ligger högst inom delområdet Språkutveckling, .87 (Cronbach's Alpha). Lärarnas självvärdering inom delområdet får däremot tolkas med stor försiktighet då reliabiliteten är .67.

Små barns matematik – en kort forskningsöversikt

Barns möten med matematik är inte något som sker först när de börjar skolan, eftersom en del av den grundläggande matematiken består av att erfara, uppfatta och förstå olika ord och begrepp i sin vardag. Matematik finns runt omkring oss även om vi inte alltid tänker på att vissa ord, begrepp och händelser är matematik. Det finns lärare och föräldrar som anser att matematik i första hand är att räkna, men vi menar att matematik är mycket mer, såsom tal-, form- tids- och rumsuppfattning. Utifrån detta hävdar vi att den grundläggande matematiken redan finns i de allra yngsta barnens vardag. Ett exempel från förskolans vardag kan vara när det lilla barnet ska plocka undan de leksaker det lekt med. Hon/han behöver då ord och begrepp för både färg, form, storlek, antal och material för att leksakerna ska kunna sorteras in på sina bestämda platser. Barnet måste dessutom ha en idé om hur föremålen kan ordnas, grupperas och klassificeras efter deras egenskaper.

Barn gör också åtskilliga jämförelser varje dag vilket innebär att de behöver tillägna sig både vardags- och matematikord så att de så småningom språkligt kan uttrycka de kvaliteter som framkommer i olika sammanhang. Jämförelseord som till exempel beskriver vilken boll som är stor respektive liten, eller lägesord som först respektive sist, är ord som barn måste ha en förståelse för innan de exempelvis kan beskriva vilket av leksaksdjuren som är stort respektive litet, eller vilket djur i en rad som står först respektive sist. För många barn är jämförelse- och lägesord till en början svåra att förhålla sig till och förstå innebörden av. Trots det gör sig små barn ofta förstådda med hjälp av kroppsspråket, eller egna konstruerade ord (Solem Heiberg & Reikerås Lie, 2004). Gudrun Malmer (1999) hävdar att det för många barn inte är bristen på en aritmetisk förståelse som skapar problem med matematiken när de börjar förskoleklassen eller skolan, utan att barn ännu inte har en adekvat ordförståelse. Då Malmer kartlade barns ordförråd vid skolstarten fann hon att många barn saknade vissa specifika ord som är nödvändiga för att kunna beskriva omvärlden med hjälp av matematikens ord och begrepp.

Jämförelser av föremåls storlek och antal är något som barn gör varje dag i förskolan, därför är det också lätt för läraren att lyfta fram och synliggöra dessa begrepp för barnen. Minna Hannula och Erno Lehtinen (2001) fann i sin forskning att det inte var självklart att alla barn fokuserade på tal i omvärlden, fastän de deltog i samma situationer där de gavs tillfälle att räkna. Utifrån denna forskning blir lärarens uppgift inte bara att låta barn möta tal och räkneord, utan han/hon måste också försäkra sig om att rikta barns uppmärksamhet mot att reflektera över räkneordens innebörd och talens egenskaper. Constance Kamii

(1992) menar att det är betydelsefullt att ställa frågor till barnen: ”Har du lika många, – inte så många, – för många, – fler, – färre, – samma antal, – flest?” etcetera. Detta för att utmana barnen att göra jämförelser, reflektera över och att uppfatta antal. Hon menar att poängen med att ställa den här typen av frågor till barnen är att utmana deras förståelse för antal.

Att jämföra två föremål är grunden för att uppfatta likheter och skillnader, som exempelvis en stor nalle i förhållande till en liten nalle, men också en grön mot en röd nalle. Begreppen ”more or less” är enligt John A. Van de Walle (1998) några av de basala matematiska relationerna som bidrar till förståelse av tal. Genom att barn får ett varierat utbud av materiel för konstruktion, och experimenterande ges de möjlighet att erfara relationer. Barn behöver dessutom ha vuxna som möter deras frågor och uppmärksammar och/eller utmanar dem. Barn engagerar sig ständigt i tal, geometri och mätning (Curcio & Schwartz, 2006). Dessa forskare menar att lärande om tal kan komma till stånd när barn sorterar och grupperar föremål, räknar dem, jämför storlek av grupper, och till exempel finner att det är fler röda än blå nallar eller ändrar grupper storlek för att eftersträva likheter och skillnader. När barn bygger med klossar menar författarna att det även sker ett lärande i geometri och mätning. Liknande erfarenheter har även Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson (1999) gjort. John Mason (2003) hävdar att generaliseringar av egenskaper, och att urskilja och särskilja egenskaper, är grundläggande förmågor för matematiken. Camilla Björklund (2007) betonar också betydelsen av att redan små barn får många erfarenheter, där likheter och skillnader kan urskiljas så att de kan skapa en begynnande förståelse för hur föremål eller företeelser relateras till varandra.

Redan före 1 års ålder möter barn vuxna som räknar i olika sammanhang under dagen. Med vuxnas hjälp kan barn uppmärksammas på att omvärlden går att kvantifiera. Det kan vara när den vuxne räknar barnets tår på skötbordet, och när barnet ska ta på sig *en* mössa eller sina *två* vantar. Vid måltiden räknar den vuxne hur många skedar gröt barnet äter eller antalet köttbullar på tallriken. Samtidigt som kulturen medierar räknandet hävdar många forskare att små barn har en intuitiv förståelse för tal och räkning (Baroody, 1987; Fuson & Hall, 1983; Gelman & Gallistel, 1978; Ginsburg, 1977).

Den tidiga utvecklingen av talbegrepp beskriver Karen C. Fuson (1988) i tre steg: 1) Barnet lär sig räkneramsan först genom att imitera, det lär sig också snabbt i vilka sammanhang man räknar. 2) Räknandet är först en aktivitet i sig men barnet börjar sedan att samordna pekande mot föremål och uppräknandet av räkneord. Slutligen i steg 3) har barnet utvecklat en förståelse för kardinaltalsprincipen. Det sist uppräknade räkneordet anger det totala antalet föremål som

räknats. Barnet använder nu uppräknandet av föremål för att ta reda på *hur många* det är.

Rochel Gelman och Charles R. Gallistel (1978) fann i sin forskning att räknandet bygger på fem principer: 1) Abstraktionsprincipen som innebär att föremål i en avgränsad mängd kan räknas. 2) Ett-till-ett-principen innebär att föremål från en grupp bildar par med ett föremål från en annan grupp. Varje föremål får endast parbildas en gång. 3) Principen om godtycklig ordning innebär att det går att börja räkna föremål från vänster till höger eller tvärtom. Räknandet kan även börja i mitten av mängden, det viktiga med denna princip är att alla föremål ska räknas en gång och inget föremål för hoppas över. 4) Principen om räkneordens stabila ordning innebär att räkneorden räknas upp i en bestämd följd, det vill säga ett räkneord följs alltid av ett annat bestämt räkneord. 5) Kardinaltalsprincipen innebär att då alla föremål har benämnts med ett i räkne-ramsans bestämt räkneord så anger det sist uppräknade räkneordet det totala antalet föremål.

Att räkna ett antal föremål som går att flytta uppfattas som lättare än att räkna föremål som inte går att flytta eller beröra (Van de Walle, 1998). Det är också en stor skillnad på att räkna föremål och att räkna till exempel handklappar som inte är synliga. Att räkna handklappar upp till tre är inga svårigheter för 2-3-åringar, eftersom klapparna är relaterade till stavelser i barnens namn (Doverborg & Emanuelsson, 2006).

Penelope Munn (1999) lyfter fram fyra områden som betydelsefulla för läraren, när hon/han ska utmana barnen att ta reda på hur många det är av något. 1) Betydelsen av att veta huruvida barn uppfattar räknandet enbart som något roande eller om det även har en kvantitativ innebörd. 2) Ta barns räknande på allvar. Små barns räknande har oftare en social än en kvantitativ aspekt. 3) Gör syftet med räknandet synligt för barnen. Många gånger tar vuxna för givet att barnen förstår syftet med räknandet fastän det inte synliggjorts för dem. 4) Utmana barnen att räkna för att de själva vill ta reda på ett visst antal, det vill säga hur många det är av något. Hon menar att eftersom barnen räknar för att de själva har ett mål med räknandet, får det en annan innebörd och betydelse för dem och deras lärande än om det enbart är ett av läraren initierat mål som inte gjorts synligt för barnen (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999).

Karen Wynn (1990) menar att små barn i allmänhet redan vid sex månaders ålder har en förmåga att uppfatta när något läggs till eller tas bort från en mängd. Barn har egentligen en tidig uppfattning av addition och subtraktion. Långt innan barn kan uttala ett räkneord kan de uppfatta skillnaden av grupper om en, två eller tre föremål, en förmåga som kallas "subitizing" (uppfatta med

ett ögonkast). Barn i 2-3-årsåldern kan ofta skilja mellan 1, 2 och 3 föremål, men då det är 4 föremål uppfattar barn i stor utsträckning fyra som många (Fisher, 1992).

Innan barn kan uttrycka antal med siffersymboler kan de på olika sätt uttrycka hur många föremål de har (Doverborg, 1987; Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999; Hughes, 1986; Sinclair, Siegist & Sinclair, 1983). Exempelvis visade det sig i de ovan nämnda studierna att förskolebarn, som uppmanades att på ett papper skriva/rita hur många föremål de har, löser detta genom att 1) rita streck och cirklar orelaterat till antal föremål, 2) rita runt varje föremål, 3) avbilda varje föremål, 4) sätta ett streck för varje föremål och slutligen 5) skriva en siffra för varje föremål.

Då vi studerar forskning om små barns matematiklärande kan vi konstatera att barn mycket tidigt visar förmåga att ge uttryck för olika aspekter av matematik. Karen C. Fuson (1988) har i sin forskning funnit att små barn har en intuitiv förståelse för tal. Eftersom barn ofta möts av uppmuntran från omgivningen då de exempelvis ramsräknar, kan det vara en bidragande orsak till barns intresse för att räkna i många vardagssammanhang. Det är också nödvändigt för barn att finna en struktur och ordning i dagen, vilket är en aspekt av den grundläggande matematiken som barn möter redan under sitt första levnadsår.

Fenomenografi som metodologisk bas

Den fenomenografiska forskningsansatsen är använd för såväl insamling av data som för analys (Marton, 1981; Pramling, 1983). Fenomenografin förutsätter ett holistiskt synsätt där barnet och världen är sammanflätade i hans eller hennes förståelse för sin omvärld. Man kan inte tala om barnets kunskaper eller erfärande i sig, oavsett sammanhang, utan barnet och världen ingår i en helhet som är relaterade till varandra. Hur ett barn löser en uppgift är alltså inte kriterium på barnets begåvning, utan hans/hennes erfarenheter och hur han/hon uppfattar uppgiften, situationen etcetera (Hundeide, 2006). Barns lärande är barns erfärande, det vill säga hur något framstår för barnet i hans eller hennes medvetande och agerande. Beroende på barns erfarenheter och erfärande framstår det barn är upptagna av på olika sätt. Detta betyder att i en grupp med barn finns alltid en variation av sätt att erfara något, även om barnen är i samma ålder. Barn får erfarenheter av något som vi kan observera (handling), men hur barn erfar något (tänker, uppfattar och förstår) kan vi endast få reda på genom deras egna uttryck (verbalt eller kroppsligt) (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

Dataproduktion

En fenomenografisk studie är kvalitativ och beskrivande och data genereras genom öppna datainsamlingsmetoder, där forskaren ger barn möjlighet att uttrycka sig spontant i ord och/eller handling. I studien som presenteras här har vi använt oss av videoinspelningar, en flitigt använd metod inom forskning med yngre barn (se t.ex. Johansson, 1999; Lindahl, 1996; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Fördelen med videoinspelningar är att de ger forskaren möjligheter att gå på gång studera skeendet och barnens verbala och kroppsliga uttryck och gester.

Dataproduktionen i denna studie består i att en person från forskargruppen kommer ut till den utvalda förskolan och genomför en strukturerad samtals- och leksituation med ett barn åt gången i ett rum avgränsat från övriga barn. Videokameran sätts på och intervjun äger rum. Som längst pågår den cirka 15 minuter, vilket är en lång tid för ett litet barn att sitta stilla vid ett bord och samspele med en vuxen (se bilaga 1).

Intervjuaren som producerar data måste komma tillbaka till samma förskola flera gånger eftersom det finns barn som är sjuka eller lediga. Trots att hon återkommer kan vi säga att hon är en främmande person för barnen. I många av förskolorna sitter därför barnens lärare med under intervjun, som en trygghet för barnen, men utan att interagera. Lärarna fick erbjudandet att sitta med både för att få höra intervjuarens frågor till barnen och hur frågorna följs upp. Barnens agerande kan dessutom vara av intresse för lärarna i deras arbete med barnen. Intervjupersonen håller på med varje uppgift tills hon uppfattar att barnet inte kommer längre i sitt agerande eller att barnet tröttnar. Hon försöker att omformulera frågorna och ställa dem på olika sätt om barnet inte agerar.

Att producera fenomenografisk data innebär att ge barnet mycket utrymme att uttrycka sig och agera, och att följa upp barnets svar så långt det är möjligt. Att producera data med så små barn kräver både stor lyhördhet och analytisk förmåga.

Enkäter har också utarbetats till deltagande lärare och föräldrar i studien (se bilaga 5 och 6). Syftet är att försöka fånga vad lärare och föräldrar menar med en bra förskola och hur de upplever den egna förskolan. Föräldrarna har fått besvara hur ofta de uppmärksammar sina barn på aspekter av matematik. Lärarna har fått ge uttryck för hur de ser på sin yrkesprofession. Forskargruppen har gjort en extern bedömning av förskolans kvalitet och lärarna fick göra en självskattning grundad på samma instrument. Det har också utarbetats observationsprotokoll, vilka lärarna själva använt för att beskriva både barns matematik-kunnande och deras egen matematikmiljö i förskolan (se bilaga 2). Lärarnas

observationsprotokoll bearbetas för närvarande av Ann Östman i hennes D-uppsats.

Analys

Analysen är också genomförd baserad på en fenomenografisk metod (Marton, 1981; Pramling, 1988), vilket innebär att urskilja kvalitativt olika sätt på vilka barn erfar, agerar och förhåller sig till något man vill undersöka. I denna delstudie är det den grundläggande matematiken. Detta innefattar *vad* barn uttrycker i ord och/eller i handlingar i relation till varje uppgift. Genom att jämföra barns olika agerande (verbalt och i handling) visar sig i analysen ett utfallsrum som består av kvalitativt olika kategorier, som på olika sätt karakteriserar barnens sätt att förstå och förhålla sig till de olika uppgifterna.

Analysen i denna studie börjar med en ordgrann transkription av 25 strukturerade leksituationer, för att forskarna ska få en första förståelse för skillnader i barns agerande och utsagor. Här görs en första preliminär analys. Övriga 200 videoinspelade leksituationer skrivs ut mindre detaljerat, det vill säga inte i sin helhet. Efterhand som analyserna pågår framträder ett mönster av kvalitativt olika kategorier som karakteriserar barnens agerande, vilka tolkas som ett uttryck för deras förståelse för olika aspekter av grundläggande matematik. Detta är ett arbete som kräver att man både beskriver ett antal kategorier och sedan prövar hur varje barns agerande förhåller sig till dem. Så småningom har den slutgiltiga versionen av kategoriseringen etablerats och den beskriver då de kvalitativt olika sätt som barnen förhåller sig till respektive uppgift. Den *fenomenografiska analysen* – som resulterar i kategorier av variation – beskriver kvalitativa skillnader. Den ligger sedan som grund för analys nummer två som innebär att få underlag för den statistiska analysen. Detta innebär att forskarna åter går igenom alla barnintervjuerna för att bestämma i vilken kategori varje barns agerande i ord och handling, uppgift för uppgift, kan kategoriseras.

Resultat

Resultatet av analysen beskriver vad som framträder ur barns perspektiv som deras meningsskapande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). De kvalitativa kategorierna är just beskrivningar av den variation som vi kan urskilja i empirin och som utgör resultatet. Kategorierna har sedan ålderskategoriserats, det vill säga med avseende på hur många barn ifrån de olika åldersgrupperna som faller inom ramen för varje kategori. Det betyder att när vi låter de kvalitativa kategorierna få en kvantitativ profil så framträder det i fem av sex uppgifter (1, 2, 3, 4, 5) en ålders- och erfarenhetstrend. En liknande ålders- och erfarenhetstrend har

visat sig i andra studier (Pramling, 1983; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000).

Resultatet i form av kategorier kan utläsas ur datamaterialet. Forskarnas kunskap om barn och matematik är en förutsättning för denna tolkning. Man kan se på reliabiliteten i resultaten i form av huruvida andra personer kan känna igen barns agerande i de kategorier som beskrivs. Resultaten har också en generell giltighet, i form av att andra barn under liknande villkor, med stor sannolikhet agerar på liknande sätt. Detta utesluter inte att andra barn i andra kulturer eller med andra bakgrunder skulle kunna lösa uppgifterna eller uttrycka sig delvis annorlunda.

Undersökningsgrupp

Det är 225 barn som blev videoinspelade och de kommer från 38 förskolor. Barnen är mellan 1 och 2.11 år då dessa videoinspelningar genomförs. 115 flickor och 110 pojkar har deltagit. Antalet barn är endast av intresse för den kvantitativa beräkningen av hur många barn som går att finna i de kvalitativt olika kategorier som beskrivas som ett resultat av analysen. När vi redovisar utvecklingstrender baseras dessa på en indelning i fyra åldersintervaller, se Tabell 23 nedan.

Tabell 23: Åldersfördelning som grund för de statistiska bearbetningarna

Åldersgrupp	Ålder ¹	Antal barn
1	1.0 – 1.5	19
2	1.6 – 1.11	116
3	2.0 – 2.5	49
4	2.6 – 2.11	41
Totalt:		225

I tabellen ovan kan vi se att lite drygt hälften av barnen är mellan 1.6 år och 1.11 år och att det är en förhållandevis liten grupp barn som tillhör den yngsta gruppen. De sex uppgifterna som barnen får att lösa redovisas var för sig. Först kommer den variation av kategorier som framträder i barnens sätt att lösa uppgifterna att redovisas. Direkt därefter kommer svarsfrekvensen för varje uppgift och åldersgrupp att redovisas i en tabell för att synliggöra den ålderstrend som finns inom och mellan varje uppgift. De sex uppgifterna har följande innehåll:

¹ Åldersnivåer betyder att barn har uppnått så många år och månader som anges, det vill säga om barnet finns i kategori 2, (1.6 – 1.11 år) så kan barnet vara upp till 2 år men ännu inte fyllt. T.ex. 1.6 – 1.11 betyder 1 år och 6 månader – 1 år och 11 månader.

- Begreppen stor och liten
- Uppfattning av antal 1, 2 och 3
- Illustrera antal
- Räkna föremål
- Begreppen först och sist
- Sortera föremål

Instrument och uppgifter

Databehandlingen görs på två olika sätt för att vi ska få en förståelse för barnens erfarenade av vissa aspekter av den grundläggande matematiken. De aspekter av den tidiga matematiken som vi vill undersöka är områden som bör ha stort intresse för förskolans lärare. En intervjuare² genomför en strukturerad samtals- och leksituation kring de områden vi valt ut.

Den strukturerade samtals- och leksituationen

Den grundläggande matematik som leksituationen innehåller är att barnen ska få ge uttryck för sin förståelse för 1) vilken av två grisar som är stor respektive liten, 2) uppfatta antal upp till tre, 3) illustrera antal (två ankor), 4) räkna fyra och/eller fem djur, 5) tala om vilket djur som går först respektive sist i en rad och slutligen 6) sortera nallar i två askar (två storlekar och två färger). Vi vill med detta utveckla kunskap om hur små barn erfar och förhåller sig till jämförelseord, uppfattar antal, illustrerar antal, räknar föremål, uppfattar lägesord samt sorterar föremål eftersom detta är centrala aspekter av den grundläggande matematiken. Den strukturerade samtals- och leksituationen utspelade sig enligt följande tillvägagångssätt:

1. 2 grisar i olika storlek och ett stängsel plockas fram. Intervjuaren och barnen bygger en hage till grisarna. Dessa ska sedan gå in och äta mat i hagen. Intervjuaren prövar olika sätt för att förstå om barnen uppfattar vilken gris som är stor respektive liten. Detta gör hon genom att uppmana barnen att låta den stora alternativt den lilla grisen gå ut ur hagen eller komma in i den. *Syftet med denna uppgift är att ta reda på om barnen i ord och/eller handling kan ge uttryck för skillnaden mellan stor och liten.*
2. Barnen får kort med 1, 2 eller 3 prickar på (i olika ordningsföljd). Intervjuaren och barnet talar om korten och ser efter om det finns prickar

² Den intervjuare som genomförde samtals- och leksituationerna är utbildad förskollärare och arbetar i projektet.

- på baksidan, något som många barn spontant undersöker. De får sedan 5 ankor och intervjuaren ber barnen lägga lika många ankor på kortet som det är prickar. *Syftet är att undersöka om och hur barnen uppfattar antal upp till 3.*
3. Barnen får ett papper och en krita för att illustrera antal. Intervjuaren lägger 2 ankor på papperet och ber barnen att på sitt eget sätt skriva/rita lika många ankor. *Uppgiftens syfte är att undersöka om barnen kan använda sig av ett-till-ett-principen, dvs. att kunna visa på papperet hur många föremål det är.*
 4. Barnen får räkna föremål. Intervjuaren ber barnen räkna 5 ankor eller 4 djur, men om de inte gör det räknar intervjuaren oftast högt och pekar på varje djur. *Uppgiftens syfte är att finna ut hur barnen går tillväga då de räknar 5 alternativt 4 föremål, dvs. se om barnen kopplar räkneordens namn till antal föremål.*
 5. Barnen får en korg med 4 djur, en ko, ett lamm, en gris och en panda. Intervjuaren frågar: "Vad är det för djur?" och barnen får benämna de djur de kan. Intervjuaren ställer sedan djuren på en rad och pratar om vilket djur som går först och vilket som går sist. Därefter frågar intervjuaren barnen vilket djur som går först respektive sist. *Syftet med uppgiften är att ta reda på barnens erfarenhet/kunnande av lägesorden först och sist.*
 6. Barnen får 2 gröna och 2 röda nallar i två olika storlekar. Tillsammans pratar intervjuaren och barnen om att nallarna har olika färg och storlek. Ibland benämner barnet spontant att nallarna är stora eller små, blå eller röda. Intervjuaren uttrycker alltid i dialog med barnen nallarnas storlek och färg. Barnen får också två olivfärgade askar med lock i vilka nallarna kan sorteras. *Syftet med denna uppgift är att ta reda på om och hur barnen sorterar.*

Barnens förhållningssätt till den strukturerade samtals- och leksituationen kan beskrivas i form av: 1) intresserat, 2) otåligt, 3) avvaktande, 4) ointresserat. *Intresserat* tolkas barnets agerande vara när han eller hon har ett ömsesidigt samspel med intervjuaren, är engagerad och väntar på nästa uppgift. En del av dessa barn vill inte avsluta de olika uppgifterna utan intervjuaren får göra det extra spännande för att få barnen att gå vidare till nästa uppgift. *Otåligt* tolkas barnets förhållningssätt vara när barnet fort tröttnar på en uppgift, men samtidigt kastar sig över bordet för att nyfiket se vad nästa uppgift innehåller. Den nya uppgiften uppehåller barnets intresse under en kort stund och så börjar det hela om igen. *Avvaktande* förhållningssätt innebär att barnet sitter länge och tittar på de olika föremålen, och kanske tänker, utan att röra vid dem. Barnet visar också en stor försiktighet i sitt agerande, avvaktar länge men agerar till slut försiktigt. Slutligen *ointresserat* förhållningssätt tolkar vi det som när barnet med hela sin uppenbarelse visar att de inte vill vara med på dessa samtals- och leksituationer. Det gnider sig i ögonen, tittar åt ett annat håll, klättrar av stolen etcetera.

Vi kan följa dataproduktionen, det vill säga hur barnen löser olika uppgifter i samspel med intervjuaren. Våra resultat kommer att fokusera på barnens agerande. I dialogen som återfinns i bilaga 1 kan vi se intervjuarens försök att fokusera det innehåll som hon ska pröva med barnet. Vi ser också att interaktionen mellan intervjuaren och barnet är följsamt och lekfullt. Även om vissa barn endast använder enstaka ord så kan både intervjuaren och forskarna med hjälp av dessa ord och barnets kroppsspråk (agerande) tolka hur barnet förhåller sig till var och en av uppgifterna.

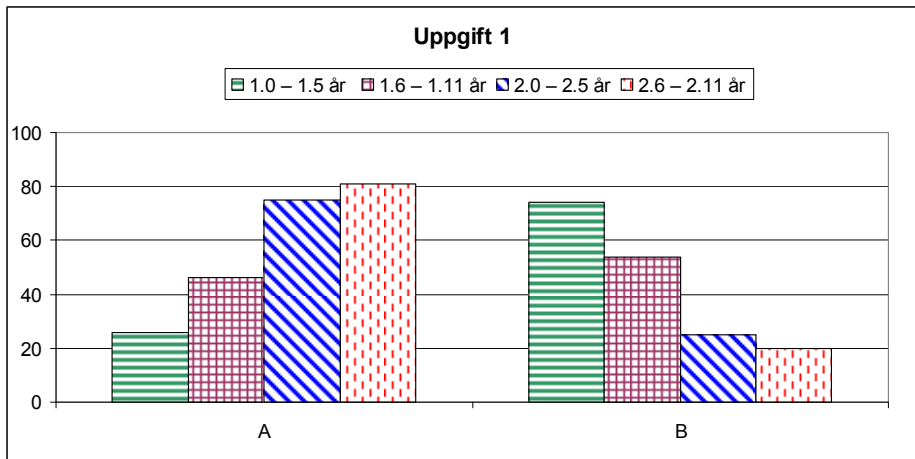
Barns olika sätt att erfara den tidiga matematiken

Barnens agerande verbalt och/eller i handling är i första hand analyserat kvalitativt med fokus på att finna variationen av sätt på vilka barnen erfår och agerar i samband med de sex uppgifterna. Det följer också en redovisning av varje uppgift med svarsfrekvens inom varje åldersgrupp, relaterad till de kategorier som framträder i redovisningen. Det kommande resultatet i figurerna 7–12 kommer att redovisa samtliga 225 barn både kvalitativt och kvantitativt.

1. Begreppen stor och liten

Det blir lätt synligt vilka barn som erfår vilken av grisarna som är stor respektive liten. Det finns inte något barn som bara känner till ett av begreppen stor alternativt liten. Antingen har barnen en förståelse av båda begreppen eller inget av dem. Däremot kan vi se att det finns en variation i hur barnen, som har en förståelse för begreppen stor och liten, benämner grisarna. Vissa barn benämner spontant grisarna som stor och liten. Andra barn pratar om storlek i form av pappa eller mamma som stor gris och bebisen som liten gris, det vill säga de relaterar till sin egen familj när de talar om grisarnas storlek. Följande kategorier framträder när det gäller begreppen stor och liten:

- A: Har en förståelse för begreppen stor och liten, vilket innebär att de uppfattar storleksförhållandet mellan de två grisarna, det vill säga stor eller liten gris.
- B: Löser inte eller förhåller sig inte till uppgiften.



(n per åldersgrupp 1.0-1.5år = 19, 1.6-1.11 år = 116, 2.0-2.5 år = 49, 2.6-2.11 år = 41)

Figur 7. Att uppfatta begreppen stor och liten. Staplarna representerar åldersspridning i relation till var och en av de två kategorierna uttryckt i procent.

I figur 7 ovan ser vi en klar ålderstrend när det gäller förståelse av begreppen stor och liten. Denna varierar mellan 26 procent för de yngsta barnen i grupp ett, 46 procent för barnen i grupp två, 76 procent för barnen i grupp tre, och i grupp fyra, bland de äldsta barnen, visar 81 procent en förståelse av begreppen stor och liten. Antingen tycks barnen uppfatta storleksförhållanden eller också gör de det inte. Då vi ser till gruppen barn i 1.0 – 1.11 år är det drygt en tredjedel som ger uttryck för att de har en förståelse för begreppen stor och liten. Inom åldersgruppen 2.0 – 2.11 år är det drygt tre fjärdedelar som har förståelse för begreppen stor och liten. Av samtliga 225 barn är det totalt 128 som har en förståelse för dessa begrepp.

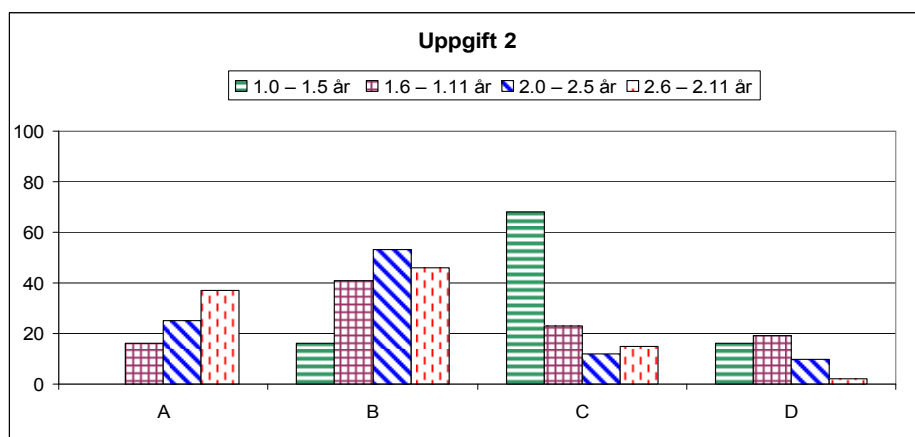
2. Uppfatta antal 1, 2 och 3

Denna uppgift börjar med att intervjuaren frågar barnen om de kan lägga lika många ankor på kortet som det finns prickar. Det finns 5 ankor och 3 kort med 1, 2 eller 3 prickar på. Eftersom få barn uppfattar vad det innebär att lägga lika många ankor på korten som det finns prickar övergår uppgiften till att barnen uppmanas att lägga ankor på prickarna, något som ett stort antal barn har en förståelse för. Genom att uppgiften förändras blir det en helt annan frågeställning. Det innebär att man tappar i abstraktion, men detta blev nödvändigt eftersom dessa små barn inte kunde förhålla sig till utgångsfrågan. Flertalet barn försöker ställa ankorna på kortets prickar men de gör det på två olika sätt, kategori A och B. I kategori A ställer barnen lika många ankor som det är prickar på kortet och

stannar vid det. I kategori B har vi även tagit hänsyn till hur barnen agerar. Om barnen först ställer ankor på samtliga prickar på kortet, och sedan dröjer bråkdelen av en sekund innan de fortsätter placera fler ankor på kortet, tolkar vi det som om de löser uppgiften. Vi tolkar det som att barnen har en idé om att para ihop ankor med prickar på kortet, men inte vet vad de ska göra med de ankor som blir kvar och placerar även dem på kortet. Slutligen i kategori C ger barnen inte uttryck för någon förståelse av antal utan tar alla ankorna på en gång (när de får plats i handen) och lägger samtliga ankor på kortet. Vissa barn pratar om prickarna på korten som ögon, knappar etcetera. Barnen går tillväga på tre olika sätt när de ska parbildra ankorna med prickarna på korten.

- A: En-till-en-korrespondens mellan ankor och prickar på kortet.
- B: En-till-en-korrespondens mellan ankor och prickar på kortet, men kortet fylls med resterande ankor.
- C: Tar alla ankorna och lägger dem på kortet.
- D: Förhåller sig inte till uppgiften.

Det tycks finnas en strävan hos barnen i kategori A och B att göra en en-till-en-korrespondens mellan ankorna med prickarna. Vi tolkar det som att det inte är främmande för barnen att para ihop något, utan att de har erfarenhet av detta sedan tidigare.



(n per åldersgrupp 1.0-1.5år = 19, 1.6-1.11 år = 116, 2.0-2.5 år = 49, 2.6-2.11 år = 41)

Figur 8. Att uppfatta antal. Staplarna representerar åldersspridning i relation till var och en av de fyra kategorierna uttryckt i procent.

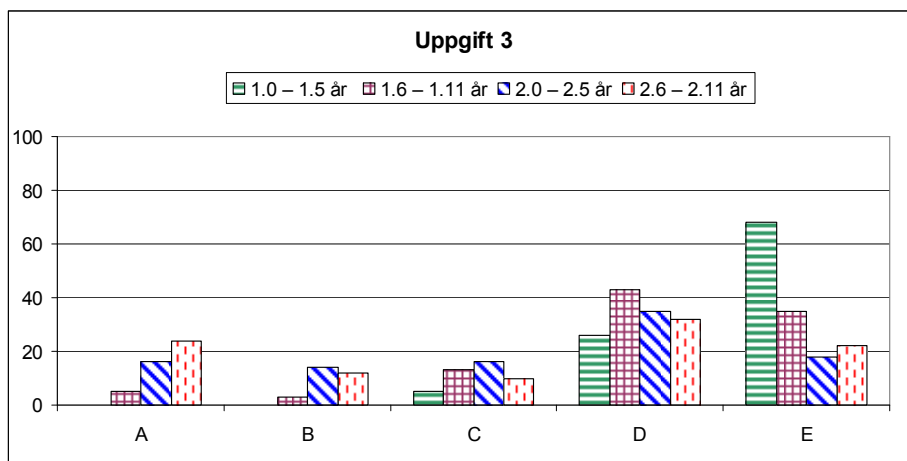
Av de 225 barnen är det 194 barn som förhåller sig på något sätt till ankorna och prickkortet, som i första hand kom att bli en parbildning (en-till-en-korrespondens) mellan ankor och prickar. Det är barn i åldersgrupp 2, 3 och 4 som parar ihop en anka med en prick på kortet. Däremot återfinns inte något av de yngsta barnen i kategori A. Att först para ihop ankor med antalet prickar för att sedan fortsätta att fylla kortet, kategori B, är något som barn i alla åldersgrupper gör. Av de barn som svarar är det 17 procent av de yngsta som gör så, medan det är en variation mellan 41-53 procent av barnen i de andra åldersgrupperna. 68 procent av de yngsta barnen tar handen full med ankor och lägger dem på kortet, medan det är mellan 12-23 procent av barnen i de andra åldersgrupperna som agerar på det sättet.

Även här är ålderstrenden tydlig, först och främst när det gäller barnen som parar ihop ankor med prickar. Vi kan se att ingen av de yngsta barnen parar ihop ankor med prickar, medan 37 procent av de äldsta gör det. När vi studerar ålderstrenden, i kategori C, finner vi att 68 procent av de yngsta barnen tar alla ankorna och lägger dem på kortet utan att notera antalet prickar. På detta sätt agerar endast 15 procent av de äldsta barnen, vilket visar en tydlig ålderstrend.

3. Illustrera antalet ankor

Intervjuaren ger barnen först ett papper och en krita och därefter placerar hon två ankor på papperet. Barnen uppmanas sedan att på sitt eget sätt rita så många ankor som det står på papperet. Vi kan urskilja fyra tillvägagångssätt.

- A: Ritar två streck och ställer ankorna på dessa.
- B: Försöker att rita runt ankorna.
- C: Ritar på ankorna.
- D: Ritar streck och cirklar orelaterat till antalet ankor.
- E: Förhåller sig inte till uppgiften.



(n per åldersgrupp 1.0-1.5år = 19, 1.6-1.11 år = 116, 2.0-2.5 år = 49, 2.6-2.11 år = 41)

Figur 9. Att illustrera antalet ankor. Staplarna representerar åldersspridning i relation till var och en av de fem kategorierna uttryckt i procent.

Även i denna uppgift framträder fyra kategorier: A) ritat två streck för att ställa ankorna på dem, B) ritat runt ankorna då de står på papperet, C) ritat ovanpå själva ankorna samt D) ritat streck och cirklar på papperet. De yngsta barnen finns inte representerade i kategori A och B. Totalt är det 30 procent av de yngsta barnen som agerar på uppgiften och av dessa är det 5 procent som återfinns i kategori C och 25 procent i kategori D. Det innebär att barnen antingen ritat ovanpå ankorna eller ritat streck och/eller cirklar på papperet vilket vi tolkar som att de egentligen inte ger uttryck för att illustrera antalet ankor. Men barnen i kategori C och D förhåller sig ändå till uppgiften och deras agerande bildar de båda kategorierna. Från början var det intervjuarens intention att fråga om barnen kunde rita/skriva lika många ankor på papperet som hon hade ställt framför barnet. Intervjuaren säger istället: ”Kan du rita så många ankor som jag har där?” men det tycks inte förändra problematiken. Vi kan utläsa att barn under två år löser denna uppgift med det tillvägagångssätt som återfinns i kategori C och D, nämligen att rita ovanpå ankorna eller rita streck och cirklar orelaterat till antalet ankor.

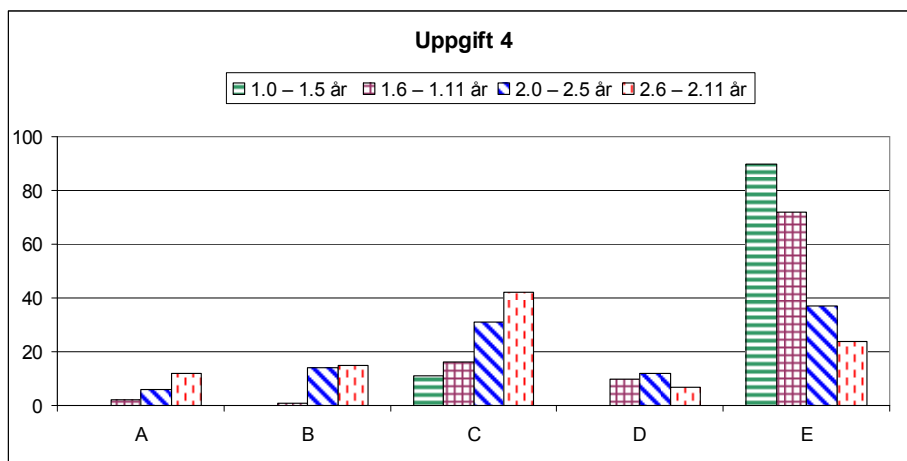
Ålderstrenden i kategori A är tydlig, även om det är få barn som löser uppgiften genom att dra ett streck för varje anka och sätta ankorna på dem, det vill säga att göra en parbildning. För de övriga kategorierna finns inte denna ålderstrend lika tydligt. Vi ser också att den största gruppen barn, kategori D, i samtliga ålderskategorier drar streck och/eller ritat cirklar som inte är åtskilda, varför det inte går att räkna antalet. I denna kategori blir inte heller någon ålderstrend syn-

lig. Barnets illustration kan på inget sätt representera antalet ankor, utan det är själva ritandet som är i fokus för barnen. Då intervjuaren frågar barnen vad de ritat säger många att det föreställer t.ex. mamma, pappa, bollar, en bil eller en katt.

4. Räkna föremål

Barnen får räkna 5 ankor och/eller 4 djur så att deras räkneordssekvens blir synlig. Genom att barnen räknar ankorna och/eller djuren framträder en tydlig bild av hur de går tillväga när de räknar.

- A: Använder en korrekt räkneordssekvens och pekar på varje djur allteftersom de räknas.
- B: Använder lika många räkneord som föremål, till exempel 1, 2, 3, 6, 7 eller 3, 5, 6, 7, 6 för de fem ankorna. Barnen har här en idé om att när man räknar säger man lika många räkneord som det finns föremål, fastän de ännu inte har en stabil räkneordssekvens. De parar inte heller tydligt ihop räkneord och föremål.
- C: Säger räkneord, men har ingen stabil räkneordssekvens eller förståelse för ett-till-ett-principen. För de 5 ankorna räknar barnen till exempel 1, 2, 2, 1 eller 2, 4, 8 eller 2, 3, 2, 4, 2. I denna kategori pekar barnen ibland på föremålen när de räknar, men inte alltid.
- D: Viftar antingen med handen i luften som om de räknar föremål utan att säga något, eller så benämner de denna rörelse med ”den, den, den”.
- E: Förhåller sig inte till uppgiften.



(n per åldersgrupp 1.0-1.5år = 19, 1.6-1.11 år = 116, 2.0-2.5 år = 49, 2.6-2.11 år = 41)

Figur 10. Att räkna föremål. Staplarna representerar åldersspridning i relation till var och en av de fem kategorierna uttryckt i procent.

Att räkna de 5 ankorna eller de 4 djuren är den uppgift som är näst svårast för barnen som grupp betraktat. I åldersgrupp 1.0 – 1.5 år är det endast 10 procent av barnen som förhåller sig till uppgiften och de gör det då under kategori C, som innebär att de säger räkneord utan att ha en stabil räkneramsa eller en förståelse av ett-till-ett-principen. I kategori C återfinns flest barn och den största gruppen är de äldsta barnen, 42 procent. Även i denna uppgift framkommer en tydlig ålderstrend. Att räkna en sekvens föremål är en uppgift som barn ännu inte har tillräckligt med erfarenheter av och kunnande kring. Endast 10 av de 225 barnen räknar upp antalet djur korrekt (kategori A). Däremot är det 31 procent i den tredje åldersgruppen och 42 procent i den fjärde åldersgruppen i kategori C som på sitt sätt räknar antalet djur, även om de varken har en stabil räkneordssekvens eller en förståelse för ett-till-ett-principen.

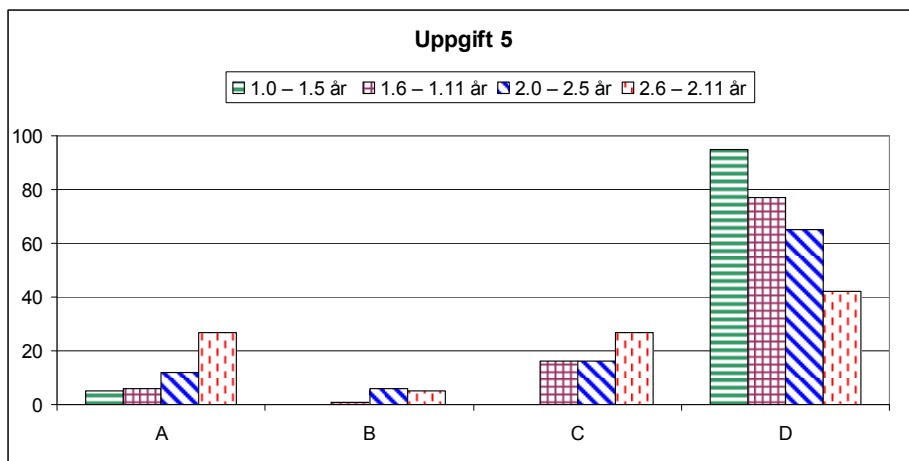
5. Begreppen först och sist

Barnen får en korg i vilken det finns en ko, en panda, en gris och ett lamm. Intervjuaren frågar barnen vad djuren heter. Många barn kan benämna några av djuren antingen genom att säga namnet på dem eller genom att använda deras läten som ”mu”, ”bä” etcetera. Pandan är det djur som är minst känt för barnen. De som benämner pandan kallar den ofta för björn.

Barnen vill gärna leka med djuren men intervjuaren ställer upp dem på rad och frågar: ”Vem är det som går först?” och ”Vem är det som går sist?” Här

framkommer det tre olika sätt som barnen förhåller sig till begreppen först och sist.

- A: Har en förståelse för begreppen först och sist.
- B: Har en förståelse för begreppen först och sist, men sist betyder här, för barnen, det djur som kommer efter det första. I en rad av två så går ju det andra djuret sist, så vi betraktar det som en första förståelse av att sist kommer efter något.
- C: Har endast en förståelse för begreppet först.
- D: Förhåller sig inte till uppgiften.



(n per åldersgrupp 1.0-1.5år = 19, 1.6-1.11 år = 116, 2.0-2.5 år = 49, 2.6-2.11 år = 41)

Figur 11. Begreppen först och sist. Staplarna representerar åldersspridning i relation till var och en av de fyra kategorierna uttryckt i procent.

I denna uppgift ska barnen tala om vilket djur som går först respektive sist i en rad av fyra djur. Denna uppgift är den som är svårast för barnen att lösa, något som kan tyckas anmärkningsvärt eftersom först och sist är begrepp som barn möter i många vardagliga sammanhang. Det är endast i kategori A som samtliga åldersgrupper är representerade, även om det endast handlar om 25 av de 225 barnen. I kategori C finns totalt 35 barn representerade, däremot inte de yngsta barnen. Barnen i kategori C visar endast en förståelse för begreppet först, däremot visar inget barn enbart en förståelse för begreppet sist.

Att kunna ge uttryck för begreppen först och sist är också något som visar en tydlig ålderstrend. 27 procent av de äldsta barnen uttrycker förståelse för dessa begrepp. Vi kan också se att ytterst få barn säger att det andra djuret står

sist, men vi tycker ändå att det är värt att notera eftersom det är några barn som gör så. Det är också 27 procent av de äldsta barnen som endast har en förståelse av begreppet först, något som inget av de yngsta barnen uttrycker.

6. Sortera nallar

Intervjuaren tar fram en tygpåse i vilken det ligger en stor grön och en stor röd nalle samt en liten grön och en liten röd nalle. De allra flesta barn som pratar säger att det är nallar eller björnar. Intervjuaren ger också barnen två olikfärgade askar med lock. Intentionen är att hon avslutningsvis ska säga till barnen att några nallar ska få bo i den ena asken och några nallar ska få i den andra asken. Detta för att det ska bli tydligt för barnen att nallarna ska sorteras efter något kriterium som barnen själva väljer. Barnen löser uppgiften på fyra olika sätt.

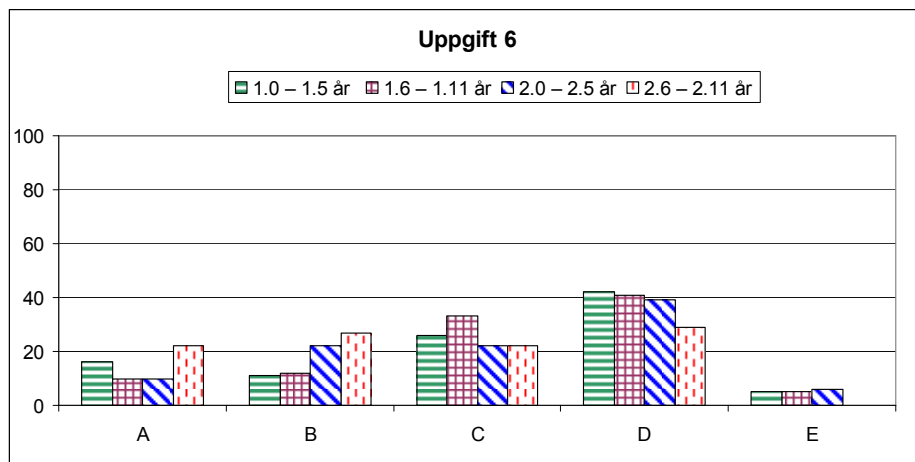
A: Sorterar nallarna efter storlek.

B: Sorterar nallarna efter färg.

C: Blandar färg och storlek på nallarna. Det kan vara 3 nallar i den ena asken och 1 nalle i den andra asken eller 2 och 2 nallar fast i olika färg och storlek.

D: Alla nallarna läggs i en ask.

E: Förhåller sig inte till uppgiften.



(n per åldersgrupp 1.0-1.5år = 19, 1.6-1.11 år = 116, 2.0-2.5 år = 49, 2.6-2.11 år = 41)

Figur 12. Att sortera nallar. Staplarna representerar åldersspridning i relation till var och en av de fem kategorierna uttryckt i procent.

Uppgiften att sortera nallar är den absolut lättaste, vilket visar sig genom att 215 av de 225 barnen förhåller sig på något sätt till denna uppgift. Samtliga barn i åldersgruppen 2.6 – 2.11 år agerar genom att dela upp nallarna på något av de fyra sätt som presenterats. Detta är den enda uppgift och åldersgrupp där samtliga deltagande barn agerar och löser uppgiften på något sätt. I de andra tre åldersgrupperna 1.0 – 2.5 år är det cirka 95 procent av barnen som agerar på sorteringsuppgiften och som vi kan återfinna i någon av de fyra kategorierna. Dessa innebär att nallarna sorteras/delas upp efter: A) storlek, B) färg, C) blandar storlek och färg samt D) alla nallar i en låda.

Detta förefaller vara en uppgift där ålderstrenden är mindre tydlig än i andra uppgifter. Nästan lika många barn sorterar nallarna efter storlek som efter färg. Antalet barn som blandar färg och storlek är fler än de som sorterar efter antingen storlek eller färg. 42 procent av de yngsta och 29 procent av de äldsta barnen i kategori D lägger samtliga fyra nallar i en av askarna. Barnen i kategori D får frågan om inte någon nalle ska ligga i den andra asken, men ändrar inte sin uppfattning. De kan möjligen tippa över samtliga nallar i den andra asken. Att uppfatta likheter och skillnader, vilket krävs för att sortera nallarna, är en väsentlig egenskap för att lära matematik.

Jämförelse mellan förskolors verksamhet med låg respektive hög kvalitet

Utifrån ECERS bedömningar har nio förskolor som bedömts ha den lägsta kvaliteten och nio förskolor som bedömts ha den högsta kvalitet utgjort underlag till den analys vi gjort av det kvalitativa och kvantitativa materialet. Att vistas i en förskola med hög kvalitet förväntas avspeglar sig på barns kunnande, kreativitet och nyfikenhet (Sylva m.fl., 2006).

Vi gör en jämförelse inom varje uppgift mellan de förskolor som värderats ha låg respektive hög kvalitet. I vissa uppgifter framkommer det ingen skillnad, medan det i andra finns skillnader när det gäller hela åldersgruppen eller endast de yngsta eller äldsta barnen. Antal barn inom lågt respektive högt värderade förskolor varierar. I de lågt värderade förskolorna är det totalt 48 barn, varav 33 tillhör den yngsta åldersgruppen och 15 tillhör den äldsta gruppen. I de högt värderade förskolorna är det 78 barn, varav 42 tillhör den yngsta gruppen och 36 tillhör den äldsta gruppen. Varje uppgift kommer att redovisas oavsett graden av skillnader mellan lågt respektive högt värderade förskolor.

I uppgift 1 (barnen ska skilja mellan en stor och en liten gris) framkommer det skillnader mellan förskolor med låg respektive hög kvalitet. Om vi ser till hela gruppen barn löser 22 av 48 barn (46 procent) uppgiften i lågt värde-

rade förskolor, medan det i gruppen högt värderade förskolor är 52 av 78 barn (67 procent) som ger uttryck för skillnaden mellan stor och liten gris.

I uppgift 2 (att uppfatta antal) är det ingen skillnad om vi ser till hela gruppen barn, men om vi endast ser till de äldsta barnen framkommer det en skillnad. I lågt värderade förskolor är det 2 av 15 barn (13 procent) som löser uppgiften, medan det i högt värderade förskolor är 13 av 36 barn (36 procent).

I uppgift 3 (att illustrera antalet ankor) visar det sig att det är flest barn i lågt värderade förskolor som förhåller sig till uppgiften. Om vi ser till hela gruppen barn när det gäller kategori A (ritar två streck och ställer ankorna på dessa) är det 2 av 48 barn i de lågt värderade förskolorna som löser uppgiften på detta sätt och endast 1 av 78 barn i de högt värderade förskolorna. I kategori B (försöker att rita runt ankorna) är det 20 av 48 barn (41 procent) i de lågt respektive 20 av 78 barn (26 procent) i de högt värderade förskolorna som förhåller sig till uppgiften på detta sätt.

I uppgift 4 (att räkna föremål) är ytterst få barn representerade i kategori A och B; detta gäller för både lågt och högt värderade förskolor. Däremot i kategori C, där barnen bara räknar upp räkneord utan att ha en stabil räkneordsekvens eller en förståelse för en-till-en-principen, framkommer det en liten skillnad mellan lågt och högt värderade förskolor. Ser vi till hela barngruppen i de lågt värderade förskolorna så är det 7 av 48 barn (15 procent), och i de högt värderade förskolorna 20 av 78 barn (26 procent) som förhåller sig till uppgiften enligt kategori C.

I uppgift 5 (att tala om vilket av djuren som går först respektive sist) blir det en liten skillnad mellan de yngsta barnen där 2 av 33 barn (6 procent) i de lågt värderade förskolorna och 6 av 42 (14 procent) i de högt värderade förskolorna löser uppgiften.

I uppgift 6 (att sortera nallar i två askar) gör barnen detta efter storlek eller färg, vilket utgör kategori A och B. Om vi ser till de äldre barnen så löser 5 av 33 barn (15 procent) i de lågt värderade förskolorna uppgiften på detta sätt, medan 12 av 42 barn (29 procent) i de högt värderade förskolorna gör det. Det finns också en kategori D där barnen inte sorterar nallarna utan alla nallar läggs i en ask. Från de lågt värderade förskolorna är det 21 av 48 barn (44 procent) som förhåller sig till uppgiften på detta sätt och av de högt värderade förskolorna 27 av 78 barn (35 procent).

Det finns säkert lärare i förskolan som tycker det är onödigt att arbeta med matematik med så små barn som dem vi fokuserar på i den här studien. Men vi avser inte matematik så som den framstår i skolan. De uppgifter som används i samtals- och leksituationerna kan ses som ett innehåll, eller om man så

vill ”ämne” i förskolan. På samma sätt som det barn lär sig i skolans första årskurser kan betraktas som en grund för det de senare gör på gymnasiet, så kan vi betrakta det som sker i förskolan som grund för det barn senare ska lära sig i skolans första årskurser. På så sätt skulle man kunna se resultaten, från den analys som gjorts av små barns sätt att förhålla sig till de aspekter som vi arbetat med, som ett bidrag till att förskolan utvecklar sin egen ”didaktik”. Det förefaller som om det finns en viss hierarki runt de aspekter av den grundläggande matematik vi låtit dessa 1-3-åringar möta. Att sortera föremål, liksom att uppfatta antal upp till tre, tycks vara det som de flesta barn förhåller sig till på något sätt. Däremot verkar först och sist vara begrepp som barn senare erfar och kan ge uttryck för.

Vi menar att vi i resultatet ser att *det sker en oerhörd utveckling av de aspekter av den grundläggande matematiken som barnen ställs inför*. Skillnaden mellan 1- respektive 3-åringarnas kunnande är dramatisk, vilket betyder att det är en kritisk ålder där barn måste få erfarenheter som kan lägga en begreppslig grund och intresse inom det matematiska fältet. Man kan ju fråga sig vad barnens stora skillnader i kunnande runt den grundläggande matematiken i denna åldersgrupp betyder för det fortsatta lärandet.

Avslutande reflektioner

Vi kommer här att diskutera de uppgifter vi utarbetat, lärarnas och föräldrarnas attityder till grundläggande matematik, samt förskolans kvalitet och barns lärande.

Uppgifterna

Under projektets planeringsfas åtgick mycket tid för att pröva ut de sex uppgifterna bland barn 1-3 år. När vi analyserat det insamlade materialet stärks vår uppfattning om uppgifternas lämplighet bland så små barn. Det är förhållandevis få barn som visar ett intresse för att lösa uppgifterna, 37 barn totalt. Dessa fördelar sig för åldersgrupp ett på 3 barn, för åldersgrupp två på 28 barn, för åldersgrupp tre på 4 barn och för de äldsta på 2 barn. Fler än hälften av alla barn (115) är intresserade och engagerade, med en variation mellan 42 procent för de yngsta och 66 procent för de äldsta. Övriga barn visar också ett varierat intresse; de löser uppgifterna även om de är avvaktande eller hela tiden ivriga och vill ha nya uppgifter. Utifrån detta finner vi att uppgifterna fungerade väl och inspirerade barnen att vilja ta sig an dem. Uppgifterna kan också lätt förändras om vi vill använda dem senare när barnen är något äldre. Såväl här som i andra studier har

vi sett hur barn kan tappa intresset om de inte förstår vad de ska göra (Pramling Samuelsson, 2006).

Det som skiljer denna dataproduktion från annat vi gjort i projektet, är att en och samma intervjuare har genomfört uppgifterna med alla barn. Hon startade med att göra ett antal testintervjuer med andra barn än de som ingick i studien innan vår datainsamling började.

Att tolka och analysera de olika uppgifterna har varit ganska oproblematiskt.

Det är gruppen barn vi tittar på, inte enskilda individer och vad de ger uttryck för, då vi beskriver de kvalitativa kategorierna, även om gruppmonster måste beskrivas via enskilda barns agerande (för analys av en fallstudie se Doverborg & Pramling Samuelsson, i tryck).

Lärares och föräldrars attityder till grundläggande matematik

Elisabet Doverborg och Göran Emanuelsson (2006) hävdar att många som arbetar med små barn i förskolan har egna negativa erfarenheter av matematik från sin uppväxt, vilket naturligtvis påverkar deras arbete med att utmana barnens matematiklärande i förskolan. Både barnskötare, förskollärare och föräldrar har fått besvara en enkät för att vi ska få en bild av hur de ser på förskolan och barns lärande.

Då det gäller hur lärarna i den här studien ser på sin profession instämmer 29 procent i att de har *tillräckliga* kunskaper i grundläggande matematik, 35 procent att de *delvis instämmer* i att de har kunskaper inom detta fält, 31 procent tycker *inte* att de *har tillräckliga* kunskaper och 5 procent uppger att de *inte har några kunskaper alls*. Detta ska ses i ljuset av att det inom språk och kommunikation är hela 40 procent respektive 42 procent som tycker att de har *goda* eller *delvis goda* kunskaper inom fältet. Detta innebär att det är 64 procent av våra lärare som tycker att de har tillräckliga, eller delvis tillräckliga, kunskaper inom den grundläggande matematiken för små barn, medan 82 procent menar att de har motsvarande kunskaper inom språk och kommunikation.

När det gäller matematikdelen av studien så har lärarna också fått beskriva sina matematikmiljöer, samt hur de skulle kunna förändra den för att bättre utmana barns lärande (Johnsson & Hildebrand, 2007). De visar att av 17 arbetslag, som beskrivit sin matematikmiljö, ger 12 uttryck för en medvetenhet om att det är deras kompetens som är avgörande för om och hur man utmanar barns lärande och intresse för grundläggande matematik. Många påpekar också att de behöver öka sin kompetens för att kunna se matematiken i vardagen och dessutom kunna utmana barnens matematiklärande.

När det gäller hur lärarna skulle kunna förändra sin verksamhet, för att kunna utmana barns matematiklärande mer, framkommer det i Ingela Johansson och Mari Hildebrands studie (a.a.) att lärarna förhåller sig till denna fråga på tre olika sätt. 1) De fokuserar på material och fysisk miljö (matematikbilder på väggar, ett rum för bygglek etc.). 2) De fokuserar på sin egen kompetens antingen i form av att ”tänka på att få in matematik i det vi gör” eller i form av att man ”känner att jag som pedagog behöver fortbilda mig för att ge barn större utmaningar”. Det förefaller alltså som om vissa menar att de har kompetens men inte utnyttjar den tillräckligt, eller att de är medvetna om att de inte har denna kompetens. 3) Vissa fokuserar på båda aspekterna, det vill säga både material och kompetens.

Om vi ser på Skolverkets (2008) utvärdering och uppföljning av läroplanens implementering kan vi konstatera att varken kommunerna eller lärarna lägger stor vikt vid matematik. När kommunerna utvärderar sker detta utifrån föräldrasamverkan, värdegrundsfrågor och språk och kommunikation, matematik kommer först på nionde plats av 12 möjliga (a.a., s. 67). När lärarna genomför individuella utvecklingsplaner så fokuseras i första hand social utveckling och språk, medan matematik kommer först på femte plats av sju möjliga (a.a., s. 72). När det gäller diagnos och bedömningsmaterial i kommunerna använder man sig av bedömning av språkutveckling i 37 procent medan matematik endast bedöms i 8 procent (a.a., s. 78) av det totala bedömningsmaterialet.

Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson (2004) fann i en tidigare studie att en del lärare betraktade matematik som något tråkigt. Detta fick som konsekvens att de i förskolan lindade in matematiken i något annat innehåll, för att barn inte skulle veta att de lärde sig matematik. Lärarna menade att om barnen inte var medvetna om att de lärde sig matematik så blev matematik inte något tråkigt, vilket naturligtvis säger mer om lärarnas inställning än om barnens. Lärares sätt att tänka och tala om matematik och små barn var något som de skulle ”lura i barnen”. Samtidigt så pekar Matematikdelegationen (SOU 2004:97) ut förskolans roll som oerhört viktig för att lägga grunden till barns matematikutveckling och intresse.

I enkäten till föräldrarna visar det sig att 59 procent av föräldrarna uppger att de varje dag uppmärksammar sina barn på färg, form och antal, när de bygger eller lagar mat etcetera. Det allra vanligaste är dock att de läser och berättar sagor (61 procent). 58 procent sjunger, rimmar och lär barnet ramsor. Endast 20 procent av föräldrarna säger att de ritat och målar med sina barn. Om vi sätter detta i relation till vad föräldrarna säger att de vill att förskolan ska bidra med visar det sig att 21 procent tycker att lärare ska introducera barn i matematikens värld,

medan 51 procent av lärarna tycker att man ska arbeta med grundläggande matematik. Detta kan ses i kontrast till att arbeta med barns sociala kompetenser, där 64 procent av föräldrarna tycker att det är en viktig aspekt att arbeta med, vilket också 86 procent av lärarna tycker.

Förskolans kvalitet och barns lärande

De små barnens erfarenheter ökar med möten och ålder. Erfarenheterna handlar både om personliga möten och/eller manipulerande med ting. Möten i vardagen, i form av den kommunikation som lärare erbjuder, är avgörande för barns lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Därför blir det oerhört viktigt att lärare både har kunskap om vad grundläggande matematik kan vara och en förmåga att lyssna och utmana barn i deras förståelse. För det första förmedlar läraren ett kunnande till barn, då de benämner och sätter ord på barns erfarenheter i såväl omvårdnads- som andra situationer i förskolans vardag (Klein, 1989). För det andra kan lärare, precis som vi gjort i denna studie, försätta barn i problemlösningssituationer där den grundläggande matematiken är i fokus. Båda alternativen behövs i förskolans praktik, såväl det vardagliga benämmandet som det mer organiserade agerandet. Att organisera och skapa tillfällen för att utmana barnen inom det matematiska fältet kan betraktas både som ett sätt för läraren att få reda på hur barn förstår och förhåller sig till matematikens ord och begrepp, och ett tillfälle att utmana barnen i deras lärande (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008).

Det sker naturligtvis också kommunikation och samspel mellan barnen i förskolan som har med den grundläggande matematiken att göra, även om vi inte studerar det i den här studien. Minna Hannula och Erno Lehtinen (2001) visar emellertid hur små barn spontant använder sig av kvantiteter i vardagen, och att det spontana användandet också har att göra med deras förmåga att senare lösa matematiska problem. Detta betyder att ju mer vi kan inspirera små barn till ett intresse för matematiska begrepp, desto större möjligheter för barnen att ta sig in i matematikens värld.

Det som också är betydelsefullt när det gäller små barn och matematik är att de behöver konkreta ting att manipulera med. Precis som barn behöver ting för att gestalta sin fantasi i lek (Jensen, 2007) så behöver barn objekt för att föreställa sig innebörden i de matematiska begreppen. Det konkreta materiet i sig är inte tillräckligt för att utveckla en matematisk förståelse. För att små barns matematiklärande- och tänkande ska utmanas måste det till en kombination av objekt och språklig kommunikation och reflektion.

Kapitel 10

Språk och kommunikation

Elisabeth Mellgren & Karin Gustafsson

I den här delstudien av *Barns tidiga lärande* är språk och kommunikation i fokus. I detta avsnitt kommer vi att beskriva den metod vi använt oss av för att vinna kunskap om hur barnen som ingår i studien agerar i en bokläsningssituation. I forskning inom Early Childhood Literacy (Adams, 1994; Dahlgren & Olsson, 1985; Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006; Eriksén Hagtvet, 2004, 2006; Gustafsson & Mellgren, 2005; Liberg, 1990; Söderbergh, 1988, 1997) går det att urskilja viktiga aspekter och förutsättningar vid högläsning för små barn, i syfte att de ska bli delaktiga i den skriftspråkliga kulturen och utvecklas till skrivande och läsande personer. Vårt intresse är att skildra variationen i hur detta tar sig uttryck i en arrangerad lässituation.

Syftet med att välja språk och kommunikation som ett av studiens innehållsråden är att studera hur barns språk och kommunikation grundläggs i tidig ålder. I studien har vi avgränsat en situation till *att läsa en bok tillsammans och ge möjlighet till återberättande*.

I vår tidigare forskning (Gustafsson & Mellgren, 2005) har vi kunnat konstatera att barns förhållningssätt till skriftspråket etableras tidigt och tenderar att bli stabilt, samt att förskolan har stora möjligheter att skapa goda förutsättningar som är gynnsamma för barns möte med det skrivna språket. Det mänskliga talet är en kombination av orala ljud, vilka bildar ord som är språkliga symboler för olika fenomen. För att kunna kommunicera med detta språk är det en förutsättning att ordens innebörd är bekant för kommunikationsparterna eftersom symboler är kommunikativa först när flera förstår deras innebörd. För att kunna kommunicera med språket är erfarenheten i sig alltså inte tillräcklig, utan man måste även känna till dess begrepp och verbala uttryck, *ordet*. Den kollektiva innebörden i symboler erövrar i ett samspel mellan individen och omgivningen (Eriksen Hagtvet, 2006; Dahlgren m.fl., 2006; Söderberg, 1997). I ett dynamiskt, ömsesidigt och kontinuerligt samspel påverkas och påverkar individ och miljö varandra (Ball, 2006; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bruner, 1996, Eriksen Ødegaard, 2007).

Sammanfattning av ECERS-bedömningar inom område språk och kommunikation

Förskolornas totala kvalitet inom delområdet Språkutveckling utgör enligt studiens ECERS-bedömningar en speciell och konkret bakgrund till föreliggande delstudie.

I faktoranalysen av ECERS (s. 70) framgår att flera av de kvalitetsaspekter som ingår i faktor 1 *Kommunikation och samspel* kan hänföras till Språk och kommunikation. Denna faktor kan förklara 41.6 procent av variansen i förskolornas kvalitet. Kvalitetsaspekterna är relevanta i förhållande till denna delstudie, eftersom dessa situationer speglar i vilken grad kommunikation sker mellan vuxna och barn. Kvaliteten i kommunikationen visar barns möjligheter att utveckla sin kommunikativa förmåga, vilket har bedömts med hjälp av ECERS. Utmärkande för förskolor som har bedömts ha en låg kvalitet är att det finns en begränsad tillgång till material, spel och aktiviteter som främjar barns språkutveckling. Materialet är otillgängligt för barnen och lästunder är mer till för att lugna än för att utveckla barns språk. Språket används främst av lärarna för att kontrollera barn i rutin- och omsorgssituationer. Barnens eget tal uppmuntras inte, de deltar sällan i språkaktiviteter som planeras av lärarna och det finns få tillfällen där barn kan berätta och beskriva vad de gör. Lärarna ställer oftast frågor som barnen enbart behöver besvara med ja- eller nejsvar.

I förskolor med hög kvalitet finns en variation av språkutvecklande material och aktiviteter som används av lärarna i syfte att utveckla barns språk och intresse för skriftspråk och symboler. Lärarna pratar mycket med barnen och använder ett rikt och nyanserat tal- och skriftspråk. Många och varierande tal-, skriv- och läserfarenheter förekommer och lärarna uppmuntrar ett uttrycksfullt språkbruk och skapar tillfällen för barnen att utveckla sin kommunikativa förmåga. Samtal mellan lärare och barn är vanligt. Barnen får frågor inledda med varför, hur, om, tänk efter, vilket kräver längre och mer uttömmande svar. Lärarna utvidgar barnens egna idéer verbalt, fångar deras intressen och får dem engagerade i en ömsesidig och utmanande kommunikation.

I den externa utvärderingen av ECERS delområden (tabell 5) är det språkutveckling som har lägst kvalitet. Detta kan jämföras med lärarnas självvärdering där delområdet får näst högst värdering.

Lindensjö och Lundgren (1986) menar att lärares förståelse för sitt uppdrag kommer till uttryck i deras sätt att omsätta läroplanens intentioner i praktiken. Det kan vara en anledning till differensen mellan lärarnas självvärdering och den externa utvärderingen i vår studie.

Reliabiliteten i den externa utvärderingen ligger högst inom delområdet språkutveckling, .87 (Cronbach's alpha). I lärarnas självvärdering är reliabiliteten lägre, .67, det vill säga tolkningar av deras svar måste ske med stor försiktighet.

Ett huvudresultat som framträder inom BTL-projektet är kritiska aspekter av förskolornas pedagogiska kvalitet inom lärardimensionen, det vill säga hur lärare förmår att möta barnet och iscensätta sina överordnade långsiktiga pedagogiska intentioner, som till exempel att utmana och utveckla barns språk och kommunikativa förmåga i ett "delat" här och nu-perspektiv. Detta styrks även av Bae (2004), Hundeide (2006), Klein (1989) och Stern (2004).

Att lärarnas attityder påverkar deras sätt att förhålla sig till att arbeta med skriftspråkslärande visar sig i ett examensarbete där två lärarstudenter intervjuade nio förskollärare från nio olika förskolor inom BTL-projektet. Förskolornas kvalitet varierade enligt utvärderingen med ECERS (Hägg & Olsson, 2007). I studien beskrivs två kvalitativa skillnader i lärarnas attityder till barns skriftspråkslärande i förskolan. En grupp lärare har attityden att skriftspråkande är något naturligt och man involverar barnen på ett självklart sätt. Den andra gruppens attityder visar på att skriftspråkande är färdighetsinläring och något som mognar fram.

Barnskötare, förskollärare och föräldrar som ingår i BTL-studien har fått fylla i enkäter som har analyserats för att skapa en bild av deras attityder till förskolan och barns lärande. När det gäller hur lärare ser på sin lärarprofessionalitet visar det sig att de flesta (82 procent) av de tillfrågade lärarna anser att de har goda fackkunskaper inom innehållsområdet språk och kommunikation, men att flera (18 procent) känner osäkerhet om vad som menas med fackkunskaper. Lärare i förskolan är överlag positiva till att arbeta med barns lärande i förskolan och att introducera barn i den skriftspråkliga världen (48,2 procent instämmer helt och 30,9 procent delvis). Men det finns också lärare som är skeptiska till detta, och precis som föräldrarna tycker att det finns annat som är viktigare för barnen att lära sig i förskolan, trots att uppdraget är tydligt i läroplanen. (Motvarande andel av föräldrarna är 22,6 procent och 28,1 procent.) Lärares attityder och kompetenser är centrala för förskolans kvalitet och hur verksamheten utformas (Bruner, 1996; Sheridan, 2007b, 2009).

Föräldrarna har fått rangordna tre saker som de oftast gör med sina barn. Där framstår aktiviteten att läsa för sitt barn som den mest förekommande. I enkäten framkommer att de flesta (91 procent) av föräldrarna dagligen eller flera gånger i veckan läser/berättar sagor för sina barn. Ett fåtal (1,5 procent) föräldrar läser aldrig för sina barn.

Både lärare och föräldrar besvarar frågor i enkäten om vad de anser är en bra förskola. De frågor som handlar om förskolans innehåll – om förskolan ska bidra till barns matematiska och skriftspråkliga lärande – visar på störst variation både inom föräldra- och lärargruppen. Lärarna är mer positiva än föräldrarna till matematik och språk som innehållsområden i förskolan. Enligt faktoranalyser förklarar dessa innehållsliga frågor variationen inom grupperna till 25,7 procent för föräldrar och till 29,7 procent för lärare. Vi tolkar detta som att förskolans innehåll enligt läroplanen (Skolverket, 2006a) är kontroversiell bland föräldrar och även inom förskolans verksamhet. Det råder ingen enighet om att förskolan ska bidra till barns skriftspråkliga lärande, fastän det har varit ett uttalat uppdrag i mer än tio år. Denna variation i lärares attityder och förskolornas kvalitet kan ha stor betydelse för barns möjlighet att delta i en förskoleverksamhet som ger dem goda förutsättningar för skriftspråklärande.

Perspektiv på språk och kommunikation

Det går att kommunicera redan med spädbarn, enligt Ragnhild Söderbergh (1988), genom blickar, minspel och röst. Det lilla barnet svarar tidigt på dessa uttryck med hjälp av sitt kroppsspråk, för att senare kombinera både kroppsspråk och verbalt språk. Barn kan även använda rösten på olika sätt för att förstärka ett budskap med hjälp av volym och höjd samt talets hastighet, rytm etcetera. Strömquist (2003) beskriver generella drag i barns språkutveckling och menar att enskilda barns språkutveckling ska förstås i förhållande till ett socialt sammanhang och barns individuella förutsättningar. Det är vanligt att ett barn i slutet av sitt andra levnadsår har en period då de hastigt utvecklar sitt ordförråd. Innan dess är det vanligt med upprepningar, enstaka enkla ord (bil, nalle) och utpekande formuleringar (den, det). ”Vid ungefär tre års ålder har de flesta barn utvecklat ett grundläggande ordförråd och en grundläggande grammatik” (Strömquist, 2003, s. 69). I BTL-projektet deltar barn i åldern 1-3 år och i delstudien om barns matematiska lärande ser vi att språket är en betydelsefull faktor. Språkutvecklingen sammanfaller ofta men inte alltid med åldern. Sommer (2005a) är kritisk till generella utvecklingsteorier för att de inte tar hänsyn till kontext och sammanhang.

Talat språk

I talspråklig kommunikation har oftast talare och lyssnare en gemensam referensram till samtalet. I en skriftspråklig kommunikation krävs *andra gradens symbolisering* (Vygotsky, 1934/2007). Skrivaren måste dels distansera sig från språket/orden som auditiva symboler, dels inta samtalspartners/läsarens perspektiv.

Katherine Nelson och Lea Kessler Shaw (2002) har studerat hur förskolebarn använder och skapar innebörd i ord, hur de utvecklar ordförståelse och hur de lär sig använda ord som symboler. I en språkkultur, som både barn och vuxna är delaktiga i, övertolkar de vuxna i barnets närmaste omgivning ofta dess budskap utifrån ett sammanhang. Det gör att ett barn, tillsammans med dessa vuxna, kan använda ord som de ännu inte har utvecklat en generell förståelse för. På så sätt sker lärande i ett socialt samspel när barn kommunicerar med andra – vuxna, syskon och/eller kamrater – som har förståelse för den generella innebörden i ord och begrepp (Bruner, 2002; Liberg, 1990; Nelson & Shaw, 2002).

Möjligheter till lärande om språk i socialt samspel, är ett sätt att förebygga svårigheter och missförstånd. Aktivt och ömsesidigt reflekterande kring språk och skriftspråk ger barn möjlighet till meningsskapande och kunskap om språket som system utifrån deras egen sociala och kulturella erfarenhet.

Barns uppmärksamhet vid högläsning

Barn kommer i kontakt med det skrivna ordet med hjälp av den närmaste omgivningen. Att lyssna när någon läser i en barnbok är något som barnen behöver lära sig, skriver Ingrid Pramling, Maj Asplund Carlsson och Anna Klerfelt (1993). Genom lyssnandet får barnet tillgång till olika ord för föremål, handlingar, egenskaper etcetera. Det är konkreta ord som syftar på föremål och abstrakta ord som exempelvis färg och känslor. Vid lyssnandet kan barnet också få uppleva en variation i rösten hos den som läser, såsom satsmelodi, röststyrka och betoning på olika ord. För att skapa en ömsesidighet i lässituationen förutsätter det att den vuxne är lyhörd och anpassar sitt läsande till det enskilda barnet. Vid en ömsesidighet skapas en växelverkan där den vuxne iakttar barnets reaktioner och barnet ges möjlighet att bli bekräftat och utmanat i lässituationen.

Med utgångspunkt i den fenomenografiska forskningstraditionen (Marton, 1981; Marton, 1992; Marton & Booth, 2000; Pramling, 1988), bör den vuxne göra barnet till en aktiv lyssnare av innehållet i exempelvis en bilderbok. Då handlar det om att utveckla barns sätt att lyssna och ge barnet möjlighet att urskilja vad läraren läser (innehållet) och hur läraren gör när hon/han läser (avkodning). Det handlar alltså både om att göra barn uppmärksamma på innehållet i boken men också om att barnet ska förstå att det är bokstäverna/texten som läraren läser och att bilderna illustrerar texten/innehållet. Att använda dialogicitet vid högläsning innebär att innehållet anpassas till lyssnaren och att det finns möjlighet till samtal mellan läsare och lyssnare. På så sätt blir högläsning en form av samspel istället för envägskommunikation (Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993).

Enligt Shirley Brice Heath (1983) påverkas barns attityder och förhållningsätt till texter på olika sätt beroende på vilka erfarenheter som barnen får i hemmet. Det är inte självklart att barnen blir guidade genom samtal och frågor med utgångspunkt från den text som föräldrarna läser för barnet. Det är inte heller självklart att barnen får erfarenheter i hemmet av läs- och skrivaktiviteter och då blir de inte heller uppmärksamma på dessa kulturella aktiviteter.

Barns sätt att förhålla sig till texter

Barn som ser vuxna hantera böcker/tidningar ser de yttre tecknen på hur det går till att läsa. Enligt Gösta Dahlgrens och Lars-Erik Olssons (1985) intervjustudie med förskolebarn i sexårsåldern uppfattar barn att läsning är det samma som läsningens yttre kännetecken. Barnen beskriver hur en läsare sitter, håller, bläddrar, tittar och pratar. Texten finns med som något som inte beskrivs eller analyseras. Barnen beskriver även ritualer kring läsande och skrivande, som präglas av närhet och fysisk kontakt samt trygghet. Det är ett tillfälle som ger möjlighet till tankeutbyte och det betonar också vilken vikt de vuxna lägger vid läsaktiviteter (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006). Innan barn uppmärksammar att det är texten som den vuxna läser, uppfattar de att det är bilden som läses. När barnet läser en bok själv "läser" barnet bilden. Den här typen av läsning kallas ofta för lekläsning eller preläsning (Eriksen Hagtvet, 2004, 2006; Liberg, 2006). För att kunna tolka ett barn anser Söderbergh (1988) att utöver barnets talspråk måste man också ta hänsyn till gester, mimik och kroppsspråk. När dessa olika uttrycksätt kombineras är det möjligt att förstå vad barnet vill förmedla för budskap. Kroppsspråket kan många gånger ge oss mer information än barnets talade språk. Söderbergh menar att barns språkutveckling handlar om samspelet mellan det motoriska, det kognitiva, det emotionella och det språkliga och ska därför inte isoleras utan betraktas som en helhet i relation till hela barnets utveckling.

När språket kommuniceras visuellt i form av skriftspråk får man förhålla sig till det på ett annat sätt än till det enbart sagda "flyende" ordet. Det skrivna finns kvar – skriften är stabil i tid och rum, den går att betrakta och den konkretiserar ordet som symbol. Skriftens stabilitet påverkar det mänskliga tänkandet, och det talade språket påverkas av skriftspråket (Ong, 1990; Säljö, 2000). Liberg (2006) anser att det är viktigt att låta barn utgå från sina egna strategier i mötet med skriftspråket och att det grammatiska bör stå tillbaka för det kreativa och funktionella skrivandet. Hur de vuxna samspekar med barnen i en skriftspråklig miljö har betydelse (Gustafsson & Mellgren, 2005), eftersom barn tidigt etablerar

ett förhållningssätt till skrivlärandet. Därför är det en utmaning för lärare i förskolan att skapa en rik skriftspråkande miljö

Tidiga läserfarenheter

Den sammanlagda tid som ägnas åt skriftspråkande är av stor betydelse. Detta understryks i de flesta undersökningar om hur grundläggande skriv- och läsfärdigheter utvecklas, och man är enig om att den tid barn exponeras för samtal, högläsning, skrivande, språklekar med mera har stor betydelse (Lundberg 2007; Adams, 1994). Ingvar Lundberg har i ett flertal studier påvisat hur språklekar för att utveckla barns fonologiska medvetenhet har betydelse för deras framgång med att lära sig läsa, men det kan inte ersätta högläsningens betydelse. Måste man prioritera är det viktigare med daglig högläsning än med språklekar.

Att från tidig ålder få lyssna på högläsning borde vara en mänsklig rättighet. Härigenom övar barnet bland annat upp sitt ordförråd, sin begreppsvärld, sin fantasi och sin empatiförmåga. I den tidiga läsningen väcks barnets glädje och lust inför texter (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 63).

Barnets lust för att lyssna på sagor är ett viktigt tidigt tecken på intresse för läsning. Maria Nikolajeva (2003) skriver om tidiga läserfarenheter av bilderböcker och dess vidare betydelse:

Illustrated books are the most essential source of reading experience for young children. The reading experience is here understood in a very broad sense, as enjoyment, knowledge of the world, self-knowledge, moral and social lessons. /---/ Picturebooks are one of the many contemporary multimedia in which the receiver is challenged to assemble the meaning from different means of communication. Therefore picturebooks provide excellent training for many other later reading experiences (s. 243).

En erfarenhet barnet får är hur man hanterar böcker, hur man håller, bläddrar och pekar i en bok.

Det är få studier som genomförts om läsning med barn i åldern 1-3 år. Heath studie (1983) visar att hur man läser och utvecklar läsandet har betydelse för barns skolframgång. Framför allt att barnet uppmuntras till inferens, det vill säga att gå utanför själva texten och anknyta till egna erfarenheter och tolkningar. Judith Langer (2005) beskriver hur barn kan röra sig i texten och i olika föreställningsvärldar:

- Att vara utanför och gå in i textens värld.
- Att röra sig i textens värld.
- Att stiga ut ur texten och relatera den till egna erfarenheter.
- Att stiga ut ur texten och reflektera över läsoplevelsen.

Flera forskare (Nauc ler & Magnusson, 2003; Benckert & Obondo, 2001; Parszyk, 2002) visar också på sagoläsning och berättande som framgångsfaktorer för barns utveckling som läsare och skrivare.

Genomförande av delstudien om språk och kommunikation

I detta avsnitt redovisar vi det metodologiska tillvägagångssättet i studien. För att kunna vinna kunskap om barns tidiga lärande inom området språk och kommunikation har vi använt oss av:

- Videobservationer av bokläsning.
- Fältanteckningar vid samtal med lärare efter videoobservationen.
- L raroobservationer enligt ett strukturerat underlag.

Med hjälp av videoobservationer har vi som forskare studerat hur barnet agerar när den vuxne l ser en bok för henne/honom. Detta följs upp med ett kort strukturerat samtal om hur läraren erfar barnens språkkompetens. Med stöd av ett strukturerat underlag har arbetslagen observerat och dokumenterat barnens språklärande (bilaga 7) vid två tillfällen under ett  r.

Undersökningsgrupp

I denna delstudie medverkar 38 förskoleavdelningar. Antalet barn per avdelning som ingår i studien varierar mellan 1 och 11. Sammanlagt har 215 barn blivit videofilmade i en bokläsningssituation. Barnens ålder vid observationstillfället  r 1.2 – 3.3  r. 107 flickor och 108 pojkar. 85.5% av barnen  r i åldern 1.6 – 2.11  r, 4.2% av barnen  r yngre än 1.6  r och 9.2%  r äldre än 3  r.

72 olika vuxna medverkar som läsare i videoobservationerna i olika omfattning. Det varierar mellan en till nio observationer/person. Nästan halva gruppen  r förskollärare eller lärare och den resterande halvan  r barnskötare eller personer som har liknande utbildning. Det förekommer vid några tillfällen att den som medverkar  r vikarie eller l rarestudent.

Alla besök av oss forskare  r föranmälda och planerade. Arbetslaget blev också informerat om att avdela någon i arbetslaget för att l sa en bok individuellt för de barn som ingick i studien. V r kontaktperson i respektive arbetslag ombads ansvara för att de barn som ingick i studien var närvarande när vi kom på besök ( ven om barnet var ledigt denna dag). Det inträffade vid flera tillfällen att något barn saknades, oftast beroende på att de var sjuka. Situationen videofilmades. Antalet besökstillfällen per förskoleavdelning har varierat mellan ett till tre besök, med något undantag där det förekommit fler än tre.

Dataproduktion och genomförande

Dataproduktionen har främst skett som videoinspelade observationer. En forskare har observerat den arrangerade situation då en lärare i förskolan läser en bok för barnet. Samtidigt har situationen filmats med en digital videokamera. Det möjliggör för observatören att återuppleva och se på observationen vid upprepade tillfällen och fokusera på utvalda avsnitt. Det finns också möjlighet att en medbedömare granskar observationen.

Denna metod har använts av flera forskare när det gäller yngre barn i förskolan, bland andra Marita Lindahl (1996), Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) och Johansson (2003b). Eftersom forskaren kan studera videofilmen gång på gång ökar möjligheten att urskilja fler detaljer än om forskaren bara kan se observationen vid ett tillfälle. Därmed ökar också reliabiliteten. Enligt Pramling Samuelsson & Lindahl (1999), registrerar videokameran mycket mer än en människa kan fånga med sina sinnen. Dessutom går det att återskapa ett fenomen många gånger, samtidigt som det blir en avgränsning med kameranlinsen.

Lärarna i arbetslagen har regelbundet blivit inbjudna till möten inom ramen för studien för att lyssna på föreläsningar och/eller få information om olika delstudier som ingår i forskningsprojektet. När det gäller området ”Språk och kommunikation” har lärarna fått ta del av studiens design inför dataproduktionen. Likaså har de fått information om vad som förväntas av dem som lärare när de ska läsa en bok för ett barn.

Dataproduktionen består av 215 videoobservationer, observationsanteckningar från samtal med lärare och lärarobservationer. Barnskötare/förskollärare har genomfört sagoläsningen utifrån forskarnas anvisningar och är informanter i det efterföljande samtalet om sagoläsningen och det enskilda barnets och lärarens agerande i språkliga sammanhang.

Bokläsning

I samband med att vi har utvärderat förskolans kvalitet, och besökt förskolor i projektet, har vi observerat att arbetslagen i olika språkliga situationer använder hjälpmedel/lekmaterial i form av djur, dockor, bilder etcetera för att tydliggöra och förstärka budskap till barnen. Johansson (2003b) har i en utvärdering av småbarnsavdelningar också observerat att det är vanligt med språkpåsar som innehåller figurer/föremål med anknytning till en saga. Detta har inspirerat oss att använda rekvisita i kombination med en sagobok. Vi har designat en situation när en lärare i förskolan läser en bok för ett barn.

Sagoboken *Alla får åka med* (Anna-Clara Tidholm, 2004) som används i studien är nytgiven vid observationstillfället. Enligt förlaget riktar sig boken till

barn i åldrarna 2–3-år. Berättelsen handlar om gemenskap och vikten av den enkla, vardagliga samvaron. En liten flicka kör i sin blå lastbil. Hon tar med sig många passagerare: en hängig tomt, en grubblande gris, en pojke som ramlat, en frusen hund och en ledsen nalle. Tillsammans far de hem till flickans hus och har saftkalas.

Vi har granskat bilderna i boken och hur de förhåller sig till texten enligt Nikolajeva (2003). Boken har stora tydliga bilder. Färgsättningen består av mjuka akvarellfärger med några inslag av klara färger för att förstärka vissa delar i bilderna. Text och bild kompletterar varandra och illustrationerna ger lite mer detaljerad information. Pojken och flickan är lika varandra och är klädda i samma färger. Den ena har blå tröja och gröna byxor, den andra har grön tröja och blå byxor. Flickan har lite mörkare och lite längre hår än pojken. Deras utseende omnämns inte i texten; den berättar om vad de gör och deras känslor. Vi har också granskat berättelsens innehåll i boken med inspiration från Bruners (2002) universella drag hur narrativa verkligheter skapas, det vill säga den struktur i berättelsen som placerar texten i ett sammanhang. Tiden i boken struktureras av att flickan som kör kommer till en rad olika platser och figurer. Berättelsens budskap är oberoende av den ordning som finns i boken. Det framgår tydligt vem och vad berättelsen handlar om – alla får åka med. I bilderna ges uttryck för en orsak för den känslouttryck som figurerna har, vilket inte omnämns i texten. När de äter på slutet så är alla hungriga. Bokens innehåll knyter an till barns vardagliga erfarenheter vilket ger rika möjligheter för barnet att röra sig i texten och utvidga berättelsen och dra egna slutsatser (Langer, 2005).

Lekmaterialet som används i anslutning till sagan är framtaget speciellt för ändamålet. I överenskommelse med arbetslagen bestämdes när det var lämpligt att filma. Avsikten var att bokläsningen skulle vara så autentisk som möjligt och att den skulle präglas av närhet och ömsesidighet. Därför fick arbetslagen själva bestämma vem som skulle läsa boken för barnet. Ibland är det samma lärare som läser i flera av observationerna och ibland turas de vuxna om.

För att genomföra uppgiften behövs ett avskilt rum där den lärare som arbetslaget avsatt för att medverka ska läsa boken enskilt för varje barn, samtidigt som en forskare ska filma. Eftersom de flesta av barnen troligtvis inte har hört boken förut behöver den läsas två gånger. Läraren uppmanas att ordna lässtunden så att den upplevs så naturlig som möjligt. Vi informerades om att vi beräknade att uppgiften skulle ta cirka 15 minuter per barn. Läraren instruerades om vad hon särskilt skulle tänka på vid bokläsningen:

- Att barnet ska ges möjlighet att avbryta bokläsandet och göra egna associationer kring innehållet i boken i samband med läsningen.

- Att uppmärksamma och svara på barnets initiativ till samtal i samband med bokläsningen.
- Att utvidga innehållet till andra sammanhang i barnets värld.
- Att ta initiativ till samtal med barnet.
- Att ta fram rekvisita till sagan när boken är läst en eller två gånger.
- Att låta barnet leka/återberätta sagan med hjälp av figurer och saker som anknyter till sagan.
- Att ställa stödjande frågor till barnet.

När läsningen och dialogen med barnet avslutas, tar läraren fram rekvisita till boken som består av en stor lastbil och en tygpåse som innehåller alla figurerna. Bilen är ganska lik den bil som finns i boken. Den är stor för att barnen ska kunna placera figurerna i förarsättet och på flaket. Pojken, flickan och nallen är mjuka och nästan identiska med bilderna i boken. Även grisen är lik bilden i boken, medan tomten och hunden skiljer sig något från bokens bild. Tomten är en grå garntomte, den har en röd luva och skägg av bomull. Huset illustreras av en skokartong med ritade fönster och en dörr på framsidan. Syftet med figurerna är att skapa möjlighet för barnet att återberätta sagan och relatera den till innehållet i bilderboken.

Samtal med lärare efter videoobservation

Efter videoobservationen samtalade vi med läraren för att ta del av hennes reflektioner, hur hon upplevde situationen, och få förtydliganden kring barnets och hennes eget agerande utifrån situationen till exempel vad barnet sa. Vi ställde också några frågor om barnets intresse för:

- Att själv titta i böcker.
- Att man läser böcker för barnet.
- Att delta i lekar med rim och ramsor och sånger.

Vidare frågade vi om barnets språkliga uttryck: uttal av ord, om barnet ställer frågor, om barnet har annat modersmål (vilka språk) än svenska. Vi ville också veta om situationen med sagoläsningen var en bekant situation för barnet och om barnet hade hört sagan tidigare.

Läroobservation

Ett strukturerat underlag utarbetades för att lärarna kontinuerligt skulle följa barnets lärande och utveckling inom området språk och kommunikation.

Lärarna har blivit ombedda att följa barnens tal – och skriftspråklärande över tid med utgångspunkt från ett antal frågeställningar (bil. 1, Gustafsson & Mellgren, 2005), samt att dokumentera de egna iakttagelserna vid två tillfällen per barn under ett läsår. Syftet är att rikta lärarnas uppmärksamhet mot olika kommunikativa processer när det gäller barns tal- och skriftspråklärande.

De kommunikativa processerna innefattar följande observerbara aspekter:

- Barnets kommunikativa initiativ med ögonkontakt, mimik, ljud och gester.
- Barnets språkliga kreativitet, det vill säga hur barnet formulerar/skapar nya funktionella ord och hur barnet leker med ljud och ord.
- Barnets språkliga samspel med andra barn i lek och organiserade aktiviteter och rollekar, om barnet ställer frågor, deltar i samtal och berättar spontant, eller på uppmaning.
- Hur barnet lyssnar, om barnet förstår instruktioner; ställer följdfrågor; visar intresse för att lyssna på saga med bilder/utan bilder.
- Hur barnets ordförråd ser ut och barnets ordförståelse. Substantiv, verb, pronomen, klassificering, prepositioner etcetera.
- Barnets kommunikativa initiativ med papper och penna. Ritar bilder, känner igen/läser sitt namn, preskriver, skriver/ritar meddelanden, skriver sitt namn/ord, skriver bokstäver, skriver siffror etcetera.
- Barnets symbolförståelse/logografisk läsning. Förstår innebörden i olika logotyper, bilder, enstaka ord, skyltar, varumärken, bokstäver etcetera.
- Barnets intresse för böcker.
- Barnets språkliga och fonologiska medvetenhet.
- Barnets skriftspråkliga medvetenhet.

Den observerande läraren uppmanas att notera i vilket sammanhang observationen görs, och vilket stöd barnet får av andra barn eller en vuxen i situationen. Observationsunderlaget kan användas som en uppföljning av barns lärande i förskolan, för att lärarna ska bli uppmärksamma på hur de själva kan tillrättalägga verksamheten med utgångspunkt från det enskilda barnet och barngruppens behov. I texten ska sammanhanget framgå och om barnet får någon form av vuxenstöd.

Analys av data

De data som har producerats i denna studie är kvalitativa och består i första hand av cirka 50 timmar videofilm. Som forskare har vi möjlighet att studera och beskriva barns och lärares handlingar i en bokläsningssituation i en förskole-

kontext. Metoden möjliggör en noggrann analys av barns handlande. I analysen av en videoobservation finns det möjlighet att se gester, mimik, ögonkontakt etcetera. Det är också möjligt att studera lärarens agerande och samspelet mellan barn och lärare. Dessutom kan vi iaktta hur de artefakter/kulturella redskap som är tillgängliga vid detta tillfälle kommer till användning. Enligt Säljö (2000) är artefakter både psykologiska/språkliga och fysiska. De utmärks av att de är skapade av oss människor som verktyg för att användas i olika situationer. Barnboken (Tidholm, 2004) och det lekmaterial (bil, figurer och hus) som läraren har tillgång till är betydelsefulla i sammanhanget. Det är boken och lekmateriet som är konstant i studien, medan den vuxne som läser boken och barnet som lyssnar är olika. Artefakterna används i de sekvenser som vi filmar och vårt huvudintresse är att se hur det enskilda barnet agerar i situationen och förhåller sig till lärarens intentioner i detta sammanhang. På vilket sätt använder barnet det talade språket (ljud, ”hummande” med mera)? Och hur kommunicerar barnet med hjälp av kroppen, gester, mimik, ögonkontakt etcetera? Hur förhåller barnet sig till bokläsningen och det lekmaterial som läraren presenterar för barnet?

Analysen grundar sig på den fenomenografiska forskningsmetoden (Marton, 1981; Pramling, 1988) som handlar om att kvalitativt urskilja barns olika sätt att erfara en situation. Det enskilda barnets perspektiv blir tydliggjort i sammanhanget. Våra data ger oss också underlag för att studera hur barns språk och kommunikation grundläggs i tidig ålder. Vi kan analysera på vilket sätt barnen introduceras i textvärlden när olika lärare läser boken för barnet. Dessutom kan vi studera barnets samspel med läraren och barnets verbala kommunicerande, samt hur kroppsliga uttryck används. I studien är det barns lärande som är objektet med fokus på olika innehåll. Enligt den fenomenografiska forsknings-traditionen handlar lärandeobjektet om den förmåga eller det kunnande som barnet ska utveckla (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Hur agerar barnet vid sagoläsningen när den vuxne läser sagan för barnet och därefter visar lekmaterial och ber/uppmuntrar barnet att återberätta sagan? Hur agerar läraren vid sagoläsningen och leken med figurerna och tillbehören som finns i sagan?

Inledningsvis gjorde vi ett stratifierat urval av åtta förskolor som har olika kvalitet med utgångspunkt från ECERS-bedömningar. Urvalet utgör ett tvärsnitt av samtliga förskolor som ingår i studien. I analysen studeras barnets agerande i förhållande till sagoberättandet/läsandet. Vad riktar sig barnet mot? Hur agerar barnet? De filmer som vi började analysera transkriberades för att vi skulle få syn på variationen i hur barnen agerade och deras utsagor. Därefter har vi transkriberat delar av observationerna i samma ordning som de genomförts samt fört nog-

granna anteckningar som stöd för analysen. Sedan har vi gått vidare med alla videoinspelade observationer.

Kommunicerandet runt bokläsningen

I vår analys av observationerna framträder sex teman: uppmärksammar, bläddrar, pekar, benämner, utvidgar (inferens) och återberättar. Dessa teman karaktäriserar en variation i kvalitativt skilda sätt att agera i den arrangerade sagoläsningssituationen (Marton, 1992; Marton & Booth, 2000). Situationen är arrangerad så att läraren inledningsvis är den som har initiativet i agerandet och läser boken för barnet och inbjuder till dialog. I leken med figurerna lämnas initiativet helt eller delvis över till barnet att ta över rollen som ”berättare”. Läraren är en ”modell” för barnen och nu får de själva möjlighet att leka med figurerna som finns i boken. Det är få av barnen i studien som har hört boken tidigare. Vid lästillfället avgör läraren själv om hon ska läsa boken mer än en gång och på vilket sätt hon ska läsa för att situationen ska vara så genuin som möjligt. Som vi tidigare nämnt finns det en variation i hur barnen agerar ihop med texten/figurerna, vilket går att relatera till Langers (2005) forskning kring barns textrörlighet, det vill säga hur barn uppfattar texter. Utifrån en analys av situationen som helhet framträder ett mönster med fyra kvalitativa kategorier där ovan nämnda teman ingår i ett komplext sammanhang:

- A. Uppmärksamhet
- B. Agerande
- C. Inferens
- D. Integration

Kategorierna är hierarkiska och ger uttryck för kvalitativa ”språng” i barns agerande vid sagoläsningen. Hur läraren som medverkar förhåller sig till barnet och texten har betydelse. Detta har vi dock inte tagit hänsyn till vid kategorisering av barnets agerande.

Sambandet mellan barnets ålder och kategori

I en preliminär statistisk bearbetning av observationerna kan vi se att kategoriseringen i stor utsträckning samvarierar med barnens ålder. På gruppnivå bekräftas det av generella drag i barns språkutveckling (Strömqvist, 2003). En annan faktor som vi anser betydelsefull är att levnadsåldern också är ett mått på barns språkliga och litterära erfarenheter.

Tabell 24. Barnen i de olika åldersgruppernas fördelning i kategorierna A - D.

Åldersgrupp	A	B	C	D	Antal barn
1.0 – 1.5	3	5	1		9
1.6 – 1.11	18	48	35	1	102
2.0 – 2.5	11	24	31	16	82
2.6 – 2.11	1	5	7	6	19
3.0-			1	2	3
Totalt	33	82	75	25	215
Procent	15,3 %	38,1%	34,9 %	11,6 %	100 %

I tabell 24 går det att utläsa åldersspridningen i kategorierna och att det finns en förväntad ålderstrend. Utifrån tabell 24 kan vi fortsätta med en fördjupad resultatbearbetning i mindre urval, till exempel koncentrera oss på de 184 barnen i åldern 1.6 – 2.5 år och särskilt de 83 barnen i de mest avancerade kategorierna (C och D). Är det enbart individuella variationer eller finns det någon faktor som kan hänvisas till förskolans verksamhet och kvalitet? Här följer en kort beskriva av de kategorier som framstår.

Kategori A – Uppmärksamhet

Denna kategori karaktäriseras av att barnet deltar i sagoläsningen på ett tyst och stillsamt sätt. När det gäller barns uppmärksamhet kommer det till uttryck i kroppsspråk som *ögonrörelser*, *kroppsställning* och *ansiktsuttryck*. Barnets blick kan visa att hon/han följer det som händer på bilderna i boken, allteftersom läraren läser. En framåtlutad kroppsställning är ett annat exempel där vi tolkar att barnet lyssnar och är riktad mot det innehåll som den vuxne läser om i boken. Instämmande nickanden med huvudet då läraren läser är ett annat exempel på hur barns lyssnande visas genom kroppsspråket. Barnets upplevelse av innehållet i boken kan också speglas i ansiktsuttrycket. Det finns barn som uttrycker en *emotionell reaktion* genom att se glada ut eller skratta högt vid någon speciell bild eller händelse.

Det finns också barn som vi uppfattar kan uppleva sig obekväma i situationen. De kan ha begränsad erfarenhet av böcker och läsning. Det kan också vara så att lärarens sätt att läsa sagan inte fångar barnets intresse.

Kategori B – Agerande

Denna kategori karaktäriseras av barnets agerande och deltagande i form av gester och verbala uttryck, under det att sagan läses och den efterföljande leken och/eller återberättande av sagan. Handens agerande uttrycks med gester som att peka i boken på text och/eller bild och att barnet bläddrar. Språkligt agerande

med verbala uttryck är att barnet benämner detaljer på bilderna och/eller återberättar sagan verbalt eller som uttryck i leken.

Kategorin kan illustreras med följande observation av en lärare och en pojke som är 1 år och 9 månader. I observationen förekommer kommunikation med gester och språkligt agerande.

Läraren läser med låg röst/ställer frågor till barnet: ”Vem är det?”, ”Var är nallen?”, ”Vad säger grisen?” Barnet sitter på lärarens högra ben och tittar ner i boken med ett neutralt ansiktsuttryck, gestikulerar och hjälper till att bläddra.

B: E det? (pekar på nallen).

L: Nallen gråter.

B: Öhhh (gråtljud).

Barnet pekar mot filmaren och pekar i boken.

L: Var är flickan?

Barnet pekar på flickan.

L: Vad säger bilen?

B: Tut tut.

L: Flickan, tomten.

Barnet pekar på tomten.

L: Tomten och grisen då?

Barnet pekar.

L: Alla får åka med hela vägen hem.

Barnet pekar på huset och vinkar med handen och säger ”hej då” och tittar på läraren.

L: Åka hem till huset.

Barnet bläddrar.

L: Alla är hungriga, flickan, tomten och grisen, pojken.

Barnet pekar på flickan, tomten och grisen.

Läraren pekar på pojken och nallen.

B: Tut (slut).

L: Var sagan slut?

Detta är ett exempel på hur barnet besvarar lärarens inbjudan till dialog med att peka och bläddra och verbalt uttrycka enstaka ljud när boken läses första gången. Läraren och barnet fortsätter och läser boken en gång till.

L: Ska vi titta en gång till?

Barnet pekar på flickan på framsidan, bläddrar och pekar slutligen på första uppslaget.

L: Ska vi läsa? Bläddra då ska vi se vad som händer.

Barnet bläddrar till uppslaget med tomten och pekar på tomten.

Läraren bläddrar tillbaka till första sidan.

L: Här kommer flickan som kör lastbilen.

Barnet pekar med båda händerna.

/.../

L: Här står tomten och hänger.

Barnet bläddrar.

L: Tomten får följa med.
Barnet pekar.
L: Tomten och flickan.
Barnet bläddrar.
L: Här ligger grisen och grubblar.
L: Vill du vända?
Barnet bläddrar.
L: Titta...
Barnet pekar.
L: Det var tomten ja och vem var det?
Barnet pekar.
L: Det var flickan och grisen, alla får åka med (läraren vänder sida). Här ramlar pojken (barnet håller händerna för sina öron) på gatan.
B: Mmm (drar händerna över sina kinder).
L: Han ramlar.
Barnet sätter tummarna för ögonen med fingrarna bakåt mot öronen.
Läraren bläddrar.
B: De då? (pekar på lärarens näsa).
L: Ja, hej.
L: Pojken får åka med i lastbilen och grisen och tomten och flickan.
Barnet pekar på flickan.
L: Tomten och flickan.
Barnet bläddrar och pekar på hunden och säger ”den då”?
L: Vem sitter där då?
L: Vem är det?
Barnet sträcker på sin kropp och lutar sig från läraren.
L: Hunden sitter och fryser.
Barnet bläddrar och pekar på flickan.
L: Flickan ja.
Barnet pekar.
L: Hunden får åka med i lastbilen.
Barnet pekar.
L: Tomten och pojken och grisen (härmar en gris grymtande). Säger den så grisen?
Barnet pekar.
L: Säger hunden då?
Barnet säger ”vov” och gungar med sin kropp. Barnet pekar på flickan.
L: Flickan.
Barnet pekar på tomten.
L: Tomten
Barnet pekar på flickan.
L: Flickan.
Barnet bläddrar och pekar på nallen.
L: Oj, här går nallen och gräter. Nallen är ledsen.
Barnet bläddrar.
L: Nallen får åka med.
Barnet pekar på flickan.
L: Flickan, tomten.
Barnet lutar sig bakåt och sätter vänster pekfinger i munnen.
L: Är grisen då?
Barnet sätter fingrarna på magen.

L: Är grisen?
Barnet pekar mot boken och bläddrar.
Barnet säger ”nu är det uus” och pekar samtidigt på huset.
L: Ja titta huset. Alla får åka med, hela vägen hem. Tut, tut.
Barnet vinkar och säger ”hej då”.
L: Hej då, säger vi.
L: Alla är hungriga, flickan...
Barnet inflikar ”de då”? och pekar.
L: Tomten ja, flickan.
L: Grisen då? Pekar på grisen, pojken. Alla vill äta mycket mat.
Barnet bläddrar.
L: Nu var den slut.

När läraren läser boken en andra gång ger barnet exempel på fler uttryck, benämner mera och visar på större intresse för vissa avsnitt i boken. Barnet visar också uttryck för ointresse med sträckrörelser och gester som inte anknyter till berättelsen. Läraren tar fram lastbilen, huset och figurerna.

L: Ska vi se vad vi har i påsen då?

Läraren plockar upp huset, påsen och lastbilen. Barnet visar intresse för lastbilen. Läraren tar fram boken och tittar på bilderna och säger:

L: Ska vi se om vi hittar...
Barnet plockar upp grisen.
L: Vad var det?
Barnet håller i grisen och tittar på den.
L: Var det grisen? (Barnet plockar upp flickan.)
L: Här var flickan.
Barnet tar flickan mot sin kind.
L: Ska vi stoppa ner grisen? Får flickan vara med, ska flickan köra lastbilen? Ska flickan åka med i bilen? Ska flickan åka med?

Barnet tappar/släpper ner flickan. Läraren sätter flickan i lastbilen och säger: Ska du sätta flickan där?
Barnet lutar sig fram, tar flickan och sätter in henne i lastbilen genom vindrutan.

L: Här kommer flickan som kör lastbilen. (Läraren bläddrar vidare och tar upp nästa objekt ur påsen).

Återberättandet i denna observation styrs av läraren utifrån boken och barnet leker/undersöker sakerna. Detta är en illustration av kategori B Agerande. Vi har observerat hur barnen bläddrar, pekar och benämner på en rad olika sätt.

Variationen i barnens bläddrande handlar om vad som väcker deras uppmärksamhet och vad de är riktade mot. Det kan vara ett *sökande* efter något som har fångat deras uppmärksamhet, något som de vill se igen, till exempel en särskild bild, eller någon eller flera av figurerna i boken som väckt barnets intresse. Det kan också vara en *följsamhet till läsningen* att vända blad när läraren

läst klart en sida. Eller att bläddra från början till slut; barnet *tar över boken* när läraren läst färdigt och bläddrar igenom boken sida för sida samtidigt som hon/han tittar på bilderna.

Det är en variation i hur barnen pekar i boken och på vad de pekar. Pekandet kan bestå av att *peka med ett finger på ett bestämt föremål*, som till exempel på pojken eller på en bestämd händelse i boken som när pojken ramlar på gatan. Det förekommer också att barnen kombinerar pekandet med att säga ett eller flera ord. Pekandet sker då *i kombination med att barnet säger något*.

Pekandet kan också handla om att barnet *pekar i samband med att det räknar* och flyttar sitt finger för att räkna hur många figurer som finns på en bild. Barnen kan också *klappa på någon* figur i boken, som till exempel nallen. Pekandet kan även ske i kombination med att barnet ställer *en fråga* samtidigt. Ytterligare exempel är när ett barn ger ifrån sig ett motorliknande ljud när bilen syns på ett bilduppslag, samtidigt som det gör en hastig gest med hela handen över bilden och avslutar rörelsen genom att lyfta upp armarna i luften. Denna gest kan tolkas som att barnet med *en rörelse* visar att bilen kör fort. En del barn tar boken från läraren, håller i den själv och *pekar på olika figurer* i boken.

Flera barn använder begrepp som till exempel lägesord, antal, färger, ljud, härmar motorljud, upprepar ord och hela fraser, ställer frågor eller benämner någon av eller alla figurerna. Detta kan ske både spontant och på direkt uppmaning av läraren. Barnens språkliga uttryck är en variation av språklig reproduktion och produktion.

Kategori C – Inferens

Denna kategori karaktäriseras av att barnet gör någon form av *utvidgning* i förhållande till berättelsens händelse och figurer. Barnet tillför erfarenheter/associationer till berättelsen och/eller leken. De går utanför *här och nu* och minns, eller föreställer sig något, utöver det som finns i berättelsen och gör en personlig tolkning.

Läsningen kan betraktas som en social process, något man gör tillsammans eftersom man pratar om det man läser. Barnets förståelse kan handla om innehållet i boken, men det kan också vara så att hon/han *utvidgar* och associerar till något utanför boken som hon/han kan få ökad förståelse för i samband med läsningen och i dialogen med den vuxne. I samband med att läraren läser högt för barnet finns det också möjligheter för henne att associera till barnets erfarenheter och på så sätt utvidga berättelsen och knyta bakåt i tiden: ”Kommer du ihåg...?” Men också framåt: ”Vi ska också äta sedan” (Langer, 2005).

Nallen som finns i boken väcker empati hos flera av barnen och de uttrycker exempelvis att: ”Nallen vill gå till sin mamma” och ”Jag kan krama han”. Barnen klappar med sin hand på bilden med nallen. De funderar över varför nallen är ledsen och säger: ”Nallen gråter ont i foten” eller ”Det gör ont i magen”. Även hunden och grisen är intressanta och barnen funderar: ”Jag kan ta med han”. Ett annat exempel är tankar kring varför grisen ligger ner: ”Han trött”.

Ett av barnen har förmodligen *egen erfarenhet* av att nallen brukar sova tillsammans med barnet i sängen och säger: ”Vill gå till sängen” och syftar på nallen. När läraren läser om tomten är det ett barn som visar fram sina händer när han ser vantarna på bilden, vi tolkar det som att barnet gör en koppling mellan sina egna *händer och vantarna*.

Det finns också tankar kring varför pojken ramlar: ”Pojken halkar” säger ett barn och skrattar. Kanske har barnet erfarenheter av att det är lustigt när någon ramlar – någon som skojar? Ett barn uttrycker att det kan vara farligt att vara på gatan: ”O hjälp (om pojken) det kommer bilar på gatan”.

Flera av barnen säger: ”Dom äter soppa” när de ser att figurerna i boken sitter vid bordet och äter. De associerar också till vilan efter maten och menar att figurerna ska sova när de ätit klart. Det finns också känslomässiga anspelningar på att nallen, grisen, hunden och pojken är ledsna genom att barnen säger att de behöver ha plåster.

Bilen för barnens tankar till sopbilen. Det finns också barn som säger att de har ”lastbil hemma” eller att de ser sig själva som bilförare i boken eller att mamma/pappa kör bilen. En flicka säger sitt eget namn om flickan som sitter och äter mat i boken. Ett barn associerar figurerna till samlingen och vill sjunga om dem.

I nedanstående utdrag associerar barnet till lampan som finns i samma rum.

/.../

L: Här kommer flickan som kör lastbilen.

Barnet pekar på lampan på bilen i boken och säger ”dä”.

L: Där är lampan ja

Barnet pekar upp mot taket och säger ”br” och pekar på lampan.

L: Det är bilen och lampan ja.

Barnet pekar på lampan i taket och säger ”lampa”.

L: Grisen får åka med.

Barnet ler och pekar på lampan.

L: Lampa ja får åka med.

Barnet pekar på två ställen på bilden.

L: Flickan och lampan ja...

/.../

Vid återberättandet av sagan tar barnen hjälp av figurerna på olika sätt. Det finns också utvidgningar i återberättandet av sagan. Ibland kallar barnen flickan för mamma och pojken för pappa. När barnen säger vem som kör lastbilen, säger en del att det är pojken och andra att det är flickan som kör. Barnen visar att bilen kör när de för bilen fram och tillbaka på nästan samma ställe. Här tolkar vi det som att barnen leker sagan.

Barnen sätter ord på moment som inte förekommer i boken som till exempel att bilen ”backar”. När en del barn säger att bilen inte går att ”lasta” tolkar läraren det som att barnet menar att det inte går att tippa flaket. Begreppen låda och hus används synonymt av barnen om skokartongen som i detta sammanhang symboliserar huset.

Kategori D – Integration

Denna kategori karaktäriseras av att barnet deltar med engagemang och intresse på ett sätt som bildar en helhet. Barnet använder boken som referens i leken och jämför på olika sätt figurerna, lastbilen och huset med bilderna i boken.

Kategorin illustreras med hjälp av en observation av en flicka som är 2 år och 2 månader. I observationen finns exempel på hur hon gör inferens/utvidgar berättelsen med associationer till egna erfarenheter och upplevelser. Hon leker med rekvisitan och förhåller sig till berättelsen i boken. När hon får syn på boken tar hon fram den och jämför figurerna med bilderna i boken: flickdockan och nallen. Det är väldigt tydligt att hon förstår sambandet mellan berättelsen och figurerna.

Läraren sitter med korslagda ben och flickan sitter i lärarens knä. Läraren håller boken framför barnet och bläddrar. Hon börjar med att läsa titeln på framsidan och fortsätter. När de kommer till uppslaget med tomten utspelar sig följande dialog:

/.../

L: Här står tomten och hänger.

B: Mm.

L: Känner du igen tomten?

B: Ja. En näsa (pekar) och han har vantar.

L: Det är kallt ute.

B: Ja.

L: Då får han ha vantar.

B: Å mössa och halsduk.

L: Mm. Var tomten och hälsa på dig?

B: Ja, han glömde ett paket.

L: Gjorde han?

B: Ja.

L: Vad var det i paketet då?

B: En dockvagn och Nalle Puh.
 L: Kunde du köra Nalle Puh i vagnen?
 B: Mmm.
 L: Tomten får åka med.---- (bläddrar). Tomten får åka med.
 B: Aa.
 L: Jaa (pekar på luvan som står rakt ut). Skägget fladdrar i vinden.
 B: Det blåser. Måste ha mössa också (pekar på flickan).
 L: Ska flickan ha mössa tycker du? Hon sitter i bilen! Där är det inte så kallt.
 B: Nej, det är varmt.
 L: Det är varmt i bilen.
 B: Jaa. Där - blåser det.
 L: Ja där blåser det, där tomten står.

Gemensamt drar de slutsatser utav tomtens klädsel: ”Det är kallt ute”. De pratar om nästa bild, då tomten står på lastbilens flak. Läraren kommenterar att luvan fladdrar i vinden och flickan drar slutsatsen att det blåser. När de läser om nallen som går och gråter gör barnet andra associationer.

/.../
 L: Här går nallen och gråter.
 B: Sin mamma.
 L: Längtar han efter sin mamma tror du?
 B: Jaa.
 L: Stackars Nalle.
 B: Mmm. Han vill gå till mamman. Han får också åka med
 L: Jaa, nallen får åka med. Nu är det snart fullt. En, två, tre, fyra, fem.
 B: Nu - är det fullt.
 L: Är det fullt?
 B: Nää.
 L: Alla får åka med hela vägen hem. Hela vägen hem.
 B: Är doms mamma där?
 L: Bor hon där tror du?
 B: Jaa.
 L: Alla är hungriga.
 B: Nää.
 L: Flickan och tomten och grisen och pojken och hunden och nallen (pekar på bilden).
 B: Jaa.
 L: Alla vill äta mycket mat.
 B: Tomten äter mat.
 L: Mmm.
 B: Tomten äter mat (pekar).
 L: Jaa.
 B: Tomten äter mat.
 B: Vi läser den (syftar på boken).

När de läst boken en gång läser de boken ytterligare en gång. Vid första uppslaget med bilen och flickan säger barnet:

/.../

L: Här kommer flickan som kör lastbilen.

B: Mmm. Ingen tomten och nallen (pekar på bilden).

L: Ja nu var det tomt och ingen nalle.

B: Ingen pojke.

L: Ingen pojke.

L: Nu var det tomt och ingen nalle. Brum, brum, brum, här kommer flickan.

L: Här står tomten och hänger.

B: Mmm. God dag säger tomten (barnet ler brett).

Här tillkommer inslag av en dialog om figurerna i boken. Läraren gör brummande ljud för bilen när den kör. Barnet ser förväntansfullt ut inför uppslaget med nallen.

/.../

B: Lallen får också följa med.

L: Nallen?

B: Ja.

L: Var är han (bläddrar).

B: Dääääär!

L: Där går nallen och gråter (gnäller med rösten).

B: Så säger nallen (vänder sig mot lärarens ansikte). Mmm, nallen sin mamma.

Nallen åker till sin mamma.

/.../

B: Mamman bor där (pekar på huset).

L: Jaa. Är det mamman som lagat maten tro? Alla är hungriga.

B: Jaa.

L: Flickan och tomten och grisen och pojken och hunden och nallen.

B: Ja.

L: Och alla vill äta mycket mat.

B: Ja, Pojken och ---- och tomten.

L: Ja, Snipp snabb snut, så var den sagan slut.

/.../

Läraren tar fram lastbilen, lådan som föreställer huset och alla figurerna som ligger i en påse i lådan. Barnet börjar med att undersöka lastbilen och hon får öppna lådan som hon identifierar som ”huset”. Hon tar upp påsen och sedan plockar hon fram figurerna. Barnet står på knä och placerar figurerna på lastbilen och kör lastbilen fram och tillbaka framför sig. När alla figurerna är på flaket frågar läraren vem som kör lastbilen och då svarar flickan med sitt eget namn att det är hon som kör.

/.../

B: Den här kör jag (om lastbilen).

L: Det är du som kör.

B: Men (barnet böjer sig fram och tittar in i lastbilens hytt, tar flickdockan från flaket) där sitter...

L: Just det.

Barnet sätter in flickdockan i hytten genom vindrutan, tar ut den igen och lägger den bredvid sig på golvet.

B: Nu kommer pojken (tar pojkdockan från flaket och placerar den på samma sätt i hytten) kör denna bil (traktorn). Nu kommer pojken (kör med lastbilen) och kör (stannar framför läraren vid sidan om huset).

När leken med figurerna, lastbilen och huset pågått i nio minuter får barnet syn på boken som ligger bredvid läraren. Barnet tittar på figurerna på flaket och tar flickan och sträcker sig efter boken. Läraren lyfter fram boken mot barnet så att framsidan blir synlig.

/.../

B: Samma flicka.

L: Ja det är det du, det är samma flicka (barnet tittar länge, lägger tillbaka flickan på flaket och tar nallen).

B: Det är samma nalle.

L: (bläddrar fram till uppslaget där nallen går och gråter) Ja, det är det du.

B: Samma nalle, hej, hej (nalledockan får gå framför boken).

L: Hej, hej.

B: Hej, hej (pekar med nallen på nallen i boken) den är lessen. Hej min lilla nalle.

L: Hej min lilla nalle.

B: Han är så liten, han kan inte gå, han är så liten så han kan hoppa istället (låter nallen hoppa på lådan/husets tak) hopp, hopp på huset. Nu får va häri. Kan vi få va här i (tittar på läraren och får lite hjälp att ta av locket/taket på lådan/huset)?

Alla figurerna flyttas tillbaka till lastbilens flak igen och på lärarens fråga om vem som kör lastbilen så svarar barnet återigen med sitt eget namn. Hon säger att mamman bor i huset.

Barnet i den här observationen förhåller sig hela tiden till berättelsen i boken och hon rör sig i texten och utvidgar berättelsen i leken som blir som en dramatisering av bokens innehåll. Läraren är stödjande och lyhörd för barnets idéer. Hennes sätt att anknyta till flickans minne av att jultomten varit på besök (två månader tidigare) inviterade barnet att delta i läsandet på detta sätt.

Faktorer som kan påverka barnets kommunicerande vid bokläsningen

Videoobservationerna genomfördes i de allra flesta fall i ett lugnt och ostört rum där barnen var vana att man läste. Några få observationer genomfördes i en miljö som var ostörd, men där man inte brukade läsa saga. I ett fåtal förskolor var det svårt att finna en ostörd vrå eftersom planlösningen var öppen och dörrar saknades.

Lärarens roll är en del i sammanhanget vid bokläsningen som inte analyserats separat. Barnets agerande sker i samspel med den lärare som läser för barnet. Vi har sett en variation i hur läraren agerar då det gäller att:

- Läs texten precis som den är.
- Berätta innehållet.
- Dramatisera läsningen med rösten.
- Läs och involvera med frågor och utvecklingar anpassade till respektive barn.

Lärarens förhållningssätt till texten och barnet ska vidare analyseras enligt Hundeides (2001) tre dialoger: 1) den emotionella dialogen, 2) den kognitiva dialogen och 3) den guidande dialogen.

Kategoriseringen utifrån kvalitativa aspekter i bokläsningen är en beskrivning utifrån läsningens kulturella praktik. I beskrivning av de kvalitativa aspekter som ingår i läsning av sagan och kategorierna tar vi enbart hänsyn till barnets agerande i förhållande till läsningen som en kulturell praktik. Sammanhang runt barnet i förskolan och familjen kan också påverka barnets förutsättningar.

Det är möjligt att utläsa tendenser till samband mellan resultat i denna delstudie och förskolornas kvalitet enligt ECERS. Detta bekräftas när vi studerar ett urval av nio förskolor med hög kvalitet och nio förskolor med låg kvalitet. I en procentuell beräkning ser vi att fler observationer i förskolor med hög kvalitet, 53,3 procent, finns i de två mest avancerade kategorierna, Inferens (C) och Integration (D). I förskolorna med låg kvalitet är det 34,9 procent inom dessa kategorier. Denna tendens ökar med barnens ålder.

Tabell 25. Jämförelse mellan förskolor med hög respektive låg kvalitet.

	Kategori	HÖG kvalitet Antal (%)	LÅG kvalitet Antal (%)
Små barn 1-1.11 år	A – Uppmärksamhet	5 (6,6 %)	7 (15,2 %)
	B – Agerande	19 (25,3 %)	11 (23,9 %)
	C – Inferens	13 (17,3 %)	7 (15,3 %)
	D – Integration	-	-
		37 (49,3 %)	25 (54,3%)
Stora barn 2-3.1 år	A – Uppmärksamhet	2 (2,6 %)	3 (6,5 %)
	B – Agerande	9 (12 %)	9 (19,5 %)
	C – Inferens	14 (18,6 %)	6 (13 %)
	D – Integration	13 (17,3 %)	3 (6,6 %)
		38 (50,7%)	21 (45,7%)
Totalt		75 (100%)	46 (100%)

I samtalet med läraren efter bokläsningen frågar vi om barnets intresse för böcker, läsning, rim och ramsor och sånglekar. Vi frågar om barnet är bekant med liknande situationer och/eller bekant med sagan sedan tidigare.

I det närmaste alla barn visar intresse för böcker, enligt lärarna. Några färre tar initiativ till att vuxna i förskolan läser för dem. Intresset för rim, ramsor och sånglekar varierar på fem sätt:

- Intresse för att lyssna.
- Aktivt deltagande i rörelser.
- Att barnet deltar verbalt i en gruppaktivitet.
- Att barnet agerar individuellt.

Många förskolor har sång-, sago-påsar/lådor som man använder på samlingar. Endast i en förskola får barnen leka med materialet i sin egen lek. Ingen förskola använder rekvisita till en saga på samma sätt som i den situation vi observerat i den här studien. Enbart ett fåtal förskolor har eller har haft den aktuella boken i verksamheten. Om barnet är bekant med boken hemifrån har vi ingen information om.

I samtalet med läraren frågar vi om barnets språk, om det är lätt att förstå vad barnet säger och om barnet ställer frågor. Nedan följer exempel på den variation som finns i lärarnas svar:

- Pratar inte ännu.
- Har precis börjat prata.
- Många ljud, få ord.
- Visar och pekar.
- Få ord som uttalas tydligt.
- Många ord men uttalet är otydligt.
- Få ord men uttalet är otydligt.
- Pratar mycket och tydligt.

Lärarna berättar att de barn som ställer frågor kan göra det på olika sätt:

- Med frågande tonfall.
- Frågar ”är det”?
- Frågar om allt.

Flera barn i studien har annat modersmål än svenska. En del av dessa barn talar svenska med sina föräldrar. Enligt förskolans läroplan har barn med annat modersmål än svenska rätt till modersmålsstöd. Det är endast ett fåtal förskolor i BTL-studien som har lärare i arbetslaget som talar barnets modersmål.

Lärarnas observationer

Lärarobservationer har lämnats in från 22 av 38 arbetslag. 15 av dem har lämnat in vid två tillfällen, medan sju arbetslag endast lämnat in vid ett tillfälle.

I ett examensarbete har lärarstudenter bearbetat lärarobservationer och videoobservationer på nio barn från en förskola (Gorzalak & Rezai, 2007). Ett resultat i deras studie är att det saknas en konsistens i hur lärarna beskriver barnens språkliga uttryck. Det vill säga att lärarna saknar ett professionellt, gemensamt synsätt för att beskriva barns språkutveckling.

Deras resultat kan jämföras med den stora differensen mellan värdena i den externa ECERS bedömningen (4.09) och lärarnas självvärderingar (5.32). I enkäten framgår att de flesta lärarna anser sig ha god fackkunskap inom området.

I ett annat examensarbete intervjuade två lärarstudenter nio förskollärare inom BTL-projektet, från nio olika förskolor med varierande kvalitet, enligt den genomförda utvärderingen med hjälp av ECERS (Hägg & Olsson, 2007). Studenterna beskriver två kvalitativa skillnader i lärarnas attityder till skriftspråklärande i förskolan. En grupp lärare har attityden att skriftspråkande är något naturligt där man involverar barnen på ett självklart sätt. Den andra gruppen har attityden att skriftspråkande är färdighetsinläring som mognar fram. Lärarnas attityder påverkar deras sätt att förhålla sig och deras sätt att arbeta med skriftspråklärande, vilket i stor utsträckning beror på deras kompetens.

Diskussion

I videobservationerna har vi studerat barnens agerande och kommunicerande i förskolan med en barnskötare/förskollärare/lärare som barnet har en relation till och där barnet förutsätts vara aktivt. Artefakterna som boken, huset, lastbilen och figurerna var centrala. De gav läraren möjlighet att samtala med barnet kring innehållet i boken, ställa frågor och svara på barnens frågor. Dessutom kunde läraren knyta an till barnets erfarenheter, då bokens innehåll väl relaterade till de yngsta barnens liv i förskolan. Boken ger möjligheter till överskridanden i tid och rum. Barnet gör egna associationer med inspiration från berättelsen. Dessutom reflekterar läraren och barnet tillsammans över gemensamma erfarenheter. Genom att vi studerar barnens agerande kan vi se på vilka sätt de kommunicerar och vad de uppfattar av innehållet i boken. Vi kan också se att lärarens handlande har betydelse i situationen. I förhållande till Sheridans (2007b, 2009) dimensioner av pedagogisk kvalitet, är vårt fokus i första hand riktat mot barn-dimensionen och verksamhetsdimensionen som interagerar med lärar- och sam-

hällsdimensionen, och då specifikt processkvaliteten som berör förskolans inre arbete som i denna delstudie handlar om bokläsning.

Flera förskolor som ingår i studien har sång-, sago-påsar/lådor som används i samlingen. Resultatet i denna studie visar att i förskolor med hög kvalitet finns den typen av material tillgängligt för barnen. Barnen i dessa förskolor har möjligheter att i sin egen lek bearbeta intryck från sagor/sånger. Barnen kan också utveckla innehållet med utgångspunkt från sina egna erfarenheter.

Barnens erfarenheter och kunskaper av att ingå i olika språkliga sammanhang varierar. I den enkät som föräldrarna besvarat framgår att 9 procent av barnens föräldrar sällan eller aldrig läser för sina barn. Bokläsning i förskolan är ofta förlagd till fasta tidpunkter på dagen, till exempel i samband med vila, då barn som vistas på förskolan 15 timmar per vecka (13 procent) kanske inte är där. När lärare läser för barn i studien förekommer det att de har svårt att förstå vad barnen säger/menar. Det kan vara barn som läraren inte läst för tidigare, barn som nyligen börjat på förskolan och/eller barn med annat modersmål än svenska. Bokläsning bör vara en kontinuerligt återkommande aktivitet för alla barn i förskolan eftersom det har betydelse för barns lärande i ett längre perspektiv (Heckman, 2000; Khibom, 2003; Schweinhart m.fl., 1993; Valsiner, 1989).

Enligt ECERS-bedömningen varierar de erfarenheter som barnen erbjuds i förskolans verksamhet. I utvärderingen framgår att det finns ett starkt samband mellan delområdet Språkutveckling och förskolans kvalitet. Utmärkande för förskolor med hög kvalitet är att det finns en medveten planering och ett målinriktat arbete, som genomsyrar verksamheten i alla sammanhang, för att utveckla barnens språkliga och kommunikativa förmåga. Läraren fångar vardagliga tillfällen och har ett gemensamt ”delat” här och nu i samspelet med barnen (Bae, 2004; Hundeide, 2001; Klein, 1989; Sheridan, 2001, 2007b; Stern, 2004). Denna metaspråkliga medvetenhet finns inte i samma utsträckning i förskolor med lägre kvalitet. Utifrån studiens teoretiska grund tror vi att förskolans kvalitet har betydelse för barns lärande när det gäller området språk och kommunikation. Antal barn i kategorierna C och D är procentuellt högre i förskolor med högre kvalitet. Resultaten är inte statistiskt signifikanta, men i beräkningen av 18 förskolor där hälften har hög respektive låg kvalitet stärks den tendensen.

I vår analys av studiens dataproduktion framträder sex teman: uppmärksamhet, bläddra, peka, benämna, utvidga (inferens) och återberätta som delar i en helhet. Dessa teman bildar ett komplext mönster med fyra kvalitativa kategorier som en förändring i sättet att förstå ett fenomen (Marton, 1992; Marton & Booth, 2000; Sommer m.fl., i tryck). I D-kategorin ingår samtliga teman och i A-kategorin, som är minst avancerad, lyssnar barnet på sagan och leker med last-

bilen och figurerna utan någon egentlig anknytning till bokens innehåll. Situationen är arrangerad så att läraren inledningsvis är den som har initiativet i agerandet, läser boken för barnet och inbjuder till dialog. I leken med figurerna lämnas initiativet helt eller delvis över till barnet att ta över rollen som berättare. Läraren är en modell för barnen och i situationen får de själva möjlighet att leka med figurerna som finns i boken. Det är få barn i studien som har hört boken tidigare. Vid lästillfället avgör läraren själv om hon ska läsa boken mer än en gång och på vilket sätt hon ska läsa för att situationen ska vara så genuin som möjligt. Som vi tidigare nämnt finns det en variation i hur barn agerar ihop med texten/figurerna, vilket går att relatera till Langers (2005) forskning kring barns textrörlighet, det vill säga hur barn uppfattar texter. Vi ser att det handlar om de yttre attributen; det synbara som att bläddra i boken, stänga/öppna och att urskilja enskilda figurer och bekanta sig med innehållet på en ytlig nivå.

Det finns också barn som uppfattar att texten handlar om känslor och relationer. När en del av barnen leker med figurerna, bilen och huset, tolkar vi det som att upplevelsen förstärks av innehållet i boken och när barnen blir intresserade av att gå tillbaka till boken och se hur det var. Det kan handla om att jämföra figurer med bilderna eller någon särskild händelse i boken. Figurerna kan också utgöra en fördjupning av bokens innehåll och inspirera barnet att leka innehållet så som det är i boken. Barnet kan då behöva titta i boken för att till exempel se en specifik händelse. Andra barn börjar ”läsa” boken för den vuxne. Associationer och anknytning till egna erfarenheter är också något som Langer (2005) refererar till. Nästan hälften av barnen utvidgar innehållet i boken genom att relatera till egna erfarenheter och tolkningar. Enligt Heath (1983) har lärarens agerande stor betydelse i detta sammanhang, särskilt när det gäller att uppmuntra barnet att knyta till sina egna erfarenheter och tolkningar.

Flera av barnen i vår studie utvidgar innehållet med hjälp av kroppsspråk i form av pekande och minspel (Johansson, 2007a; Merleau-Ponty, 1964). Med våra observationer som grund är det möjligt för oss att ingående studera barnens olika uttrycksätt för att förstå innebörden i vad de vill förmedla. Enligt Söderbergh (1997) räcker det inte att lyssna på vad barnen säger, utan hela barnets agerande bör tolkas och bilda helhet, eftersom barnets tal innehåller ett samspel mellan den emotionella, motoriska och kognitiva utvecklingen.

Några få barn i vår studie uppmärksammar bokstäverna/texten i boken som läraren läser för dem. En av lärarna pekar på texten och låter sitt finger följa textraden under tiden som hon läser. Barnet börjar ”ljuda” sitt eget namn med ett ljud för varje stavelse (tre) högt och tydligt, samtidigt som hon pekar på texten i boken. Detta är ett tydligt exempel på hur barn i en lässituation spontant

uppmärksammar skriftspråket och gör kopplingen till det talade språket. Gustafsson och Mellgren (2005) lyfter fram betydelsen av att uppmärksamma även små barn på skriftspråket, vilket inte är någon självklarhet i förskolan. I samtalet efter bokläsningen framkommer att läraren i detta exempel är omedveten om att hon själv pekar på texten och blir mycket förvånad över att barnet uppfattar att det är text.

I denna studie kan vi notera att lärarna ofta förstår vad barnen vill förmedla till läraren, även om de inte uttalar orden och att läraren också bekräftar barnet språkligt genom att instämma eller sätta ord på det som barnet säger. I samspel där det uppstår gemensamt fokus vägleder läraren barnet. Då är det möjligt för barnen att erövra förståelsen för talspråkliga symboler och begrepp som de inte behärskar (Bruner 2002; Dahlgren m.fl., 2006; Eriksen Hagtvet, 2006; Eriksen Ødegaard, 2007; Liberg, 1990; Nelson & Kessler Shaw, 2002; Söderbergh, 1997). En övertolkning underlättar utvecklingen av barnets förståelse för ord och begrepp. För att kunna tolka barnet kan vi konstatera att det krävs en lyhördhet för hennes/hans uttryck och att den vuxne behöver ha god kännedom om barnet när det gäller dess erfarenheter, men också dess olika sätt att agera och vad situationen kräver av det. I ett flertal forskningsstudier (Adams, 1994; Lundberg, 2007; Smith, 1985; Taube, 2008), lyfts bland annat betydelsen av språklekar fram som en viktig del för att barn ska lära sig skriva och läsa. Vad vi finner anmärkningsvärt i vår studie är att många av lärarna är förvånade över hur intresserade barnen är av läsningen och leken med figurerna. De har inte dessa förväntningar på barnet och inte heller kunskaper om barnets förmåga i ett sådant sammanhang, eftersom det är sällan som de läser för ett barn på tu man hand. Då går barnet miste om att få delta i den typ av aktiviteter som har mycket stor betydelse för hans/hennes skriftspråksutveckling, enligt Lundberg och Herrlin (2005), Lundberg, (2007) och Nikolajeva (2003).

Efter att ha genomfört den här studien är vi övertygade om att tidiga läserfarenheter av bilderböcker har stor betydelse för barns utveckling som läsare, helt i överensstämmelse med Nikolajeva (2003). Varje observation är på ett sätt unik och det beror naturligtvis på att barnen som individer är unika. Men även att bilderboken har så rika tolkningsmöjligheter har stor betydelse. Resultaten bekräftas av Nelson och Kessler Shaw (2002) studier om hur barns meningsskapande i ett socialt samspel med ord, begrepp och bilder ger möjlighet till ett språkligt lärande i en kommunikativ situation.

I våra observationer framgår att det finns flera olika sätt att tolka berättelsen. Barnen sätter fokus på olika aspekter, händelser eller detaljer i berättelsen. Upprepningen ... *får åka med* är förutsägbar. Att en flicka kör lastbilen bryter

mot en konventionell könsordning och det finns ett outtalat budskap som inkluderar alla i gemenskapen. Centralt i berättelsen är att åka med på lastbilen och figurerna. Bilderna ger utrymme för att utveckla det som formuleras i text och berättelsen är töjbar i tid och rum (Bruner, 2002).

Berättelsestrukturen i bilderboken (Tidholm, 2004) är som en kedja av händelser med en huvudperson och ett slut. Barnen kan lägga till och dra ifrån, de kan ändra strukturen i innehållet. En del lärare tar fram rekvisitan i den ordning som den återfinns i boken, andra lärare tar fram allt på en gång eller låter barnen plocka fram figurerna. Hur läraren agerar är inte oväsentligt för barnens agerande. Vill man som lärare medverka till att barnet uppmärksammar berättelsens struktur, eller vill man observera om barnet uppmärksammar det själv? I detta avseende har lärarens kunskapssyn och kompetens stor betydelse. En lärare som inte själv är uppmärksam på berättelsens struktur uppmärksammar inte medvetet barnet på den. Anser läraren att det ingår i förskolans uppdrag att lära barn hur en berättelse kan struktureras? Kan det bli så som Johansson (2003b) fann i sin studie, att de barn som själva tar språkliga initiativ, till exempel berättar och ställer frågor, uppmuntras och bekräftas mer än de tysta barnen som inte får uppmärksamhet? Att lägga ansvaret för språkliga initiativ på barnet tyder på en annan kunskapssyn än att språk och intresse för böcker och berättande utvecklas i ett språkligt och meningsskapande socialt samspel (Skolverket, 2006a). Språket grundläggs i de yngsta åldrarna och barnen är i förskolan en stor del av sin vakna dag. För många barn är det därför avgörande hur den språkliga miljön ser ut, och vilka möjligheter det finns för enskilda barn att interagera språkligt med vuxna.

Flera barn säger att det är de själva som kör lastbilen, såsom exemplet i C-kategorin där flickan säger att det är hon själv som kör lastbilen. Identifierar hon sig med flickan som kör lastbilen, eller syftar hon på att hon själv kör bilen fram och tillbaka när hon leker med lastbilen och alla figurerna? Det är något vi kan studera vidare. Även hur barn och lärare hanterar genus är ett område vi kan göra fördjupande studier kring.

Barnen gör sina egna tolkningar av budskapet, det sammanfaller inte alltid med författarens (Wineger & Valsiner, 1992). För en del barn handlar berättelsen om en lastbil, andra uppfattar någon/några av figurerna som centrala. Det kan också vara hur figurerna är klädda, vad det är för väder, eller att det blåser i fartvinden när de åker på lastbilen. Färger och antal kan också vara det som barn gör till innehåll utifrån sitt eget intresse.

När lärarna i studien ska följa barnens lärande över tid, när det gäller språk och kommunikation, används ett analysverktyg i form av ett observationsunderlag (bil. 7, Gustafsson & Mellgren, 2005). Underlaget är utformat så att lärarna

med egna ord kan beskriva vad de observerat under vissa rubriker. De kan också redovisa i vilket sammanhang barnet befinner sig, och vilket stöd de ges av de vuxna i situationen. Ett syfte med denna studie är att undersöka hur lärare erfar barnens språkkompetens i olika situationer och hur de följer barnens språkutveckling. Detta är ett område där vi avser att göra ytterligare och fördjupade analyser. Resultatet i den delstudie som Anna Gorzelak och Natalia Rezaï (2007) genomfört, av observationsunderlaget i en förskola, visar att det inte är ett oproblematiskt område för lärare att följa barns språkutveckling. Observationsunderlaget kan lämpa sig väl som ett stöd för en pedagogisk dokumentation och uppföljning av barns lärande i verksamheten. För att säkerställa en vetenskaplig kvalitet krävs en mer omfattande utbildning och bättre förutsättningar för lärarna att medverka i denna typ av dataproduktion.

Som vi nämnt tidigare är många lärare förvånade över vad barnet kan när de läser boken. Det är inte självklart att alla barn får delta i sagoläsning individuellt i förskolan. Utifrån denna studies resultat menar vi att det borde vara både en självklarhet och en rättighet för det enskilda barnet. Lärarna skulle kunna använda observationsunderlaget i samband med att de läser en saga och därefter analysera situationen. Det är i vardagen som läraren bör bli uppmärksam på hur barnen kommunicerar, och hur läraren använder talspråket för att kunna rikta barnens uppmärksamhet mot både det talspråkliga och skriftspråkliga symbolspråket. Detta förutsätter att läraren har en språklig medvetenhet och kan pendla mellan språkets struktur och dess kommunikativa budskap. Hur ska de annars kunna stödja barnen? Observationerna behöver också ske kontinuerligt för att läraren ska kunna följa barnets lärandeprocess. Eftersom språkutveckling och kommunikation handlar om mänskliga kulturella processer, såsom samspel och turtagande, bör barnen ges möjlighet att vara delaktiga i språkkulturen tillsammans med de vuxna i ett socialt samspel – som exempelvis i ett dialogiskt bokläsande, där det finns en ömsesidighet, för att barnen ska få möjlighet att utveckla en generell förståelse för symbolspråk. Då ges barnet möjlighet att i ett meningsskapande sammanhang erövra kunskap om språket utifrån sin egen sociala och kulturella erfarenhet. Vi hävdar bestämt att lärare bör använda någon form av systematisk processinriktad uppföljning av barns språkutveckling, som tar hänsyn till sammanhanget (Sommer, 2005a). Dokumentation av barns lärande ska ses i ett sammanhang och som ”ett nedslag i tiden” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). En sådan uppföljning krävs som ett underlag och en utgångspunkt vid planering av verksamheten i förskolan. Barnens språkutveckling utvecklas inte genom att lärarna använder tillsägelser och kommandoord (Johansson, 2003b), utan kräver en hög grad av delaktighet, där barn involveras i

det som pågår. Även bokläsning kan behöva planeras in, annars är risken att lärarna i förskolan endast läser när det är färre barn i gruppen som tidigt på morgonen och mot slutet av dagen. Det är viktigt att arbetslagen i förskolan är uppmärksamma på skillnaden mellan att utgå från generella utvecklingsteorier och att utgå från barns kunnande i ett sammanhang. Det handlar om synen på barn (Sommer, 2005a) och förskolans roll för barns utveckling och lärande.

Den slutsats man kan dra är att våra videoobservationer ger underlag för långt vidare och djupare analyser än vad vi hittills gjort. De ger en komplex bild av hur små barn agerar när läraren läser en bok för ett barn. En variation av:

- stillsam uppmärksamhet till att barnet integrerar bokläsandet och berättelsen i sin egen lek.
- kontextuell kompetens i själva bokläsningsdiskursen till en tolkande medläsare.
- icke-verbal gestikulerande kommunikation som peka och bläddra till ett verbaliserade uttryck.
- korta kommentarer; benämna, frågor, påstående, till komplexa slutledningar.
- lyssna och kommunicera i ett här och nu till ett överskridande berättande.

Utifrån våra resultat kan vi konstatera att bokläsning är ett värdefullt innehåll i en pedagogisk verksamhet för små barn, och att det finns både behov av och möjligheter att utveckla läsandet i förskolan. Barns individuella läserfarenheter har betydelse och i samspel med en lärare är det ett tillfälle för att följa barns lärande inom språk och kommunikation. Läsnings i grupp blir mera givande för barnen om de har individuella erfarenheter och läraren har större möjlighet att stödja varje barn i gruppen.

Kapitel 11

Barns samspel

Eva Johansson

Denna del av studien *Barns tidiga lärande* syftar till att vinna kunskap om barns sociala liv i förskolan genom att studera de samspel som barn medverkar i samspelet emellan. För att det ska vara ett samspel krävs en ömsesidig interaktion där barn agerar verbalt eller kroppligt med gester, ord och tonfall i förhållande till varandra. Följande frågor är av intresse: Vilka samspel deltar barnen i och hur ser dessa samspel ut? Vilka positioner ges och tar barn, och vilka emotioner karakteriserar samspelet? Utgångspunkten är att barns interaktioner är en betydelsefull del av deras sociala och kulturella liv och lärande (Corsaro, 2003; Dunn, 2006; Johansson, 2007b; Löfdahl, 2006; Lökken, 2004) som också kan ge tillgång till barns perspektiv på sina samspel (Greve, 2007; Johansson, 2003a; Michélsen, 2004). Vidare antas att de samspel som barn är involverade i ger kunskap om de möjligheter som förskolan erbjuder avseende barns sociala liv och lärande. Därutöver är syftet med studien av metodologisk art med en avsikt att finna och utveckla metoder som kan brukas i såväl pedagogisk praxis som fortsatt forskning. Via lärarobservationer har barns samspel studerats. På så sätt utvinns även kunskap om lärares perspektiv på och förståelse av barns samspel. Det finns emellertid flera dilemman med att använda sig av lärarobservationer – en problematik som är viktig för den här studien och som kommer att behandlas i denna text.

Den här delstudien anknyter till förskolornas pedagogiska kvalitet och barns sociala lärande/kunnande i vid bemärkelse. Av faktoranalysen som gjorts av de olika dimensioner som karakteriserar ECERS-skalan är den framkomna kvalitetsdimensionen *Kommunikation och samspel* på flera sätt relaterad till denna delstudie. Särskilt intressant är den kommunikation och de samspel som sker mellan barn. Dock är kommunikationen i grupperna som helhet också av intresse, eftersom generella kommunikativa mönster och samspelet klimat antas ha betydelse för barns egna interaktioner. Inom delområdet *Social utveckling* visar bedömningarna med ECERS att i förskolor av hög kvalitet karakteriseras kommunikationen vid undersökningstillfället av engagemang, närhet och respekt.

Barnen ges möjlighet att utveckla social kompetens genom att delta i diskussioner, berättelser och dramatiseringar samt vara delaktiga i samtal om relationer. I förskolor av låg kvalitet noteras samspelsklimatet vid undersökningstillfället däremot vara kontrollerande. Både barn och lärare gav uttryck för irritation, vrede och spänning. Vuxenstyrningen tycktes å ena sidan vara stark, å andra sidan ostrukturerad. Barn hölls samman som grupp under större delen av dagen, alternativt kunde barn "flyta omkring" eller leka själva stor del av dagen. Inom delområdet *Språkutvecklande aktivitet* är variationen mellan förskolorna stor. Här noteras att i förskolor som vid undersökningstillfället bedömts vara av hög kvalitet skapar lärarna tillfällen för barn att utveckla kommunikativ kompetens, och de använder aktuella händelser i detta syfte. Vidare noteras att barn i lekar och andra aktiviteter uppmuntras uttrycka sig, berätta, lösa problem och se mönster. Vid förskolor som bedömts vara av låg kvalitet framträder en torftighet i kommunikationen – eller en brist på kommunikation – och en begränsning i tillgång till kommunikativa aktiviteter och material. Kommunikationen från lärares sida syntes ägnad åt att kontrollera barn snarare än att kommunicera tillsammans med barn.

I de enkäter som gjorts med föräldrar och lärare inom studiens ram är vissa av resultaten intressanta för den här delstudien. I flera avseenden är lärare och föräldrar överens om vad som är en bra förskola för barn. Att barn utvecklas i socialt hänseende är viktigt för lärare och föräldrar. Såväl lärare som föräldrar betonar att barn ska känna sig glada och trygga och erbjudas rika möjligheter till lek med kamrater i förskolan. I andra områden finns vissa inbördes skillnader när det gäller hur olika former av lärande betonas. Vissa lärare och föräldrar betonar lek och socialt samspel, medan andra tenderar att i högre grad betona lärande av olika innehållsområden. Genomgående är dock att förskolan har en viktig position för såväl föräldrar som lärare, när det gäller barns sociala utveckling. Sammanfattningsvis kan sägas att denna delstudie knyter an till delar av ECERS-skalan och är intressant mot bakgrund av de resultat som framkommit gällande förskolornas kvalitet. Dock är delstudien inte avpassad att direkt matcha ECERS-skalan, vilket jag ska återkomma till.

Samspelsmönster – förskolans erbjudanden

Avsikten med denna delstudie har varit att undersöka samspelsmönster mot bakgrund av barns intentioner och de erbjudanden om sociala interaktioner som ges i förskolemiljön (Gibson, 1979, 2000). Dion Sommer (2005a) framhåller individkompetenser och gruppprocesser som två olikartade men ömsesidigt beroende dimensioner, vilka är viktiga att ta hänsyn till i studier av barns samspel.

Dessa två dimensioner har också legat till grund för de studier av samspel som genomförts inom projektets ram och för denna delstudie. I vid bemärkelse handlar undersökningen om de villkor för barns socialisation som förskolan erbjuder. Det ska dock poängteras att socialisation inte förstås i betydelsen att ”göra social”. Studien vilar tvärtom på antagandet att barn från början av sitt liv är sociala aktörer (Sommer 2005b; Stern, 2004), om än deras deltagande sker i olika grad och på olika villkor. Med hjälp av Sommer (2005a) kan socialisation beskrivas enligt följande:

Socialisation betecknar den primärt sociala och kommunikativt relativt kompetenta människans aktiva och allt större tillägnelse och hantering av det samhälle och den kultur som hon växer upp i. (Sommer, 2005a, s. 60)

Av detta följer en kontextuell förståelse av lärande och socialisation. Barns socialisation är ofrånkomligt sammanflätad med de villkor för samspel och lärande som förskolan erbjuder. Det kan alltså finnas många olika villkor för och möjligheter till samspel, såväl inom förskolemiljön som mellan förskolemiljöer. Forskning visar att det finns en relation mellan hög kvalitet och barns sociala kompetens (Lambert, Abbot-Shim & Sibley, 2006). Frågan är om och hur detta avspeglas i den här studien.

Elinor Gibson (2000) använder sig av begreppet ”the major properties of learning affordances”, de möjligheter till lärande som omgivningen erbjuder små barn. Här förstås ”erbjudanden om samspel” i relation till förskolekontexten och till barns interaktioner med varandra och med sina lärare. I begreppet erbjudanden inbegrips förskolekulturen, de förväntningar och traditioner för samspel som skapas och tolkas i en oavslutad process av olika aktörer i förskolemiljön, som lärare och kamrater. Rum eller plats liksom innehåll i samspelet antas även vara ömsesidigt förbundna med de möjligheter till samspel som erbjuds. Hundeide (2006) talar om situationens inbjudan. En situation talar alltid till deltagarna på något sätt, inbjuder till att agera på ett visst sätt men sätter även gränser för vad som uppfattas som möjligt handlande. De samspel som barn ingår i, de positioner de tar och ges och det lärande som är möjligt, är villkorade av erbjudanden som omgivningen tillhandahåller. Parallellt kan dras till Elin Michélsen (2004) som använder begreppet sociala erbjudanden, för att beskriva det utrymme till samspel som förskolan medverkar till. Michélsen visar med sin studie att små barn hanterar sina interaktioner i lek och andra aktiviteter på ett konstruktivt sätt, bara de ges utrymme för det i vid bemärkelse, både mentalt och rumsligt.

Forskning om barns samspel

Barns intentioner, vilja och möjligheter att agera i samspel med kamrater antas således vara relaterade till den förskolekultur de är delar av. Barnet ses samtidigt som en aktiv agent som också bidrar till de mönster för samspel som möjliggörs. Hur beskrivs små barns samspel i tidigare forskning? I följande framgår att barn i sin samvaro utvecklar olika mönster för samspel. Barns interaktioner bygger på *ömsesidighet* och *intresse*, men även på *makt* och *konflikter*. Barn är aktiva i att tolka och omtolka sina möten med andra barn och *emotioner* är också viktiga inslag i samspelen. *Förhandlingar* är delar av barns interaktioner och barnens *positioner* ger dem olika handlingsutrymme. Vidare är *kreativitet*, *fantasi* och *lekfullhet* dimensioner att beakta i barns samspel. Kunskap om dessa aspekter ligger till grund för delstudiens uppläggning.

Kamratkulturer – intresse och ömsesidighet

Barns kamratkulturer är en arena där de prövar, tolkar och omtolkar den kultur som finns i miljön, framhåller William A. Corsaro (1987, 1997, 2003). Corsaro använder begreppet tolkande reproduktion för att beskriva barns sociala liv och där barn som sociala agenter tolkar och omtolkar världen och möten med andra. Kamratkulturer, som ges utrymme att växa över tid, byggs enligt Corsaro (1997) upp via *förhandlingar*. William Damon (1990) visar i en analys av forskning om barns sociala liv att *ömsesidighet* är en grundläggande norm i barns kultur. Ömsesidighet är, skriver Damon, förutsättningen för sociala relationer, för att etablera, behålla och bevara dem. Utan ömsesidighet kan varken verbal eller ickeverbal kommunikation eller utbyte av mening förekomma. Dessa tankegångar stöds av Gunvor Løkkens (2004) forskning om små barns samspel i förskola. Hon menar att barnens interaktioner karaktäriseras av kroppslighet och en riktadhet mot andra. Barnens gemenskaper består av såväl *glädje* som uppmuntran och *tröstande* handlingar. Ömsesidighet är en del av små barns specifika samvarostil, skriver Løkken.

Michélsen (2004) studerar små barns kamratsamspel i förskola. Hon menar att det främst är en känsla av *intresse* för varandra och för varandras agerande som ligger till grund för barnens samspel. Intresse varierar i intensitet, barnen växlar mellan ivrigt engagemang och lugn koncentration då de samspelar med kamrater. Detta intresse utgör en viktig förutsättning för barnens samspel, att dessa initieras och kan fortgå. Michélsen pekar också på att barnens samspel består både av glädje och av konflikter. En stor del av samspelen präglas av bejakande samspekl klimat. Konflikter och avvisning handlar ofta om saker och slutar många gånger med att barnen skiljs åt, skriver Michélsen, men tillägger att även

kompromisser och försoningsbeteende ingår i barnens samspel, även om det är mindre vanligt. Motivation och *känslomässiga* upplevelser är betydelsefulla i barns sociala liv, menar Judit Dunn (1987, 1988, 2006), som studerar barns sociala erfarenheter i familjen. Barn drivs av ett engagemang att delta i och förstå andras upplevelser, undersöka regler för samvaro och hur de kan påverka andra. Dunn ser social förståelse som ett redskap som barn använder i sina relationer och som de utvecklar och förfinar alltmer. Såväl kognitiva som känslomässiga aspekter, liksom kultur och konkreta sammanhang är viktiga i denna process.

Sommer (2005a) har, i en nordisk studie av barns samspel i olika förskolor, undersökt vad han talar om som ”barnsamvarons speciella kännetecken” (s. 165). Studien avser äldre barn (5 år) än i denna studie, men resultaten är av intresse för studiens uppläggning. Sommer använder sig av begreppet barns samvaromönster som refererar till återkommande mönster för samspel som initieras av och uttrycks mellan barn. Mönster ska då inte förstås som personliga drag hos barnen. Barn kan också förflytta sig in och ut i dessa mönster. Genom sin sociala praxis ger barn uttryck för sig själva, samtidigt som de får tillgång till andras avsikter. *Intentioner* är enligt Sommer ett centralt begrepp. Med intentioner menas, enligt författarens tolkning, de avsikter, strävanden och förehavanden som barn uttrycker i handling³ med andra. Intentioner studeras således indirekt, genom det barn gör tillsammans med andra ger de uttryck för avsikter och vilja.

Samvaromönster, överenskommelser och positioner

I min egen forskning framkommer att små barn utvecklar *etiska överenskommelser* i sina samspel (Johansson, 1999, 2007a). Etiska överenskommelser refererar till begreppet metakontrakt, som Alfred Schütz (1972) har utvecklat och som Hundeide (2006) vidareför. Metakontrakt står för underförstådda överenskommelser mellan barn, vilka får betydelse för barns agerande. Sådana kontrakt utgår från och bildar grund för de erfarenhetsförråd⁴ (Schütz, 1972, s. 169), de kunskaper om samspel med andra som subjekten utvecklar. Dessa kunskaper är erfarenhetsbaserade och av både generell och personlig karaktär.

Barn lär sig till exempel hur de bör vara och agera i förskolans sammanhang, men de lär också om hur de bör agera även i förhållande till *olika* kamrater och vuxna (Johansson, 1999, 2001, 2007a). De etiska överenskommelser som barn utvecklar handlar både om innehållet i samspelen och om hur samspelen ska gå till. De gäller barns syn på hur man bör handla, eller vara, i relation till sig själv och andra. Överenskommelserna kan vara mer eller mindre explicita, de

³ Handling förstås här i vid bemärkelse och inkluderar verbal handling.

⁴ Schütz använder begreppet ”stock of knowledge” för att beskriva det här.

tycks vila såväl på tidigare överenskommelser som nya, vilka skapas i den aktuella situationen. Överenskommelser är inte fria från makt och behöver inte nödvändigtvis leda till konsensus.

Forskning visar även att barn ger och tar olika mer eller mindre gynnsamma *positioner* i sina samspel (Johansson, 1999, 2007a, se även Löfdahl & Hägglund, 2006, Löfdahl, 2002; Sommer, 2005a). Dessa positioner medför olika handlingsutrymme och möjligheter för barnen att handla. Ålder, genus, fysisk och psykisk styrka har betydelse för dessa positioner, men även barns etiska status. Barn som uppfattas som personer med ”god moral” (ofta uttryckt som att vara snäll) ges och får många gånger en uppskattad position av kamraterna. Motsatsen förekommer även, då barns moral värderas negativt (ofta i termer av att vara dum eller förstöra) följer inte sällan en lågt värderad position. Det är dock viktigt att komma ihåg att dessa positioner inte nödvändigtvis är konstanta, de kan variera i relation till kamrater och sammanhang. I en studie av konstruktiv konkurrens finner Sonja Sheridan och Pia Williams (2007) att barn vill efterlikna sina ”goda kamrater” och att dessa goda kamrater har ett starkt motiverande inflytande på andras handlingar.

I analyser av barnens interaktioner finner Sommer (2005a) samvarokompetenta mönster, självartikulerande samvaromönster, konformitetsmönster och sociala isoleringsmönster. Den vanligaste samspeleformen är *samvarokompetenta* mönster. Barn som uttrycker sådana mönster sätter en stark prägel på samvaron med sina avsikter och förehavanden, menar Sommer. Barnen har en tydlig position (i betydelsen dominans) i gruppen.⁵ Samtidigt uppmärksammar, bemöter och tillgodoser de andra barns avsikter och förehavanden. Med *självartikulerande* mönster visar sig en stark markering av egna intentioner och mindre uppmärksamhet för andras avsikter och förehavanden. Den position som barn erövrar uppnås och vidmakthålls med fysiskt kraftfulla maktstrategier. Det kan även handla om att ge uttryck för selektiv acceptans och social uteslutning, samt att ha makt över resurser. Med självartikulerande mönster i en barngrupp följer även *konformitetsmönster*, menar Sommer. Det krävs att andra barn anpassar sig. Konformitetsmönster betyder att de egna intentionerna försvagas. Samvarons dagordning bestäms av andra, och barnen bryter inte mot denna ordning. *Sociala isoleringsmönster* kännetecknas i huvudsak av att barnet inte är delaktigt i gruppen. Barn kan röra sig mellan olika kamratgrupper, dock utan att involveras i samspel. Samtidigt som andra barn sällan tar kontakt ger barnet ifråga uttryck för aktiva avvärjningsmönster. Det finns en dialektik, menar Sommer, mellan individens

⁵ Det ska påpekas att Sommer använder position i bemärkelsen dominans, vilket är ett något annat synsätt än det som denna studie bygger på. Jag ska återkomma till detta längre fram i texten.

undvikandestrategier och andra barns (men även vuxnas) negligering av denna individ (a.a.,s. 209).

Sommer (2005b) konstaterar att gemenskap har ett högt värde i förskolan. Alla barn är dock inte delaktiga i denna gemenskap. Flera studier visar att barns samspel med jämnåriga inte nödvändigtvis leder fram till jämn fördelning av makt, status och inflytande i gruppen (se t.ex. Sutton-Smith & Kelly-Byrne, 1984, även Hangaard Rasmussen, 1993; Johansson, 1999; Löfdahl & Hägglund, 2006). Det kan mycket väl etableras samspelsmönster i en barngrupp som inte alls är lika positiva för alla inblandade.

Emotioner i barns samspel

Emotioner har av många forskare betonats som väsentliga i barns sociala liv (Arsenio, Gold & Adams, 2006). Inte minst har forskningen framhållit betydelsen av emotionella bindningar mellan föräldrar och barn. Såväl intensitet, karaktär som kvalitet i emotionella relationer anses grundläggande för barns sociala utveckling, inte bara i relation till vuxna. Forskningen har alltmer kommit att framhålla emotionella relationer mellan barn och barns sensitivitet för varandras upplevelser som viktiga dimensioner i barns samspel. Enligt Jane Brown och Judit Dunn (1996; även Dunn 2006) har små barns förståelse av andras känslor visat sig vara relaterade till ett antal aspekter, exempelvis den *känslomässiga diskurs* och de *emotionella relationer* som råder i familjen, men också språkförmåga, social ställning och samhällsklass. Förståelse av emotioner uppstår tidigare i barn- domen än förmågan att förstå andras tankar (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991). Starka emotionella uttryck och emotionella relationer mellan familjemedlemmar är potentialer för barn att lära om andra, betonar Dunn (2006). Den känslighet ett tvåårigt barn har för andras reaktioner kan vara central i utvecklandet av identitet, och är ett resultat av samspel med andra. Wiliam Arsenio och Anthony Lover (1995, även Arsenio & Kramer, 1992; Arsenio m.fl., 2006) har intresserat sig för barns förväntningar på andras känslor och vilken betydelse sådana förväntningar har för barns sociala liv. Forskarna undersökte vilka slags känslor barn förväntade sig att olika handlingar skulle utlösa. De ville också veta hur dessa förväntningar påverkade barnens moral. Forskarna fann att barn kommer ihåg de känslor som de förknippar med en speciell social händelse, och att de använder dessa erfarenheter för att bedöma tänkbara emotionella reaktioner från andra. De planerar också sitt agerande därefter. I denna process är den emotionella karaktären i barnets relationer central. Särskilt viktiga är barnets erfarenheter från kamratrelationer.

Ytterligare dimensioner i barns samspel som beaktats i den här delstudien är *lekfullhet*, *kreativitet* och *fantasi*. Betydelsen av dessa dimensioner har granskats och framhållits av en mängd forskare, inte minst i relation till barns lek (Bateson, 1972), men även i förhållande till barns lärande. Förståelse handlar om att kunna distansera sig från här och nu och se att något kan symbolisera något annat (Case, 1996; Pramling, 1983), men kan också visa sig som något annat. När det gäller lek vet vi att barn tidigt börjar leka att något föreställer något annat (Bateson, 1972; Piaget, 1980). Lev Vygotsky (1995) har beskrivit kreativitet som då subjektet skapar nya kombinationer utifrån tidigare erfarenheter och nya händelser. Fantasi handlar om de möjligheter barn har att förflytta sig mentalt utanför, bortom den aktuella leken eller samspelet. Barns humor, enligt Frode Søbstad (1995), handlar framför allt om lek med språk eller motsägelser. I vår egen forskning (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006) har vi visat hur små barn använder sig av lekfullhet i samspel med såväl lärare som kamrater. Barnen vänder på ord, rimmar, skojar och utmanar lärare och kamrater. Kreativa miljöer tycks relaterade till en dialektisk rörelse mellan autenticitet och fantasi. Fakta och kunskap måste också verka tillsammans med fantasi och föreställande (även Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Med utgångspunkt i ovanstående forskning blir det väsentligt att observera karaktären av *samspelet som helhet*, de *positioner* som barn får och ges samt de *emotioner* som uttrycks i samspelet. På så sätt kan en helhetsbild av samspelet bli möjlig. Vidare har de olika studiernas resultat och de specifika aspekter som belysts i ovanstående text legat till grund för de begrepp som utgör kategorisystem i observationsschemat. Längre fram i texten diskuteras ställningstaganden för samspelet som helhet, barns positioner samt emotioner. För en mer specifik definition av de kategorier som ligger till grund för observationsschemat hänvisas läsaren till bilaga 3.

Barnperspektiv

En viktig utgångspunkt för studien är ambitionen att förstå barns samspel med utgångspunkt i såväl barns perspektiv som barnperspektiv. I det förstnämnda begreppet framträder barnen via någon som företräder dem, medan det andra begreppet hänvisar till barns uttryck för mening (Halldén, 2003; även Johansson, 2003a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Ett barnperspektiv måste innehålla barns perspektiv, som i sin tur tolkas av läraren eller forskaren. Här studeras förskolan som en verksamhet *för* barn, styrd av pedagogiska intentioner och lärande, men den innehåller samtidigt barns egen kultur, det barn gör och skapar tillsammans med andra barn. Den här undersökningen gör anspråk på att barnets

intentioner och strävanden ska komma till uttryck. Samtidigt sker detta via vuxna. Problematiken är dock vidare än så, eftersom det är lärares observationer och tolkningar av barns intentioner och meningsskapande i samspelet som utgör analysenhet. Dessutom förstås barns samspel i relation till färdiga kategorier, vilket med nödvändighet innebär en reducering av de komplexa samspel som barn är involverade i. Frågan är om det här överhuvudtaget är möjligt att tala om barns perspektiv. Strävan har dock varit att försöka konstruera ett observations-schema som möjliggör ett närmande till och en förståelse av barns perspektiv och intentioner. Kategorierna i observationsschemat är kvalitativt grundade, de bygger på tidigare forskning och på egna och andras erfarenheter och kunskaper om kvalitativ forskning. Det betyder att det komplexa i barns samspel finns som en fond via kategorisystemet, medan studien i sig ger en översiktsbild av (vuxnas tolkning av) de samspel som barn i sin förskolevardag är involverade i. Härmed blir också de vuxnas perspektiv en del av studiens utgångspunkt, en fråga som diskuteras i följande avsnitt.

Lärarperspektiv

Lärares perspektiv visar sig i den här delen av studien genom att lärare både är informanter och delaktiga i produktion av data. Vad betyder detta för studiens uppläggning och resultat? Att lärare medverkar i forskning är knappast någon ny fråga, men den har idag aktualiseras på olika sätt.

Å ena sidan har lärarobservationer i forskning ifrågasatts för att brista i tillförlitlighet och därmed sakna möjlighet att bidra till kunskapsproduktion (se t.ex. Eisenberg & Fabes, 1998). Det har exempelvis visat sig att lärare tenderar att värdera flickors förmåga att samspela med andra högre än pojkars. De kategorier som har används i vissa studier kan vara genusmärkta och därmed gynna/missgynna ett av könen. Richard Lambert, Martha Abbot-Shim och Anette Sibley (2006) har visat att barn med en annan kulturell bakgrund än majoritetskulturen, samt barn i behov av särskilt stöd, missgynnas av sådana kategoriseringar. Det kan även ligga en mer eller mindre medveten önskan från lärare att kategorisera barns samspel i positiva termer snarare än i negativa. Dessutom visar vår egen studie att lärare skattar den egna förskolans kvalitet högre än externa bedömare (se kapitel 6).

En utmaning för forskare, liksom för denna studie, är därför att finna adekvata metoder som inte (mer eller mindre implicit) understödjer felaktiga eller stereotypa tolkningsmönster. Inte minst viktigt är att lärare ges adekvat utbildning för att kunna tolka och genomföra observationer enligt intentionerna. Avgörande är om forskare och lärare lyckas etablera en öppen och ömsesidig

relation i forskningsprocessen, vilket påverkar rikedom och effektiviteten i att dokumentera verksamheten (Lambert m.fl., 2006).

Å andra sidan framhålls idag alltmer den goda funktionen med praxisnära forskning och där lärare medverkar. Så sker exempelvis inom aktionsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Zeichner & Noffke, 2001). Inom denna typ av forskning är villkoret och avsikten att lärare själv ställer sig frågor om verksamheten. Forskningen avser även att förändra och förbättra den pedagogiska praktiken. Detta sätt att involvera lärare i forskningen skiljer sig från den här studiens angreppssätt, där forskare ställer frågorna och på så sätt skapar villkor för studien. Det finns inte heller någon uttrycklig didaktisk avsikt med studien, där den undersökta pedagogiska praktiken ska förändras inom studiens ram. Samtidigt ska det betonas att lärares medverkan i arbetet med att utveckla och använda sig av observationsschemat dels bidrar till studien i sig, dels öppnar för förändring av verksamheten, genom att lärare utvecklar kompetens i att observera barns samspel. Detta är självklart fallet med de olika metodologiska inslagen i studien som helhet där lärare deltar. Att involvera lärare (och barn) i forskning kan medverka till utveckling av pedagogisk praxis och lärande, menar Dominic Gullo (2006) som utforskar alternativa utvärderingsmetoder. Det kan också hävdas att lärare är den grupp som kommer nära barn, ser och deltar i barns samspel och därför är skickade att arbeta med denna uppgift. Detta är dock inte självklart, lika rimligt kan vara att tidigare föreställningar om hur barn brukar agera kan ligga till grund för lärares observationer och skymma sikten för vad som blir möjligt att se. Då blir även frågan om lärares utbildning i att genomföra observationer central. I den här studien har lärare dels varit delaktiga i utbildningskvällar, dels varit delaktiga i att pröva ut och utveckla observationsschemat.

Observationsschemat

I detta avsnitt presenteras metodologiska utgångspunkter för observationsschemat. Definitioner preciseras av de begrepp som används. Vidare beskrivs interaktiva processer mellan lärare och forskare i arbetet med observationsschemat. I avsikt att vinna kunskap om barns samspel, de positioner som barn tar och ges samt barns emotionella uttryck i samspelet, utarbetades ett observationsmaterial (se bilaga 3). Arbetet har skett i flera steg där lärarna fyller en viktig funktion.

Utgångspunkter för observationsschemat

Till grund för schemats konstruktion ligger flera ställningstaganden baserade på erfarenheter av egen och andras forskning. Centralt är att forskningen är enig om

att förskolan fyller en viktig funktion i barns sociala utveckling och lärande (Johansson, 2007b; Killen & Smetana, 2006; Sommer, 2005a). Det finns dessutom anledning att tänka sig att barn utvecklar olika former av samspelsmönster i olika förskolekulturer, i relation till sina olika erfarenheter inom och utanför förskolan (Corsaro, 1997; Hundeide, 2006; Løkken, 2004). Vidare kan antas att barn i sina samspel tar och ger varandra olika positioner, utifrån vilka de kan och förväntas handla. Slutligen kan konstateras att emotioner är en väsentlig kunskapskälla i barns samspel (Arsenio & Lover, 1995; Dunn, 2006). Sammantaget ger dessa aspekter en bild av barns perspektiv på sitt sociala liv i förskolan. Mot bakgrund av flera studier, och i syfte att få en bild av varje barns samspel, har några aspekter urskiljts vara viktiga att observera: *samspelens karaktär generellt*, barns *positioneringar* och *emotionella* uttryck i spelet. På så sätt studeras såväl gruppprocesser som individuella positioner. I den här analysen är det främst samspel på gruppnivå som har studerats. I följande beskrivs dessa olika aspekter, de antaganden och de begrepp som ligger till grund för observationsschemat.

Samspelens karaktär generellt

Samspelens prägel eller typiska drag är en grundläggande fråga för studien. En uppgift i observationsschemat var därför att studera samspelens karaktär som helhet. Vilka karaktäristiska drag kan urskiljas i de samspel som barnen är involverade i? Låt oss först definiera studiens förståelse av samspel.

Med samspel avses att barn agerar verbalt eller kroppligt med gester, ord och tonfall i förhållande till andra barn och att den andre reagerar på något sätt. För att det ska vara samspel krävs alltså att barnen gör något i förhållande till varandra. Det krävs alltså någon form av reaktion från båda parter. Med denna övergripande kategori som benämns ”samspelens karaktär som helhet” är således avsikten att beskriva samspelens huvudkaraktäristik. I fokus är gruppprocesser och de mönster för samspel som dominerar som helhet. Fyra begrepp är viktiga för förståelsen av samspel: intersubjektivitet, intentionalitet, meningsskapande samt intentioner.

Utgångspunkten för studiens förståelse av samspel är att vår tillvaro är intersubjektiv, att vi lever i en värld som vi delar med andra (Merleau-Ponty, 1962). Intersubjektivitet är villkor för interaktion samtidigt som ömsesidigheten i interaktionen betonas. Kommunikation är också central även om denna inte alltid är konstruktiv och mycket väl kan bryta samman. Intentionalitet är ett begrepp som kan beskriva antagandet att subjektet alltid är riktat mot något annat än sig självt. Som människor – barn eller vuxna – är vi riktade mot andra och mot världen (Merleau-Ponty, 1962).

Intentioner är ett annat begrepp, som bygger på intersubjektivitet och innebär avsikter, strävan och förhållanden, vilka uttrycks och erfars i handling med andra (Sommer, 2005a). Barn har förslag, önskemål, idéer och uttrycker att de vill något då de samspelar med andra. Eftersom kommunikation är intersubjektiv medför det att intentioner inte bara tar plats som subjektets enskilda projekt. Intentioner kommuniceras, erfars, uttrycks och förändras i möte med andra. Meningsskapande kan sammanfatta denna ömsesidiga process. När det gäller så små barn som i den här studien innebär det meningsskapande som sker i barnens samspel i relation till barns kroppslighet, att barn riktar sig till varandra och uttrycker med sin kropp, med gester, ord, kroppshållning, avsikter och mening i förhållande till varandra. Den intersubjektiva kommunikationen är central, vilket medför att meningsskapande sker i en öppen oavslutad process. De kategorier som ligger till grund för samspelen som helhet är: *delat intressefokus, ömsesidighet, förhandling, oenighet/olika intentioner, försvar/skydd, bråk, anpassning, iakttagande* samt *annat samspel* (se bilaga 3).

Positioner

En annan aspekt av samspel, som är av betydelse för studien, är att förstå de positioner som barnen tar och ges i samspelen. Vilka positioner finns och vilka dominerar samspelen? Hur förstås då positioner i studien?

Till skillnad från Sommer som använder position i betydelsen dominans har denna studie en vidare tolkning av positioner. Positioner används i studien i betydelsen en kroppslig och mental ”utvikningspunkt” eller placering i relation till andra. Denna utvecklingspunkt medverkar till det man ser eller det andra ser, till de handlingar som uppfattas möjliga och som kommer till uttryck. Positioner är en plats varifrån man kan handla och som ger olika möjligheter till handling (se även Qvarsell, 2005). Positioner kan ge olika maktutrymme och relaterar till olika mönster för handling (Johansson, 1999; Löfdahl, 2002). Det ska dock framhållas att de positioner som kommer till uttryck antas bygga på intersubjektiva processer. De betraktas som individuella och kollektiva och relaterade till olika samspel (Sommer, 2005a). Det råder ett dialektiskt förhållande mellan samspelsform och position. Inom vissa samspel är vissa positioner mer möjliga än andra. Positioner ges och tas av medverkande i samspelen, men är även relaterade till förskolekontexten som helhet. Positioner kan förhandlas och förändras. Begreppet position förutsätter här ett aktivt barn med möjligheter (om än delvis begränsade) att skapa sig utrymme (och utvecklingspunkt) för socialt deltagande av olika slag och att detta utrymme kan variera mellan situationer och deltagare (Hundeide, 2006). På samma gång är positioner som barn ges och tar inte med självklarhet totalt rela-

tiva situation och sammanhang. Positioner antas även kunna sträcka sig utöver situationens här och nu, såväl i en historisk som i en framåtsyftande rörelse (Johansson, 2007a). Samtidigt förstås positioner som kollektivt skapade, inte bara av barnet i fråga utan av andra, både lärare och barn (Sommer, 2005a). De kategorier som ligger till grund för de positioner som uttrycks i samspelet är: *samspelande, drivande, begränsande, försvarande, förbandlande, anpassande, iakttagande, över-skridande* samt *annan position*.

Emotioner

Studien vill även försöka förstå de emotioner som är karaktäristiska för samspelet. Aktuella frågor är: Vilka känslouttryck kan återfinnas i barnens interaktioner och vilka dominerar? Här följer vissa grundantaganden för emotioner som studien vilar på.

Emotioner förstås här som de känslomässiga (affektiva) intersubjektiva upplevelser och tillstånd som barn kan erfara och uttrycka i samspel med andra. Emotioner är mångdimensionella, har att göra med kroppslighet, relationer och sociala förståelser (Holland, 2007). Emotioner har såväl individuell som kollektiv social grund, och berättar för oss om såväl positiva som negativa upplevelser. Emotioner kommuniceras i ord och i kroppshållning, samtidigt är det viktigt att komma ihåg att alla emotioner inte är möjliga att uttrycka. Det kan konstateras att det råder enighet om att emotioner är centrala i mellanmänsklig kommunikation, inte minst då det gäller de yngsta barnen (Eisenberg, Spinrat & Sadovsky, 2006; Dunn, 2006; Stern, 2004). Starka emotionella uttryck och emotionella relationer är potentialer för barn att lära om andra (Dunn, 2006, även Greve, 2007). Små barns sensitivitet för andras reaktioner kan vara central i utvecklandet av identiteter och är ett resultat av samspel med andra. Vidare kan antas att emotioner, som uttrycks i kommunikation barn emellan, kan sammanfatta karaktären av samspelet samtidigt som de kan ge kunskap om barns upplevelse av samspelet (Dunn, 2006; Eisenberg m.fl., 2006; Michélsen, 2004). Här betraktas emotioner alltså som relationella, och som ett uttryck för såväl individuella som kollektiva upplevelser. Vi kan tala om en känslomässig diskurs som uttrycks, erfars och skapas i förskolan och i samspelet. Det är därför rimligt att tänka sig att vissa emotioner både är mer möjliga att uppleva och att uttrycka i vissa samspel. På liknande sätt som med positioner antas emotioner relatera till samspelet som helhet, till de deltagare som ingår och till förskolekontexten, liksom till barns tidigare överenskommelser och erfarenheter (Dunn, 2006). De kategorier som ligger till grund för de emotioner som uttrycks i samspelet är: *glädje, vrede, sorg, intresse, uppgivenhet, rädsla, uttråkad, förvåning, neutral* samt *annan känsla*.

För att summera; ovanstående antaganden ligger till grund för utvecklandet av observationsschemat, som skedde i flera steg, vilket beskrivs nedan. Som redan nämnts är observationsprotokollet med färdiga kategorier reducerande, på så sätt att det inte fångar komplexiteten i barns samspel. Till exempel är de positioner som utvecklats inom observationsschemat delvis trubbiga och övergripande, genom att de inte nyanserar olika möjliga subjektspositioner inom en definierad position. Inom till exempel en samspelande position medger schemat inga nyanser, vilket mycket väl kan vara fallet i barns samspel. Däremot rymmer observationsschemat en rad olika positioner. Avsikten är att få en bred kunskap om de positioner som uttrycks i samspel mellan barn. Dessa invändningar kan göras i relation till kategorierna för samspelens karaktär generellt och avseende kategorierna för emotioner. Avseende emotioner kan precisa definitioner vara svåra att åstadkomma. För att möjliggöra för observatören att ge uttryck för ett samspel, en position eller en emotion som inte ryms inom kategorierna, finns alternativet *annan* i schemat.

Arbetet med observationsschemat

Arbetet med observationsschemat har, som redan angivits, skett i nära samarbete med lärarna. Ansvaret för och arbetet med att utveckla schemat, samt för de grundantaganden som schemat bygger på, vilar på undertecknad forskare. Dock har schemat utvecklats i en interaktiv process mellan forskare och lärare. Arbetet pågick under en termin, med regelbundna återkopplingar, möten och diskussioner mellan lärare och forskarlag.

Inledningsvis utarbetades ett observationsschema enligt ovanstående grundantaganden. Detta schema prövades av två lärare som inte deltog i projektet. Därefter följde ett arbete med kritisk granskning, viss justering och vissa förtydliganden. Några inslag togs bort efter övervägande i forskarlaget. Under en fortbildningskväll med lärarna presenterades observationsschemat och lärarnas synpunkter på schemat inhämtades. Under denna kväll beskrevs utförligt syftet och de grundantaganden som observationsschemat bygger på. Särskilt problematiserades frågor om barnperspektiv, hur samspel kan förstås och på vilka grunder (Halldén, 2003; Johansson, 2003a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Vidare belystes hur lärares föreställningar och förgivettaganden om barn har betydelse för hur deras intentioner tolkas (Johansson, 2003b). Därutöver diskuterades hur begrepp i protokollet kunde förstås, samt omfattningen av observationen vad gäller tid och vissa beskrivande moment. I nästa steg omarbetades observationsprotokollet på nytt. Till exempel förtydligades definitioner av olika begrepp och kategorier. Beskrivande moment togs bort, eftersom de

medförde en arbetsinsats som bedömdes vara för omfattande för lärarna. Därefter genomförde alla lärarna en observation i sin respektive verksamhet och gav skriftliga kommentarer utifrån sina erfarenheter. Främst rörde lärarnas frågor finjusteringar av genomförande av observationen, om tidsomfattningen och hur begrepp och kategorier skulle förstås. Åter skedde kritisk granskning och justering av schemat med vissa förtydliganden av begrepp och kategorier.

En ny fortbildningskväll arrangerades där tre olika videobservationer av samspel mellan barn granskades och kategoriserades utifrån schemat. Samstämmigheten i lärarnas kategoriseringar prövades. Efter diskussioner uppnåddes enighet om hur observationerna skulle tolkas med hjälp av observationsschemat. Vissa småjusteringar gjordes och definitionerna utvecklades ytterligare. De lärare som medverkat i fortbildningen utsågs som ansvariga för observationerna. Därefter genomfördes observationerna av lärarna under två veckor i november 2006.

Analysens konstruktion

Uppgiften som gavs lärarna var att varje barn i studien skulle observeras i vissa valda samspelsituationer. Ambitionen var att lärarna skulle försöka närma sig barnets perspektiv, försöka se med barnets ögon på olika samspel i förskolan, utan att värdera det barnet gör. Det gällde för lärarna att försöka förstå barnets intentioner oavsett hur de själva värderade dessa.

Instruktionen till lärarna var följande: Observera varje barn under två veckor (vecka 47 och 48) i november månad i olika situationer. Följ barnet i två olika leksamspel inomhus och i en skapande aktivitet (totalt 3 observationer/barn). Leken skulle vara initierad av barnen. Den skapande situationen initierades av antingen barn eller lärare. Varje situation skulle noga följas under 5 minuter och samspelet skulle kategoriseras enligt protokollet. Varje barn skulle följas av samma pedagog. Vidare markerades vikten av att observera vad barnet uttrycker med kroppen, med ord, gester, tonfall och känslouttryck i olika situationer och med andra. Vidare uppmanades lärarna se till att den person som observerar frigjordes från andra uppgifter, under observationstiden och en stund efter, för att få möjlighet att reflektera över observationen.

Som redan nämnts observerades tre aspekter: samspelets karaktär som helhet, barnens positioner samt emotionella uttryck, i varje samspelsituation.

För det första var helheten i samspelet av intresse. Det gällde att observera de olika samspel som barnet ingår i och vilka aspekter (uttryckta i schemat) dessa innehöll. Den fråga som då formulerades i analysens konstruktion var följande: Hur ser samspelet ut? Det poängterades att samma barn kan vara involverat i olika

konstellationer och ingå i olika samspelsformer och med olika personer. Vidare framhölls att ett samspel kan innefatta flera olika aspekter, och eftersom samspel är processer kan de förändras och nya kan komma till. Till exempel kan ett samspel ha drag av ömsesidighet, delat intressefokus, men också av anpassning och begränsning.

För det andra observerades positioner i barns samspel. Instruktionen till lärarna formulerades då på följande sätt: I lekar/samspel med andra tar eller ges barn olika positioner (ska inte förväxlas med roll-lek) som ger dem möjlighet att agera på olika sätt. Det kan handla om positioner som att leda eller driva leken/samspelet, anpassa sig till andras förslag, förhandla såsom att ta och ge förslag för hur leken/samspelet ska gå till, eller vara iakttagare eller anpassa sig till andras förslag eller att utmana situationen. Även här framhölls att samma barn kan ha eller få olika positioner i olika sammanhang och med olika personer.

För det tredje skulle lärarna observera vilka känslouttryck barnet ger uttryck för. Frågan gällde då: Vilka känslouttryck ger barnet uttryck för i samspelet? Lärarna uppmanades vara var noga med att försöka tolka känslan utifrån barnets perspektiv, oavsett hur de själva upplevde situationen eller sin egen känsla. Vidare noterades att olika emotioner kan uttryckas i samma samspel.

Det gällde för lärarna att i alla samspel kategorisera dessa olika aspekter och sedan välja de två som dominerar.

Medverkande förskolor

Totalt har 24 av 38 förskolor genomfört observationerna. Av dessa har två grupper uteslutits, vilket gör att 22 grupper ingår i studien. Totalt ingår 144 barn i 72 genomförda observationer (två leksituationer samt ett skapande samspel) och 56 lärare har utfört observationerna. Av dessa är 66 observationer involverande 140 barn konsekvent genomförda. De observationer som inte genomförts på ett adekvat sätt har antingen uteslutits helt (2 grupper) eller inkluderats (4 grupper) eftersom det varit möjligt för forskaren att tolka svaren av redovisningen. I ett fall betyder det att en observation, alternativt en samspelsform, kan ha uteslutits och därmed saknas i resultaten. Även om det inte kan uteslutas att bortfallen påverkar resultatet, är bortfallet inte av avgörande betydelse för studiens resultat, eftersom det är dominerande samspelsformer som eftersöks. Frågan diskuteras dock i relation till observationsschemats betydelse senare i texten.

Analys

Analysen har skett på följande vis. I syfte att få en övergripande bild av de samspel som dominerar i grupperna gjordes en sammanställning av a) dominerande, b) andra val samt c) tredje val av samspelskategori i varje förskola för sig och i gruppen som helhet. Denna sammanställning har sedan legat till grund för fortsatta analyser inom och mellan grupperna samt i förskolorna som helhet. Frågor som då var aktuella är: Vilka samspel dominerar i de enskilda förskolorna och i grupperna som helhet? Vilka positioner är utmärkande för de enskilda förskolorna och grupperna som helhet? Vilka emotioner dominerar i samspelet i de enskilda förskolorna och i grupperna som helhet? Hur ser relationen ut mellan de olika observationerna (lek respektive skapande) och de olika aspekter som observerats? Dessutom granskades de samspelsformer som inte dominerar i syfte att fördjupa bilden av barns samspel i de olika förskolorna.

Resultat

Sammanfattningsvis ger resultatet av studien en positiv bild av de samspel som barn är involverade i. Förskolorna tycks, enligt pedagogernas observationer, erbjuda barn intressegemenskap och delaktighet i såväl ömsesidiga som kreativa samspel och positioner. Känslor av intresse och glädje tycks dominera samspelet. Vid en översiktlig granskning antyds att barn förefaller röra sig inom näralliggande samspelsformer, medan positioner kan variera i något högre grad. Dock tycks de emotioner som uttrycks till stor del vara stabila, med vissa undantag. Detta ger en bild av såväl stabilitet som variation i de erbjudanden om samspel som står till buds i förskolorna. Låt oss här granska resultatet i mer detaljerad form.

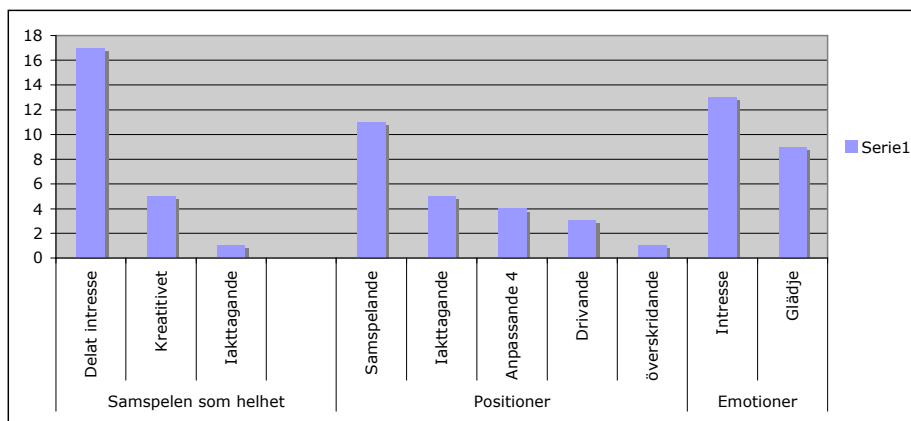
Dominans i samspel, positioner samt emotioner

Delat intresse anges som den mest dominerande sociala samspelsformen i majoriteten av de genomförda observationerna. I 17 av 21⁶ grupper är *delat intressefokus* den samspelsform som dominerar. I 5 grupper dominerar *kreativa* samspel och i 1 grupp dominerar *iakttagande* samspel. Den mest dominerande positionen i 11 av de 22⁷ medverkande grupperna anges vara den *samspelande* positionen.⁸ I 5

⁶ Att det här rör sig om 21 grupper är konsekvensen av att en av de deltagande förskolorna inte har redovisat några observationer av barns samspel. I tre av grupperna är två samspelsformer vanligast förekommande (samspelande respektive iakttagande i två grupper samt samspelande och kreativitet i 1 grupp). Det betyder att antalet dominerande samspelsformer överstiger antalet grupper.

⁷ Positioner har observerats av 22 grupper.

grupper är den dominerande positionen *iakttagande* och i 4 grupper är de dominerande positionerna *anpassande* och i 3 grupper *drivande*. I en grupp är den dominerande positionen *överskridande*. I 13 av de 22 medverkande grupperna är den dominerande emotionen *intresse* och i 9 grupper är *glädje* den känsla som observerats dominera. Se figur 13 nedan.



Figur 13. Av figuren framgår att de dominerande aspekterna i huvudkategorierna Samspelen som helhet är *Delat intresse* (17), i Positioner är *Samspelande position* (11) dominerande och i Emotioner är *Intresse* (13) den vanligast förekommande emotionen.

Näst vanligaste samspel

Vid en närmare granskning framgår att i de grupper där den dominerande samspelsformen, enligt lärarnas observationer, är *delat intressefokus* (17 grupper) är den näst vanligaste samspelsformen *kreativitet* (7 grupper). I 5 grupper är den näst vanligaste samspelsformen *ömsesidighet*. I 3 grupper följs delat intresse av *anpassning* och i 2 grupper av *iakttagande*. Eftersom den dominerande samspelsformen (i 4 grupper) är *kreativitet*, är den näst vanligaste *delat intressefokus* i samtliga av dessa grupper. Den grupp där *iakttagande* dominerar samspelen är *delat intressefokus* den samspelsform som följer. Det betyder som helhet att karaktären på samspelen ofta har en kombination av *delat intresse*, *kreativitet* och *ömsesidighet*. Iakttagande och anpassning finns med i samspelen, men i mindre utsträckning. Vid en översiktlig granskning av observationerna inom de dominerande samspelsformerna finns en majoritet av barnen. Det tycks som om samma barn till stora delar rör sig inom liknande samspelsformer. För att denna fråga ska klargöras krävs dock upprepade analyser.

⁸ Det ska noteras att i tre av grupperna återfinns vi två dominerande positioner. Dessa är: Samspelande och drivande position, samspelande och iakttagande position samt drivande och överskridande position.

Tabell 26. Antal dominerande och näst dominerande samspelsformer inom respektive aspekt.

Dominerande samspelsformer	Delat intressefokus 17	Kreativitet 5	Iakttagande 1
Näst dominerande samspelsformer:	Kreativitet 7 Ömsesidighet 5 Anpassning 3 Iakttagande 2	Delat intressefokus 5	Delat intressefokus 1

Tabellen visar att karaktären på spelen totalt tycks ha en dominans av Delat intresse (totalt 23), Kreativitet (totalt 12 observationer) samt Ömsesidighet (totalt 5 observationer).

När det gäller aspekten positioner finns, i lärarnas observationer, en något större spridning av de positioner som barnen tar och ges. På så sätt framträder individuella skillnader som åtminstone delvis kan tolkas gå utöver samspelsens karaktär som helhet. I de 11 grupper där den *samspelande* positionen dominerar åtföljs denna av *anpassande* position i 4 grupper, *drivande* respektive *iakttagande* i 3 grupper samt *förhandlande* position i 1 grupp. I 5 grupper finner vi som dominans en *iakttagande* position, vilken åtföljs av *samspelande* position i 3 av grupperna och en *drivande* position i 2 av grupperna. Den *anpassande* positionen som dominerar i 4 grupper åtföljs i samtliga av *samspelande* position. Den *drivande* positionen som dominerar i 4 grupper åtföljs i 3 av dessa av *samspelande* position. I en grupp dominerar såväl *överskridande* som *drivande* positioner, vilka åtföljs av *samspelande* position. I en grupp dominerar *samspelande* och *iakttagande* positioner och följs av *drivande* position. Ytterligare en grupp har två dominanta positioner; *samspelande* respektive *drivande* positioner, vilka följs av *anpassande* position.

Tabell 27. Antal dominerande och näst dominerande positioner inom respektive position.

Dominerande positioner	Samspelande 11	Iakttagande 5	Anpassande 4	Drivande 3	Överskridande position 1
Näst dominerande positioner:	Anpassande 4 Drivande 3 Iakttagande 3 Förhandlande 1	Samspel. 3 Drivande 2	Samspel. 4	Samspel. 3	Samspelande 1

Tabellen visar att karaktären på positionerna varierar i något högre grad än de andra aspekterna inom samspelsens karaktär som helhet, men totalt tycks *samspelande position* dominera (tot. 22 observationer) följt av *iakttagande position* (tot. 8 observationer).

Ett helhetsintryck av de positioner som visar sig möjliga i de olika grupperna är å ena sidan att en *samspelande* position är vanlig i en stor del av grupperna. Å andra sidan finner vi en viss variation av möjliga positioner, där *iakttagande* och

anpassande dock visar sig mer vanliga i relation till drivande respektive över-skridande positioner. Detta kan tolkas som en viss rörlighet då det gäller de erbjudanden om positioner som samvaron i förskolan ger. De positioner som inte förekommer som dominerande, eller näst dominerande, är begränsande respektive försvarande position. Jag ska återkomma till den frågan.

Alla uttryck för emotioner har observerats i spelen, dock är det utslutande *intresse* och *glädje* som anges dominera. I de 13 grupper som angivit *intresse* som den vanligast observerade emotionen följer i 11 grupper *glädje* som den näst vanligaste känslan. I 2 grupper som angivit *intresse* som dominerande känsla observeras neutral respektive förvåning som näst vanligaste emotioner. I en grupp där *intresse* observerats som dominerande emotion följer neutral emotion, medan det i en grupp är *intresse* som följs av förvåning som är dominerande emotion. I de grupper som observerat *glädje* (9 grupper) som den dominerande känslan följer *intresse* som näst dominerande emotion.

Tabell 28. Antal dominerande och näst dominerande emotioner inom respektive emotion.

Dominerande emotioner	Intresse 13	Glädje 9
Näst dominerande emotioner	Glädje 11 Neutral 1 Förvåning 1	Intresse 9

Tabellen visar att dominerande emotioner är *intresse* (tot. 22) följd av *glädje* (tot. 20).

Det tycks således som *intresse* och *glädje* är emotioner som är relaterade till varandra och som dominerar i de olika förskolornas verksamhet och i barns samspel. Förutom att dessa positiva emotioner dominerar i spelen tycks negativa eller starka emotioner mindre vanliga i studien som helhet. I nästa avsnitt följer därför en fördjupad granskning av de olika aspekterna av samspelsformer som förekommer i liten utsträckning eller saknas helt.

Mindre vanliga samspelsaspekter

Oenighet, bråk, försvar och förhandling är de *sociala samspelsformer* som varken förekommer som dominerande eller i andra led. Däremot kan enskilda barn vara involverade i sådana samspel. Enligt resultatet är samspel som skulle kunna tolkas som mer negativt laddade, mer krävande och mindre konstruktiva (åtminstone ur lärares synfält) i minoritet i studien, liksom förhandlande samspel som kräver mer av barnet (och deras lärare) än delat intressefokus och ömsesidighet. Jag ska återkomma till denna fråga i diskussionen.

Begränsande samt försvarande *positioner* förekommer varken som dominerande eller näst dominerande. Dessa positioner återfinns, men i liten utsträck-

ning. Av intresse är att studera relationer mellan olika positioner, vilket emellertid kräver ytterligare analyser. Vid en översiktlig granskning antyder studien dock att positioner som begränsande respektive försvarande förekommer mindre ofta i relation till samspelande eller förhandlande position (även om det förekommer i några fall). Vissa positioner som anpassande respektive iakttagande tycks även kombinera med begränsande respektive försvarande position.

Rädsla, sorg, vrede, förvåning, uppgiven respektive uttråkning, samt neutral känsla är de *emotioner* som observeras i betydligt mindre utsträckning än intresse respektive glädje. Minst vanliga är emotioner som vrede, sorg och rädsla. Sammanfattningsvis är intrycket att starka emotioner inte tycks särskilt vanliga i samspelen enligt lärarnas observationer. Inte heller är emotioner som kan tänkas ange barns perspektiv på samspel i förskolan i mer negativa termer särskilt vanligt förekommande. En vidare utmaning i studien är att granska de olika samspelsformerna mer detaljerat, såväl på grupp- som på individnivå.

Diskussion

I den här delstudien har barns samspel observerats av lärare i olika förskolegrupper och med hjälp av ett observationsschema. Studien har innehållit olika moment där lärare varit delaktiga i utarbetandet av observationsschemat och i datakonstruktionen. I det här avsnittet ska vi granska studiens resultat, samt diskutera några metodologiska aspekter på undersökningen.

Resultat av studien kan i generell mening tolkas så att barnen i de deltagande förskolorna delar en intressegemenskap. I en övervägande majoritet av grupperna är barnen, enligt lärarnas observationer, involverade i samspel som bygger på delat intressefokus, vilket förutsätter att barnen på något sätt är engagerade i samspelen. Kategorin delat intressefokus ger information om riktningen för barnens kommunikation och om denna förefaller basera sig på delat fokus. Däremot säger kategorin inget om innehållet i kommunikationen eller om intentionerna i en vidare bemärkelse.⁹ Även om studien således inte ger svar på innehållet i samspelen är det troligt att det meningsskapande som är möjligt, och som erbjuds i förskolorna, i relativt hög grad bygger på ömsesidigt intressefokus. Detta ger stöd för tidigare forskning som betonar intersubjektivitet, delat meningsskapande och intressefokus som en central del i barns kommunikation och barns egen samspelskultur. Sommer (2005a) liksom Dunn (2006) visar i sina studier att barn är involverade i varandras intentioner och upplevelser. Stern (2004) talar små barns levda berättelser i närvarande ögonblick som erfarenheter

⁹ Se bilaga 3 för en definition av kategorier.

av olika känslöformer vilka kan delas med andra. Corsaro (2003) har visat att barn skapar och återskapar egna kamratkulturer och Michélsen (2004) framhåller särskilt barns intresse för varandra som en grundbult i deras samspel. Detta intresse som kan variera i intensitet, är en viktig förutsättning för barnens samspel, för att samspel initieras och kan fortgå. Greve (2007) visar i sin studie av små barns vänskap att en förutsättning för barnens relationer är att de delar såväl intresse som mening i sina samspel. Barnens samspel bygger på gemensamt intressefokus och en delad förståelse av hur lekarna brukar gå till och hur barnen brukar vara samman på. I en licentiatuppsats av ettåriga barn i förskolan hävdar Ingrid Engdahl (2007) att barnen uppmärksammar varandra och söker upp varandra och gör saker tillsammans. I detta avseende finns således en överensstämmelse mellan denna studies resultat och övrig forskning.

Vi finner även stöd i studien för att barn erbjuds samspel som karaktäriseras av ömsesidighet, även om det sker i mindre utsträckning än samspelen med delat intresse. Samspel som karaktäriseras av ömsesidighet kräver mer av barnen, och förutsätter någon form av perspektivtagande med en starkare betoning på delat meningsskapande. Det förutsätter någon form av närmade till den andres perspektiv, barnen uttrycker intentioner men tycks även uppmärksamma (och ta åtminstone viss hänsyn till) andras intentioner. Sommer (2005a) beskriver sådana samspel som samvarokompetenta mönster, inom vilka barn visar förmåga att uppfatta, förstå och samordna andras önskemål med sina egna. Engdahl (2007) hävdar i sin studie att också ettåringar visar samvarokompetenta mönster, men gör möjligen en något vidare tolkning av begreppet samvarokompetens än Sommer. Engdahl tolkar barns intresse och gemensamma lek som samvarokompetens. Paralleller kan dras till Damon (1990) liksom Løkken (2000, 2004) som betonar ömsesidighet som en central del i små barns kultur. Detta tangerar min egen forskning (Johansson, 1999) som visar att små barn skapar lekvärldar, karaktäriserade av gemensamt intressefokus och meningsskapande, som de finner värdefulla och försvarar gentemot andra. På så sätt kan vi säga att studiens resultat att barn delar intressefokus och deltar i ömsesidiga samspel i förskolan tycks relevant.

En del av grupperna¹⁰ i den här studien tycks enligt lärarnas observationer även erbjuda barn delaktighet i kreativa samspel. Här kan vi föreställa oss att barn erbjuds möjligheter att överskrida, utmana och skapa nya kombinationer i sina samspel (Vygotsky, 1995). Vi kan tänka oss att lekfullhet, kreativitet och fantasi karaktäriserar dessa samspel, och att barn ges upplevelser av ”som om” och möjligheter till mentala förflyttningar bortom det aktuella samspelet

¹⁰ I 4 grupper är kreativitet mest dominerande och i 7 grupper placeras kreativitet på andra plats.

(Bateson, 1972; Piaget, 1980). Det ger även stöd för tidigare studier (Søbstad, 1995, även Johansson & Pramling Samuelsson, 2006) som visat att små barn använder sig av lekfullhet i samspel med såväl lärare som kamrater. Om vi emellertid relaterar resultatet att barn i deltar i kreativa samspel till den position som kan ligga nära, nämligen den överskridande positionen, ger det anledning till frågor. Den överskridande positionen antas ge utrymme för nytänkande och kreativitet. Dock förekommer denna i liten utsträckning i lärarnas observationer och utgör möjligen en kontrast till de kreativa samspelelementer som tycks dominera i vissa grupper. Frågan är vilka förklaringar som kan ges. Kan de kreativa samspelelementer som lärarna observerar anknyta till vuxenledda aktiviteter som skapande, snarare än barns uttryck för ”som om”, att de förflyttar sig bortom här och nu? Vid en översyn av samspelelementer tycks inte detta vara fallet. I såväl lek som skapande återfinns vi att lärarna observerar kreativa samspel. Kan de kreativa samspelelementer vara uttryck för en mer kollektivt relaterad kreativitet och skulle då överskridande positioner kunna förstås mer som den enskildes handlingsutrymme? Svaret på dessa frågor kräver en mer detaljerad analys än som varit möjligt i denna studie.

När det gäller de positioner som barn tar och ges finner vi en något större variation som antyder att barn faktiskt ges möjlighet att förhålla sig på olika sätt, och därmed ges olika möjligheter till handlingsutrymme och samspel i förskolan. Samspelande position är vanligast förekommande (11), vilket är en position i samklang med samspel som domineras av delat intresse, ömsesidighet och kreativitet. En samspelande position kräver ett visst perspektivtagande, men ger också barn ömsesidigt utrymme. Barnet är aktivt samtidigt som utrymme ges för andra att vara aktiva. Samtidigt återfinns vi även att iakttagande och anpassande positioner tillsammans upptar nästan lika stor del av de dominerande positionerna (9) som samspelande positioner. Dessa positioner är även relativt vanliga då det gäller de näst dominerande positionerna.¹¹ Här förefaller handlingsutrymmet för det enskilda barnet vara mindre, barnen är iakttagande, befinner sig i utkanten av samspelet, är mer passiva och anpassar sig till andras intentioner. Avseende den iakttagande positionen kan vi tänka oss att barnen är i en livsfas där deltagande i sociala samspel faktiskt kan innebära iakttagande. Barnen tar del av det som sker genom att iaktta. Samtidigt antyder denna position att barnet inte är delaktigt i samspelet. I kontrast till detta pekar tidigare forskning i riktning mot att även de yngsta barnen är aktiva i samspel med kamrater (se t.ex. Corsaro, 1997; Dunn, 2006; Engdahl, 2007; Johansson, 1999; Michélsen, 2004), vilket kan ge anledning att reflektera över i vilken bemärkelse förskolorna ger olika barn

¹¹ Som näst vanligaste position återfinns i 9 grupper iakttagande och i 4 grupper anpassande position.

utrymme för deltagande i samspel. Emilson (2007, även Emilson & Johansson, 2009) visar i sina studier att barns deltagande är villkorat lärares kontroll och att fostran i förskolan till stora delar utgörs av disciplinering snarare än deltagande och inflytande. Sheridan & Pramling Samuelsson (2001, även Johansson & Johansson, 2003) visar att barn upplever att de har inflytande i lek, men att deras inflytande i annan verksamhet i förskolan är begränsad till lärares ansvar.

I den här studien finner vi även i fyra av grupperna en dominans av drivande positioner, som enligt Sommers (2005a) forskning kräver att andra tar och ges en mer anpassande position. I den här studien förutsätter drivande position att barn både tar och behåller initiativ i samspelet. Positionen ger barnet stort handlingsutrymme, samtidigt som barnet inspirerar och influerar kamraterna med idéer. Vi anar därför, i enlighet med Sommers tankegångar, att samtidigt som barn är aktiva kan det medföra att andra barn ges mindre handlingsutrymme, visar passivitet och underkastar sig andra. Detta nyanserar bilden något av det aktiva barnet som ständigt är involverat i goda samspel, som hittills antyds i studien. Här finner vi även stöd för Sommers (2005a) resultat, som visar att barn är involverade i samspelsmönster där de är exkluderade från gemenskapen. Dessa samspelsmönster utgör dock undantag i Sommers studie, vilket även tycks vara fallet i den här studien. Oavsett omfattningen och hur många grupper som dessa samspel rör är problematiken viktig att granska och förhålla sig till. Vad betyder det för små barns sociala lärande om de redan vid två års ålder är involverade i samspel där iakttagande, anpassning och drivande positioner dominerar?

Vid en närmare granskning av de emotioner som dominerar samspelet framträder en stark bild av förskolor som erbjuder barn såväl intresse som glädje. Barnen verkar både intresserade, motiverade och glada över att delta i samspel med andra. Andra känslor uttrycks, men i betydligt mindre utsträckning än dessa positivt värderade emotionella uttryck. Ur ett barnperspektiv kan konstateras att barnen verkar mycket nöjda med sin tillvaro i förskolan. Detta finner vi stöd för i flera andra studier. Till exempel visar Greve (2007), Løkken (2004), Michélsen (2004) och Engdahl (2007) att små barns samspel karaktäriseras av glädje och intresse. Dessa forskare menar att små barns samvaro till mindre del präglas av konflikter, även om detta också förekommer.

Belyses bilden av den här studien ytterligare finner vi i lärarnas observationer även några (dock få) uttryck för rädsla och att barn är uttråkade. Såväl Sommers (2005b), Löfdahls (2002) som min egen forskning visar att barn erfar och uttrycker starka känslor i sina samspel. Stöd för att små barn erfar och uttrycker starka känslor i samspel ges även av Eriksen Ødegaards (2007) forskning.

Hon visar att 2-åriga barn i sina samtal med kamrater och lärare ger uttryck för såväl rädsla, saknad som vrede. Det gäller dock för lärare att vara sensitiva för barnens känslouttryck. Det är också värt att notera att i relativt många observationer noteras neutralitet i samspelen, alltså mer eller mindre brist på (explicita) emotionella uttryck. Här finns anledning till reflektion över det emotionella klimatet i förskolan och vad det kan betyda för barns samspel. Lars Dencik, Carina Bäckström och Ewa Larsson (1988) analyserade förskolan som offentlig institution och vad det kunde föra med sig för pedagogers förhållningssätt. Utgångspunkten var pedagogers samspel med barn, och de förutsättningar som därmed skapades för barns samspel. I termer av dold läroplan hävdade författarna att pedagoger uttryckte förväntningar att barn skulle lära sig självdisciplin, ordning och självständighet. Vuxnas kontakter med barnen styrdes av ett rättvisetänkande och en tämligen affektlös interaktion. Andra studier har senare visat att barn fostras via regler och självdisciplin. Disciplineringen har beskrivits som ansiktslös, opersonlig men även osynlig, vilket förutsätter att starka emotionella uttryck begränsas (Hultqvist, 1990; Nordin-Hultman, 2004). Ett illustrerande begrepp är vad Åsa Bartholdsson (2007) benämner en *vänlig maktutövning*, vilket handlar om att styra elever genom att få dem att styra sig själva. En sådan vänlig styrning är enligt Bartholdsson problematisk på så sätt att den inte vanligtvis förknippas med maktutövning, vilket gör den osynlig och därför svår att reflektera över. Vi vet även att lek används för att fostra barn till social ordning. Charlotte Tullgren (2003) kommer fram till att leken är väl reglerad och syftar till att skapa ett framtida barn med vissa kompetenser, genom att läraren styr barnet mot det lekinnehåll och de lekhandlingar som betraktas som önskvärda. Samtidigt visar Corsaro 2003 (se även Markström, 2005) att barn konstruerar sin egen sociala ordning tillsammans med jämnåriga.

För att sammanfatta: På samma gång som de emotioner som dominerar samspelen tycks konstruktiva, och visar att förskolemiljön erbjuder positiva upplevelser och att barn också ger uttryck för sådana, är det rimligt att ställa sig frågan: Är alla känslor lika möjliga för barn att uttrycka i sina samspel?

Lärarskattningar, kvalitet och samspel

Systematiska jämförelser mellan lärarnas skattningar av barns samspel och gruppernas kvalitet är inte genomförda i denna studie. Ett skäl är att antalet medverkande grupper är för lågt för att kunna säkerställa jämförelser. Eftersom studien bygger på lärares observationer av barns samspel kan det ändå vara av intresse att diskutera resultatet i relation till ECERS kvalitetsbedömningar i studien som helhet. I jämförelse mellan hög respektive låg kvalitet, och de

observationer av barns samspel som gjorts i den här delstudien, visar sig vid en översiktlig granskning inga omedelbara samband. I förskolor av såväl hög som låg kvalitet gör lärarna liknande bedömningar av barns sociala samspel. De skillnader som finns tycks ytterst marginella. Resultatet ger snarare en generell bild av att barn upplever (via vuxnas observationer) sin tillvaro i förskolan positivt. De är delaktiga i gemenskap med andra, är del av ömsesidiga och kreativa samspel, och emotioner av glädje och intresse dominerar barns världar i förskolan. Samtidigt anar vi också att det finns fler bilder av de samspel som förskolan erbjuder och som barn är involverade i, där förskolegemenskapen också förutsätter anpassning, passivitet och ger vissa barn mindre handlingsutrymme, och där vissa känslor inte kommer till uttryck. Sådana bilder kommer inte riktigt fram i resultaten. Hur kan det komma sig?

För det första ska det åter poängteras att fler och fördjupade analyser behövs för att granska frågan. Samtidigt kan vi fråga oss: Är det så att barn, oavsett den kvalitet förskolan erbjuder, ändå lever sitt liv, är engagerade i och driver sina samspel? Detta talar emot en samstämmig forskning som visar att kvalitet och lärares kunskaper är avgörande för den verksamhet som förskoleverksamhet som barn får del av (Sheridan, 2007b). Det ska också noteras att barnen nyligen har börjat i förskolan, vilket kan betyda att kvalitetsaspekter inte är urskiljbara vid observationstillfällena. Å andra sidan har ju differenser i kvalitet urskiljts i ECERS-bedömningarna.

TVå tredjedelar av observationerna rör barninitierade leksamspel. Även om vi inte helt vet graden av vuxnas styrning kan vi tänka oss att den åtminstone delvis är mindre än vid vuxeninitierade samspel. Det finns en tradition i svensk förskola att barns lek ska skyddas och inte störas (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Uppdraget till lärarna i den här studien var också att i två olika situationer observera barns egen lek. En observation skulle vara av skapande karaktär och kunde initieras av lärare; det senare var dock inget krav. En möjlig tanke är att när barn driver sin lek utan alltför stor styrning från vuxnas sida, delar de intressefokus och upplever känslor av glädje och intresse. Vi kan mycket väl tänka oss att barnen även finner kreativa och ömsesidiga lösningar då problem uppstår. Kanske är det detta lärarna har fångat i sina observationer. Men lika möjligt är också att barn i sin egen lek utvecklar samspel som är mindre glädjefyllda, mindre ömsesidiga och att barn inte alls involveras eller befinner sig i utkanten av dessa samspel. Det finns större risk för uteslutande samspelmönster när lärare inte är involverade i barns lekar, menar Sommer (2005a). Båda dessa scenarier kan vara tänkbara, men enligt den senare forsk-

ningen skulle grupper med hög kvalitet i högre grad ge barn utrymme för ömsesidiga, kreativa samspel med emotionella uttryck som glädje och intresse.

Vi ska också komma ihåg att några nämnvärda skillnader mellan de olika observerade situationerna inte heller stod att finna. Det ska dock framhållas att analyser av leksamspel och skapande samspel inte systematiskt har differentierats. Däremot har de granskats översiktligt. Intrycket är att dominerade samspelets aspekter skiljer sig åt i några fall. I majoriteten av observationerna ger resultatet emellertid inte någon tydlig differens som kan förklaras av att spelen är av olika karaktär. Detta är en fråga som kommer att studeras vidare. Graden av vuxnas deltagande i skapande samspel varierar också som redan nämnts.

En annan tanke är att i de observerade spelen har lärarna befunnit sig i närheten. De har också ingripit när situationen så har krävt. Lärarna kan så säga ha ”skärpt beredskapen”. På så sätt kan kanske kvaliteten i gruppen tillfälligt höjas?

Kanske står en annan förklaring att finna. Är det så att kvalitetsmätningarna inte ger tillräcklig information, så att de kan relateras till studien om samspel på ett relevant sätt? Det omvända kan vara lika relevant. Kanske är resultatet av denna delstudie inte möjligt att relatera till ECERS-bedömningar. Det finns flera aspekter som talar för detta. Antalet förskolor har redan berörts, vidare finns en problematik i att deltagande barn i grupperna varierar, observationstillfällena skiftar mellan grupperna och är av olika karaktär. Graden av vuxnas involvering vet vi inte, som redan berörts. Dessa erfarenheter är viktiga att ta fasta på i fortsatt metodutveckling.

Resultatet av kvalitetsbedömningarna i studien som helhet visar att lärare i grupper av låg kvalitet tenderar att skatta sin verksamhet högre än lärare i grupper av hög kvalitet. Tilläggas ska att totalt sett skattar lärare sin verksamhet högre än externa bedömare. Det ger anledning att fundera över tillförlitligheten i lärarnas bedömningar. Jag har redan pekat på problematiken med lärarskattning, där flera studier just visar på att sådana har ifrågasatts som forskningsmetod (Eisenberg & Fabes, 1998). Det krävs både mod och reflexivitet av lärare att förhålla sig kritiska till sin egen verksamhet. Det ligger så att säga i sakens natur att den egna verksamheten bedöms som åtminstone ganska god, annars finns risk att arbetet blir meningslöst. Det skulle möjligen tala för att observationerna kan vara något ”guldkantade”. Samtidigt är det troligt att barn i ganska stor grad upplever sina samspel positiva, vilket också stöds av andra studier. Bilden är således komplex och knappast helt utredd. Detta leder oss vidare att granska observationsschemats funktion och tillförlitlighet.

Schemats tillförlitlighet

Det finns anledning att även granska observationsschemats tillförlitlighet i sammanhanget. Hur relevanta är de kategorier som utvecklats? Har lärarna fått tillräcklig utbildning i att tolka och kategorisera barns agerande på ett adekvat sätt?

Låt oss först granska den första frågan: Hur relevanta är de kategorier som har utvecklats? Grunden för schemats uppbyggnad är hämtad ur tidigare forskning och kan sägas vara vetenskapligt förankrad. Kategorierna är resultat av noggrann analys av kvalitativa studier om barns samspel i förskola och familj. Samtidigt är vissa av kategorierna näraliggande varandra. Man kan tänka sig att kategorier som förhandling och ömsesidighet, respektive oenighet och bråk, kan vara svåra att differentiera för lärarna. De skulle ha förtjänat att slås samman, alternativt preciseras ytterligare. Positioner som drivande och överskridande kan på liknande sätt ge lärare svårigheter att bedöma. Vidare är det inte självklart hur barns emotioner kan tolkas. Hur kan exempelvis en neutral känsla uttryckas och tolkas? Och hur kan man tolka när barn uttrycker förvåning? Kanske kunde även vissa känslouttryck ha tagits bort till förmån för tydligare emotionella uttryck som rädsla, glädje, sorg och vrede. Samtidigt skulle då intresse inte varit med som aspekt vilket ju tolkats som den dominerande känslan i de flesta av grupperna. Vi kan också fråga oss om intresse är en emotion. I den här studien förstås intresse, liksom förvåning och uttråkning, som nyanser av intersubjektiva emotioner och upplevelser. Utgångspunkten är att emotioner kan upplevas, uttryckas och förstås av andra. Till skillnad från samspelets kategorin delat intressfokus, som förstås som en ömsesidig riktadhet i förhållande till andra, är kategorin intresse inom emotioner en upplevelse av engagemang som också kan uttryckas i förhållningssätt, kroppsuttryck och gester och ord. Likväl ska det framhållas att emotioner inte är enkla att tolka.

Avsikten med observationsschemat var dock att få med flera och olika nyanser av barns samspel för att i möjligaste mån hindra att barns samspel reduceras av metoderna som brukats. Dilemmat är att dock att balansera kvalitativa aspekter och ge dem precision, så att inte nyanserna skapar svårigheter i stället för klarhet, vilket inte kan uteslutas här. Studiens resultat visar dock att nyanserna i de olika kategorierna har ”sanerat sig själva” genom att vissa inte förekommer i särskilt stor utsträckning.

Ytterligare en fråga i observationsschemat är tidsomfattningen. Inledningsvis var observationstiden bestämd till 15 minuter, men det ändrades eftersom lärarna upplevde att tiden var för lång för dem. Det skedde så mycket i barns samspel under 15 minuter att detta blev svårt att registrera. Det beslutades

då att lärarna skulle följa varje samspel i 5 minuter. I stället skulle flera observationstillfällen ske. Barnen skulle observeras en gång varje termin. Eftersom studien inte gavs fortsatt bidrag genomfördes endast ett observationstillfälle. Att förhålla sig till tidsomfattningen är ytterligare en fråga värd att granska. 5 minuters observation är en kort tid för att studera processer, samtidigt som mycket hinner ske i små barns samspel under 5 minuter. Därför är det en viktig fråga att återkommande genomföra observationerna i syfte att få djupare kunskap om verksamheten och barns samspel.

Relativt många personer (56 lärare) har varit delaktiga i att observera. Det kan ge anledning att resa frågan om lärarna sinsemellan har tolkat kategorierna och barns samspel på samma sätt. Detta leder över till den andra frågan: Har lärarna fått tillräcklig utbildning för att kunna tolka och kategorisera barns agerande på ett adekvat sätt? Även om det under utbildningskvällarna uppnåddes viss samstämmighet i tolkningar, finns anledning att tänka sig att lärarna tolkar såväl barns samspel, som kategorierna på något olika sätt. Det krävs både vana och stor kunskap i att observera barn och att samtidigt kategorisera barns samspel. Lärarna i studien har självfallet omfattande erfarenheter av att tolka barns samspel i vardagen, samtidigt som forskning pekar på att de metakontrakt och kulturella ramar som utvecklas i pedagogisk verksamhet och mellan lärare och barn (liksom mellan barn) är av stor betydelse för de tolkningar som görs (se Schütz, 1972; även Hundeide, 2006; Johansson, 1999). Det kan ge anledning att tänka sig att förväntningar på hur barn brukar agera styr lärares tolkningar. Detta var dock en fråga som problematiserades under utbildningskvällarna med lärarna. Den här mer vetenskapliga formen av analys kräver dock återkommande utbildning och återkoppling där alternativa tolkningar prövas. Detta har skett i studien men skulle förmodligen kräva mer insatser. Dock ska det poängteras att lärarnas deltagande i att förbättra analys-schemat är betydande och deras engagemang i att utveckla schemat var stort. Det visar även på lärarnas kompetens i att studera barns samspel. Dessutom har lärare påtalat att de fann observationerna lärorika för deras egna analyser. Vissa grupper har videofilmade och på så sätt använt analys-schemat för att granska barns samspel i den egna verksamheten.

Detta leder över till frågan om analys-schemat kan brukas i forskning och som redskap för lärare. Lärarnas engagemang och delaktighet visar schemats potential i den pedagogiska verksamheten, dock kan som redan angetts vissa kategorier förtjäna att preciseras. På liknade sätt kan schemat brukas i forskning, företrädesvis av forskare som utbildats i att användas och tolka schemat på ett för forskningen adekvat sätt. Man kan tänka sig att som i ECERS-bedömningar göra

olika analyser, utförda dels av lärare, dels av forskare. På så sätt kan en större tillförlitlighet uppnås.

Samtidigt är det slående att lärarna ger en ganska överensstämmande bild av barnens samspel. Skulle resultatet kunna betraktas som ett retoriskt svar på hur barns samspel borde se ut, snarare än hur det ser ut i förskolan? Brian Sutton-Smith (2001) har visat hur olika retoriker drivs och påverkar synen på lek, i såväl forskning som pedagogisk verksamhet. Vi har i vår tidigare forskning visat att lärares retorik om lek är att leken har en utvecklingspotential, är god och att lärande sker i all lek (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Samtidigt visar lärare i sin verksamhet att denna tanke inte bär helt igenom, och att de själva inte tycks följa denna idé om den goda leken i den pedagogiska praktiken. På liknande sätt är det tänkbart att det kan finnas en retorisk grund i resultatet av den här studien, som innebär att barns samspel är positiva, bygger på delat intresse och att glädje är viktiga emotioner i barns förskolevistelse. Å andra sidan är det tveksamt att detta skulle vara den enda grunden för lärarnas observationer. Studien har också visat att lärarnas observationer finner stöd i annan forskning.

Tidig flerspråkighet i förskolan

Anne Kultti

Inom ramen för *Barns tidiga lärande* arbetar jag med en avhandlingsstudie om tidig flerspråkighet i förskolan. I detta kapitel presenteras några utdrag ur studiens datamaterial. Avsikten är att diskutera kommunikativa mönster hos yngre barn med svenska som andraspråk, som framträder i samspelssituationer i svensk-språkiga lärandemiljöer.

Yngre förskolebarn med kompetenser i flera språk

Det talas över 140 språk av barn och elever i förskolor och skolor i Sverige (Hyltenstam & Lindberg, 2004) och närmare 63 000 barn (ca 18 procent) i förskolan har ett annat modersmål än svenska (Skolverket, 2009). Dessa barn möter de olika språken tidigt och använder dem delvis på olika sätt, eftersom de är födda i Sverige och vistas i förskolan från tidig ålder. Flerspråkiga barn har behov av att kunna använda sig av både modersmålet och svenska. Mångfalden i förskolan är inget barn själva är medvetna om, utan vardagen är deras förgivettagna erfarenhetsvärld. Det finns en tendens att förknippa begrepp som mångfald, mångkultur och flerspråkighet med förskolor där majoriteten av barnen har en annan etnisk bakgrund än svensk. Barn som i vardagen använder sig av flera språk, men är i minoritet i förskolan, uppmärksammas eller prioriteras däremot sällan.

Förskolan som institution medierar och reproducerar i samhället rådande värderingar. I förskolans läroplan (Skolverket, 2006a) uppmärksammas flerspråkiga barn bland annat med följande:

Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den språkliga världen. Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål. (Skolverket, 2006, s. 6)

Varje barn har följaktligen rätt till stöd i att utveckla sina språk, kulturer och sin identitet i förskolan. I majoriteten av förskolor i Sverige är svenska det gemensamma språket. I förskolan har cirka 11 procent av samtliga 2-åringar med annat modersmål än svenska (cirka 1500 barn) modersmålsstöd (Skolverket, 2009). Förskolan görs till en flerspråkig praktik av dess deltagare och retoriskt utifrån läroplanen, samtidigt som svenska är både verktyg och objekt för barns lärande i verksamheterna. Den här studien handlar om vad detta kan ha för betydelse för barns kommunikation och språklärande i förskolans lärandemiljöer.

Syftet med studien är att vinna kunskap om hur tidig flerspråkighet kommer till uttryck hos små barn med annat modersmål än svenska i samspelsituationer i förskolan. För att studera det ställs frågan:

- Vilka dominerande kommunikativa mönster (verbala och/eller kroppsliga handlingar) framträder i barns samspel i förskolan?

Perspektiv på språklärande i studien

Barns språkutveckling, såväl inom första som andra språket, har studerats ur olika perspektiv. I denna studie utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling för att studera barns kommunikativa handlingar i samspel med andra i förskolekontext. Att betrakta språkanvändning som centralt för hur språk behärskas är ett relativt nytt område inom andraspråksforskningen (Ellis & Barkhuizen, 2005). Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling utgår från Lev Vygotskys teori om språkutveckling (Vygotsky, 1934/2007; Säljö, 2000). Genom att betona interaktionens viktiga roll för barns språkutveckling visade Vygotsky en motsatt bild av utveckling än det i tiden rådande synsättet om att tänkande föregår språket. Barn gör saker innan de kan sätta ord på vad de gör (Vygotsky, 1934/2007). Varandet och görandet föregår alltså vetandet om världen. Lärande och utveckling beskrivs som situerat, socialt och medierat (Säljö, 2000). Barnen tolkar världen genom medierande verktyg, både diskursiva och fysiska. Språket som medierande verktyg förvärvas genom samspel. Även fysiska verktyg, artefakter, som barn använder i samspel med andra är viktiga för att förstå deras kommunikation och språklärande. Enligt Vygotsky sker utvecklingen genom en omstruktureringsprocess, vilket innebär att fokus ligger på lärandets progression.

Roger Säljö menar att vi lever på kunskaper och insikter som vi har lånat från andra och som vi sedan kan använda i framtida situationer (2000). Att barn använder meningar och uttryck som är vanligt förekommande i förskolans praktiker behöver inte vara synonymt med att de även behärskar innebörder av språk-

ket, det vill säga att barnet har approprierat (tillägnat sig) kunskap. Vygotskys studier om utvecklingen av ordbetydelse går från att först beskriva objektets egenskap till att bli betydelsebärande i interaktion. Exempelvis kan barn med ordet stol, vit eller liten referera till hur något, i detta fall en stol, ser ut. Detta utvecklas till att senare referera till betydelsen av en stol exempelvis som något man kan sitta på. Barn deltar i aktiviteter innan de fullständigt förstår dess syfte eller bakomliggande struktur (Nelson, 1996). Dessa aspekter lärs genom deltagande. En djupare innebörd eller kulturell betydelse tar dock längre tid att förstå, kanske gör man det inte alls.

Några av de mest använda begreppen inom och utifrån Vygotskys teori (1934/2007) är ”den proximala zonen för utveckling” (ZPD¹²) och ”stöttning” (scaffolding). Dessa termer används för att beskriva hur lärande sker i interaktion. Vygotsky intresserade sig inte för att beskriva var barn befinner sig i sin utveckling vid tillfället, utan vad barn kan uppnå tillsammans med andra. Enligt Vygotsky är det skillnad på barns aktuella och potentiella utvecklingsnivå. Med den aktuella utvecklingsnivån avses här var barn befinner sig i sin utveckling jämfört med den potentiella utvecklingsnivån som kan nås tillsammans med andra. ZPD i förskolesammanhang innebär att lärare ges möjlighet att påverka barns språkutveckling genom stöttning. Ett exempel på stöttning kan vara frågor som innefattar olika svarsalternativ som exempelvis: ”Vill du ha mjölk eller vatten?”. ZPD och stöttning är återkommande i undersökningar med syfte att studera språkutveckling i formell klassrumsinteraktion mellan vuxna och barn, där vuxna, som de mest erfarna, har uppgiften att underlätta för barn att lära något nytt (Hyltenstam & Lindberg, 2004; Rogoff, 1990; Vygotsky, 1934/2007). Intresset i denna studie riktas mot stöttning barn emellan, det vill säga hur barn ömsesidigt kan lära av varandra (Blum-Kulka & Snow, 2004). Utgångspunkten för ett sådant synsätt är att barn behöver möjligheter till delaktighet för att utveckla sina kommunikativa kompetenser.

Intersubjektivitet är ett begrepp som tillskrivs skilda innebörder. Jag utgår från Ragnar Rommetveit (1985) som menar att kommunikation och intersubjektivitet handlar om att etablera en ”tillräckligt” delad definition om det man gör, så att man kan gå vidare. Barn anses vara aktiva i samspelet tidigt och skapa intersubjektivitet med andra från födseln (Stern, 1991). Hos små barn kan detta handla om att lära sig hur man får kontakt med varandra på olika sätt: hälsa på varandra, föreslå något, fråga (Ninio & Snow, 1996). Språket gör det möjligt för barnet att frigöra sig från den omedelbara situationen, och ger även barnet möjlighet att delta i annan form av socialt samspel än tidigare. När barn börjar i för-

¹² The zone of proximal development.

skolan har de med sig viktiga grundläggande kunskaper och färdigheter (så som kommunikativa och sociala kompetenser) som de har utvecklat i socialisationen inom familjen (Säljö, 2000). Samspelet i förskolan sker huvudsakligen på svenska som kan vara ett andraspråk för en del barn. I förskolan möter alltså barn andra barn och vuxna med skilda erfarenheter av kommunikation. Genom att studera vad människor gör med språket i olika sociala praktiker, hur vi ger och tar mening när vi försöker åstadkomma något, kan vi komma åt hur vi lär oss att ”mena” i olika kommunikativa sammanhang (Säljö, 2000). Barn kan alltså tänkas förvärva språkliga distinktioner i samspel med andra i förskolan och därmed lära sig att förstå nya företeelser på ett nytt eller ett mer nyanserat sätt. En delad bakgrund i kommunikativa strategier och syften behövs för att kunna skapa inter-subjektivitet och samarbete (Nelson, 1996).

Forskning om tidigt andraspråkslärande

Flerspråkighet är ett välutforskat fenomen, både med fokus på språkutveckling och som ett eget ämne. Studier av andraspråksinlärning med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv i slutet av 1990-talet medförde ett annat synsätt på dikotomi mellan språkets sociala och kognitiva aspekter (Firth & Wagner, 1997). De två aspekterna, den individuella kognitionen och den sociala världen, skulle förenas och språklärande ansågs vara en socialt situerad process (Atkinson, 2002). Modersmålets betydelse för andraspråksinlärning och kodväxling för barns språkutveckling är ett par teman i fokus. Kodväxling, hur elever använder sig av sina språk i svensk och engelsk språkmiljö, har studerats bland annat av Jacob Cromdal (2000, 2005). Eleverna använder sig av kodväxling för att lyfta fram specifika aspekter av sitt budskap på samma sätt som med andra kontextualiseringsmarkörer (intonation, röstfrekvens, talhastighet, röstvolym etcetera.) Med andra ord relateras kommunikationen på de olika språken till den aktuella kontexten. Nedan presenteras studier om flerspråkig kommunikation i förskolekontext.

Studier om *peer talk* visar att tal och kommunikation barn emellan är viktigt för språkets pragmatik¹³, då detta sker i samspel – deltagandet är symmetriskt och barnen är tillsammans aktiva i meningsskapande (Blum-Kulka, Huck-Taglicht & Avni, 2004; Blum-Kulka & Snow, 2004). Shoshana Blum-Kulka och Catherine Snow (2004) visar hur barn med engelska som andraspråk blir ignorerade i barngruppen tills de börjar använda engelska, och att kamrater med eng-

¹³ Inom pragmatiken studeras hur språket används i olika sammanhang. För vidare läsning se Ninio & Snow, 1996.

elska som modersmål har en positiv betydelse för deras andraspråksutveckling. Även Jane Katz (2004), som har studerat små barns kommunikation i förskolan, visar kamraternas betydelse och hur barnen tidigt kan anpassa sig till den kommunikation de deltar i. Enligt henne är individuella referenser, kontextuella koder, engagemang och paralingvistik delar av barns kommunikation. Katz resultat visar att repetition har en social funktion för att etablera delad uppmärksamhet i samspel. I dessa studier fokuseras det verbala språket i interaktionen mellan barn. Även i föreliggande studie ligger fokus på användandet av det verbala språket. Men för att kunna förstå barnens kommunikativa handlingar tolkas verbal och kroppslig kommunikation som likvärdiga. I Engdahls studie framkommer inga skillnader i vilka lekar 1-åringarna tar initiativ till beroende på deras kulturella bakgrund (Engdahl, 2007). Barnen söker sig inte heller i första hand till kamrater med samma modersmål som de själva. Dessa studier visar att kommunikation i förskolan kan se olika ut för de yngre och äldre förskolebarnen.

Uppfattningen om att barn har lättare att lära sig språk än vuxna kan ta utgångspunkt i forskning om ålder och andraspråkslärande (Abrahamsson & Hyltenstam, 2004, 2006; Marinova-Todd, Bradford Marshall & Snow, 2000). Forskning med fokus på samspel, miljö och tidigare kunskaper (exempelvis formell undervisning på modersmålet) ger en annan bild, då man menar att det tar minst fem år för ett barn att lära sig ett nytt språk (Cummins, 1981, 1996; Thomas & Collier, 1997). Ett välutvecklat modersmål har visat sig vara det kanske mest betydelsefulla för att tillägna sig ett andraspråk, likaväl som möjligheten att utveckla andraspråket från tidig ålder (Abrahamsson & Hyltenstam, 2004, 2006; Thomas & Collier, 1997). Enligt Jim Cummins har barn däremot lättare att lära sig aspekter av språkfärdighet som fonologi och ”verbalt flyt”, som är kommunikativa förmågor och därmed mindre relaterade till kognitiv utveckling än exempelvis läsning. Dessutom vistas barn i mer gynnsamma språkmiljöer än vuxna gör, där kommunikation oftast sker i konkreta här och nu-situationer. Lek är speciellt viktig för barns tillägnande av ett nytt språk (Grøver Aukrust, 2004). Wayne Thomas och Virginia Collier (1997) argumenterar för tvåspråkiga grupper. Deras studie om ett program med en additiv inriktning visade att skolelever som fick använda sina båda språk för att tänka lyckades bäst i proven. Organisation och arbetssätt som betonade samarbete, helhetstänkande, problemlösning och reflektion visade sig vara betydelsefullt. Enligt författarna krävs det longitudinell forskning för att utveckla kunskap om flerspråkighet. Tydligt är dock att i förskolans lärandemiljö finns det potential för att lägga en stabil grund för barns språklärande.

En dansk studie (Palludan, 2005) visar att barn får olika erfarenheter av att delta i kommunikation utifrån sin etniska bakgrund. I samspel med barn med annat modersmål än danska skapar lärare mer indirekt kommunikation, jämfört med barn från dansktalande hem som oftare deltar i dialog med lärare. En liknande undervisande lärarroll framträder även i Johanssons och Pramling Samuelssons studie (2006). Studien visar ett synsätt relaterat till mognad och utveckling hos lärare när det gäller barn med annan etnisk bakgrund än den svenska. Barnens ”bristande” förmåga att samspela med andra eller delta i förskoleverksamhet förklaras med etnicitet. Detta skapar enligt författarna en ”dold läroplan” då det blir svårt att granska relationen mellan verksamhet, lärare och barngrupp. Med andra ord visar detta att lärarnas förståelse av lärande har betydelse för hur de bemöter barn med olika etniska bakgrunder, och därmed för barnens möjligheter till kommunikation och språklärande.

Metodologi för att studera kommunikation hos små barn med annat modersmål än svenska

I senare forskning görs en distinktion mellan barnperspektiv och barns perspektiv (Halldén, 2003, 2007; Sommer m.fl., i tryck). Att inta ett barnperspektiv innebär att barns bästa ska vara styrande i forskningen. Det vill säga kunskap om barn vilken används för att få veta mer om barn och göra barn hörda och uppmärksammade. Att inta barns perspektiv refererar bland annat till idén att barn själva får möjlighet att lämna sitt bidrag, både i sin vardag och i forskning. Med intresse för barns möjligheter att göra sig förstådda i förskolan har jag studerat barns samspel i deras vardag. Jag utgår från grupper med variation i antalet flerspråkiga barn, för att härigenom studera vilka möjligheter för språklärande dagens förskola kan erbjuda barnen. Perspektiv på barn som kompetenta i att skapa samspel framträder i valet av att beskriva kommunikationen barnen emellan, utan att jämföra den med enspråkiga barn eller vuxna. Vuxnas betydelse för barns språkutveckling utesluts inte utan placeras i bakgrunden. Här vill jag studera barns egen produktion av tal som ett led i språkutvecklingen hos barn med svenska som andraspråk.

Medverkande

Fältarbetet för avhandlingsstudien som helhet genomfördes i åtta förskolegrupper under sex månaders tid under perioden 2006-2007¹⁴. Urvalet av förskolegrupperna och barnen skedde med hjälp av föräldraenkäter inom *Barns tidiga lärande*, där tio föräldrar uppgav ett annat språk än svenska som sitt barns modersmål. Analysen i denna studie är utförd på data från tre av de tio barnen i avhandlingsstudien. Studien är genomförd i tre förskolor belägna i en större stad. Samtliga tre barn är 2.4 år gamla när studien påbörjades och har deltagit i sina respektive förskolegrupper i ett år. De tre avdelningarna är småbarnsgrupper (1-3 år) med 15 barn och tre svenskspråkiga lärare. Barnen har olika modersmål (bosniska, persiska och engelska). Barnen som deltar i studien, en flicka och två pojkar, benämns med fingerande namn Dayana, Mani och Oliver. De andra barnen i grupperna kallas för Lisa, Leo, Laura, Lasse och Lena. Dessa namn är inte kopplade till specifika individer, utan utgör ett sätt att anonymisera de barn som inte deltar i studien.

Dayanas förskola

I förskolan som Dayana går i har majoriteten av barnen annat modersmål än svenska. Dayana är det enda av de tre barnen som har kamrater med samma modersmål i gruppen. En av lärarna har förskolläraryt utbildning och två är barnskötare. Dagen består av barninitierat samspel där barn har stora valmöjligheter och där barnen byter aktivitet relativt ofta. Lärarna befinner sig i närheten av barnen, men vuxeninitierade aktiviteter utöver samling förekommer sällan. Lärarnas kommunikation kännetecknas av benämning av föremål (färg, form, namnge något) och reglerande av beteende.

Manis förskola

I Manis förskolegrupp finns tre barn med annat modersmål än svenska. Arbetslaget består av två förskollärare, en barnskötare och en personlig assistent. Även i Manis förskola utgör barninitierat samspel en stor del av verksamheten under vilken barnen är uppdelade i mindre grupper med en lärare i varje. Det finns kontinuitet både i barn- och vuxeninitierade aktiviteter. Samspelet är ömsesidigt, lärarna utgår från barnen och situationen i samtalen, och utvidgar även dessa samtal. Lärarna skapar möjligheter för kommunikation och uppmuntrar barnen att prata med varandra, och de finns med som stöd i den kommunikation som äger rum.

¹⁴ Denna studie delar intresset i mitt pågående avhandlingsarbete och bygger på delar av data som har producerats inom det. I metodkapitlet beskriver jag den föreliggande studien även om vissa delar är gemensamma för dessa två.

Olivers förskola

Oliver är det enda barnet i gruppen som inte pratar svenska hemma. Två av lärarna är förskollärare och den tredje har en annan utbildning än lärarutbildning. Lärandemiljön kan beskrivas som kommunikativ. Verksamheten är en blandning av lärarledda och barninitierade aktiviteter som barn och lärare samspelar i. En del aktiviteter är gemensamma för alla (exempelvis samling, utevistelse) och i andra delas barnen upp i grupper utifrån ålder (exempelvis skapande verksamhet, rörelselekar).

Studiens genomförande

Jag har videoobserverat barnen en gång i månaden under sex månaders tid i olika samspelssituationer. Data består av mellan 3,5 till 7 timmar videoobservationer från respektive förskola, sammanlagt 15,5 timmar på de tre barn som ligger till grund för föreliggande analys. Måltider (lunch, frukost/mellanmål) och lek inomhus är återkommande aktiviteter vid varje tillfälle. Samling, skapande och sagostund är andra förekommande aktiviteter. Ett av barnen har jag besökt en gång mindre (på grund av sjukdom och resa) vilket delvis förklarar det lägre antalet inspelade timmar (3,5) i denna förskola.

Jag använde mig av en handhållen digitalkamera med en extern mikrofon och gjorde all filmning själv. Observationerna har kompletterats med fältanteckningar efter varje besök. En extern mikrofon gav mig möjligheten att fånga ljudet, även om jag emellanåt höll mig en bit ifrån för att i minsta möjliga mån påverka det som skedde. Jag strävade efter att filma barnens interaktion i deras ögonhöjd, inte uppfifrån, för att fånga det barnen ser ur fysiskt samma perspektiv.

Möjligheter att relatera barns perspektiv till sättet att generera data på, att videoobservera barnen, kan i detta fall diskuteras. Att använda video för att generera data om barn har blivit en vanlig metod i forskningen. Styrkan med videoinspelade samspelssituationer är att de ger möjlighet att komma nära barnen i deras vardag. Detta kräver både planering i förhand och flexibilitet i situationen. Jag som forskare samspelar indirekt med de barn jag observerar, vilket kräver att jag är följsam vid filmningen. För att studera små barns kommunikation är video-observationen användbar eftersom den ger en möjlighet att fånga upp detaljer. De innehållsrika data som videoobservationer genererar är en fördel i analysen, samtidigt som det är omöjligt att återge den i dess fulla komplexitet.

Det krävs att observatören påverkar situationen så lite som möjligt under filmningen, det vill säga att man inte bör delta direkt i verksamheten. Huruvida min närvaro med videokamera har påverkat barnens samspel kan jag endast

svara på utifrån mina observationer. Barnen visade sällan intresse för mig eller kameran, samtidigt som de alltid hälsade glatt när jag kom till förskolan.

Lärarna kan tänkas ha svårt att agera ”som vanligt” i närheten av en person som registrerar det som händer. Jag deltog därför i verksamheterna utan att filma. Det ser jag som ett stöd även i det andra dilemmat, att få en förståelse för de pågående kontextuella processerna, utan att ta saker för givet. Att behålla sin nyfikenhet är då viktigt. Min förståelse för processerna förbättrades dels genom att jag deltog i verksamheten och dels genom mina yrkeserfarenheter som lärare i förskolan. Dessutom upplevde jag att metoden, videoobservation, var till hjälp för att behålla distansen genom att kameran försvårare möjligheten för ögonkontakt mellan oss, även om jag fysiskt befann mig nära barnen.

Etiska ställningstaganden är återkommande under forskningens samtliga faser. Barn är i underläge i relation till mig som forskare och vuxen (Christensen, 2004; Johansson, 1999) och ska mötas med respekt och känslighet. Både lärarna och jag har berättat för barnen om mina besök. På grund av barnens begränsade möjligheter att uttrycka sig om att de vill/inte vill bli filmade, har jag varit noga med att inte filma situationer som kan uppfattas kränkande (exempelvis toalett-situationer). Vid konflikter har jag valt att stänga av kameran och hjälpa barnen att få stöd av lärarna (ibland även av mig). Då detta sällan förekom och inspelningarna genererar tillräckligt med data om barns kommunikation i varierade situationer anser jag inte att det påverkar studiens resultat. Jag vistas i miljöer där jag möter barn som inte är direkt involverade i studien. Av respekt för dem har jag fokuserat på de deltagande barnen och deras närmaste samspelepartners, vilket innebär att kontexten i vissa fall har blivit underordnad. Vid situationer där flera barn eller vuxna utanför studien är delaktiga har jag stängt av kameran och fört fältanteckningar i stället.

Analys

Hur man väljer att transkribera och presentera sitt material är av betydelse för studien eftersom analysen börjar vid transkriptionen. Dess detaljnivå styrs utifrån studiens syfte och teoretiska perspektiv. Dataprogrammet Transana (Transana, hämtad 2006) har använts som transkriptionsverktyg. I Transana koordineras transkription, film och tid på skärmen vilket möjliggör arbete med text och bild samtidigt.

Jag försöker närma mig barns perspektiv via ett öppet förhållningssätt och i analysen håller jag mig nära observerbara handlingar. Analysen är av kvalitativ karaktär, då jag utifrån det empiriska datamaterialet har beskrivit mönster i barnens kommunikation med, i huvudsak, andra barn i förskolan.

Frågorna som ställs i analysen handlar om *hur* barn kommunicerar och *vad* deras kommunikation handlar om, det vill säga sättet och innehållet i kommunikationen. Det verbala språket kan inte särskiljas från kroppsspråket i analysen. För att läsaren ska kunna ta del av mina tolkningar strävar jag efter att presentera en förening av verbal och icke-verbal kommunikation i en kontext som har analyserats. Resultatet presenteras med observationer för de olika teman som här berörs.

Kommunikativa mönster som framträder i barnens samspel i förskolan

I detta avsnitt beskrivs de kommunikativa mönster som framträder i samspeletsituationer där de tre barnen deltar. De två kommunikativa mönster som är dominerande präglas av 1) kommunikationen i respektive barns förskola och 2) de tre barnens funktionella användning av sina språk.

De tre barnens kommunikativa mönster präglas av kommunikationen i respektive förskola

Den verbala kommunikationen på svenska framstår som det mest dominerande sättet barnen kommunicerar på. Den framträder i form av stavelser (*däda*), enstaka ord (*titta, nej, tack*), korta meningar (*jag också, jag vill inte*) och vid enstaka fall även något längre meningar likt vuxnas (*Anna, var ska denna ligga?*).

Barnen använder verbala uttryck även i situationer där det inte nödvändigtvis krävs, för att förstå kroppsliga handlingar. Barnens kroppsliga handlingar påverkas av andras respons i olika situationer. I min tolkning framstår barnens kroppsliga handlingar som en förstärkning av det verbala språket.

Miljöerna barnen vistas i präglas av verbal kommunikation på det svenska språket. Det verbala språket uppmuntras genom verbal respons på barnens handlingar, särskilt av lärarna. Analysen visar att barnen tar och får hjälp av de andra för att bli förstådda och därmed upprätthålla samspeletsituationer. Barnens möjligheter att skapa och delta i samspel beror på responsen av lärarna och de övriga barnen. Denna respons är viktigare för kommunikationen än individuella språkfärdigheter. Jag kommer nu att illustrera användningen av det svenska språket i kommunikation genom att ge ett exempel från respektive barn.

Den första illustrationen är från Dayanas förskola. Kommunikationen som framträder i Dayanas förskola handlar i första hand om benämning, såväl mellan lärare och barn som mellan barnen själva. Observationerna visar att lärarna i sin verbala kommunikation utgår från barnens utseende och kläder,

samt benämner föremål med färg och form. Detta framstår genomgående även i kommunikationen mellan Dayana och hennes kamrater vid en måltidssituation. Dayana och Lisa sitter bredvid varandra. Lärarna går runt i rummet och dukar fram maten. Dayana har en rosa tröja på sig och Lisa har en vit med små rosa blommor på.

Dayana vänder sig till Lisa.

Dayana: *Mamma (otydligt tal) titta jag rosa.*

Lärare 1: *Rosa har du, tröja ja.*

Lisa: *Jag.*

Lärare 1: *Ja har du rosa tröja du med. Blommorna.*

Dayana: *Rosa.*

Lisa: *Jag har rosa blomma. Rosa blomma.*

Lärarna pratar med varandra och de andra barnen vid bordet.

Lisa: *Jag har rosa blomma! Jag har rosa blomma!* (med något högre röst.)

Lisa släpper samtalet. Dayana tittar på sin tröja.

Dayana: *(otydligt tal) rosa blommor* (Dayana riktar sig mot Lärare 2 som finns i närheten) *(otydligt tal).*

Lärare 2: *Har du rosa tröja? Jätte fin tröja har du* (medan hon passerar Dayana).

Dayana: *Rosa tröja.*

Lärare 2: *Du har rosa tröja ja. Jätte fin rosa tröja. Det är fin färg på den.* (Nu står hon bakom Dayana och plockar med maten.)

Dayana och Lisa börjar leka med sina tallrikar. De härmar varandra.

/... /

(De väntar på mat. Maten serveras och barnen börjar äta.)

Dayana: *Jag hade rosa! Jag hade rosa!* (En kort tystnad. Dayana tittar på Lisa.) *Lisa!* (Hon tar Lisa i axeln som vänder sig om mot Dayana.) *Jag rosa*

Lisa: *Rosa blomma* (pekar på sin tröja) *rosa blomma. Rosa blomma* (Hon visar Dayana blomman på sin tröja.)

Dayana: *Uhm*

Flickorna fortsätter att äta mat under tystnad. (Observation 9:1:1)

Vid måltid är svenska det gemensamma språket. Även flickorna talar svenska, trots det gemensamma modersmålet som de ofta kommunicerar på när de samspelar i andra sammanhang. De använder sig av verbala uttryck som förstärks med kroppsliga handlingar som exempelvis att peka. Dayana tar initiativ genom att benämna färgen på sin tröja och Lisa svarar att hon har rosa blommor på sin tröja. Genom att Dayana och Lisa kommunicerar på det i här vanligt före-

kommande sättet skapas intersubjektivitet då möjligheter för att ge och få respons ökar. Med andra ord lyckas de då initiera ett samspel. I samspelet bekräftas både innehållet i Dayanas uttryck (att hennes tröja är rosa) och hennes sätt att initiera ett samtal vid måltiden genom den respons hon får av kamraten och lärarna. Genom samkonstruktion görs likheter framträdande i denna kommunikation. Trots att deras tröjor har olika färger (rosa och vit) är den rosa färgen gemensam för bådas tröjor (färgen på den ena tröjan och färgen på blommorna på den andra tröjan). Jag tolkar observationen så att den visar att barnen kan initiera ett innehåll för kommunikationen utöver själva måltidssituationen (maten på bordet etcetera). Flickorna är beroende av de konkreta objekten; tröjorna, de gemensamma orden och de kroppsliga handlingarna för denna kommunikation. Detta samspel blir kortvarigt, eftersom det snarare präglas av bekräftande än utvidgande kommunikation. Det leds inte vidare, utan att sitta vid matbordet och äta mat tar över uppmärksamheten.

Det andra exemplet är hämtat från Manis förskola och handlar om återkommande uttryck. Barnen använder sig av ”lånade” ord och uttryck, det vill säga sådana som förekommer i gemensamma, återkommande aktiviteter i förskolans vardag. Betydelsen av dessa återkommande uttryck, där kommunikation vid måltiderna är tydlig, blir intressant i relation till möjligheterna att inte enbart initiera utan även upprätthålla samspel barn emellan. Episoden nedan är ett utdrag ur en länge pågående lek och har valts för att illustrera på vilket sätt en återkommande fras i förskolan, ”tack så mycket”, används av Mani för att delta i samspelet. Det är en förmiddag och Mani har lekt med bland annat Lisa en längre stund. En pojke, Leo, som Mani ofta leker med, försöker få tillträde till leken genom att bland annat bjuda de andra barnen på mat. Även Lisa har sina strategier för att få fortsätta leka med Mani.

Leo: *Mani äta.*

Lisa: [*kom Mani!*] *Äta.*

Mani: [*Färdig*].

Mani flyttar sig fram och tillbaka mellan Leo i dockvrån och Lisa i kuddhörnet.

Leo: *Mani kom Mani! Äta Mani! Äta! Mani äta!*

Mani sätter sig vid bordet och Leo ger honom mat att äta. Lisa kommer till dockvrån.

Lisa: *Mani!* (Lägger något i Manis och Leos mat.)

Mani: *Tack så mycket*

Lisa: *Inte (otydligt tal) var så god Mani.* (Ger Mani mat.)

Mani: *Tack!*

/.../

(Samspelet fortsätter. Lisa kommer med ett nytt förslag om vad Mani och Leo ska göra i leken.)

Lisa: *Var så god, lek!*

Mani: *Tack så mycket!* (Observation 1:6:22)

Temat inom leken är nära relaterade till aktiviteter i förskolan, som exempelvis måltid och lek. Barnen rekonstruerar med andra ord leken utifrån sina gemensamma erfarenheter. Kommunikationen mellan dessa tre barn, som har olika modersmål, sker på det gemensamma språket, svenskan. Den verbala kommunikationen bygger på kommunikativa uttryck som är återkommande i förskolemiljön. Lisa och Leo kommer med initiativ om handlingar riktade till Mani som sedan svarar på dem med korta, dagligen återkommande verbala uttryck (*Tack så mycket!*) och kroppsliga handlingar. På så sätt deltar han i upprätthållandet av leken. Rörelse, att gå mellan Lisa och Leo, förstärker upprätthållandet. Utifrån Manis handlingar kan man se hur han försöker balansera mellan Lisas och Leos lekförslag och bidrag till att skapa en lek där fler än två barn deltar. Med andra ord illustrerar observationen hur barnen med hjälp av sina kommunikations- och samvarokompetenser initierar och upprätthåller samspel, skapar relationer och visar hänsyn till andras önskemål och vilja.

Att kommunikations- och samvarokompetenser är nära relaterade till varandra framträder även i observationerna från Oliver's förskola, där det tredje exemplet är hämtat från. Det kan illustreras med två korta observationssekvenser där olika typer av kommunikativa mönster hos Oliver framträder, beroende på responsen han får av kamraterna. Den första episoden sker i lekrummet där barnen leker ensamma. Den visar hur Oliver väljer att avvakta, både verbalt och kroppsligt, vid en situation där han skulle kunna ha agerat på flera sätt; förklara sig verbalt, börja gråta, slåss, söka sig till lärarna. Detta avvaktande sätt gör att han inte skapar en konflikt, vilket inte heller är vanligt förekommande i den här förskolan.

Leo tittar på ett pärlarmband som Oliver har gjort. Lasse tror att det tillhör Leo och tar armbandet ifrån honom. Både Oliver och Leo försöker få tillbaka det genom att sträcka sig efter det. Dessutom förklarar Leo upprepande gånger att armbandet hör till Oliver vilket Oliver bekräftar med "Jo!" Oliver går längre bort och tittar på. Leo sätter sig ner. Då närmar sig Lasse Leo, visar armbandet och springer iväg. Oliver håller ett öga på armbandet och när Lasse efter några minuter tappar det, är Oliver och Leo snabbt där för att plocka upp det. Oliver tar på sig armbandet och leker sedan ensam med olika leksaker tills det är mellanmål. (Observation 2:1:1)

Situationen är en av de få i datamaterialet där kroppsliga handlingar framträder. Utifrån barnens agerande kan man se att de har skilda avsikter; Lasses handlingar tyder på att han försöker skapa en ”jaga-lek”. Leo och Oliver försöker däremot få Lasse att lämna tillbaka armbandet till Oliver, som det tillhör. Att ta armbandet kan vara Leos sätt att initiera en lek. Utifrån denna observation skulle man kunna ställa sig frågande till Oliver's kompetens i att göra sig förstådd på sitt andraspråk, speciellt eftersom förskolemiljön är mycket kommunikativ med lärare som använder sig av ett rikt språkbruk i samspel med barnen. För att bredda bilden av Oliver's kommunikativa kompetenser tar jag ytterligare ett exempel som visar att Oliver inte endast kan anpassa sig efter andras önskemål och vilja, utan också uttrycka sig verbalt i långa meningar. Bakgrunden till observationen nedan är att flera av pojkarna är samlade kring en låda med olika leksaksfiskar och en av pojkarna (Leo) gör ett försök till samspel med Oliver kring fiskarna. Oliver's respons hörs inte. De andra pojkarna går därifrån och Oliver blir ensam.

Oliver leker med fiskarna, lägger dem i en spann och rör om. Han tittar på bilderna på lådan och jämför fiskarna. Lisa ställer sig bredvid Oliver vid soffan. Oliver lämnar leksakslådan och går iväg till Leo som intresserade sig för fiskarna tidigare men nu leker med något annat.

Oliver: *Där Leo! Ta den här!*

Oliver lägger en av fiskarna framför honom utan att få någon respons av honom. Oliver går tillbaka till soffan och säger (till Lisa): *Inte ta. Sen fiskbullar sen! Ät upp den! Ät upp den, fisken.*

Lisa står och tittar på.

Oliver: *(otydligt tal) fiskebullar.*

Lisa (säger tystlåtet): *Jag kan inte äta upp glada hajen.*

Barnen står mittemot varandra och tittar på varandra. Oliver låtsasäter.

Oliver: *Vill du ha fiskbullar? Om du äter upp din mat. Nu äter jag upp (låtsasäter på en boll). Det var fiskbullar. Nu har jag ätit upp.*

Oliver lämnar leksakerna och går iväg. (Observation 2:4:5)

Observationen, i likhet med det de tidigare observationerna, illustrerar hur den verbala kommunikationen och lektemat är nära relaterat till den rådande kommunikationen i förskolan, och att barnen använder sig av återkommande uttryck i initiering och upprätthållande av samspel. Den verbala kommunikationen sker på svenska som är det gemensamma språket för barnen, och förstärks med kroppsliga handlingar och leksaker för att initiera samspel. Verbala uttryck

som används är även här lika med uttryck vid en återkommande aktivitet, nämligen måltiden. Oliver visar kommunikations- och samvarokompetenser. Han tar initiativ till samspel, pratar inom och utanför leken och varierar talet genom att prata i olika tempus (presens, imperfekt och perfekt). Dessa handlingar kan ses som skapande av intersubjektivitet. Men det räcker inte till upprätthållandet av leken. Det leder intresset till vad som karaktäriserar typen av respons de andra barnen erbjuder.

I observationen ovan visar Oliver alltså förståelse för lekens ”på låtsas-karaktär” genom att förklara vad han gör i leken (*Nu äter jag upp min mat*) och genom sina förklaringar inom leken (*Vill du ha fiskebullar? Om du äter upp din mat.*). Att han pratar både inom leken, och om innehållet i leken, kan tolkas som stöttning för upprätthållande av samspelet, det vill säga att Oliver erbjuder Lisa ett sätt att agera. Lisas respons, att säga att hon inte kan ”äta upp glada hagen” kan tänkas ha getts inom eller utanför lekramen. Det går inte att avläsa Lisas intention med responsen, men den är svårare att bemöta än om hon exempelvis hade börjat ”äta” fisken, frågat om hur man gör eller sagt att hon vill ha köttbullar istället. Detta visar att responsen ställer olika krav på kommunikationen. Därmed blir responsen väsentlig för barnens möjligheter att upprätthålla samspel genom språket, eftersom en del svar kan vara lättare att bemöta än andra. Detta leder till det andra mönstret som präglar barnens kommunikation i materialet, nämligen deras sätt att använda sig av sina olika språk i förskolan.

De tre barnens funktionella användning av sina språk

Att använda sig av sina olika språk framstår som något funktionellt för små barn. Observationerna visar att barnen använder sina språk beroende på vilket språk de andra behärskar. Med de vuxna eller de övriga barnen, som behärskar deras modersmål, talar barnen på modersmålet. I övrigt talar barnen svenska. I data-materialet finns det exempel på situationer där samtliga tre barn använder sig av sina modersmål tillsammans med andra som förstår det. Dessa situationer är dock relativt få. Mani använder sitt modersmål för kommunikation med en modersmåls lärare, och Oliver med sina lärare som behärskar hans modersmål. Dayana är det enda av de tre barnen som delar modersmål med andra barn i sin grupp, Lisa och Laura. Observationerna visar att Dayana oftast samspekar med dessa flickor. Flickornas kommunikation präglas av användningen av modersmålet när de leker själva, men när de vill rikta sin kommunikation mot andra går de över till svenska. Jag ska illustrera den funktionella användningen av språken med ett exempel från respektive barn.

Det första exemplet handlar om byte av språk, eller kodväxling. Dayana och Lisa befinner sig i hallen på avdelningen bredvid deras. De sätter sig på var sin sida av en bänk i hallen och börjar rulla en boll till varandra. Kommunikationen, som handlar om korta uppmaningar om hur rullandet ska gå till, sker på modersmålet och förstärks med kroppsliga handlingar. När Lena, som går på grannavdelningen, kommer in går Dayana och Lisa över till svenska.

Dayana sitter sig på golvet. Lisa gör likadant. De rullar bollen till varandra. De ligger på golvet och skrattar. Lena kommer in i hallen.

Dayana: *Lisa! Ta den! Ta den!*

Lisa: *Lena!*

Dayana: *Lena ta den!*

Lena hämtar bollen och ger den till Lisa. Dayana och Lisa fortsätter att rulla bollen till varandra. Lena går iväg. (Observation 9:4:16)

I början befinner sig alltså flickorna själva i rummet och kommunicerar på modersmålet. Kommunikationen som är riktad mot Lena sker däremot på svenska. Lena inkluderas i aktiviteten kortvarigt genom bland annat byte av språk. Efter att Lena har hämtat bollen och kastar den tillbaka till flickorna utesluts hon. Uteslutandet sker inte genom det verbala språket, att tala modersmålet som Lena inte förstår, utan genom flickornas kroppsliga handlingar; att sätta sig mitt emot och rulla bollen till varandra utan att titta åt Lenas håll. Med andra ord använder flickorna modersmålet, svenskan och kroppsliga handlingar för att kommunicera i samspel med varandra.

Utöver valet av språk, beroende på vem man kommunicerar med, tyder observationerna på att barnen kan använda båda sina språk simultant i en kontext. Detta framträder bland annat i en samspelssituation när Dayana, Lisa och Laura får syn på ett pussel med djurtema liggande på ett bord. Flickorna ställer sig runt bordet och börjar lägga pusslet. Samtalet sker huvudsakligen på modersmålet¹⁵ tills de plockar upp en bit som föreställer en ekorre.

Lisa: **Här finns** ekorre.

Dayana: **Det här är** ekorre.

Laura börjar sjunga en sång om ekorre på svenska och Dayana stämmer in. (Observation 9:4:16)

Kommunikationen börjar och pågår på modersmålet, men när de träffar på något som är mer bekant i förskolesituationen än på modersmålet, används det svenska ordet. Genom ordet ekorre, något som barnen ofta sjunger om i för-

¹⁵ Översättningen är markerad med fet stil.

skolan, går de över till att sjunga på svenska. Att använda sig av båda sina språk på detta sätt är funktionellt, eftersom flickorna har liknande erfarenheter på modersmålet och svenska. Denna typ av kommunikation kräver dock att båda parter behärskar språket och därför erbjuds Dayana, Mani och Oliver något olika möjligheter för kommunikation och lärande på modersmålet och svenska parallellt.

Det andra exemplet visar Manis kommunikation på modersmålet när möjlighet erbjuds. Mani använder sitt modersmål vid enstaka observationstillfällen, som när han får besök av en modersmållärare. Kommunikationen mellan dem sker på modersmålet, men när modersmålläraren lämnar rummet går Mani över till svenska riktat till den svenskspråkiga läraren eller de andra barnen. Likadant använder han svenska när han pratar med barnen som söker sig till honom medan han samspelar med modersmålläraren. Likt de bosnisktalande flickorna använder Mani svenska ord bekanta i förskolesammanhanget i en dialog på modersmålet. Ett exempel på detta är när Mani och modersmålläraren (M-läraren) sitter och bygger med lego. Lisa befinner sig i närheten med sitt lego-bygge. Mani börjar plocka undan sina legobitar.

Mani: *Städa, städa.*

M-lärare undrar på modersmålet om Mani inte vill leka längre.

Mani: *Städa... Lisa städa.*

M-lärare: *Nej, Lisa vill leka.*

Mani plockar undan legobitarna och går till ett annat rum. (Observation 1:7:L)

Denna observation illustrerar hur Mani riktar kommunikationen på modersmålet till modersmålläraren och på svenska till Lisa som talar svenska. Modersmålläraren gör på samma sätt eftersom hon talar svenska när hon vill prata med både Mani och Lisa. Trots att kommunikationen med modersmålläraren sker på modersmålet använder Mani enstaka svenska ord bekanta i förskolesammanhanget. Det samspel som Mani är delaktig i tyder på att han kan både skilja sina språk åt och vet hur han ska använda dem, det vill säga han visar sig kompetent i att använda sina språk funktionellt i sin vardag i den huvudsakligen svenska förskolemiljön.

Likt Mani använder Oliver sällan sitt modersmål under observationerna. De få gånger det sker är det riktat till lärarna som behärskar hans modersmål, medan lärarna konsekvent talar svenska med honom. Efter fem veckors vistelse i en förälders hemland uppmuntras Oliver till att förklara sig på modersmålet (engelska) av lärarna. Lärarna talar om för Oliver att han kan tala engelska, efter-

som de förstår det språket. Vid den dagliga sagostunden, då barnen och en av lärarna sitter och tittar i böcker, inträffar följande dialog.

Oliver sitter nära läraren. Han tar en upp en bok om Byggare Bob ur boklådan.

Oliver: *Bob the Builder.*

Lärare: *Har du honom hemma? Byggare Bob heter han på svenska. Och på engelska heter han...*

Oliver: *Bob the Builder.*

Lärare: *Bob the Builder.*

Oliver säger något otydligt och pekar på en bild på av såg.

Lärare: *Det heter såg på svenska. Jag vet faktiskt inte vad såg heter på engelska, Oliver. Vad heter såg på engelska?*

Oliver: *A cutter (gör rörelser likt vid användandet av en såg.)*

Lärare: *Cutter heter det! Spade då, vad heter det på engelska? (Observation 2:6:L)*

Observationen illustrerar att även Oliver använder sina språk beroende på vem han riktar sig mot eller eventuellt det motsatta; han riktar kommunikationen mot den som förstår hans modersmål. Eftersom lärarna behärskar Olivers modersmål kan han erbjudas möjlighet att själv välja vilket språk han vill uttrycka sig på i situationer som lärarna är delaktiga i. Möjligheter som erbjuds är dock relaterade till lärarens perspektiv på hur språklärande går till, och hur hon väljer att bemöta Olivers initiativ till kommunikation. Lärarens respons, att skapa en dialog och utvidga Olivers initiativ, ger Oliver möjlighet att lära sig ord och begrepp både på modersmålet och på svenska. Läraren hade även kunnat bemöta Oliver på andra sätt, exempelvis genom att börja läsa boken på svenska eller be Oliver benämna objekten i boken på svenska. Med andra ord leder lärarens sätt att bemöta Oliver till att positionera honom som en kompetent kommunikationspartner, och visa att han har kunskaper som inte de andra i gruppen har.

Sammanfattning

Resultatet visar att det finns en nära *relation mellan barns kommunikativa mönster och den rådande kommunikationen i förskolan*, både när det gäller form och innehåll i kommunikationen. I analysen av dessa tre barns kommunikation framgår att den sker verbalt och på svenska. De tre barnen bemöts med olika typer av kommunikation; att *benämna objekt* och att *skapa en dialog*. Hur kommunikationen sker och vad den handlar om visar sig inte endast vara relaterat till *enskilda barns kommunikations- och samvarokompetenser, utan till responsen som de andra barnen eller lärarna ger*. Liknande kommunikations- och samvarokompetenser hos samspelspartners påverkar hur kommunikationen sker och vad samspel och deltagande

kan leda till. Att delta i ett meningsfullt samspel genom verbala och kroppsliga handlingar leder till att barn positioneras som kompetenta i kommunikationen. Kommunikation på och lärande av modersmålet är dock relaterade till andras kommunikativa kompetenser och till de möjligheter som barnen får. Resultatet illustrerar även hur barn redan från *tidig ålder lär sig språkets kommunikativa funktion*. De kan byta språk för att använda sina modersmål med andra som de vet behärskar språken.

Avslutande reflektioner

Syftet med detta kapitel är att utveckla kunskap om kommunikation hos de yngsta barnen som har ett annat modersmål än det gemensamma språket i förskolan. Genom att ta utgångspunkt i empirin för att studera kommunikativa mönster som framträder i barnens samspel är avsikten att visa barnens möjliga sätt att tala och därmed utveckla sina språkkompetenser. Intresset ligger på formen och innehållet i barns kommunikation i relation till förskolans möjligheter att utvidga, utmana och utveckla deras språklärande. Med andra ord, vad barnen kan uppnå tillsammans med andra (Vygotsky, 1934/2007). Ett framträdande resultat är att barn redan från tidig ålder väljer språk beroende på vem de samspelar med och i vilken kontext.

Barnens funktionella användning av sina språk, både i relation till egna kompetenser och till möjligheter som erbjuds i miljön¹⁶, tyder på att små barn är kompetenta i kommunikation med andra. De vet och gör val beträffande när det är möjligt att använda det ena eller det andra språket i samspelssituationer *med* stöttning av de andra barnen. Detta ligger i linje med studier som visar att något äldre förskolebarn växlar mellan sina språk medvetet och situationsberoende (Katz, 2004). I den här studien är barnen små, mellan 2 och 3 år. Samtidigt skiljer det sig från Engdahls (2007) studie om ännu yngre barn, 1-åringar, som visar att de inte söker sig till kamrater som har samma kulturella bakgrund¹⁷. Utifrån det teoretiska perspektivet (Vygotsky, 1934/2007) tolkas resultatet visa att kommunikation inte enbart är en individuell kompetens, utan något som barn skapar tillsammans med andra. Därför riktas intresset mot villkoren för deras kommunikation. Villkoren för kommunikationen skapas bland annat av kamraters och lärares kommunikation och val av språk, samt av hur barnen blir bemötta när de talar sina olika språk. Därmed kan förskolan både bidra till och begränsa barns möjligheter för kommunikation.

¹⁶ Observation 1:7:L; 2:6:L; 9:4:16.

¹⁷ Här ska det observeras att Engdahls (2007) studie inte har ett särskilt intresse för språklärande.

I resultaten framträder betydelsen av återkommande uttryck och kommunikativa situationer (Säljö, 2000). Uttryck som används vid måltidssituationer är speciellt framträdande i interaktion barnen emellan. En anledning kan tänkas vara att förskolans måltider präglas av kommunikation som inkluderar samtliga barn även i grupper där samtal inte är vanligt förekommande vid andra tillfällen (jämför Katz, 2004). Man kan tänka sig att samtliga barn känner sig delaktiga vid måltider där de blir tillfrågade om sina önskemål. Kommunikationen sker på svenska i en gemenskap där fler aktörer deltar än i hemmet. Detta resultat kan *å ena sidan* betyda att förskolediskursen, de återkommande sätten att kommunicera och agera i de tre förskolorna, bidrar med möjligheter för språklärande då (1) de upprepas ofta, (2) barnen ges ord för att hantera vardagsaktiviteter med, samtidigt som (3) de ges språkutrymme. Därmed blir inte barnens möjligheter att delta i förskolans återkommande aktiviteter styrda av deras tal eller ordförråd. Grunder för gemensamma erfarenheter skapas, vilket barnen sedan använder för samkonstruktion av dialog och samspel. Detta resultat bekräftar tidigare studier (Blum-Kulka & Snow, 2004; Nelson, 1996) där gemensamma upplevelser och bekanta erfarenheter ligger till grund för skapande av intersubjektivitet. Förutom delade erfarenheter erbjuder förskolans miljö med dess artefakter barnen verktyg för att göra sig förstådda och förstå varandra. *Å andra sidan* kan man säga att genom att alla gör likadant, eller att de håller sig till förskolediskursen, utvidgas inte samtalet när det gäller ordförråd eller variation i uttryck.

Barnens kommunikation präglas av den rådande kommunikationen i gruppen. Det innebär att förskolan har påverkan på barnens möjligheter för språklärande och utveckling (Vygotsky, 1934/2007). Barnens kommunikativa mönster är situerade i den sociala kontext de deltar i. Barnens funktionella användning av sina språk ska ses i relation till språkliga kompetenser hos de andra i gruppen. Barnen förbjuds inte att använda sina modersmål i förskolan, men däremot uppmuntras de att kommunicera på svenska i de flesta situationer. Att använda sig av modersmålet blir inte relevant i samtliga situationer i förskolemiljön, utan endast med de som talar deras modersmål. Därmed kan barnen tänkas ha andra kommunikativa kompetenser än de som framträder i förskolan. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan man säga att barnen inte är vana vid att använda sig av båda sina språk i förskolan, och därmed i ringa omfattning får erfarenheter av situationer där man relaterar till deras modersmål (Säljö, 2000). Till stor del stämmer detta överrens med tidigare studier om hur barn är aktiva i meningsskapande och hur de anpassar sig till samtal på olika språk (Blum-Kulka m.fl., 2004; Blum-Kulka & Snow, 2004; Katz, 2004; Vygotsky 1934/2007).

Samspekl klimatet och lärarnas sätt att kommunicerar med barnen skiljer sig åt i de olika förskolorna. Hos Dayana är benämning av objekt mycket tydligt jämfört med hos Oliver, där dialog skapas i större utsträckning. Eftersom fokus inte har legat på lärarnas kommunikation kan resultatet inte direkt relateras vara beroende av barns etniska eller språkliga bakgrunder (jämför Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Palludan, 2005), men däremot till lärarnas synsätt på språklärande. Lärares synsätt på språklärande blir avgörande då innehållet i barnens kommunikation reproducerar den gällande förskolediskursen (exempelvis att benämna objekt¹⁸ och återkommande uttryck¹⁹). Ett sätt är att som lärare tolka sin uppgift att stödja språklärandet genom att benämna världen för barnen. Om man dessutom utgår från att barnen *först* behöver kompetenser i språk för att *sedan* skapa samspel och relationer med andra, går man miste om mycket av det lärande som sker i samspel barnen emellan. Som denna studie visar kan barnens kommunikation i samspel redan tidigt vara riktad mot att skapa relationer (gemenskap)²⁰ med andra barn, när de initierar samspel och bekräftar kamraterna (jämför Engdahl, 2007; Sommer, 2005b). Det resultatet påverkar betydelsen av barnens delaktighet och inflytande över sin vardag i förskolan och därmed språklärande.

Utifrån den här studien kan man säga att ha samma modersmål som andra barn i gruppen ger barn möjligheter att lära sig använda sina båda språk i varierade vardagssituationer. I samspel barnen emellan kan de få möjligheter att använda de nya svenska förskoleorden på modersmålet med hjälp av gemensamma erfarenheter (jämfört med hemmiljön). Det kan tänkas leda till utökning av ordförråden på båda språken, men framför allt får barnen möjligheter att utveckla båda sina språk i utökade sociokulturella miljöer (Thomas & Collier, 1997). Förskolemiljön som ger möjligheter för samspel barn emellan, erbjuder även möjligheter för språklärande under förutsättning att barnen görs delaktiga i intressanta och motiverande samspel tillsammans med andra (Vygotsky, 1934/2007). Lärare som behärskar barns modersmål kan utmana barnen både på svenska och på modersmålet. När lärarna inte förstår vad som pågår i samspel mellan barn på deras modersmål, kan barnen bli utelämnade till sina egna kompetenser. Detta tolkar jag som att förutom frihet att välja lekkamrat och aktivitet måste barn kunna ta initiativ till samspel med andra barn om lärarna inte deltar i samspel. Med andra ord är kommunikations- och samvarokompetenser sammanlänkade.

¹⁸ Exempelvis observation 9:1:1.

¹⁹ Exempelvis observation 2:4:5 & 1:6:22.

²⁰ Exempelvis observation 9:1:1; 2:4:5; 1:6:22 & 9:4:16.

Förskola – gruppverksamhet bestående av individuella barn

Hur kan då denna studie bidra till att förstå tidig flerspråkighet i förskolan på barnens premisser? Att man som forskare eller lärare är medveten om komplexiteten i frågan är en viktig utgångspunkt. Studien visar betydelsen av observationer av kommunikation i samspel för att förstå fenomenet i den aktuella förskolegruppen. Studien visar hur kommunikation barn emellan är en resurs för språklärande och skapande av relationer. Barnen bemästrar kommunikativa och sociala kompetenser som är användbara i förskolepraktiken (Engdahl, 2007; Sommer, 2005a). De kan anpassa sig och avvakta istället för att driva sin vilja igenom, de kan använda fantasi och kommunicera om leken (Sommer, 2005b). Med andra ord samkonstruerar barn kommunikativt samspel och därmed sitt språklärande. Detta visar analysen från Olivers och Manis förskola. Om man endast utgår från Olivers tal (grammatiskt) kan man säga att han uttrycker sig med avancerade meningar. Trots detta är samspelessituationer mellan honom och de andra barnen i gruppen kortvariga och få i antal. Detta kan ställas mot Manis kommunikation och deltagande i samspel. Han använder sig av förskolesituationer som han är med i, vilket ger honom möjligheter att med få ord delta i samspel med andra, där han positioneras som en lekkamrat. Detta i sin tur ger honom fler kommunikativa och sociala erfarenheter.

Att förskolan ska stödja barns språk- och identitetsutveckling verkar i praktiken betyda att förskolan ansvarar för utveckling av det svenska språket och hemmet för modersmålet. Men genom att barnen tidigt tar till sig och börjar använda språken i olika miljöer, gör att man kan ifrågasätta vinsten med tudelningen av språkmiljöer. Barn kan utveckla båda sina språk i samtliga miljöer om möjlighet ges. Detta riktar intresset mot lärarna i förskolegrupper där antalet barn med annat modersmål än svenska varierar. Mångfalden i förskolan är en mångfacetterad fråga som alltså inte enbart hör samman med antalet barn med annan etnisk bakgrund i gruppen, eller förskolans uppgift att lära barnen svenska. Hur skulle lärarna kunna visa liknande ”dubbla” kompetenser som barnen, i att knyta samman barnens olika erfarenhetsvärldar i förskolan även om de inte behärskar samtliga barns modersmål? Att ta vara på mångfalden i barns kompetenser att kommunicera, och deras behov av att utveckla sina språk och identiteter, hör samman med lärares strävan efter att inta barnperspektiv och barns perspektiv. Det räcker inte att fokusera på enstaka barns kommunikation på svenska i förskolan, utan att ta hänsyn till deras möjligheter till kommunikation och deltagande i samspel med andra barn. Med utgångspunkt i barnperspektiv och i barns perspektiv kan lärare hitta möjligheter att göra flera språk fungerande i interaktion i en verksamhet som förskolan. Flerspråkiga barn

kan då redan tidigt få erfarenheter på sina respektive språk och de andra barnen erfarenheter av språklig mångfald.

Kapitel 13

Diskussion

Det övergripande syftet med föreliggande studie, *Barns tidiga lärande*, är att vinna kunskap om vad som karakteriserar förskolan som lärandemiljö. Studien bygger på grundantagandet att barns lärande är interaktivt och relationellt. Det innebär att barn lär i kommunikation och samspel med andra och med sin omgivning i en kontinuerlig och ömsesidig påverkan (Ball, 2006; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bruner, 1996; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Merleau-Ponty, 1962). I studien har såväl samhälls- som professions- lärande- och verksamhetsfrågor integrerats med varandra (Ball, 2006; Sheridan, 2007b).

Studiens syfte preciseras utifrån ett antal frågor, som vi försökt besvara med hjälp av olika teoretiska och metodologiska angreppssätt, grundade i interaktionistiska teorier och variationsteori. Förskolornas kvalitet har studerats med hjälp av ECERS (Harms & Clifford, 1980). Via enkäter har lärares och föräldrars attityder och synsätt när det gäller förskola och barns lärande studerats. I tre delstudier har vi undersökt valda innehållsaspekter som matematik, språk och kommunikation, samt barns samspel. I en fallstudie har yngre barns flerspråkighet studerats. Vidare har metoder utvecklats a) för att vinna kunskap om olika områden inom studien och b) för att tjäna som redskap i den pedagogiska verksamheten.

Sammanfattningsvis framträder en variation som visar att hälften (19) av förskolorna har bedömts vara av god kvalitet, medan resterande förskolor har bedömts vara av hög (10) respektive låg (9) kvalitet. Resultaten lyfter fram skillnader i kommunikation och samspel mellan lärare och barn i förskolor av olika kvalitet. I de förskolor som vid observationstillfället visat sig vara av *hög kvalitet* sker ömsesidiga möten där barn kan vidga sitt kunnande. Förutsättningen för att dessa ”möjlighetsmöten” ska kunna utvecklas är att barn och lärare delar här och nu. Lärarna möter barnen i deras intentioner och strävar efter att inta deras perspektiv på det fokuserade lärandeobjektet. I förskolor som bedömts vara av *låg kvalitet* tycks däremot ”möjlighetsmöten” mellan lärare och barn sällan komma till stånd. Detta kan bero på att lärare och barn fokuserar på olika aspekter i verksamheten, agerar parallellt och därför inte möts i ett delat här och nu. Att ha ömsesidiga och hållbara dialoger med barn förutsätter kompetens och pedago-

gisk medvetenhet. Detta utmärker förskolor av hög kvalitet (Bae, 2004; Emilson, 2008; Johansson, 2003a; Sheridan, 2001; Siraj-Blatchford m.fl., 2002; Sylva m.fl., 2004). I förskolor med *god kvalitet* sker en variation av möten där lärare och barn ibland delar fokus, ibland inte. En barncentrering tycks viktig för merparten av lärarna i studien, samtidigt som en medveten strävan att driva en målinriktad verksamhet inte alltid kommer till stånd. I stället präglas verksamheten av ett lärande här och nu som främst tar fasta på sociala dimensioner.

I följande avsnitt diskuteras studiens frågor i relation till centrala resultat, dess metodutveckling samt teoretiska och metodologiska angreppssätt. Låt oss först granska förskolornas lärandemiljöer; vilka resultat är framträdande?

Förskolornas lärandemiljöer

Vad karaktäriserar de deltagande förskolornas lärandemiljöer? I analyserna av de externa kvalitetsbedömningarna (ECERS) framträder skillnader i lärarnas sätt att förhålla sig, kommunicera, samspela och möta barnen. På så sätt har olika kvalitetsmönster utmejslats ur data som har rubricerats enligt följande: *Särskiljande och begränsande miljöer* (låg kvalitet), *Barncentrerade förhandlingsmiljöer* (god kvalitet) och *Utmanande lärarorienterade miljöer* (hög kvalitet). I dessa lärandemiljöer har olika lärarorienteringar utkristalliserats, vilka utvidgar de fyra förhållningssätt som Sheridan (2001) funnit i sin tidigare forskning. De lärarorienteringar som Sheridan har karaktäriserat i termer av *abdikans* och *dominans* återfinns i lärandemiljöer av låg kvalitet, medan *förhandlande-* respektive *lärandeorienterat förhållningssätt* står att finna i lärandemiljöer av god respektive hög kvalitet. I följande granskas de olika lärandemiljöerna och de lärarorienteringar som urskiljts i dessa.

Särskiljande och begränsande miljöer

I förskolor som har bedömts ha en låg kvalitet är lärandemiljön antingen för strukturerad eller ostrukturerad, och antingen vuxen- eller barninitierad. Ömsesidighet och delaktighet mellan barn och vuxna uttrycks, men endast marginellt. Lärare och barn förefaller i stället vara engagerade i olika världar; i uppgifter eller aktiviteter som många gånger pågår parallellt. Barnen observeras ofta tillsammans i den större gruppen. Målen är otydliga och verksamheten bärs mer eller mindre upp av regler och återkommande rutiner. Vid bedömningen präglas verksamheten av en ”göra-kultur”, där aktiviteterna bildar figur och barns kunnande tycks hamna i bakgrunden. Material och utrymmen är begränsade och/eller otillgängliga. Klimatet upplevs otillåtande, kontrollerande och slutet (Bae, 2004; Johansson, 2003b). Barnen verkar inte vara delaktiga i vuxenplanerade aktiviteter och kommunikationen mellan lärare och barn är fåordig. Lärarna

tycks ha en pedagogisk omedvetenhet. Paralleller kan dras till Anette Emilsons studie (2008) som visar att barns möjligheter att ha inflytande i den pedagogiska verksamheten är villkorat lärarkontroll. I sina analyser använder sig Emilson av Basil Bernsteins (2000) begrepp, *klassifikation* och *inramning*. Med begreppet klassifikation förklaras relationen mellan olika aktiviteter i förskolan. Inramning rör vad och hur något kommuniceras, när det gäller vem som kontrollerar vad i kommunikationen mellan lärare och barn. Emilson (2008) visar att stark inramning och klassifikation ger mindre utrymme för barns delaktighet och inflytande, medan svag inramning däremot tycks skapa villkor för och möjliggöra barns delaktighet.

I förskolorna med lägre kvalitet kan lärarnas förhållningssätt beskrivas som att de har *abdikerat* från sin lärarroll genom att hålla sig i bakgrunden och låta merparten av initiativen komma från barnen. Lärarorienteringen kan också beskrivas i termer av *dominans*, vilket innebär att lärarna intar ett mer auktoritärt och kontrollerande förhållningssätt. Läraren initierar merparten av aktiviteterna utan att barnen görs delaktiga. Jämförelser kan även göras med Johanssons (2003b) studie, som visar att lärare i vissa förskolor uttrycker en uppgivenhet över att de förlorat kontrollen över sin verksamhet. I dessa förskolor finns en kontrollerande atmosfär och ett synsätt på barn som irrationella. Lärande sker till synes med hjälp av straff eller belöning. Orsakerna kan vara flera. De yttre villkoren för verksamheten kan upplevas övermäktiga och lärarna ger mer eller mindre upp. Vidare kan lärarna ha fastnat i en negativ situation där barnen upplevs som problemet. När lärare i sådana situationer inte får hjälp att granska och utveckla sin verksamhet, eller möjlighet till kompetensutveckling, finns en tendens att förflytta ansvaret från dem själva till barnen eller bristande ledning. Resultaten visar hur sammanvävt och ömsesidigt beroende de strukturella och ekonomiska villkoren för verksamheten är med lärares kunnande. Båda aspekterna är förutsättningar för hög kvalitet. Samtidigt visar resultaten från den här studien, liksom tidigare forskning (Sheridan, 2001), att det finns förskolor som har bedömts ha en låg kvalitet trots goda strukturella och ekonomiska förutsättningar. Resultaten från den här studiens kvalitetsbedömningar och lärares enkät-svar visar att pedagogisk medvetenhet, kompetens och självinsikt kan vara viktiga förklaringar till förskolornas kvalitet.

Barncentrerade förhandlingsmiljöer

I den här studien utmärks förskolor med god kvalitet av en barninitierad verksamhet. Barnen leker tillsammans på egen hand *och* får goda möjligheter att *utvecklas socialt* tillsammans med lärare som oftast visar intresse och engagemang

för det barnen gör. Innehållet kan initieras av både vuxna och barn. Lärarna arbetar i samarbete och dialog med barn och föräldrar, skapar ett samspelande klimat och strävar efter att möta barnens livsvärldar (Johansson, 2003a).

I förskolor med låg och god kvalitet genomförs verksamheten på en så kallad "göra-nivå" där aktiviteterna är i fokus. Förskolor som externt har bedömts ha en god kvalitet har många beröringspunkter med förskolor som har bedömts ha en hög kvalitet. Föräldrar och barn bemöts oftast respektfullt, klimatet är tillåtande och öppet samt präglat av samspel och kommunikation. Lärarna är engagerade och intresserade av det barn gör, och gör barn delaktiga genom att förhandla med dem om olika frågor. Fokus är på barns sociala utveckling. Skillnaden i relation till förskolor av hög kvalitet ligger främst i frånvaron av medvetna lärandetillfällen och utmaningar för barn utifrån läroplanens intentioner.

I förskolor med god kvalitet intar lärarna i den här studien ett *förhandlande förhållningssätt*. Det innebär att de är inkännande, engagerade, lyssnar på barnen och mår om att tillmötesgå, involvera och göra barn delaktiga i verksamheten (Sheridan, 2001). Marita Lindahl (2002, 2005) framhåller små barns rätt till en demokratisk fostran i förskolan. I denna studie kan man inte uttala sig om huruvida barn ges möjlighet till en sådan rätt. Men det tycks som om förskolegrupper av såväl god som hög kvalitet (se nedan) har intentioner, både på retorisk- och verksamhetsnivå, att göra barn delaktiga i verksamheten. Dessa förskolor visar vid våra undersökningstillfällen en barncentrerad verksamhet (Hakkarainen, 2004, även Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

Utmanande lärarorienterade miljöer

Lärandemiljöerna i de deltagande förskolor som bedömts ha en hög kvalitet kan beskrivas som att barn och föräldrar bemöts respektfullt, uppmärksammas på olika sätt och är delaktiga. Klimatet är tillåtande och öppet samt präglat av interaktion, kommunikation och utmaningar.

Verksamheten är vid bedömningstillfällena mål- och lärandeorienterade. Lärarna har valt *tydliga lärandeobjekt* för vad de vill att barn ska ha möjlighet att utveckla ett kunnande om. Lärandeobjektet är i sin tur styrande för val av innehåll och aktiviteter i relation till barns intressen och tidigare erfarenheter. Verksamheten planeras av lärare och barn tillsammans. Mellan dem råder ett förhandlingsklimat där man gör överenskommelser om teman och aktiviteter att arbeta med.

Barnen delas in i olika gruppkonstellationer beroende på innehåll och aktivitet. Omsorg, lek och lärande integreras på ett sådant sätt att det möjliggör

för en progression i barns lärande inom läroplanens målområden. Detta sker i en miljö som är rik på material, stimulans och utmaningar. Lärarna är pedagogiskt medvetna och möter barnen i deras intentioner, intressen och frågor. Deras fokus är riktat mot vad det innebär att kunna något – alltså mot de kompetenser och insikter barn behöver utveckla för att förstå olika fenomen och orsaker, och för att se samband och mönster. Samtidigt utvecklar de förmåga att kommunicera och samarbeta med andra. Dessa lärares förhållningssätt kan beskrivas som *lärandeorienterat*, då de utöver ett förhandlande också har en tydlig lärandedimension i sitt samspel med barnen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Sheridan, 2001).

Lärares kunskande – en generalitet

Resultaten visar sammanfattningsvis att de förskolor som vid observationstillfället bedömts ha låg, god respektive hög kvalitet också har denna kvalitetsnivå inom ECERS samtliga innehållsområden. På itemnivå kan enstaka kvalitetsaspekter variera något i kvalitet. Det betyder att lärares kunskande, alternativt brist på kunskande, är en generalitet som sträcker sig över olika innehåll och situationer. Lärare som lyckats utveckla en verksamhet av god kvalitet visar en kompetens som förefaller bära genom olika innehållsområden och sammanhang. Detta styrks av faktoranalysens kvalitetsdimension, *Kommunikation och samspel*, som förklarar 41,2 procent av variansen i förskolornas kvalitet. Kvalitetsaspekterna som konstituerar faktorn har höga inbördes samband. Det innebär att hög kvalitet bildas när samtliga kvalitetsaspekter inom denna faktor har bedömts med hög kvalitet och omvänt. Faktorn omfattar de kvalitetsaspekter som innefattar de mest grundläggande förutsättningarna för att barn i förskolan ska ha möjlighet att lära och utvecklas i relation till läroplanens mål. Det är kvalitetsaspekter där kommunikation och samspel är framträdande, både när det gäller innehåll och aktiviteter, i såväl planerade som vardagliga sammanhang. Kvalitetsdimensionen återspeglar intentionerna med förskolans uppdrag som de kommer till uttryck i förskolans läroplan (Skolverket, 2006a). Sådana relationer återfinns i andra studier, där kunskande om såväl förhållningssätt som kompetenser om ett innehåll och barns lärande är avgörande (se t.ex. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

Att göra och att kunna – pedagogisk medvetenhet

Skillnaden mellan förskolor med låg och hög kvalitet kan också sägas gå mellan att göra saker med barnen, till att fokusera på vad det innebär att kunna något. Alltså vad barn behöver utveckla för att kunna kommunicera, samspele med

andra barn etcetera. Lärarna i förskolor med hög kvalitet tycks ta ställning till vilka erfarenheter, upplevelser, innehåll och aktiviteter som är väsentliga för barn att ta del av och när detta bör ske, samtidigt som de griper naturliga tillfällen i flykten. Det sätt på vilket lärarna angriper ett innehåll handlar ytterst om *pedagogisk medvetenhet* – den syn läraren har på kunskap och vad hon/han anser vara viktigt för barn att lära. Ju mer medvetna lärarna är om detta, desto tydligare val kommer de att kunna göra när det gäller förskolans innehåll och hur de arbetar med detta. Denna pedagogiska medvetenhet tycks vara det som skiljer ut verksamheter med en låg till god kvalitet från dem som har en hög kvalitet. Detta stöds av tidigare studier (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Sheridan, 2001, 2007b, Sheridan m.fl., 2009). Vidare framkommer i Johanssons (2003b) studie att verksamheten i de arbetslag som utvecklat pedagogisk medvetenhet karaktäriseras av en samspelande atmosfär, ett synsätt på barn som medmänniskor och en syn på kunskap, där barn betraktas som aktiva i sitt lärande. Den pedagogiska medvetenheten som Johansson pekar på byggs runt återkommande kompetensutveckling, en vilja att sätta sig in i tidigare forskning och en ständig strävan att granska sitt eget arbete mot bakgrund av didaktikens frågor om vad, hur och varför (se också Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008).

Resultaten visar således att lärandemiljöerna i de deltagande förskolorna varierar i så hög grad, att de på olika sätt borde influera barns förutsättningar till välbefinnande och lärande, samt deras möjligheter att utveckla kompetenser inom olika innehållsområden. Barn i förskolor med hög kvalitet ges andra möjligheter till lärande än barn i förskolor med låg kvalitet. Detta understöds av internationella studier som visar att barn har bättre förutsättningar till emotionellt, socialt och kognitivt lärande i förskolor av hög kvalitet (Schweinhart m.fl., 1993; Sylva m.fl., 2004). Hur framstår då barns kunnande och erfarenhet i relation till specifika innehållsområden som studerats i denna studie? I följande avsnitt diskuteras resultatet av de olika delstudierna om barns grundläggande matematik, språk och kommunikation samt barns samspel. Vidare diskuteras initiala resultat av fallstudien om andraspråk.

Barns tidiga lärande inom olika innehållsområden

I detta avsnitt diskuteras de olika delstudiernas innehållsområden och resultat. Dessa är Grundläggande matematik, Språk och kommunikation, Barns samspel samt fallstudien Tidig flerspråkighet i förskolan.

Grundläggande matematik

I delstudien Grundläggande matematik har barnen deltagit i sex uppgifter, vilka presenterades i en strukturerad samtals- och leksituation. De valda uppgifterna innehåller olika aspekter av den matematik som utgör en grund för att barn så småningom kan utveckla en förståelse för tal, urskilja storlek, sortering och lägesord.

I första uppgiften, där barnen ska ge uttryck för sin förståelse för begreppen *stor och liten*, framkommer endast två kategorier. För att uppfatta att något är stort måste det urskiljas i förhållande till att något annat är litet. Eftersom begreppen är relationella betyder det att barns förståelse omfattar båda begreppen eller ingetdera. I kategori B, där barnen inte löser uppgiften, framkommer heller inga mönster eftersom barnen slumpmässigt väljer mellan grisar i olika storlek. Resultaten visar att nästan 80 procent av barnen mellan 2 år och 2.11 år uppfattar stor och liten. Vikten av att barn ges möjligheter att urskilja storlek i olika sammanhang ger Björklund (2007) uttryck för i sin studie av de allra yngsta barnen.

I uppgifterna 2 – 6 däremot framkommer det flera kategorier. I uppgift 2, där barn ska parbilda ankor med prickar, framkom i kategori C att barnen inte försöker göra en *parbildning*. Istället lägger de alla ankorna på kortet. I kategori B gör barnen först en parbildning, men fortsätter snabbt att lägga resterande ankor på kortet, vilket gör att det ser ut som om de inte har en förståelse för parbildning. Kategorin framträder eftersom intervjuaren är observant på barnets agerande, och genom att vi kunnat studera videoobservationen gång på gång. Detta är en kategori som vi inte tidigare sett i forskningslitteraturen. Att lärare blir medvetna om denna innehållsrika förståelse är ett viktigt steg i barns lärande, eftersom det kan ses som en utvecklingspotential mot att uppfatta antal.

Kategorierna som framkommer när barn skall *illustrera antal* upp till två skiljer sig något från tidigare forskning (Ahlberg & Hamberger, 1995; Doverborg, 1987; Hughes, 1986; Sinclair m.fl., 1983) eftersom forskning inom detta område är genomförd med barn över 3 år. Kategori C, där barn ritar på ankorna, finns inte nämnd i tidigare forskning. Det som saknas i våra resultat, och som framkommit i tidigare forskning, är att barn avbildar ankorna eller skriver siffersymboler. Förklaringen är antagligen att barnen i denna studie är 1.0 – 2.11 år gamla.

När barnen *räknar föremål* (uppgift 4) framkommer att barnen använder räkneordssekvensen på några olika sätt när de räknar föremål. I kategori D är detta mer en rörelse som ibland benämns ”den, den, den” (Neuman, 1989). I kategori C räknar barnen upp räkneord, lite hur som helst och antalet räkneord

korresponderar inte med antalet föremål. I kategori B räknar barnen upp lika många räkneord som föremål, men räkneordssekvensen är inte stabil. Även i denna kategori räknar barnen upp räkneorden lite hur som helst. Slutligen i kategori A har barnen tillägnat sig en förståelse för uppräknandets princip. Det som framkommer i denna uppgift, och som lärare behöver bli uppmärksamma på, är betydelsen av att ge barnen många utmaningar så att de utvecklar en stabil räkneordssekvens. För att räkna efter ”hur många” det är krävs både en förståelse av att varje föremål ska räknas en gång, och att barnet använder en stabil räkneordssekvens.

Uppgift 5 visar att begreppen *först och sist* är betydligt svårare än begreppen stor och liten. Vissa barn har endast förståelse för begreppet först, däremot finns det inget barn som endast har förståelse för begreppet sist. Det är inte många barn i kategori B, men det är ändå en intressant upptäckt att vissa barn visar en uppfattning av att det djur som står på andra plats står sist. Detta tolkar vi som en tidig förståelse för begreppen först och sist, för om det varit två djur på rad så hade det djuret som stod bakom det första stått sist.

Att *sortera nallar* (uppgift 6) gör barnen i lika stor utsträckning utifrån färg som utifrån storlek. Att sortera föremål är något som barn tidigt får erfarenhet av i förskolan (Björklund, 2007), vilket visar sig i att cirka 30 procent av barnen mellan 1 år och 1.5 år i denna studie sorterar nallarna antingen utifrån färg eller utifrån storlek.

Språk och kommunikation

I delstudien ”Språk och kommunikation” studeras barnen när en lärare läser en bok för ett barn i sänder. Designen är en videoobservation som också är en deltagande observation för läraren med möjlighet att iaktta hur barn samspelar i bokläsningen. Applebee (1978) menar att barnens förståelse av innehållet i en berättelse kommer till uttryck i de strategier de använder sig av när de berättar. Återberättar barnen sagan som enstaka delar? Eller finns det någon handling som kommer till uttryck i deras berättande? Förmågan att göra inferenser och skapa egna inre bilder av innehållet medför en sammanknytning av texten och lyssnarens egna erfarenheter och kunskaper (Keene & Zimmerman, 2003).

Resultaten genereras ur ett variationsteoretiskt perspektiv och synliggör ett mönster (Marton, 1992; Marton & Booth, 2000) i barns agerande vid bokläsning som teman. De teman som framstår är hur barnen uppmärksammar, bläddrar, pekar, benämner, utvidgar (inferens) och återberättar. De kan användas som ett alternativ till generella utvecklingsteorier, för att följa och stödja det individuella barnets lärande. I vår analys av dataproduktionen har vi skapat oss en översikt

över hela materialet som beskrivs i fyra kategorier: *uppmärksamhet*; *agerande*; *inferens* och *integration*. Kategorierna visar på kvalitativa skillnader i att förhålla sig till bokläsning och resultatet överensstämmer med tidigare forskning (Adams, 1994; Björklund, 2008; Bruner, 2002; Chambers, 1998; Dahlgren m.fl., 2006; Gustafsson & Mellgren, 2005; Heath, 1983; Klein, 1989; Langer, 2005; Liberg, 2006; Lundberg & Herrlin, 2005; Makin, 2003; Nikolajeva, 2003; Ong, 1990; Reichenberg, 2008; Smith, 1985; Söderbergh, 1988, 1997; Taube, 2008; Vygotsky, 1934/2007). Denna delstudie kan inte uttala sig om barnens förmåga inom området språk och kommunikation på individuell nivå. För att studera komplexa samband krävs ytterligare analyser, mikrostudier och fallbeskrivningar, bland annat för att lärarens kompetens som läsare för barnet och deras samspel påverkar resultatet eftersom det inte är samma person som läser för alla barn.

Vi kan se ett generellt mönster i barns språkande i datamaterialet som helhet, som tendenser att förskolans kvalitet och barns ålder påverkar resultatet i denna delstudie. Barnets kommunikativa förhållningssätt påverkas av lärarens agerande och lärarens kompetens. Lärares kommunikation med barnet har starka samband med förskolans kvalitet, vilket bekräftas i vår studie.

Vi hade inte förväntat att observationens design skulle ge så starka pedagogiska implikationer. Det primära för oss var att studera barnet i samspel med läraren. Lärarna anser nästan entydigt att det är ett mycket lärorikt tillfälle för dem att läsa med enbart ett barn, som de gör i den här studien. Detta resultat kan medverka till metodutveckling för läsning i förskolan: att lärare regelbundet ska läsa tillsammans med barnen individuellt, men på samma sätt för samtliga barn, för att kunna följa och stödja varje barns utveckling som läsare.

Hall (2003) lyfter fram nedanstående aspekter i lärarkompetensen, som har betydelse när skriftspråket är lärandeobjekt:

- en djup ämneskompetens om skriftspråk och skriftspråklärande,
- överensstämmelse mellan lärarens teoretiska antaganden och praktiska handlingar,
- att läraren reflekterar över sin praktik,
- att läraren lägger stor vikt vid barns meningsskapande, förståelse för skriftens funktion och innebörden i texter,
- att läraren har förmåga att utgå från varje barns erfarenheter och kunskaper för att kunna utmana barnet att lära, och
- att läraren arbetar med en bred ansats mot olika aspekter av skriftspråket.

Makin (2003) anser att i vissa avseenden är det inte främst mera forskning som krävs, utan istället insatser för att omsätta forskning i praktiken. I denna studie

har lärarna involverats. De har fått viss utbildning kring forskning och metoder där de själva också medverkat. Därmed påverkas deras praktik av studien.

Lärarnas sätt att samtala om boken, och hur de knyter innehållet till barnens erfarenheter, ger oss information om hur bokläsning didaktiskt kan tillämpas för yngre barn. När de vuxna talar med barnen om innehållet i det som läraren läser menar Chambers (1998) att också barnets tänkande utvecklas.

I Skolverkets (2008) senaste nationella utvärdering av förskolan visar det sig att kommunerna satsat kompetensutveckling på språk och språkutveckling. Lärarna i vår studie uttrycker att de har goda fackkunskaper inom detta område. Det framgår även i deras självvärderingar (ECERS), men i de externa utvärderingarna kommer det inte alltid till uttryck i verksamheten.

Den näst vanligaste orsaken till att stödinsatser beviljas i en kommun är att barn har tal- och/eller språksvårigheter (Skolverket, 2008). Bokläsning på det sätt som sker i denna studie, skulle mycket väl kunna vara en regelbunden aktivitet i förskolans verksamhet för att stödja barns språkutveckling. I flera studier framkommer att bokläsning i förskolan sällan används på ett medvetet sätt för att stödja barns språkliga utveckling (Sheridan, 2001). Istället används bokläsning ofta som avkoppling och övergångsaktivitet (Pramling m.fl., 1993; Williams & Pramling, 2008). Vi vet också att för barn som inte får dessa erfarenheter tillsammans med sina föräldrar, spelar förskolan en viktig roll för barns språkande (Johansson, 2003b; Sheridan, 2007b).

Bokläsning ger meningsskapande erfarenheter av texter, symboler och bildtolkning för barnen, vilket är gynnsamt för att tidigt etablera en positiv attityd till barns tidiga skriftspråkande (Gustafsson & Mellgren, 2005). Det ger också rika möjligheter till metaspråkliga samtal för att utveckla språklig medvetenhet, ordförståelse och begreppsutveckling. Samtal kring böcker och läsning är gynnsamt för barns kommunikativa förmåga och deras möjlighet att utveckla sin förmåga till rörlighet i texter som läsare, att göra inferenser, egna reflektioner och överskridanden i tid och rum (Björklund, 2008; Bruner, 2002; Heath, 1983; Klein, 1989; Langer, 2005; Liberg, 2006; Reichenberg, 2008).

Förutom att det finns en stimulerande text- och språkmiljö i förskolan behövs en interaktion mellan barnen och de vuxna kring texter. I detta sammanhang har lärarens förhållningssätt och strategier stor betydelse för de läserfarenheter förskolan erbjuder barn. Vårt resultat kan förstärka betydelsen av bokläsning i förskolan, att den planeras och varieras så att barn får rika läserfarenheter och ges möjlighet att utvecklas som läsare.

Barns samspel

Delstudien om barns sociala samspel, där lärare observerat och tolkat barns samspel utifrån i förväg beskrivna *kvalitativa kategorier*, visar genomgående att barnen är involverade i samspel där de delar intressefokus med andra barn. Detta resultat stödjer tidigare forskning som visar att små barns samspel i förskolan i hög grad karaktäriseras av delat intresse (Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2004; Michélsen, 2004).

Resultaten från studien lyfter fram olika kategorier av samspel. Kategorin *delat intressefokus* ger information om riktningen för barnens kommunikation, men beskriver inte innehållet i samspelen eller hur kommunikationen går till. I kategorin *ömsesidiga samspel* ges däremot information om kommunikationens karaktär. Sådana samspel förutsätter någon form av perspektivtagande och delat meningsskapande mellan barnen. Även här visar resultatet att barn, enligt de vuxnas observationer, erbjuds och deltar i ömsesidiga samspel. Dessa samspelsformer är dock något mindre vanliga än de med delat intressefokus. Med hjälp av Sommer (2005b) kan samspelen tolkas i termer av samvarokompetenta mönster. Andra studier har också visat att små barn bygger lekvärldar som grundas i gemensamt intressefokus och meningsskapande (Corsaro, 2003). Några av förskolorna i den här undersökningen tycks även erbjuda barn delaktighet i *kreativa samspel*. Med kreativitet avses samspel där barn tar nya initiativ, försöker förändra och påverka samspelets innehåll eller form. Det betyder att barn i sina samspel erbjuds möjligheter att överskrida, utmana och skapa nya kombinationer (Vygotsky, 1995).

De *positioner* som barn tar och ges pekar på viss variation, vilket kan tolkas som att barn ges olika möjligheter till handlingsutrymme och samspel i förskolan. *Samspelande position* är den vanligast förekommande. Den harmonierar också med samspel som domineras av delat intresse, ömsesidighet och kreativitet. Inom denna position har barnet utrymme för egna initiativ men ger även andra utrymme för initiativ. Även här ser vi relationer till samvarokompetenta samspelsmönster (Sommer, 2005a). Resultatet visar dessutom att *iakttagande* och *anpassande* positioner tillsammans utgör nästan lika stor del som samspelande positioner. Anpassande position karaktäriseras av att barnet följer, väntar och anpassar sig efter andras initiativ. Positionen ger lite utrymme för handling och initiativ. Detta nyanserar bilden av det utrymme som olika barn kan ha för att vinna tillgång till ömsesidiga och kreativa samspel. En möjlig tolkning är att vissa barn ges och skapar sig utrymme, medan andra inte ges eller tar utrymme i spelet.

Med hänsyn till de *emotioner* som dominerar samspelen framträder en bild av förskolor där barns interaktioner karaktäriseras av såväl intresse som glädje.

Sett ur ett barnperspektiv förefaller barnen mycket nöjda med sin tillvaro i förskolan. Detta stöds av flera andra studier. Till exempel visar Greve (2007), Løkken (2004), Michélsen (2004) och Engdahl (2007) att små barns samspel karaktäriseras av glädje och intresse. Forskarna menar att små barns samvaro till mindre del präglas av konflikter, även om sådana också förekommer. Å andra sidan finner vi i såväl Sommers (2005a) och Löfdahls (2002) som Johanssons (1999) forskning att starka och även negativt laddade känslor uttrycks i barns samspel. Även Eriksen Ødegaards (2007) forskning visar att 2-åriga barn i samtal med kamrater och lärare ger uttryck för såväl rädsla, saknad som vrede.

I den här studien framträder i lärarnas observationer några (dock få) uttryck för rädsla, vrede och att barn är uttråkade. I relativt många observationer noteras även neutral känsla, alltså mer eller mindre brist på emotionella uttryck. Detta reser frågor om det emotionella klimatet i förskolan och vad det kan betyda för barns samspel. Flera studier har beskrivit disciplinering i förskolan som ansiktslös, opersonlig men även osynlig, vilket förutsätter att starka emotionella uttryck begränsas (Hultqvist, 1990; Nordin-Hultman, 2004). Bartholdsson (2007) talar i det här sammanhanget om *vänlig maktutövning*, vilket handlar om att styra elever genom att få dem att styra sig själva. Vi vet även att lek används för att fostra barn till social ordning, som visats av Charlotte Tullgren (2003).

För att summera: Med hjälp av begreppet ”social learning affordances” (Gibson, 2000) kan de erbjudanden som står till buds i förskolemiljön, och som barnen medverkar till att skapa i sina samspel, tolkas som ett lärande som i många stycken handlar om barns *delaktighet i varandras interaktioner*. Dessa erbjudanden om socialt lärande tycks även motivera och engagera en stor del av barnen, och ge utrymme för kreativitet och positivt laddade emotioner som glädje och intresse. Studien antyder även att ”social learning affordances” för vissa barn, och i vissa grupper, kan betyda ett lärande som består av anpassning och iakttagande, där negativt laddade emotioner inte kommer till uttryck. Denna senare bild är dock mindre framträdande i studien.

I nästa avsnitt ska vi granska en fallstudie om flerspråkighet.

Fallstudie – Tidig flerspråkighet i förskolan

Vad betyder förskolan för barn med annat modersmål än svenska med avseende på deras kommunikativa utveckling och lärande? Syftet var att vinna kunskap om hur tidig flerspråkighet kommer till uttryck hos små barn med annat modersmål än svenska i samspelssituationer i förskolan.

Fallstudien som här presenteras omfattar tre barn med bosniska, persiska och engelska som modersmål. Här diskuteras de kommunikativa mönster som

framträder i samspelssituationer hos yngre barn med svenska som andraspråk i de svenskspråkiga lärandemiljöer de deltar i.

Analysen bygger på data från de tre barnen som följts med hjälp av videoobservationer. Barnen var 2.4 år gamla när studien påbörjades och de hade då deltagit i sina respektive förskolegrupper under ett år. Vilka kommunikativa mönster framträder i barnens samspel?

Resultaten visar två övergripande kommunikativa mönster: Funktionell användning av språken och Förskolans kommunikativa diskurs. Det mest framträdande resultatet är att barn redan från *tidig ålder byter språk beroende av vem de samspelar med och i vilken kontext* (Blum-Kulka m.fl., 2004; Blum-Kulka & Snow, 2004). Katz (2004) visar att något äldre förskolebarn medvetet och situationsberoende växlar mellan sina språk. Barn i 1-årsåldern söker sig dock inte specifikt till kamrater som har samma kulturella bakgrund (Engdahl, 2007). Här är barnen mellan 2 och 3 år. Deras funktionella användning av sina språk, både i relation till egna kompetenser och till de möjligheter som erbjuds i miljön, tyder på att små barn vet när de ska kommunicera på det ena eller det andra språket, samt att de gör aktiva val för vilket språk de använder i samspelssituationer. Språken används med människor som barnen vet förstår dem.

Barnen väljer alltså det språk som är relevant att kommunicera på (Säljö, 2000). Barnen visar sig vara kompetenta i att läsa av och anpassa sin kommunikation till den rådande förskolediskursen. Barnen tillåts att använda sina modersmål i förskolan, men uppmuntras i merparten av situationer att kommunicera på svenska. Att använda sig av modersmålet blir oftast bara relevant med dem som talar samma språk.

Barnens kommunikation sinsemellan bygger på ”lånade uttryck” som förekommer i gemensamma, återkommande aktiviteter i förskolans vardag (Säljö, 2000). Betydelsen av dessa återkommande uttryck blir intressant i relation till barns möjligheter att initiera och upprätthålla samspel. Detta resultat kan å ena sidan betyda att förskolediskursen, i form av återkommande sätt att kommunicera och agera i de tre förskolorna, bidrar med möjligheter för språklärande då de är 1) återkommande 2), barnen ges ord att hantera vardagsaktiviteter 3) samtidigt som de ges språkutrymme. Det betyder att barnens möjligheter att delta i förskolans återkommande aktiviteter inte primärt är beroende av deras tal eller ordförråd. Å andra sidan kan man säga att genom att alla gör likadant, eller att de håller sig till förskolediskursen, utvidgas inte samtalet när det gäller ordförråd eller variationen i uttryck.

Vad betyder lärarnas kommunikation med barnen för deras språklärande? Eftersom innehållet i barnens kommunikation reproducerar den gällande för-

skolediskursen blir lärarens synsätt på språklärande avgörande. Resultaten tyder på att lärarnas synsätt på barns språkutveckling skiljer sig åt. De visar att lärarna kommunicerar med barnen på olika sätt, benämner objekt och skapar dialog. I det första fallet, vid benämning av objekt, kan lärarna bidra till att öka barnens ordförråd. När lärarna däremot strävar efter att skapa dialog med samtliga barn utifrån barnens intresse, framstår språklärande som något som sker i kommunikation.

Barnens funktionella användning av sina språk och deras möjligheter till språklärande ska ses i relation till språkliga kompetenser hos andra barn och vuxna i förskolegruppen. När lärarna inte förstår vad som pågår i samspel mellan barn på deras modersmål, kan barnen bli "utelämnade" till sina egna kompetenser att kommunicera och samspeka. Om lärarna däremot behärskar barnens modersmål kan barnen bli utmanade på både svenska och modersmålet.

I följande avsnitt granskas förhållanden mellan externa utvärderingar, lärarnas självvärderingar, lärares och föräldrars enkätsvar och barns kunnande inom olika innehållsområden. Vad framkommer när relationen mellan olika kvalitetsaspekter fokuseras?

Delstudierna och relationen mellan olika kvalitetsaspekter

Hur är olika kvalitetsaspekter konstituerade och relaterade till varandra? I detta avsnitt diskuteras de relationer, mellan vissa av studiens delstudier *och* kvalitet, som framkommit i data. Medan relationer mellan kvalitetsbedömningar och enkäter är tydligt urskiljbara, finner vi endast i begränsad omfattning sådana relationer i delstudierna om matematik respektive språk och kommunikation. Förklaringarna till det kan vara flera. En viktig orsak är att studien, när den initierades, var upplagd med en longitudinell design. Avsikten var att relationer mellan kvalitet och barns lärande av olika innehåll skulle studeras över tid. Då undersökningen i stället fick omvandlas till en tvärsnittsstudie blev konsekvensen att sådana samband inte går att säkerställa. Diskussionen som följer fokuserar därför främst på relationer mellan extern och intern kvalitet, liksom mellan kvalitet och lärar- och föräldraenkäter där sambanden är tydliga. Vidare belyses delstudierna Grundläggande matematik samt Språk och kommunikation, där vi har funnit vissa tendenser till samband. Skillnader och likheter i föräldrars och lärares attityder till förskolan och barns lärande diskuteras i förhållande till förskolans kvalitet.

Kvalitetsbedömningar och enkäter

Resultaten visar att det behövs gedigen teoretisk och pedagogisk yrkeskunskap, samt kunskap i användandet av ECERS, för att kunna bedöma förskolans kvalitet utifrån metodens fastställda kriterier. Innan studien påbörjades tränade forskarteamet sig samman i användandet av ECERS och hur förskolornas kvalitet ska bedömas. Lärarna i studien har enbart introducerats i användandet av ECERS och hur de ska gå tillväga för att bedöma olika kvalitetsaspekter. Samstämmighet i deras bedömningar har inte kunnat utvecklas inom studiens ramar. Detta kan vara en förklaring till att reliabiliteten för ECERS delområden är låg när det gäller lärarnas självvärderingar, även om den totala reliabiliteten är hög. Det innebär att resultaten bör tolkas med försiktighet.

Såväl förskollärarna som barnskötarna har lång yrkeserfarenhet och huvudparten av dem utbildade sig innan läroplanen introducerades. Trots att de har olika utbildning, och har utbildat sig vid olika tidpunkter, anser merparten av lärarna att de har goda teoretiska kunskaper om barns lärande. Av enkätsvaren framgår också att lärarna menar att de i arbetet utgår från barnens intressen och tidigare erfarenheter samt läroplanens intentioner. De anser vidare att de har kompetens att dokumentera och utvärdera sitt arbete, men saknar förutsättningar i form av exempelvis tid för att kunna göra detta. Detta gäller såväl lärare i förskolor som externt har bedömts med hög kvalitet, som lärare i förskolor med låg kvalitet. Därför menar vi att resultaten speglar olika grader av pedagogisk medvetenhet när de betraktas i relation till de externa kvalitetsbedömningarna. Resultaten styrks också av tidigare forskning kring lärares självvärderingar (Sheridan, 2001).

När det gäller kvalitetsbedömningarna generellt skiljer sig de externa utvärderingarna och lärarnas självvärderingar åt, främst genom att lärarna oftast bedömer den egna kvaliteten högre än de externa bedömarna. Samspel och kommunikation bedöms med hög kvalitet i självvärderingarna i högre grad än i de externa utvärderingarna. Här kan vi finna en koppling till resultatet av studien om barns samspel, där lärarnas tolkningar ger vid handen att barn är involverade i ömsesidiga samspel och att dessa till stora delar präglas av intresse och glädje. I obetydlig utsträckning tolkas barns samspel i negativa termer. På motsvarande sätt bedömer lärarna att kvaliteten är lägre när det gäller strukturella aspekter som utrymmen, material och möjlighet till egen kompetensutveckling, samtidigt som dessa kvalitetsaspekter externt bedöms med högre kvalitet. Lärarnas kvalitetsbedömningar av utrymmen och material bärs också upp av deras svar i enkäten. Av denna framgår att lärarna främst är missnöjda med frågor som har att

göra med strukturella faktorer som arbetsmiljön, barngruppernas storlek och möjlighet till befordran.

Intressant är att lärare i förskolor med hög kvalitet bedömer den egna förskolans kvalitet lägre än de externa bedömarna. Detta tycks snarare bero på pedagogisk medvetenhet och förmåga att förhålla sig kritisk till sitt eget kunnande, än bristande tilltro till den egna förmågan. Bristfällig pedagogisk kunskap hos en del av förskollärarna och barnskötarna kan emellertid vara en förklaring till skillnaderna mellan lärarnas bedömningar i förskolor som externt bedömts ha låg kvalitet. Speciellt som det är lärare från dessa förskolor som värderar den egna verksamhetens kvalitet mycket högt. Det är också intressant att notera att observationerna till två tredjedelar har genomförts av förskollärare. Å ena sidan speglar detta deltagarnas sammansättning som helhet, å andra sidan kan inte differenser i relation till kvalitet säkerställas. Kvalitetsbedömningarna visar att lärarna har kontinuerliga och goda möjligheter till kompetensutveckling. Detta styrks av enkätsvaren där lärarna själva uppger att de regelbundet deltar i olika former av kompetensutveckling. Vad denna omfattar, eller i vilken grad den bidrar till förskolans kvalitetsutveckling, har vi dock ingen uppfattning om.

Kvalitetsbedömningar har över en längre tidsperiod genomförts med ECERS (Andersson, 1999; Däversjö Ogefelt, 1996; Kärrby & Giota, 1994; Sheridan, 1997, 2001, 2007b; Sheridan m.fl., 2009). Dessa visar att det genomsnittliga medelvärdet för förskolornas kvalitet i västra Sverige är mer eller mindre oförändrat. Detta betyder emellertid inte att läroplanens införande har varit utan betydelse för förskolornas kvalitet och professionens utveckling. Tvärtom visar resultat från senare studier att det snarare har skett en ökad variation mellan förskolor. Det innebär att fler förskolor i en studie har bedömts ha låg respektive hög kvalitet och färre förskolor med god kvalitet. Resultaten tyder också på att det är förskolor, där det redan tidigare är en hög kvalitet och professionella lärare, som ytterligare ökat kvaliteten i förskolan (Sheridan m.fl., 2009). Resultatet visar på en ökad polarisering av kvaliteten i förskolan, där innebörder av hög respektive låg kvalitet har uppgraderats eller skärpts. Det kan också uttryckas som att verksamheten i förskolor med hög kvalitet har förfinats, medan verksamheten i förskolor av låg kvalitet ytterligare har urholkats.

Kan förklaringar finnas i de dimensioner som framträder i ECERS faktoranalys? Nyansskillnader mellan de av Kärrby och Giota (1994) identifierade dimensionerna och de dimensioner som framkommer ur data som producerats inom den här studien är intressanta. Dimensionen *Kommunikation och samspel* som urskiljdes i denna studies faktoranalys inkluderar nio kvalitetsaspekter och förklarar 41,2 procent av variansen i förskolornas kvalitet. Det innebär att den vari-

ation i kvalitet som finns mellan de 38 förskolorna förklaras av observerbara skillnader i lärarnas sätt att kommunicera och samspele med barn och måna om deras välbefinnande. Faktorn återspeglar intentionerna i förskolans läroplan genom att den samlar kvalitetsaspekter som innefattar grundläggande förutsättningar för att barn ska ha möjlighet att lära och utvecklas i relation till målen i läroplanen. Detta menar vi kan tolkas dels som att den reviderade versionen av ECERS i högre grad fångar upp det som är utmärkande för förskolans verksamhet i relation till intentionerna i förskolans läroplan. Det kan också betyda att införandet av förskolans läroplan haft betydelse främst för lärarnas ökade pedagogiska medvetenhet i förskolor som redan har hög kvalitet, och att lärarna i dessa förskolor förändrat sina uppfattningar om förskolans innehåll och aktiviteter samt hur dessa bör genomföras.

Om vi ser på studien om grundläggande matematik kan vi konstatera att det i fem av sex uppgifter framkommer en skillnad mellan barn som deltagit i förskolor av låg respektive hög kvalitet. Skillnaden består i att barnen i de högt bedömda förskolorna i större utsträckning löser uppgifterna. I den första uppgiften (stor och liten) är skillnaden 21 procent om vi ser till hela gruppen barn. I uppgift 2 (parbilda ankror mot prickar) är skillnaden 23 procent då vi ser till de äldsta barnen, det vill säga de barn som är mellan 2 år och 2.11 år gamla. Av detta kan man dra slutsatsen att det inte räcker med att barn endast vistas i en förskolemiljö där de får vara aktiva. Barn behöver hela tiden möta lärare som utmanar och samspele med dem. Det har varit en viktig komponent i de förskolor som bedömts ha hög kvalitet och där lärarna arbetar mål- och lärandeorienterat.

När det gäller språk och kommunikation ser vi motsvarande tendenser. Resultat från denna delstudie visar på en variation i hur barn agerar vid bokläsning. Sex teman som karakteriserar olika kvaliteter i barnens agerande framträder. Dessa beskriver hur barnen uppmärksammar, bläddrar, pekar, benämner, utvidgar (inferens) och återberättar. Dessa teman ingår i fyra kategorier som ger uttryck för kvalitativa ”språng” i barns agerande vid bokläsningen. De är *Uppmärksamhet*, *Agerande*, *Inferens* och *Integration*. Av resultaten framgår att det finns tendenser till samband både med barnets ålder och med förskolans kvalitet i relation till hierarkin i kategorierna. I de förskolor som bedömts ha en hög kvalitet återfinns fler barn inom de mest avancerade kategorierna. I kategorierna *Inferens* och *Integration* finns 53 procent av barnen som går på förskolor med hög kvalitet till skillnad mot 34,9 procent för förskolor med låg kvalitet. Denna tendens ökar också med barnens ålder.

Resultaten visar vikten av systematiska och fördjupade studier av såväl barns lärande som lärares kunnande när det gäller kommunikation och samspel, och där kommunikation tolkas i vid bemärkelse.

I förskolor som externt bedömts ha en låg kvalitet är spåren av läroplanen vid observationstillfällena mindre framträdande. Karin Lagers (2008) forskning visar att olikheter i hur läroplanen implementerats och används i förskolan alltmer börjar uppmärksammas. Kanske är det först nu, drygt tio år senare, som man på många håll börjar inse vidden av uppdraget, förstå intentionernas innebörd och att läroplanens införande kräver omfattande kompetensutvecklingsinsatser (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). Resultaten styrker också tidigare forskning som visar att lärarnas kompetens, uttryckt i kommunikation, målinriktning och organisation av verksamheten, anses vara en grundläggande förutsättning för förskolornas kvalitet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Sheridan, 2001; Sylva m.fl., 2004).

Dominerande mönster i förskolornas lärandemiljöer och barns lärande

Förskolan beskrivs i tidigare forskning ofta som en social arena (Ivarsson Jansson, 2001). Flera forskare framhåller förskolan som en plats där barn i lek och samvaro med andra barn och vuxna ges möjlighet att utveckla sociala kompetenser, självständighet, förståelse för grundläggande värden i samhället och etiska sätt att förhålla sig till andra (t.ex. Corsaro; 2003; Emilson, 2008; Greve, 2007; Johansson, 1999, 2007a; Løkken, 2004; Sommer, 2005a).

Förskolan som social och individuell arena

Denna studies resultat visar att bilden av förskolan som social arena fortfarande är obestridlig. I lärares och föräldrars enkätsvar framträder bilden av förskolan som en demokratisk och social arena där barn förväntas bli bärare av samhällets värderingar, utveckla social kompetens, lär sig att samarbeta och leka med andra barn. Nordisk förskola har ofta karaktäriserats i termer av demokrati och förhandlingskultur i internationella studier (Sommer, 2005b; OECD, 2001; Kristjansson, 2006). Men i minst lika hög grad riktas i den här studien fokus på förskolans roll i barns individuella lärande och utveckling. Barn i förskolan förväntas enligt lärare och föräldrar, utveckla självständighet och tillit till sig själv samt att de blir respekterade som individer. Barnet som initiativtagare är framträdande i analyserna av enkätsvaren från såväl föräldrar som lärare. Respekt betonas i många sammanhang och löper som en karaktäriserande länk av för-

skolans verksamhet genom enkätsvaren. Lärarna menar att de känner respekt från cheferna och föräldrarna känner i sin tur respekt från lärarna. Båda parter betonar vikten av att barn respekteras i förskolan och lär sig respektera andra. Individualiseringstanken är inte ny i förskolan, möjligen har sådana frågor befunnit sig i bakgrunden i utbildningsdebatten till förmån för de kollektiva frågorna, åtminstone då det gäller förskolan. Samtidigt uttrycks växande krav på individualisering (t.ex. i individuella utvecklingsplaner) i skola och samhälle och där respekt för barn och barns rättigheter alltmer framhålls (Fjellström, 2004; Irisdotter, 2006; Johansson, 2007a; Lindahl, 2005; Vallberg Roth & Månsson, 2008). Dessa uttryck av individualisering och rättigheter, som lärare och föräldrar i den här studien framhåller, kan tolkas som nya mönster som gör sig gällande åtminstone i hur man talar om förskoleverksamheten. Går vi till studien av barns samspel visar lärarnas tolkningar att barns interaktioner vilar på ömsesidighet och samvarokompetens. Barn ges och tar positioner där de har utrymme för initiativ och de ger även varandra sådant utrymme.

Barns lek och lärande i förskolan

Vad framstår då för lärare och föräldrar som väsentliga aspekter för barns lärande i olika förskolemiljöer?

Relationen mellan lek och lärande som träder fram i analyserna av enkäterna och kvalitetsbedömningarna är intressant. Här betonar både föräldrar och lärare att det är viktigt att barn får leka och ha roligt tillsammans. Jämförelser med delstudien om barns samspel återspeglar detta förhållande. Lärares tolkningar visar till övervägande del att barns interaktioner karaktäriseras av glädje och intresse. Studien ger vid handen att förskolan till stora delar är glädjefylld för barn, även om andra inslag kan anas. Ett flertal studier (t.ex. Giota, 2000; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) ger stöd för tanken att intresse är ett viktigt villkor för barns lärande. En stor del av nyare forskning framhåller betydelsen av att undervisning bygger på barns perspektiv (se Johansson & Pramling 2003; Sheridan 2001).

I vår undersökning bildar leken oftast figur och lärandet bakgrund, vilket framkommer i enkäterna av såväl lärare som föräldrar. Lärandet finns med på ett förgivettagat sätt utifrån tanken att ett lärande alltid sker. Samtidigt som leken ses som central bedöms den vara av låg kvalitet, både externt och utifrån lärarnas självvärderingar. Detta är antagligen ytterligare ett uttryck för att man inte i förskolans praktik har problematiserat relationen mellan lek och lärande, vilket också tidigare studier har visat (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Johansson och Pramling Samuelsson (2006) pekar på en retorik om leken som

”den allomfattande goda.” Leken antas leda till att barn lär sig spontant utan att lärare egentligen har funderat över vad barn lär sig i leken eller hur detta går till.

Resultaten i den här studien kan också vara ett uttryck för att när det gäller små barn upplevs begreppet lärande ”obekvämt”, eftersom det gärna kopplas till skolans värld. Likartade resultat har kommit fram i internationella jämförelser av lek och lärande under småbarnsåldrarna (Pramling Samuelsson & Fleer, 2008). Att leken bedöms ha låg kvalitet betyder antagligen också att lärarna inte ser sin egen roll i barns lek som central. Leken lämnas till barn eftersom den antas tillhöra barns värld. Trots att många studier visar lärarens genuina betydelse för hur lek utvecklas, så har detta inte riktigt trängt in i vardagen i förskolan. Att såväl externa som interna kvalitetsbedömningar värderar lekens kvalitet som låg kontrasterar i viss mån resultatet av studien om barns samspel. I delstudien observerar lärarna varje deltagande barn i två lek-samspel. Resultatet av lärarnas tolkningar är att spelen domineras av ömsesidighet, samspelande positioner och känslor av glädje och intresse. Eftersom deltagande i delstudien endast omfattar dryga hälften av grupperna är försiktighet i tolkningarna viktig. Samtidigt ger dessa olika resultat anledning till reflektion. Studien ger å ena sidan stöd för tanken att komplexa frågor som barns lärande i relation till kvalitet i lärandemiljöer kräver olika metoder. Å andra sidan krävs också att dessa metoder är kompletterbara och möjliga att kontrastera. En slutsats av dessa olika resultat är att fördjupade studier och förfinade metoder krävs.

Lärandeorienterad förskola

Relationen till barns lärande tycks komplex. Så länge lärande sker mer eller mindre automatiskt, på barnets eget initiativ och/eller som en bieffekt av exempelvis leken, är det accepterat. När lärande ska iscensättas och fokuseras tycks det omgärdas med farhågor. Några lärare är direkt kritiska till förskolan som lärandearena och hävdar i enkätsvaren att ”barn ska få vara barn.” I de miljöer som vi betecknat som särskiljande och begränsande respektive barncentrerade karakteriseras verksamheten ofta av en ”göra-kultur.” Å ena sidan tycks barn och vuxna sakna gemensamt intressefokus, å andra sidan karakteriseras intressefokus av barncentrering. En målinriktning tycks antingen frånvarande, alternativt begränsad till barns sociala lärande. Lek och lärande åtskiljs. Endast i de miljöer som vi betecknar som lärandeorienterade, och som värderats vara av hög kvalitet, framkommer tydliga lärandemål samtidigt som barns erfarenheter är grunden i dessa. En ömsesidighet mellan lek och lärande tycks råda och lärare och barn delar intressefokus.

I delstudien om grundläggande matematik använder vi oss av en strukturerad samtals- och leksituation för att få reda på barns kunnande kring grundläggande matematik. Utifrån kan kanske intervjun uppfattas som en ”testsituation”, men när man studerar den interaktion och kommunikation som sker runt de olika uppgifterna så tycks dessa för de allra flesta barnen vara lek (möjligtvis inte för den lilla grupp som visar ointresse). Barnen tar egna initiativ, de allra flesta är mycket intresserade och många vill ha fler uppgifter när det tar slut. Man kan säga att vilken situation som helt kan blir en lekande lärande situation, beroende på hur lärare förhåller sig till barn och deras agerande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

Delstudien om språk och kommunikation har en annan design. Här är det lärarna som på varierande sätt läser en saga för barnen. Det medför att barnen får skilda förutsättningar att återberätta sagan. Intressant är lärarnas reaktion på observationens design – att läsa bok med ett barn – vilket inte tycks vara vanligt förekommande i förskolan. Resultaten kan få pedagogiska implikationer i förskolans praktik, då vi anser att det finns ett starkt stöd inom forskningen för att en gynnsam språkutveckling ger goda läsare.

Faktoranalyserna som genomförts på enkätfrågor visar att förskolan som lärandeorienterad är den frågan som väger tyngst när det gäller föräldragruppen. Lärarna är mer positiva till barns lärande i förskolan, även om det också här finns variationer inom lärargruppen. Analyserna visar också att de varierande uppfattningarna inom föräldra- och lärargruppen, om vad som anses vara en bra förskola, tycks finnas på ett idéplan samtidigt som idéerna inte tycks vara förankrade på en konkretiseringsnivå i förskolans praktik. När det är den egna förskolan som beskrivs är det främst omsorgen och barns allsidiga lärande och utveckling som lyfts fram i enkäterna av både lärare och föräldrar.

Språk och matematik

Intressant är att det finns grupper av både föräldrar och lärare som menar att det är barns lärande som bör dominera verksamheten i en bra förskola. Dessa föräldrar och lärare menar också att barn i förskolan bör introduceras i skriftspråkande och matematik. Det är också här som olikheter i synsätt är som tydligast. Faktoranalysen visar att dessa innehållsområden förklarar en stor del av variansen inom båda grupperna. Av enkätsvaren framgår att lärarna är mer positiva till att barn ska ha möjlighet att lära kring dessa läroplansmål än föräldrarna som intar en mer restriktiv hållning. Båda grupperna betonar att lärandet främst bör ske utifrån barnens eget initiativ och genom lek. Det är också inom matematik,

estetik och barns tidiga språkutveckling som lärarna främst önskar kompetensutveckling.

Trots att vi förespråkar och bygger vår studie på interaktiva och relationella perspektiv, där barns kunnande/erfarande ses som relaterat till situationen och samspelet med objekt och personer, så måste man också beakta barns ålder som en viktig faktor. Resultaten visar tydligt att *det sker en betydande utveckling av de aspekter i grundläggande matematik, språk och kommunikation som barnen ställs inför*. Skillnaden i kunnande mellan studiens 1- och 3-åringar är tydlig. Det innebär att detta är en kritisk tidsperiod där barn måste få utmaningar och erfarenheter inom det matematiska och kommunikativa fältet.

Vissa av matematikkategorierna visar en tydligare ålders- och erfarenhetstrend än andra, eftersom ålder blir utslagsgivande i fem av sex matematikuppgifter. Dessa uppgifter handlar om att skilja mellan begreppen stor och liten, uppfatta antal, att illustrera antal, att räkna föremål och att ha en förståelse för begreppen först och sist. Dessa uppgifter är svårare för de yngre än för de äldre barnen i denna studie att lösa.

Kategorierna inom språkuppgiften är till skillnad från matematikuppgifterna progressiva. Ålderstrenden visar sig här genom att de yngsta barnen främst hamnar inom de minst avancerade kategorierna som är uppmärksamhet och agera. De yngsta barnen återfinns i mindre utsträckning inom de mest avancerade kategorierna som är inferens och integration.

Samtidigt blir det intressant när föräldrarnas mer restriktiva svar på dessa frågor relateras till det föräldrarna har svarat i enkäten att de helst gör tillsammans med sina egna barn. Här dominerar språk- och matematikrelaterade aktiviteter som att läsa böcker, sjunga och rimma tillsammans och uppmärksamma barnen på färg och form. Hur kan man då tolka dessa svar? En möjlig tolkning är att föräldrar lägger andra innebörder i att lära sig språk och matematik än vad förskolans lärare gör. Föräldrarna tänker antagligen på skolans ämne, medan förskolans lärare ser helheten och allt det som sker relaterat till språk och matematik varje dag som en grund för detta innehåll. Det föräldrarna själva gör tillsammans med sina barn kopplar de inte till dessa innehållsdimensioner och det som en dag ska komma i skolan. Samtidigt visar de i sina enkätsvar att det de gör hemma tillsammans med sina barn skulle vi kategorisera som tillhörande grundläggande matematik, språk och kommunikation.

Regeringen signalerar också (promemoria U2008/6144/S) att förskolan ska arbeta mer medvetet med att utveckla både barns språk och grundläggande matematik. Att uppfatta de allra yngsta barnen som deltagare i skapandet av litteracitet, och därmed som bidragande till i sin egen läs- och skrivutveckling, har

börjat uppmärksammas allt mer under senare tid. Björklund (2008) visar i sin avhandling hur barn både är aktivt delaktiga i att skapa ett berättande och i att ”läsa” olika bilder och texter. Hon menar att även så små barn som mellan 1 ½ och 3 år utför litteracitetshandlingar och ger uttryck för att de är läsande och skrivande varelser.

Ämnesdidaktik – innehållslig förståelse

Resultaten om små barns erfande/kunnande genereras ur ett variationsteoretiskt perspektiv och synliggör ett mönster (Marton, 1992; Marton & Booth, 2000) i barns agerande vid bokläsning och agerande kring grundläggande matematiska begrepp. De mönster eller kategorier som beskrivits i dessa delstudier kan användas som ett alternativ till generella utvecklingsteorier, för att stödja det individuella barnets lärande. Genom beskrivningen av kvalitativt olika sätt som barnen löser uppgifter, eller agerar kring bokläsning och uppgifter kring matematik, framträder en hierarkisk utvecklingsgång som är relaterat till ett innehåll. Detta betyder att det inte är barns utveckling i generella termer som framträder, utan just innehållsliga hierarkiska steg. Man skulle kunna påstå att det ”ämnesdidaktiska” i förskolan, i form av vad barn urskiljer i relation till ett visst innehåll, blir i fokus istället för barnet i sig. Detta kan knytas till en tänkt utveckling av förskolans verksamhet.

Det finns tydligare krav från stadsmakterna (promemoria U2008/6144/S) på en mer lärandeorienterad förskola, samtidigt som det sägs att förskolans förhållningssätt till lek ska fortsätta att råda. För att utveckla en mer lärandeorienterad förskola, där ”ämnesdidaktik” ska lyftas fram, så behövs en massiv kompetensutveckling av personal. Men också mer forskning som visar vad som är det mest centrala för barnen att urskilja inom olika innehållsfält (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008). Det är just kring denna fråga som förskolans framtid vilar. Avgörande är då den grund som antaganden om lärande kommer att vila på. I den här studien har vi arbetat med utgångspunkt från en interaktiv och relationell syn på lärande, där vi antar att kunskap och lärande har sin grund i den sociala och kulturella praktik i vilken barn ingår, i de relationer och de erfarenheter som varje barn möter. Barns aktiva lärande sker med hela kroppen, är emotionellt, kognitivt och kommunikativt och socialt och kulturellt grundat (Merleau-Ponty, 1962). För att inte lärande i förskolan ska ”skolifieras” krävs att lärares kunnande vilar på en solid grund av lärandets relationella aspekter. För att lärandet ska hamna i fokus ska det knyta till barnets intressen och frågor, vilket betyder att både barn och lärare ska kunna ta initiativ till olika saker att kommu-

nicera och samverka kring. Barns intresse måste fångas eller initieras. Ömsesidig respekt, barns rättigheter och delaktighet är grundläggande villkor. Under dessa förutsättningar kan förskolan vara lärandeorienterad. I de miljöer som vi benämnt lärandeorienterade kan vi ana ett sådant förhållningssätt och ett sådant kunnande. Detta öppnar upp för nya perspektiv och mönster i en framtidsinriktad förskola.

Delstudiernas metoder och metodutveckling

För att studera barns kunnande inom studiens olika innehållsområden och förskolornas kvalitet behövde metoder inledningsvis utvecklas. Dessa metoder knyter till studien om kvalitet, till attitydundersökningen av lärare och föräldrar samt till delstudierna om grundläggande matematik, språk och kommunikation samt barns samspel. Inom forskarteamet har vi utarbetat bedömningsskalor, enkätfrågor och olika typer av observationsscheman. Vi har även skapat interaktiva samspelsituationer och problemlösningssituationer med hjälp av olika artefakter, såsom sagor och leksaker. Vissa av metoderna har utvecklats enbart av oss forskare, andra metoder har utvecklats i samarbete med lärarna. På motsvarande sätt har vissa metoder enbart använts av oss forskare, medan lärarna tillsammans med forskarna eller självständigt har varit involverade i användandet av andra. Videobservationer har brukats både för att producera data och dokumentera de metoder som har brukats.

I det följande avsnittet granskas metoderna utifrån deras förtjänster och brister, hur de använts i dataproduktionen och problematik kring detta. Inledningsvis diskuteras den metodutveckling som skett för att utveckla kunnande om förskolornas kvalitet. Därefter granskas den metodutveckling som skett inom övriga delstudier.

Metodutveckling av ECERS och enkäter

Förskolornas kvalitet utvärderades med the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms & Clifford, 1980). Metoden översattes och prövades ut i svenska förhållanden av Kärrby 1989. Metoden är väl beprövad, både internationellt och nationellt när det gäller att studera struktur- och processkvalitet i förskolan.

För att vara i fas med den utveckling som skett teoretiskt, politiskt och praktiskt inom svensk förskoleverksamhet behövde ECERS emellertid revideras. För att metodens kriteriebeskrivningar skulle vara i samklang med teorierna och intentionerna i svensk läroplan har dessa reviderats inom skalans samtliga kvali-

tetsaspekter och på merparten av kriterienivåerna. Revideringen innebär bland annat att metodens teoretiska grundvalar förändrats, från utvecklingspsykologiska teorier till att utgå från interaktionistiska och sociokulturella perspektiv. Den revidering som genomförts av ECERS visar att metoden har hög reliabilitet då Cronbach's alpha för externa utvärderingar är .95 och för lärarnas självvärderingar .92. Observeras bör dock att reliabiliteten varierar mellan skalans sju delområden. Den är genomgående lägre på delområdena för lärarnas självvärderingar, vilket får betydelse för tolkning av resultaten. Den lägre reliabiliteten inom delområdena kan bero på att lärarna fått marginell utbildning i användandet av ECERS. Men det kan också ha andra förklaringar, såsom olika grader av pedagogiskt kunnande och skalans konstruktion.

För de externa utvärderingarna är reliabiliteten låg på Motoriska aktiviteter och otillräcklig på delområde Lärares arbetsvillkor. Av den anledningen bör bedömningar när det gäller samarbetet med föräldrar, personalutrymmen och lärarnas möjlighet till kompetensutveckling beaktas med försiktighet. Dessa delområdets låga reliabilitet har även tidigare uppmärksammats i forskning om förskolans kvalitet (Harms & Clifford, 1980; Sheridan m.fl., 2009).

Innan den reviderade versionen av ECERS användes inom studien prövades den i ett antal förskolor. Resultaten från huvudstudien visar att ECERS i sin reviderade version har fångat in variationen i de deltagande förskolornas kvalitet. Utifrån analyserna har denna variation kunnat beskrivas i form av kvalitetsmönster som speglar barns ojämlika förutsättningar till lärande och utveckling inom läroplanens målområden.

Användandet av ECERS inom studien stärker tidigare forskning som visar att det krävs professionell kompetens, både när det gäller att bedöma förskolans verksamhet och att använda metoden för att genomföra bedömningar med den (Sheridan, 2001). Studiens dataproduktion föregicks också av en gedigen utbildning i användandet av ECERS, där forskarteamet tränade sig samman och kom fram till en interbedömarreliabilitet på 90 procent med ett skalstegs skillnad (plus/minus 1 för varje skalsteg i metoden).

ECERS innehåller flera kvalitetsaspekter som bedömer barns möjligheter till språkutveckling i förskolan, medan matematik och samspel mellan barn bedöms mer indirekt. Då studien fokuserar på barns kunnande inom matematik, språk och kommunikation samt samspel mellan barn kunde metoden, i samband med revideringen, även ha utvecklats och kompletterats med kvalitetsaspekter som specifikt bedömer barns förutsättningar att utveckla kunnande inom dessa innehållsområden. Detta menar vi är en brist i metodens nuvarande konstruktion. I fortsatta studier är avsikten att en sådan utveckling av ECERS ska ske.

Det kräver också en ömsesidig synkronisering av respektive metoder som brukats i de olika delstudierna.

Grundläggande matematik – strukturerat samtal och observation

Dataproduktionen inom delstudien görs på två olika sätt för att få en förståelse av barns erfارande och kunnande av vissa aspekter av den grundläggande matematiken. Dels genomförs en strukturerad samtals- och leksituation mellan en intervjuperson och barnen kring de uppgiftsområden vi valt ut. Med hjälp av för barnen välbekanta djur och föremål har avsikten varit att barnen i intervjun på ett lekfullt sätt ska få ge uttryck för sitt kunnande, och hur de erfar och förhåller sig till jämförelseord, uppfattar antal, illustrerar antal, räknar föremål, uppfattar lägesord samt sorterar. Tidigare forskning har visat att detta är centrala aspekter av den grundläggande matematiken (Björklund, 2007; Fuson & Hall, 1983; Gelman & Gallistel, 1978; Hannula & Lehtinen, 2001; Mason, 2003; Wynn, 1990) som barn behöver möta tidigt, så att matematikens ord och begrepp blir en del av deras erfarenhetsvärld.

Vilka problem och möjligheter har identifierats i samband med dataproduktionen och hur tillförlitlig är metoden när det gäller att få kunskap om små barns matematikkunnande? När det gäller metodologiska frågor kring barns *grundläggande matematik* vill vi specifikt lyfta fram att *samma person har gjort all dataproduktion*, det vill säga både pilotstudien och den slutliga intervjusituationen. Intervjuaren har genom detta utvecklat ett kunnande som innebär att hon har blivit duktig på att avläsa barnens agerande, och därmed också känna av hur länge hon kan hålla på med varje uppgift. På så sätt har goda förutsättningar för dialog med barnen skapats kring uppgiften. Intervjuaren har också varierat sitt stöd till barnen beroende på den variation individuella barn visat i sitt agerande.

Miljömässigt har förutsättningarna varit liknande genom att intervjuaren och barnen har kunnat sitta ostörda i ett separat rum. Barnen har kunnat känna sig trygga genom att deras egen lärare suttit med om barnet så önskat. En del barn har haft med sig sitt ”gosedjur” liggande bredvid på bordet. Detta tillvägagångssätt menar vi har inneburit en stabilitet i dataproduktionen och mellan intervjuaren och barnen.

Barnen har fått maximalt stöd för att själva kunna lösa och ta sig an de olika uppgifterna. Även om de inte vid detta tillfälle löser, eller agerar kring någon eller några av uppgifterna, kan det mycket väl vara så att vissa barn i intervjusituationen utvecklar en kompetens att lösa uppgiften genom att de ställdes inför denna. Samtidigt som vi ”utvärderar” barns kunnande och erfارande kan

det ges tillfälle för barn att utveckla ett kunnande (Pramling Samuelsson & Pramling, 2009) i situationen.

Inom ECERS ligger matematik inom kategorin Språk och kommunikation, varför den får en mindre specifik betydelse. Det finns emellertid en ECERS-E som beskriver innehållsdimensioner på samma sätt som ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998). Denna fokuserar matematik mer specifikt, men riktar sig till barn över 3 år. Vi skulle naturligtvis kunnat utgå från denna och förändrat den så att den lämpade sig för barn under 3 år. Vi bedömde det dock som mer framkomligt att använda sig av aktuell forskning och skapa uppgifter som knöt till denna.

För att få ett ännu säkrare resultat skulle det ha varit önskvärt om vi kunnat göra samma, eller en delvis förändrad, samtals- och lekintervju vid ännu ett tillfälle. Ett annat sätt att få ytterligare säkrare resultat kunde varit att dela upp den lekfulla intervjusituationen med barnen på två tillfällen eftersom 15 minuter (som det oftast tog) är en ganska lång tid att koncentrera sig tillsammans med en obekant person och okända uppgifter. Ytterligare en kritisk punkt är uppgift 2, som handlar om att barn ska lägga "lika många" ankor som det finns prickar på kortet. Då pilotstudien gjordes uppfattade vi att barnen förstod vad "lika många" betydde, vilket vi tidigt under datainsamlingen erfor att de inte gjorde. Detta medförde att intervjuaren istället bad barnen att lägga ankor på prickarna, vilket innebar att uppgiften förändrades från att uppfatta antal till att göra en parbildning. Varför det blev så kan vi inte säkert uttala oss om. Det kan ju antingen vara så att vi i pilotstudien missat detta eller att de barn som ingick i denna förstod vad "lika många" betyder.

Språk och kommunikation – videoobservation och strukturerat samtal

För att studera språk och kommunikation i förskolan utvecklades en vardaglig och väldefinierad situation där läraren läser en saga för barnen. Läraren läser i dialog med ett barn med stöd av artefakter, som ger möjligheter för barnet att konkret samtala om/berätta sagan. Att lyssna på sin lärare som läser en bok är en känd situation för barnet. Närvaron av en okänd person som filmar kan dock påverka både lärarens sätt att läsa och barnets agerande i bokläsningssituationen. Fördelen med att videospela är möjligheten att iaktta det som sker vid bokläsningen vid upprepade tillfällen. På så sätt blir tolkningarna av barnets intentioner mer tillförlitliga. Tillförlitligheten styrks ytterligare av samtalen med läraren direkt efter bokläsningen och dokumentationen av lärarens reflektioner kring barnens agerande. Här har lärarna också själva berättat på vilket sätt de upplevt att de har påverkats av att bli filmade.

Metodens styrka ligger i dess praktisknära ansats som möjliggör att studera lärarens interaktion med barnet, samtidigt som det blir ett kompetensutvecklingsstillfälle för läraren. En annan styrka är att metoden återspeglar variationer i lärarnas interaktion med barnen och därmed barns olika förutsättningar till återberättande av sagan. Detta ger en fördjupad kunskap om lärarens kompetens och hur denna påverkar resultatet. Då det krävs gediget kunnande hos den som läser, för att barns förståelse skall komma till uttryck, kan det vara en nackdel att inte en och samma person med sådan skicklighet läser för samtliga barn. Fördelen med att det är barnets lärare som läser är att läraren känner barnet, kan tolka barnets associationer och vad barnet säger. Betydelsen av den närhet som bokläsningen visar ska inte heller underskattas.

Studera barns samspel – observationsschema

Syftet med delstudien Barns samspel var att vinna kunskap om de samspel som barn är involverade i. Ett observationsmaterial utarbetades stegvis och i nära samarbete med lärarna som sedan genomförde observationerna.

Inledningsvis prövades observationsschemat av två lärare utanför projektet, vilket ledde till vissa förändringar och förtydliganden. Under en fortbildningskväll med lärarna diskuterades sedan observationsschemat, dess syfte och grundantaganden. I nästa steg förtydligades begrepp och kategorier. Beskrivande moment togs bort. Därefter genomförde lärarna en observation i sin barngrupp och gav skriftlig återkoppling. Åter justerades schemat, begrepp och kategorier förtydligades. En ny fortbildningskväll arrangerades. Tre olika videobservationer av samspel mellan barn tolkades utifrån schemat. Samstämmigheten i lärarnas kategoriseringar prövades. Efter diskussioner uppnåddes enighet om hur observationerna kunde tolkas. Vissa småjusteringar av schemat gjordes och definitionerna förfinades. De lärare som medverkat i fortbildningen utsågs som ansvariga för observationerna som genomfördes under två veckor i november 2006.

Erfarenheterna av detta arbete är flera. Lärarnas aktiva medverkan bidrog till observationsschemats utveckling. Att som forskare arbeta nära lärarna i en gemensam lärandeprocess är ett värdefullt inslag i studien. De medverkandes kompetenser tas till vara, samtidigt som ett lärande möjliggörs som kan återverka på den pedagogiska verksamheten. Lärarna blir förtrodda med observationsmetoden och kan göra denna till sitt " eget " redskap i verksamheten. För forskarna blir arbetet med observationsschemat också en läroprocess, inte minst i metodologiskt avseende.

På vad sätt kan då observationsschemat fungera som forskningsredskap och pedagogiskt redskap? Hur relevanta är de kategorier som utvecklats? Hur tillförlitligt är observationsschemat?

Grunden för schemats uppbyggnad vilar på tidigare forskning och kategorierna är resultat av noggrann analys av en rad kvalitativa studier om barns samspel i förskola och familj. De kan därmed sägas vara relevanta aspekter att studera i barns samspel. Vissa kategorier kan emellertid vara svåra att differentiera. Kategorier som förhandling och ömsesidighet, respektive oenighet och bråk, kan vara svåra att tolka och särskilja. Möjligen skulle dessa ha förtjänat att slås samman, alternativt preciseras ytterligare. På liknade sätt kan positioner som drivande och överskridande vara svårtolkade. Det inte heller självklart hur barns emotionella uttryck kan förstås. Hur kan exempelvis en neutral känsla uttryckas och tolkas, och hur kan man tolka när barn uttrycker förvåning? Kanske kunde vissa känslouttryck, exempelvis förvåning och intresse, ha tagits bort till förmån för tydligare emotionella uttryck som rädsla, glädje, sorg och vrede. Samtidigt har det visat sig att intresse har tolkats vara den dominerande känslan i de flesta av grupperna. Det tyder på att också mindre explicita emotioner har sitt berättigande i studien. Avsikten med observationsschemat har just varit att tillåta nyanser av barns samspel att framträda, för att om möjligt hindra att barns samspel reduceras av metoderna som brukats. Dilemmat är dock att med flera kategorier krävs förfinad precision så att inte nyanserna skapar svårigheter i stället för klarhet, vilket inte kan uteslutas här. Av studiens resultat framgår dock att nyanserna i de olika kategorierna åtminstone delvis har "sanerat sig själva" genom att vissa inte förekommer i lärarnas observationer i särskilt stor utsträckning. I en kommande version av observationsschemat kommer därför vissa kategorier att uteslutas.

Tiden för genomförande av observationerna (5 minuter) är kort, när processer ska studeras. Samtidigt hinner mycket hända i små barns samspel under fem minuter. För att få ett grepp om verksamheten krävs dock återkommande observationer. Detta gavs inte möjlighet inom studiens ram. Dock har varje barn observerats vid tre olika tillfällen, i två lek-samspel och i ett kreativt samspel, vilket ger en relativt god information.

I den här studien har olika personer (57 lärare) genomfört observationerna, vilket kan ses som både en möjlighet och ett dilemma. Vi kan fråga oss hur samstämmigt lärarna har tolkat kategorierna och barns samspel. Ett sätt att möta denna reliabilitetsfråga är att barns samspel samtidigt studeras av forskare. Vi kan också fråga oss om lärarna har fått tillräcklig utbildning i att tolka och kategorisera barns agerande på ett adekvat sätt. Under utbildningskvällarna, då vi

tillsammans diskuterade möjliga tolkningar av barns samspel, uppnåddes efter diskussioner viss samstämmighet. Ändå finns anledning att tänka sig att såväl tolkningar av barns samspel som tolkningar av kategoriernas innebörder kan skilja sig. Det krävs både vana och stor kunskap i att observera barn och att samtidigt kategorisera barns samspel.

Lärare har stora erfarenheter av att tolka barns samspel i vardagen, dock visar forskning att de metakontrakt och kulturella ramar som utvecklas i pedagogisk verksamhet och mellan lärare och barn (liksom mellan barn) är av stor betydelse för de tolkningar som görs (Schütz, 1972; även Hundeide, 2006; Johansson, 1999). Denna fråga problematiserades under utbildningskvällarna med lärarna. Att arbeta med observationer på detta sätt kräver återkommande utbildning och återkoppling där alternativa tolkningar prövas. Detta har skett i studien men skulle förmodligen kräva mer insatser. Lärarnas engagemang att utveckla observationsschemat var betydande, vilket också visar lärarnas kompetens i att studera barns samspel. Dessutom har flera lärare berättat att de fann observationerna lärorika för sina egna analyser och har använt analys-schemat för att granska barns samspel.

Lärarnas engagemang visar schemats potential i den pedagogiska verksamheten, dock kan som redan angetts vissa kategorier förtjäna att preciseras. På liknade sätt kan schemat brukas i forskning, då företrädesvis av forskare utbildade i att använda och tolka schemat på ett för forskningen adekvat sätt. Man kan tänka sig att göra olika analyser, dels genomförda av lärare dels av forskare utifrån det sätt som kvalitetsbedömningarna med ECERS genomförts. På så sätt kan en större tillförlitlighet uppnås.

Samtidigt är det slående att lärarna ger en ganska överensstämmande bild av barnens samspel. Hur kan det förstås? Skulle resultatet kunna vara uttryck för en retorik om hur barns samspel borde se ut, snarare än hur barns samspel ser ut i förskolan? Vi har i vår tidigare forskning visat att lärares retorik om lek är att leken har en utvecklingspotential, är god och att lärande sker i all lek (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). På liknade sätt skulle retoriken om barns samspel i förskolan kunna vila på antaganden om att barns samspel är positiva, bygger på delat intresse och att intresse och glädje är viktiga emotioner i barns förskolevistelse. Å andra sidan är det tveksamt att detta skulle vara den enda grunden för lärarnas observationer. Studien har också visat att lärarnas observationer finner stort stöd i annan forskning. Det är dock viktigt att komma ihåg att barns samspel i den här studien tolkas och beskrivs via lärare. Anspråket att studien representerar ett barnperspektiv är viktigt, men måste därför beaktas med försiktighet.

Sammanfattning – metodutveckling

För att summera, uppgifterna och metoderna som använts inom studien är vår slutsats att dessa är användbara i forskning, undervisning och förskolans praktik. Sammanfattningsvis lyfts här viktiga resultat då det gäller studiens metodutveckling.

För det första är projektet nydanande så till vida att flera av de metoder som vi har utvecklat inte tidigare har stått att finna på detta sätt inom forskningen (se t.ex. EPPE-projektet s. 26, 27). I stället för att starta i kvantitativa studier, som är vanligt i liknande undersökningar, har vi studerat kvalitativa aspekter av barns lärande som sedan har analyserats kvantitativt. De olika metoderna är vetenskapligt förankrade i såväl egen som andras forskning och uppgraderade till förskola av idag. ECERS har vidareutvecklats till att inkludera genus och etnicitetsfrågor som skilda kvalitetsaspekter, vilka tidigare har varit integrerade inom en och samma kvalitetsaspekt. De olika kriterienivåerna inom ECERS har dessutom utvidgats och kontextualiserats till förskola, läroplan och till pedagogiska dimensioner som är centrala i ett svenskt utbildningssammanhang. Enkätstudierna har möjliggjort att få kunskap om föräldrars och lärares attityder till förskolan och barns lärande utifrån ett vidare perspektiv än vad intervjustudier oftast omfattar.

En viktig konsekvens är att studera interaktionen, där lärares eller intervjuares strategier och förhållningssätt är en del av resultatet. Detta har varit fokus i analyserna av dialogen runt bokläsningen, där lärares varierande förhållningssätt har analyserats. Motsvarande sätt att analysera data har vi inte funnit i liknande studier. Här menar vi att denna studie bidrar till metodutveckling inom forskningsfältet.

För det andra har vi vinnlagt oss om att de uppgifter och metoder som används är förankrade i barns vardag, tar sitt ursprung i barns meningsskapande och bygger på intersubjektivitet mellan forskare, lärare och barn. På så sätt byggs också möjlighetsbetingelser för barn och lärare att vara delaktiga och att uttrycka sin förståelse av olika lärandefenomen. En central strävan har varit att bygga de skapade situationerna på dialogiska aspekter som utgår från kommunikation mellan lärare och barn, alternativt mellan forskare/intervjuare och barn, inom såväl grundläggande matematik som språk och kommunikation. Bakgrunden till detta är vårt antagande att kommunikation är centralt i lärande. På samma gång är kontexten viktig för lärandet, vilket har betytt att vi har försökt skapa en vardaglig situation (även om obekanta inslag förekommer) där lärare och barn kan känna igen sig och där innehållet i samspelen också bygger på det igenkännbara. Här finns ett dilemma mellan att skapa igenkänning och samtidigt utmana så att

barns kunnande kan komma till uttryck. Beträffande tidig förståelse för grundläggande matematik avser uppgifterna och metoderna att utmana barns tankar och förståelse, i dialog med objekt och centrala begrepp. När det gäller barns samspel har samma strävan varit att dessa ska vara förankrade i barns vardag och studera barns samspel på deras egna villkor. Dessutom har vi strävat efter att försöka närma oss barns perspektiv i våra olika metoder, det gäller för såväl matematik, språk och kommunikation som delstudien av barns samspel.

För det tredje är studien unik för att metoderna delvis har utvecklats i samarbete med lärarna och att lärarna har medverkat i dataproduktionen. I alla delstudier är lärarna delaktiga i olika grad i dataproduktionen, och studien gör skäl för namnet att vara en forskningsnära/praxisnära studie. Avseende vissa uppgifter då lärare förväntas göra bruk av observationsmaterial i de olika delstudierna menar vi att det krävs omfattande utbildning för att dessa metoder ska kunna genomföras överhuvudtaget och på ett adekvat och tillförlitligt sätt. Vi har å ena sidan sett att samma intervjuare utvecklar kompetens i att intervjua och samspela med barn runt uppgifter avseende grundläggande matematik. Här utvecklas tillförlitlighet i genomförande av metoden. Vi har också sett att olika lärare i bokläsningsdialog utvecklar kommunikativa samspel med barn, där barnen ges olika utrymme för att berätta och gestalta sina upplevelser runt en saga. Överhuvudtaget finns anledning till försiktighet i tolkning av data och det krävs stor noggrannhet då lärare involveras i dataproduktion. Det är dock forskares ansvar – att ge lärare tillräckliga redskap för att kunna genomföra de uppgifter som förväntas av dem. Lärarna har också inspirerats av våra metoder och själva gjort bruk av dem i sin verksamhet.

Studiens bidrag till kunskapsfältet

Vilka är studiens centrala bidrag och vilka implikationer följer för den pedagogiska verksamheten?

För det första ska poängteras att studien utgörs av ett snitt av den pedagogiska verksamheten för de yngsta barnen i förskolan. Studien måste förstås utifrån att den är genomförd i och under en begränsad tid, i en viss kontext och med de barn, lärare och föräldrar som deltar i verksamheten.

I stället för att kontrastera mellan lärande som process och lärande som produkt, mellan att studera verksamhet och att studera barns kunnande, vill vi hävda att det råder en dialektik mellan dessa dimensioner. Lärandets process kan inte skiljas från lärandets innehåll och resultat, inte heller kan verksamheten studeras utan att kunskap om medlemmarnas lärande, såväl barnens som lärarnas och föräldrarnas, också vinnas. Men sin interaktiva och relationella karaktär har

studien försökt att leva upp till dessa antaganden. Uppgifterna som lärare, barn och forskare har arbetat med bygger på kommunikativa och vardagsnära samspel och bidrar därför till såväl professionen som forskningen i metodologiskt och metodiskt hänseende. Detta betyder att samtidigt som vi bedömer barns kunnande/erfarande som ett ”nedslag i tiden”, så ser vi också att just denna situation bidrar till att barn utmanas och lär sig i kommunikationen med den vuxne. Det har därför varit viktigt, till exempel i matematikuppgifterna, att den som samspelar med barnet har hållit på så länge som möjligt för att ge barn bästa möjlighet att uttrycka sig och agera.

Vi vill också framhålla att den praktiska karaktären på studien bidrar till såväl lärarprofession som forskning. Lärarnas aktiva del i att utveckla och genomföra vissa uppgifter ger kunskaper till studien, men bidrar också till lärares kunskap att förhålla sig analytiskt och delvis distanserat i förståelsen av sin verksamhet. Begrepp som används i studien kan bli till lärares redskap för att tolka verksamheten. Bidraget till forskningen är förutom studiens resultat de metoder och begrepp som utmejslats och som vi menar kan brukas i metodologiskt och metodiskt avseende i liknande studier.

Ytterligare kunskapsstillskott är de olika teoretiska perspektiv som studien grundats i, liksom de olika nivåer och dimensioner av pedagogisk kvalitet som studerats. På så sätt bidrar studien med teoriutveckling av de fyra kvalitetsdimensionerna och hur dessa innehållsligt är konstituerade, vilket i sin tur fördjupar förståelsen av kvalitet som pedagogiskt fenomen i förskolan. Studien lyfter fram vissa aspekter som tycks avgörande för verksamhetens kvalitet. Dessa handlar om hur kommunikation och samspel kommer till uttryck mellan lärare och barn och mellan barn, om barn kan utvecklas kreativt genom varierande uttrycksformer, barns delaktighet och i vilken grad miljön utmanar till lärande och utveckling. Vidare synliggörs i studien varierande miljöer som skapar olika möjlighetsbetingelser och olika villkor för barn att lära. Tre olika lärandemiljöer har identifierats som kan knytas till kvalitetsaspekter: Särskiljande och begränsande miljöer (låg kvalitet), Barncentrerade förhandlingsmiljöer (god kvalitet) och Utmanande lärandeorienterade miljöer (hög kvalitet). Sammantaget ger de ökad kunskap om innebörden i kvalitet, samtidigt som resultaten speglar barns skilda förutsättningar i svensk förskola.

Resultaten visar att variationen i kvalitet har ökat. Vi finner idag en större distans mellan förskolor av låg respektive hög kvalitet. Detta är en oroande utveckling med tanke på att förskolan är en demokratisk rättighet för barn och familjer. I en bemärkelse tycks förskolor av låg kvalitet snarare försämrats än finna nya vägar till utveckling. Det förefaller som om det har skett en sänkning

av kvalitetsgränsen för verksamhetens villkor, lärarnas kunnande och de kommunikativa mönster som följer i förskolan. Sådana mönster finner vi i de lärandemiljöer som benämns Särskiljande och Begränsande miljöer. Kvalitetsgränsen för förskolor av hög kvalitet tycks däremot snarare ha höjts när det gäller verksamhetens villkor, lärarnas kunnande och de kommunikativa mönster som följer. Dessa miljöer har vi talat om som utmanande och lärandeorienterade. Här finner vi en antydning till ett nytt mönster i förskolan där barncentrering, målinriktat arbetssätt och lek och lärande bildar helheter. Vi menar att dessa miljöer ger uttryck för läroplanens intentioner. I den barncentrerade förskolan, som är relaterad till god kvalitet, återfinns en stark barncentrering och en förankring i förskolans tradition att stödja barns sociala lärande. Ett mönster som är genomgående för såväl de barncentrerade som lärarorienterade miljöerna är en stark betoning på respekt, barns rätt och ambitionen att möta barns perspektiv. Detta vill vi tala om som nya mönster i synen på barn, som under senare år alltmer befästs i såväl forskning som pedagogisk verksamhet. Utifrån lärarnas tolkningar förefaller barnen erbjudas möjligheter att delta i ömsesidiga samspel, där intresse och glädje dominerar.

Summary

Children's early learning in Swedish preschool

In an international perspective, Sweden is unique with regard to its social reforms, its well-developed welfare system and the setting-up of preschools that are open to all children. Preschool embraces children from one to five years of age and constitutes the first step of the educational system. Most of the children are in preschool due to parents' changing life situation and the assumption that preschool contributes to children's learning and knowledge formation. The main aim of preschool is to promote children's learning, which implies that the quality of preschool is an important aspect to study. However, despite a long preschool tradition and a preschool system that is nearing completion, we have limited knowledge of the effects of preschool on children's learning and knowledge formation.

The overall aim of the study, *Children's early learning*, is to gain knowledge of the characteristics of preschool as a learning environment by studying various preschool environments in relation to children's knowledge formation/experiences of different aspects of language/communication, mathematics and interplay.

Questions at issue are:

- How does children's knowledge formation/experience emerge in relation to specific content areas in different preschool contexts?
- What quality aspects emerge as important for children's learning in different preschool contexts according to the teachers and parents?
- How are these different quality aspects constituted and related to one another?

A case study of bilingual children has also been conducted within the project. It is based on the question:

- What communicative patterns emerge in interplay between young children who have Swedish as their second language?

The complexity of preschool, as a learning context, can preferably be grasped by adopting several research approaches, and examining it from diverse perspectives and dimensions. Therefore, the study is based on two theoretical perspectives: *interactionistic* (Ball, 2006; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bruner,

1996) and *variation theory* (Marton & Booth, 2000), and a pedagogical perspective of quality (Sheridan, 2001, 2009). From these perspectives learning and knowledge are seen as interactive and relational phenomena and as an internal relation between people and the world. The cognitive, social and emotional aspects of children's development cannot be separated as they constitute an integrated whole where children learn by experiencing, acting and communicating with the environment, which in turn interacts with them in various ways (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bruner, 1996; Marton & Booth, 1997; Pramling, 1994). From an interactionist perspective, it is through interaction that children obtain ways of thinking, communicating and acting (Säljö, 2000).

The ecological framework of Bronfenbrenner (1979) explains how micro-systems (family), meso-systems (preschool) and macro-systems (economic and social policies) of cultures and societies influence and affect children's learning. All systems interact with one another and must be taken into consideration to fully understand children's experiences of, and possibilities for, learning in preschool. From this perspective, preschool can be seen as a meeting place of values, attitudes and intentions for learning both from home and society, and as such they are a link between the macro- and micro-levels of society. An interactive perspective of pedagogical quality in an educational setting means that the level of quality depends not only on how the environment is constituted to meet, extend and challenge the experience and intentions of individuals, but also on how the individual can influence and form both the overall environment and his or her own learning process (Sheridan, 2001).

A pedagogical perspective of quality means that the learning environment in preschool is seen as a complex system of interplay between people, material resources and pedagogical processes. Four interacting dimensions constitute quality as an educational phenomenon. They are: 1) the dimension of society, 2) the dimension of teachers, 3) the dimension of children and 4) the dimension of learning contexts. As an inter-subjective perspective of quality, its structural constitution can be defined as follows:

A multidimensional educational phenomenon in which interdependent dimensions and aspects constitute an environment that in different ways contributes to children's opportunities for learning and developing in educational settings. These dimensions and aspects are partly constituted of sustainable qualities and partly by dynamic and relative qualities that are inter-subjectively agreed on and subjectively conceived depending on perspective, time and context. (Sheridan, 2009)

This definition is based on a shared understanding of characteristics and a cultural and contextual sensitiveness to how those qualities are rooted in pedagogical processes in educational settings.

Method

The study was conducted in Gothenburg. A stratified sample of eight districts was chosen in order to represent diverse geographical areas and living conditions, as well as ethnic and socio-economic backgrounds. Within these districts a random sample of 38 preschools was selected. All the children aged 1 and 2 years (230) in these preschools plus their parents and teachers (120) participated.

The study has a cross-sectional design embracing eight different parts and content areas. The data production is both quantitative and qualitative. To grasp the complexity of pedagogical quality as an educational phenomenon and the relationship between preschool quality and children's learning, it was necessary to adopt new approaches and develop new methods for evaluations of quality. In this part of the study, a theoretical analysis of different knowledge and learning concepts was made, and methods for observation, analysis and evaluations of the children's learning were developed. The preschool quality was evaluated with a revised version of the Early Childhood Environment Rating Scale (Harms & Clifford, 1980; Sheridan, 2007a) Questionnaires for the teachers and the parents were developed and have been related to one another, to the preschool quality and to children's learning of language/communication, mathematics and interplay.

The evaluations of quality with the ECERS and teachers' and parents' questionnaires were statistically analysed with SPSS. Children's mathematical understanding was documented with the help of video-observations during a structured situation characterised by play and talk. Children's learning of communication was video-observed while a teacher read a story to each child individually, after which the child retold the story with the help of different artefacts. Taking an observation protocol as the point of departure, the teachers documented the children's interplay. Video-observation was also used to study bilingual children's communication in interaction with other children in preschool.

Results

Results show that the participating preschools varied in quality, implying that the environments, teacher approaches and opportunities for children's learning in relation to language/communication and mathematics also varied.

The preschools were externally evaluated and related to the teacher's self-evaluations with the ECERS. The results also highlight differences between the two evaluations of quality. The external evaluations have a mean value of 4.44 with a range of 2.90 – 6.24 (1.00 – 7.00 = min-max). The mean values for the self-evaluations are higher: 5.19 and range from 3.41-7.00. There is also a tendency towards a widening of the range in preschool quality over the years (Sheridan et al., 2009).

The results also show a difference among the teachers' self-evaluations. Teachers in 33 preschools externally evaluated as being of low or good quality tend to evaluate their own preschool quality high, while teachers in 5 preschools of high quality seem to underestimate their own quality. This can be interpreted to mean that teachers in preschools evaluated as having a low quality, contrary to the external evaluator, tend to value their own work in line with the intentions in the preschool curriculum. The teachers in preschools evaluated as being of high quality are aware of their professionalism and the quality of their preschool. At the same time, they are aware that the quality can always be improved and therefore seem to seek new challenges both in their own work and in their professional development.

Children's conditions and opportunities for learning vary depending on the quality of their preschool. Low-quality preschools can be characterised by their limitations in space, material resources and restricted accessibility for the children. There seem to be few opportunities for learning in different areas. Teachers and children rarely communicate and interact, and reciprocal encounters are few. Instead the teachers and the children appear to act in parallel to each other, and the teachers seem to focus on keeping control and order.

In preschools externally evaluated as being of high quality, the learning environment seems to be rich in challenges and learning opportunities. During observations the children participated in ongoing activities and the teachers focussed on their interest, experience and knowledge formation in relation to the overall goals for preschool. The teachers interacted with the children from the perspective of 'here and now', they communicated and seemed to focus on and share similar learning objects.

Questionnaires have been formulated for participating teachers and parents. The aim was to find out what parents and teachers mean by a good

preschool, how they value their own preschool and what they think is essential for the children to learn in their own preschool. 116 teachers (66 preschool teachers, 40 child care attendants and 8 with another education) and 206 parents answered the questionnaires. The teachers are satisfied with their relations with the children, the parents and the support of the director of the preschool, even if they would prefer to have contact with the director on a daily basis. They express dissatisfaction with structural aspects of the preschool environment, such as working conditions, salaries, possibilities for promotion, the physical space, staff-child ratio, large groups of children etc.

The parents are a well-educated group, and most of the children spend more than 30 hours in preschool per week. Ninety-one per cent of the children live with both parents, and approximately half of them live in houses and half in flats. The answers from parents and the teachers have been compared to the ECERS evaluations and to the children's learning in different areas. Children's learning in mathematics and literacy in preschool seem to be the most sensitive areas for groups of parents and teachers. In focus for both teachers and parents are the care, safety, wellbeing and self-confidence of the individual child. Respect is highly valued. The result can be compared with previous research findings in which preschool is seen as an arena for children's social and individual development (Ivarson Jansson, 2001).

The participating children's knowledge and experience in relation to the focus areas have been studied in a variety of ways.

One study focuses on children's learning in *basic mathematics*. In total 225 children at the age of 1 to 2.11 years of age (115 girls and 110 boys) were video-recorded while they participated in a structured mathematical play and talk/discuss situation. Six tasks embracing different aspects of basic mathematics were presented to the children. The results describe what the children discover from their perspective and according to their meaning-making (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). The qualitative categories are descriptions of the discerned variation in the empirical data. The categories have also been related to the age of the children within each category. When a quantitative profile was added to the category, an age and experience trend emerged in five of the six tasks (1, 2, 3, 4, 5). This confirms previous research (Pramling, 1983; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). This result shows that in young children experiences grows with encounters and age. That is why the teacher's knowledge of basic mathematics and her ability to challenge children in their understanding are vital.

In the first task, two categories of size emerged, big and small. To discern something as big the child must be able to distinguish it from something that is small. The concepts are relational, which means that the child's understanding embraces either concepts or neither of them. 80 per cent of the children at age 2 and 2.11 years distinguish between *big* and *small*. This result emphasises the importance of giving children the opportunity to discern sizes in different contexts (Björklund, 2007). In the tasks 2 to 6, several categories emerged. Task 2 involves forming pairs with ducks. Some children placed the ducks as pairs, and then continued to place the rest of the ducks on the table. If these two separate steps had been unobserved, one could get the impression that the child had not understood the task as intended. This category has not been observed in previous research, and this indicates children's potential understanding of numbers. Task 5 shows that the understanding of *first* and *last* is harder for children to grasp than the concepts of big and small. Some children understand *first* but not *last*. The results show that these concepts are not relational in the same way as *big* and *small*, as *last* can have many different meanings. In the final task (6) the children have to sort teddy bears according to both colour and size. The results show that young children gain experience from sorting different objects in preschool.

To study the children's knowledge and experience in *language and communication*, the teacher reads a story to each individual child. Altogether 215 children participated at the age of 1.2–3.3 years. With the help of different artefacts symbolising the content of the book, the child was expected to retell the story. The researchers video-observed the whole sequence. They focussed on both the teacher and the child; how the teachers interacted with the children while reading to them, what they did and said and how they approached the child during the retelling session. The results highlight the variation in the ways the children's interacted with the text and the pictures in the book and how they retold the story. Four qualitative categories of variation emerged: A) Attention – The child participate in the storytelling situation in a quiet way. The child's attention is expressed through body language, eye movements and facial expression. B) Acting – is characterised by the child's acting and participating in the book-reading situation and in the retelling of the story. C) Inference – means that the child makes some kind of extension in relation to the story and/or while retelling it. They go beyond 'here and now' and make personal interpretations. D) Integration – shows that the child is engaged and interested. The child participates in the storytelling and integrates the text and the artefacts in their own play.

The categories are hierarchical and show qualitative steps in the children's acting during the book-reading situation. They also indicate that the way the teacher interacts with the child and the text creates different opportunities for the children to retell the story.

The *children's interplay* was observed and analysed by the teachers with the help of an observation protocol. Twenty-two of the 38 preschools participated in this study, meaning that in total 144 children and 56 teachers were included. In order to document children's interplay, the focus was directed on a few central aspects of interplay: A) The general characteristic of interplay, B) The children's positions in interplay and C) The children's emotional expression in interplay.

According to the teacher's observations, the children seem to be involved in creative and reciprocal interactions, characterised by joy and interest. The preschool contexts seem to offer children various positions, such as interactive observational, adaptive and driving positions. The teachers seldom observed situations of disagreement, hassle, defence and negotiations, even if individual children appeared to be involved in this kind of interplay. The results give an overall positive picture of children's interplay in preschool. The children seem to be able to participate in interplay that is both creative and reciprocal. Emotions such as joyfulness and interest seem to dominate in both positions and interplay.

The *case study of bilingual children* who have Swedish as their second language involves 3 children at 3 different preschools. During the observation period all of the children were 2.4 years of age and they had been in preschool for approximately one year. The possibilities for communicating in preschool are created by the teacher and/or the learning environment. The results are presented as two themes of communication. A) The children's communicative patterns are influenced by each preschool's communicative profile. Most of the time the children communicated in Swedish. They used verbal language even when it was not needed to understand physical actions. The body language seemed to be used in order to strengthen their verbal communication. B) The children's functional use of language. The children use the language that seems most useful to them. Observations show that the children use the language that is used by peers and adults. In preschool that is mostly Swedish. However, these bilingual children have sometimes been observed to switch to their mother tongue when they are communicating with people sharing their first language.

The results show that, to be understood, children combine verbal communication and body language and vary their form of communication. They repeat what has been said, they take the initiative, hold themselves back and act, all in order to make themselves understood and to try to understand others.

Conclusion

The results throw light on the variation in preschool quality and on the ways the teachers communicate and approach the children. Three different learning environments of low, good and high quality emerged, indicating that the children have unequal opportunities for learning in preschool. The quality categories are: *Separating and limiting environments*, *Child-centred negotiating environments* and *Challenging learning environments*.

In these learning environments different teaching orientations have been identified. They are: abdication, dominance, negotiating and learning-orientated approaches. One main difference between preschools of low and high quality is the teacher's understanding of children learning by doing and participating in different activities in contrast to directing the child's attention towards a specific learning object in relation to the child's participation and doing. The results confirm the importance of the teacher's competence and shows that teacher's knowledge is a generality. This means that the teacher's knowledge or lack of knowledge embraces different contents, areas and situations. Consequently, low quality in preschool engrosses more or less all situations and ongoing activities in preschool, and vice versa when the quality is high.

Given the theoretical framework of this study, there are few methods available for observing young children's learning and development. Therefore, the development of methods to observe children's knowledge related to mathematics, language/communications and interplay may be seen as important results of this study.

When all data were analysed in relation to one another, interesting tendencies were seen towards a link between high quality in preschool and children's learning of mathematics and communication. There are also similarities between teachers' and parents' views of preschool as a democratic and social arena. While preschool is thought of as a social arena, it is the individual child's learning and development that are emphasised. There are also signs that the learning of mathematics and writing is seen as an important content in preschool education. Learning and play are seen as separate phenomena. Play is emphasised and learning is accepted as long as it is based on the initiative of the child and/or as a by-product of play.

The results highlight that a significant change in knowing/learning occurs between the age of 1 and 3 years, which affects the children's ability to approach and handle different tasks related to mathematics and communication. The results show that this is an important time in children's learning, and thereby it becomes important to draw attention to the preschool quality. The knowledge

generated by this study is of importance to research on early childhood education at both a national and international level as it provides more evidence that children's opportunities for learning depend on the quality of their preschool.

Referenser

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2004). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 221-258). Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2006). Inlärningsålder och uppfattad inföddhet i andraspråket – lyssnarexperiment med avancerade L2-talare av svenska. *Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 1(1), 9-36.
- Adams, J. M. (1994). *Beginning to read thinking and learning about print*. Cambridge: The MIT Press.
- Ahlberg, A., & Hamberger, B. (1995). *Att möta matematiken i förskolan. 6-åringars förståelse för tal och räkning*. Rapport 1995:14. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Allwood, J., Franker, G., & Kós-Dienes, D. (1987). *En pilotstudie om attityder I tvärkulturell kommunikation*. Projekt rapport 2. Papers in anthropological linguistics 16, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andersson, B-E. (1989). Effects of public day-care: a longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Andersson, B-E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen Year old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Andersson, M. (1999). *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. Stockholm: Institute of Education Press.
- Andersson, M., & Löfgren, U. (1994). *Utvärdering i förskolan*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arsenio, W., & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of victimization. *Child development*, 63, 915-927.
- Arsenio, W., & Lover, A. (1995). Conceptions on sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. I M. Killen & D. Hart (Red.), *Morality in every day life: Developmental perspectives* (s. 87-128). Cambridge: Cambridge University Press.

- Arsenio, W., Gold, J., & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. I M. Killen & J. Smetana (Red.), *Handbook of moral development* (s. 581–610). Mahwah, NJ och London: Lawrence Erlbaum.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I., & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). *Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik*. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 41-51. Hämtad från <http://www.nordiskbarnehageforskning.no>
- Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86(4), 525-545.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom forskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Høgskolen i Oslo: Avdeling for lærerutdanning. (HiO-rapport nr 25.) Hämtad från <http://www.hio.no>
- Balaguer, I. (2004). Building a shared vision for quality. *Children in Europe*, 7, 8-9.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: the selected works of Stephen J Ball*. London: Routledge.
- Baroody, A. J. (1987). *Children's mathematical thinking: A developmental framework for preschool, primary, and special education teacher*. New York: Teacher Collage Press.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elvskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: HLS.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. London: Intertext Books.
- Benckert, S., & Obondo, M. (2001). Flerspråkiga barns läs- och skriftspråksutveckling i förskolan – ett socialisationsperspektiv. I K. Naucmér (Red.), *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 129-157). Stockholm: HLS.
- Bengtsson, J. (2002, August). *The many identities of pedagogic as a challenge. A life-world ontological contribution to the discussion of the philosophy of science of pedagogic*. Keynote address to the Conference International Network of Philosophers of Education in Norway: Oslo.
- Bennett, J. (2008, September). *Public policy and early childhood systems in Europe. 6 challenges for the coming years*. Paper presented at the EECERA-conference in Stavanger, Norway 2008-09-03 – 2008-09-06.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Revised edition. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (Red.). (2009). *Participatory learning and the early years. Research and pedagogy*. New York och London: Routledge, Taylor & Frances Group.

- Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulin, U., & Kärrby, G. (1992). *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen: En studie av daghem i Göteborgs kommun*. Report 1992:7. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande. Småbarns möten med matematik*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Björklund E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad University Studies 2004:45. Karlstad: Karlstads universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Blum-Kulka, S., & Snow, C. (2004). Introduction: the potential of peer talk. *Discourse studies*, 6(3), 291-306.
- Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D., & Avni, H. (2004). The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse studies*, 6(3), 307-328.
- Bradshaw, J. (2006, September) *International differences in national policies towards child well-being*. Paper presented on the International conference on child cohort studies. Oxford: St Catherine's college.
- Broady, B., & Börjesson, M. (2005). Gymnasieskolans sociala karta. I *Utbildningsvetenskap 2005 – resultatdialog och överblick*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2005:13, s. 32-37.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion: Understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens vän. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Uddevalla: Daidalos.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Briant, D. (2000). Relating quality of centre-based child care to early cognitive and language development. *Child Development*, 71, 339-357.
- Carlgren, I. (1994). *Kunskap och lärande. Bildning och kunskap*. Särtryck ur Skola för bildning. Stockholm: Liber.
- Carmines, E.G., & Zeller, R.A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Carr, M. (1999, April). *The Four D's: Assessing Teachers as researchers in a research project on assessment in early childhood*. Paper presented at The Third Warwick International Early Years Conference, Warwick: New Zealand.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action research*. London: The Falmer Press.
- Case, R. (1996, November). *Some thoughts about cognitive development*. Paper presented at Computers and Cognitive Development. Invitational Symposium conducted at University of California, US: Berkeley.
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal, 30*, 87-92.
- Chambers, A. (1998). *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Christensen, P., & James, A. (2000). Introduction: Researching children and childhood: Cultures of communication. I P. Christensen & A, James (Red.), *Research with children. Perspectives and practices* (s. 1). London: Falmer Press.
- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research. Issues of power and presentations. *Children and Society, 18*, 165-176.
- Clarke-Stewart, K. A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago study. I D. A. Phillips (Red.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* (Research Monographs of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Vol. 1.). Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Clifford, R., & Bryant, D. (2003). *Multi-State Study of Pre-Kindergarten*. National Center for Early Development & Learning. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P., & Wallace, J. (2004). *A new deal for children. Reforming education and care in England, Scotland and Sweden*. Bristol, University of Bristol, England: The Policy Press.
- Corsaro, W. A. (1987). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. (2003). *We're friends, right? Inside the kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry Press.
- Covell, K., & Howe, B. (2001). Moral education through the 3 Rs: rights, respect, and responsibility. *Journal of Moral Education, 30*(1), 29-41.
- Cromdal, J. (2000). *Code-switching for all practical purposes. Bilingual organization of children's play*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science.
- Cromdal, J. (2005). Bilingual order in collaborative word processing: On creation an English text in Swedish. *Journal of Pragmatics, 37*, 329-353.
- Cummins, J. (1981). Age on Arrival and Immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics, 2*, 132-149.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: Californian association for bilingual education.

- Curcio, F., & Schwartz, S. (2006). Förskolebarns algebraiska tänkande. I G. Emanuelsson & E. Doverborg (Red.), *Matematik i förskolan* (s. 20-25). Nämnaren TEMA Göteborg: Göteborgs universitet, Nationellt Centrum för Matematikutbildning, NCM.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care – Postmodern perspectives*. USA: Falmer Press, Taylor & Francis.
- Dahlgren, G., & Olsson, L-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket* (3:e rev. uppl.). Stockholm: Liber.
- Damon, W. (1990). *The moral child. Nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.
- Danby, S., & Farell, A. (2005). Opening the research conversation. I A. Farrell (Red.), *Ethical Research with Children* (s. 49-67). Berkshire: Open University Press.
- Dencik, L., Bäckström, C., & Larsson, E. (1988). *Barnens två världar*. Falköping: Esselte studium.
- Donabedian, A. (1980). The definition of quality and approaches to its assessment. I A. Arbor (Red.), *Explorations in quality assessment and monitoring, Vol. 1*. Michigan: Health Administration Press.
- Doverborg, E. (1987). *Matematik i förskolan?* Publikation 5. Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Doverborg, E., & Emanuelsson, G. (Red.). (2006). *Små barns matematik: erfarenheter från ett pilotprojekt med barn mellan 1 – 5 år och deras lärare*. Göteborg: Göteborgs universitet, Nationellt Centrum för Matematikutbildning.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer* (2:a rev. uppl.). Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2004). Varför skall barn inte märka att de lär sig matematik? *Nämnaren*, 3, 2-4.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (i tryck). Learning from Alex's encounter with basic mathematical concepts. I J. Häggström, J. Emanuelsson, L. Fainsilber, A. Kullberg, B. Lindström, & M. Löwing (Red.), *Voices on learning and instruction in mathematics*. Gothenburg: National Centre for Mathematics Education.
- Dunn, J. (1987). The Beginnings of Moral Understanding: Development in the second year. I J. Kagan & S. Lamb (Red.), *The emergence of morality in young children* (s. 91–111). Chicago och London: The University of Chicago Press.

- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. I M. Killen & J. Smetana (Red.), *Handbook of moral development* (s. 331–350). Mahwah, NJ och London: Lawrence Erlbaum.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child development*, 62, 1352–1366.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Däversjö Ogefelt, A. (1996). *Perspektiv på kvalitet i förskolan – en observations och enkätstudie*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. I W. Damon & N. Eisenberg (Red.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional and personal development* (s. 701–776). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Sadovsky, A. (2006). I M. Killen & J. Smetana (Red.), *Handbook of moral development* (s. 517–549). Mahwah, NJ och London: Lawrence Erlbaum.
- Ekholm, B., & Hedin, A. (1993). *Det sitter i väggarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, B., & Hedin, A. (1995). *Upptäck vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, E., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11–38.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilson, A., & Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(2–3), 219–238.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). The desirable toddler in preschool—values communicated in teacher and child interactions. I D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson, (Red.) (2008), *Participatory Learning and the Early Years. Research and pedagogy* (s. 61–77). New York och London: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Engdahl, I. (2007). *Med barnens röst. Ettåringar "berättar" om sin förskola*. Licentiatavhandling i barn och ungdomsvetenskap. Individ, omvärld och lärande. Forskning nr 40. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Eriksen Hagtvét, B. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Hagtvét, B. (2006). *Skriftspråsutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Eriksen Ødegaard, E. (2007). What's on the teachers' agenda? Teachers' didactical projects in co-narration with very young children. *International Journal of Early Childhood*, 39(2), 45-64.
- Evaldsson, A-C., Lindblad, S., Sahlström, F., & Bergqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I S. Lindblad & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 9-35). Stockholm: Liber.
- Farrell, A. (Red.). (2005). *Ethical Research with Children*. Berkshire: Open University Press.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). One discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Fisher, J. P. (1992). Subitizing: The discontinuity after three. I I. Bideland, C. Meljac & J. P. Fisher (Red.), *Pathways to Numbers. Children's Developing Numerical Abilities*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Fjellström, R. (2004). *Skolorrådets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studenlitteratur.
- Flising, L., Fredriksson, G., & Lund, K. (1996). *Föräldrakontakt*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Friendly, M., Doherty, G., & Beach, J. (2007). *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review*. University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit, Toronto: Hämtad juni 2007 från [http:// www.childcarecanada.org](http://www.childcarecanada.org)
- Fuson, K.C., & Hall, J.W. (1983). The acquisition of early number word meanings: A conceptual analysis and review. I H. P. Ginsburg (Red.), *The Development of mathematical thinking* (s. 49-107). Orlando, FL: Academica Press.
- Fuson, K. C. (1988). *Children's Counting and Concepts of Number*. New York: Springer.
- Gelman, R., & Gallistel, C.R. (1978). *The child's understanding of numbers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gibson, E. (2000). Preceptual learning in development: Some basic concepts. *Ecological Psychology*, 12(4), 295-302.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ginsburg, H. P. (1977). *Children's arithmetic: The learning process*. New York: van Nostrand.
- Giota, J. (2000). *Adolescent's perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gorzela, A., & Rezai, N. (2007). *Språk och kommunikation. En observationsstudie av nio förskolebarn*. Rapport nr. VT07-2611-140. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnebogen*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Institutt for specialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grøver Aukrust, V. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies*, 6(3), 393-412.
- Gullo, D. F. (2006). Alterantive means of assessing children's learning in early childhood classrooms. I B. Spodek & O. N. Saracho, (Red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (s. 443-456). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Gustafsson, K. & Mellgren, K. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hakkarainen, P. (2004). Narrative learning in the fifth demension. Proceedings of the Nordic Conference on Activity Theory. *Outlines*, 1, 5-20.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching. I N. Hall, J. Larson & J. March (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 315-326). London: SAGE.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson, (Red.), *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis*. Temanummer *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Halldén, G. (Red.). (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hangaard Rasmussen, T. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- Hannula, M., & Lehtinen, E. (2001). Spontaneous tendency to focus on numerosities in the development of cardinality. I M. Van den Heuvel-Panhuizen (Red.), *Proceedings of the 25th conference of the International Group for the Psychology of mathematics Education*, Vol. 3 (s. 113-120). Utrecht, Netherlands: Freudenthal Institute.
- Harms, T., & Clifford, R. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College, Columbia university.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1983). Assessing preschool environments with the Early Childhood Environment Rating Scale. I B. Spodek (Red.), *Studies in Educational Evaluation, special issue, Evaluation in Early Childhood Education*, Vol. 8.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. Vermont: Teachers College Press.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Fritzes.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heckman, J. (2000). Policies to foster capital. *Research in Economics*, 54, 3-56.
- Holland, J. (2007). Emotions and research. *International Journal of Social Research Methodology* 10(3), 195-209.
- House of Mandag Morgen. (1999). *Next Generation Forum*. Köpenhamn: Hämtad från <http://www.nextgenerationforum.org>.
- Howes, C., Phillips, D.A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Hughes, M. (1986). *Children and Number: Difficulties in Learning Mathematics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Hundeide, K. (1989). *Barns livsverden*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Hundeide, K. (2001). *Vägledande samspel*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling. Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (Red.). (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägg, S., & Olsson, H. (2007). *Kompetent nog att ge resan en god start? – En intervjustudie kring nio förskollärares attityd till förskolebarns skriftspråkande*. Rapport HT07-2611-014. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Irisdotter, S. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: HLS.
- Ivarson Jansson, E. (2001). *Relationen hem – förskola. Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990 – 1995*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Jensen, M. (2007). Lärande och låtsaslek. Ett kognitionsvetenskapligt utvecklingsperspektiv. *SSKII Publikationer*, 1.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Johansson, E. (2001). Morality in children's worlds – rationality of thought or values emanating from relations? *Studies in Philosophy and Education. An International Quarterly*, 20(4), 345-358.
- Johansson, E. (2003a). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool – Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 1(36), 9-26.

- Johansson, E. (2007a). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson E. (2007b). *Förskolebarns moral i forskning och pedagogisk praktik*. Forskning i fokus no 34. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad från <http://www.skolutveckling.se>
- Johansson, E., & Johansson B. (2003). *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre barn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johnsson, I., & Hildebrand, M. (2007). *Lärares uppfattning om förskolan som matematikmiljö*. Rapport HT07-2611-007. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kamii, C. (1992). *Number in preschool & kindergarten*. Washington, D. C.: NAEYC.
- Kampmann, J. (2000). *Born som informanter*. København: Børnerådet.
- Karlsson, O. (1997). Från utvärdering till kvalitetssäkring. En kritisk granskning av utvecklingen inom utvärderingsfältet. I *SoS-rapport 1997:23, Röster om den svenska barnomsorgen: en antologi* (s. 113-128). Stockholm: Liber.
- Karlsson, O. (2000). Praktikbaserad utvärdering i förskola och fritidshem. *Utbildning & Demokrati*, 9, 87-107.
- Katz, J. (2004). Building peer relationship in talk: toddlers' peer conversations in childcare. *Discourse studies*. 6(3), 329-346.
- Keene. E. O., & Zimmerman, S. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kihlbom, M. (2003). *Om små barns behov och utveckling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Killen, M., & Smetana, J. S. (Red.). (2006). *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum.
- Klein, P. (1989). *Formidlet læeing*. Oslo: Oslo Universitetsforlaget.
- Kristjansson, B. (2006). The making of Nordic childhoods and early education. I J. Einarsdottir & J. Wagner. (Red.), *Nordic Childhoods and Early Education*. Greenwich, CT: Information Age.
- Kärrby, G. (1989). *A Swedish Research Version of the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn – Nya vägar inom barnomsorgen*. Stockholm: Socialstyrelsen, Allmänna Förlaget.
- Kärrby, G., & Giota, J. (1994). Dimensions of quality in Swedish day care centers: An analysis of Early Childhood Environment Rating Scale. *Early Child Development and Care*, 104, 1-22.

- Kärrby, G., & Giota, J. (1995). Parents conceptions of quality in daycare centers in relation to quality measured by the ECERS. *Early Child Development and Care*, 110, 1-18.
- Kärrby, G., Sheridan, S., Giota, J., Däversjö Ogefelt, A., & Björck, Å. (2003). *Pedagogisk kvalitet i skolan (PQS). Metod för forskning, utvärdering och utveckling av skolans kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lager, K. (2008). *Kvalitetsarbete förskolan. Delrapport i utvärderingsuppdraget av utvecklingsinsatsen, Kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lambert, R., Abbot-Shim, M., & Sibley, A. (2006). Evaluating the quality of early childhood educational settings. I O. N. Saracho & B. Spodek (Red.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education, Vol. 7* (s. 457-475). Charlotte, NC: Information Age.
- Lander, R., & Ekholm, M. (1998). *School evaluation and improvement. A Scandinavian view*. Kluwer International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer.
- Lander, R., & Giota, J. (2006). *Effekter av samtal och undersökande arbetsätt på elevers självkänsla och relationer: Hälsöfrämjande försök på nio högstadieskolor*. Rapport 2006:8. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa intervjuer. *Nordisk Pedagogik*, 13(4), 194-211.
- Lenz Taguchi, H., & Munkhammar, I. (2003). *Consolidating governmental early childhood Education and care. Service under the Minister of Education and Science: A Swedish case study*. Early Childhood Education and Family Policy Series 2003:6. Unesco Education Sector.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. Uppsala: Uppsala University, Department of Linguistics.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, M. (2005). Children's right to democratic upbringing. *International Journal of Early Childhood*, 3(36), 33-48.
- Lindahl, M., & Pramling Samuelsson, I. (2002). Imitation and variation. Reflections on toddlers' strategies for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(1), 25-45.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfarenhet. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda vägleda lära. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagoger i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Lindensjö, B., & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning - språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006). Power and participation – social representations among children in preschool. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179–194.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningskapande*. Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Löfdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes – Children's play and peer-culture in pre-school. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 77–88.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Dr. polit.-avhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk Institutt.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen's Forlag.
- Makin, L. (2003). Creating positive literacy learning environments in early childhood. I N. Hall, J. Larson & J. March (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 327-337). London: SAGE.
- Malmer, G. (1999). *Bra matematik för alla. Nödvändig för elever med inlärningsvärigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Marinova-Todd, S., Bradford Marshall, D., & Snow, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1992). Phenomenography and "the art of teaching all things to all men". *Qualitative Studies in Education*, 5(3), 253-267.
- Marton, F. (1994). Världens bästa kunskapssyn. *Lärarnas tidning*, 14, 4.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mason, J. (2003). Att använda barns förmågor. *Nämman*, 30 (3), 14-21.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. New York, London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of perception and other essays on phenomenological psychology, the philosophy of art, history and politics*. Evanston: North Western University Press.

- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Michélsen, E. (2004). *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Liber.
- Ministry of Education and Science in Sweden. (1999) *OECD-Country Note. Early childhood education and care policy in Sweden*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Moss, P., & Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman.
- Moss, P. (2004). Setting the scene: A vision of universal children's spaces. In Daycare trust. (Red.), *A new era for universal childcare?* (s. 19-28). London: Daycare Trust.
- Munn, P. (1999). Children's beliefs about counting. I I. Thompson (Red.), *Teaching & learning early number*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1991). *Accreditation criteria and procedures*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2006). *New NAEYC: Early childhood program standards and accreditation criteria*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Naucér, K., & Magnusson, E. (2003). Språkstörningar i tal och skrift. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 275-292). Lund: Studentlitteratur.
- Nelson, K., & Kessler Shaw, L. (2002). Developing a Socially Shared Symbolic System. I J. Byrnes & E. Amsel (Red.), *Language, Literacy and Cognition Development* (s. 27-57). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Neuman, D. (1989). *Räknefärdigheterna rötter*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (1998). The NICHD Study of early child care. *Psychiatric Times*, 15(3), 71-72.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2005). *Child care and children's development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: The Guildford press.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and visual literacy: the role of picturebooks in the reading experience of young children. I N. Hall, J. Larsson & J. March (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 235-248). London: SAGE.
- Ninio, A., & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development. Essays in developmental science*. Westview Press.

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- OECD. (2001). *Starting Strong*. Early Childhood Education and Care. Education and Skills. Paris: OECD. Hämtad från <http://www.SourceOECD.org>
- Ong, W. J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Parszyk, I-M. (2002). *Yalla – det är bråttom. Assyriska/syrianska elevers skolliv följs från förskolan till nian*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedhazur, E. J., & Pedhazur Schmelkin, L. (1991). *Measurement, design and analysis*. Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (2000). *The children of the cost, quality and outcomes study go to school. Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Peisner-Feinberg, E., & Burchinal, M. (1995). Child care quality and children's developmental outcomes. I S. Helburn (Red.), *Cost, quality and child outcomes in child care centers. Technical report*. Denver: University of Colorado-Denver, Department of Economics, Center for Research in Economics and Social Policy, 173364.
- Penn, H. (2009). International perspectives on participatory learning: Young children's perspectives across rich and poor countries. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Red.), *Participatory Learning and the Early Years. Research and Pedagogy* (s. 12-25). New York och London: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Phillips, D. A., & Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: A review of the research. I D. A. Phillips (Red.), *Quality in child care: What does research tell us?* (s. 1-19). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Piaget, J. (1980). *To understand is to invent*. New York: Penguin.
- Pramling, I. (1983). *The Child's Conception of Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1987). *Vad är metakognition?* Publikation nr 7. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1991). Learning about "The shop". Approach to learning in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 151-166.

- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. (2006). Teaching and learning in preschool and the first years of elementary school in Sweden. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 101-131). Greenwich, CT: Information Age.
- Pramling, I., Asplund Carlsson, M., & Klerfelt, A. (1993). *Att lära av sagan*. Studentlitteratur: Lund.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund-Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Nordstedts.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I., & Fler, M. (Red.). (2008). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives*. Milton Keynes: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2009). Children's perspectives as a "touch down" in time. Assessment and evaluation simultaneously. *Early Childhood Education and Care*, 179, 2, 205-216.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8, 70-84.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2008). Play and learning in Swedish early childhood education. I I. Pramling Samuelsson & M. Fler (Red.), *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives, Vol. 1* (s. 135-154). Milton Keynes: Springer.
- Promemoria. (U2008/6144/S). *Uppdrag till Statens skolverk om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Qvarsell, B. (2005). Early Childhood Culture and Education for Children's Rights. *International Journal of Early Childhood*, 3(36), 99-108.
- Regeringen. (2007). *Budgetpropositionen för 2008. Prop. 2007/08:1*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Regeringens proposition. (2004/05:11). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <http://www.regeringen.se/utbildning>

- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rommetveit R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J.V. Wertsch (Red.), *Culture, Communication, and Cognition - Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Rossbach, H. G., Clifford, R. M., & Harms, T. (1991, March). *Dimension of learning environments. Cross-national validation of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Paper presented at the AERA Annual Conference, Chicago, IL.
- Rådet för skolans målpuppfyllelse och fortsatta utveckling. (2002). *Med målen mätt?* Stockholm: Läraförbundet, Svenska Kommunförbundet & Lärarnas Riksförbund. Hämtad från <http://www.radet.net>
- Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2007). *Hem och förskola. Samverkan i förändring*. Stockholm: Liber.
- Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994) Measurement of quality in childcare center. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- SCB. (2009). *Utbildningsnivån i Sverige och Göteborgs kommun år 2008*. Hämtad maj 2009 från <http://www.ssd.scb.se/databaser/makro/Visavar.asp?>
- Schütz, A. (1972). *The Phenomenology of the Social World*. Illinois: Northwestern University Press.
- Schweinhart, L., Barnes, H., & Weikart, D. (1993). *Significant benefits. The High-Scope Perry Preschool Study through age 27*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. 10). Michigan: The High/Scope Press.
- Sheridan, S. (1997). *Kvalitetsbedömningar med the Early Childhood Environment Rating Scale. En jämförelse mellan en extern utvärderares och förskolepersonals bedömning med ECERS*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2004). *Kvalitetsdialogen i förskolan*. Göteborg: Göteborgs stad.
- Sheridan, S. (2007a). *En svensk version av the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. Reviderad version av Harms & Clifford, 1980; Kärrby 1989. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Sheridan, S. (2007b). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *The International Journal of Early Years Education*, 15, 198-217.

- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. Accepted for publication in *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y. M., & Kwon, J. Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *The Early Childhood Research Quarterly*, 24, 142-156.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool. A perspective of pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. Hämtad från <http://www.trialgel.co.uk/ciec/>
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbete*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., & Schuster, K-M. (2001). Evaluations of pedagogical quality in early childhood education: A cross-national perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 16, 109-124.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sinclair, A., Siegist, F., & Sinclair, H. (1983). Young children's ideas about the written number system. I R. Geldman, E. S. Spelke, E. Meck, D. Rogers & J. Sloboda (Red.), *The Acquisition of Subolic Skills*. New York: Plenum Press.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 2, 3-23.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Research Report 356. Oxford: University of Oxford: Department of Educational Studies.
- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sylva, K., Sammons, P., & Melhuish, E. (2008). Towards the transformation of practice in early education: the effective provision of preschool education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*, 38,(1), 23-36.
- Skolverket. (2004). *Förskola i Brytningstid*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer för kvaliteten i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006a). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006b). *Allmänna råd med kommentarer för kvalitetsredovisningar*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 318. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2009). *Barn, elever och personal - riksnivå 2009*. Rapport nr. 331. Hämtad 2009-05-19 från <http://www.skolverket.se>.
- Smith, F. (1985). *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Solem Heiberg, I., & Reikerås, Lie. E. (2004). *Det matematiska barnet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sommer, D. (2005a). *Barndomspsykologiska facetter*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (2005b). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. (2:a rev. uppl.) Stockholm: Runa.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (i tryck). *Child perspectives and children's perspective in theory and practice*. Milton Keynes: Springer.
- SOU. (1992:94). *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. (2004:97). *Att byta matematiken – intresse, kunskap och kompetens*. Stockholm: Fritzes.
- SOU. (2006:75). *Jämställd förskola – Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm: Fritzes.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the child*. New York: Basic Books.
- Stern, D. (1991). *Barnens interpersonella värld*. Stockholm: Natur och kultur.
- Stern, D. (2004). *The present moment - in psychotherapy and every day life*. New York: Norton.
- Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 57-77). Studentlitteratur: Lund.
- Sutton-Smith, B., & Kelly-Byrne, D. (1984). The idealization of play. I P. K. Smith. (Red.), *Play in Animals and Humans* (s. 305-321). Oxford: Basil Blackwell.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Sylva, K. (1994). School Influences on Children's Development. *Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 135-170.
- Sylva, K. (2001, April). *Adapting the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) to other countries and cultures*. Paper presented at the 82nd Annual Meeting of the American Education Research Association Seattle, Washington.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Findings from preschool to end of key stage 1*. London: University of London: Institute of Education.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Colman, P. (1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale: 4 Curricular Subscales*. London: University of London, Institute of Education.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den god barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds Minnes publikasjonsserie 2.
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups.
- Söderbergh, R. (1997). *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Tallberg-Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Häggström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla*. Forskning i focus, nr 3. Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (2008). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Hämtad augusti 2008 från <http://www.ncele.gwu.edu/pubs/resource/effectiveness/thomas-collier97.pdf>.
- Thyssen, S. (2000). The child's start in day care centre. *Child Development and Care*, 161, 33-46.
- Thyssen, S. (2003). Child, culture, Play and Child development. *Child Development and Care*, 173, 589-612.
- Tidholm, A-C. (2004). *Alla får åka med*. Belgien: Alfabeta Bokförlag.
- Tietze, W., Cryer, D., Barrio, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and educational programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16, 421-434.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y., & Davidson, D. H. (1989) *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Transana. Hämtad december 2006 från <http://www.transana.com>
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- U.S. Department of Education. (2000). *Building strong foundations for early learning*. The U.S. Departments of Education's Guide to High-Quality Early Childhood Education Programs.
- UN Convention. (1989). *The UN Convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- Unicef. (2008). *The Child Care Transition. Report Card 8*. Italy: Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vallberg Roth, A-C., & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige; Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1). 41-51. Hämtad från <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- Valsiner, J. (1989). Collective co-ordination of progressive empowerment. I L. Winegar (Red.), *Social interaction and the development of children's understanding*. New Jersey: Ablex.

- Van de Walle, J. A. (1998). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. (3e rev. uppl.). New York: Logan.
- Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad juni 2008 från <http://www.vr.se>
- Vygotsky, L. (1934/2007). *Tänkande och språk*. Uddevalla: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, P., & Pramling, N. (2008). *Att bli en berättande person. Samverkan mellan bibliotek och förskola i syfte att främja barns språkutveckling*. Rapport 2008:03. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Winegar, L. T., & Valsiner, J. (1992). Re-contextualizing context: Analysis of meatdata and some further elaborations. I L. T. Winegar & J. Valsiner (Red.), *Children's development within social context. Vol. 2, Research and methodology*, (s. 249-266). Hillsdale: N.J. Earlbaum.
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children. Perspectives and practices* (s. 9-35). London: Falmer Press.
- Wynn, K. (1990). Children's understanding of counting. *Cognition*, 36(2), 155-193.
- Zeichner, K. M., & Noffke, S. (2001). Practitioner Research. I V. Richardson (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (4e rev. uppl.). Washington DC.: American Educational Research Association.
- Zigler, E., Finn-Stevenson, M., & Hall, N. (2002). *The first three years & beyond. Brain development and social policy*. New Haven: Yale University Press.

Ett exempel på en dialog – pojke 2.2 år

I: titta en sån liten gris, ja, oj (barnet tar in grisen i hagen) springer han, han springer in där, ska vi se om vi hittar en kompis till honom (tar fram kassen) då, ja tror du han har en kompis

B: där (barnet tar fram stora grisen)

I: ja, vad var det för någonting

B: då

I: en gris

B: hej

I: hej, hej säger dom till varann
(barnet gör pussljud)

I: pussar dom varann, oj så gott

B: ehh

I: jaa. får dom springa in här (pekar inne i hagen), ska vi se om den stora grisen kan gå in och äta lite mat där då

B: ... (för in stora grisen i hagen)

I: ja det kunde han, oj

B: titta

I: ja, en liten

B: liten (barnet går in med lilla grisen i hagen)

I: liten ja

I: ska den lilla grisen också gå in och äta lite

B: äta lite

I: mm, mmmmm, oj så gott

B: å (tar grisarna ut ur hagen igen)

I: ja går dom ut igen nu. Kan den stora grisen få komma till mig då (håller fram handen)

B: mej då (lägger stora grisen i handen på intervjuaren)

I: ja titta det fick han, får jag klappa honom lite

B: aa

I: aa, och så kommer han till dig igen (går bort med grisen till barnet igen). Kan den lilla grisen få komma till mig då (håller fram handen)

B: ... (lägger den lilla grisen i handen på intervjuaren)

I: ja titta det kunde han få, klappa honom också lite så

B: aa

I: aa. Vet du vad, ska vi ta fram någonting annat nu, ska jag visa dig någonting annat

B: a

I: mm, och får grisarna komma till mig, åhej (tar bort grisar och staket), ska vi titta om jag har någonting mera med mig

B: med dig

I: ja. Här vad kan detta va för någonting, ja (lägger fram kort med två prickar på), vad var detta för någonting, ha, vad var det
(barnet pekar på kortet)

I: är det prickar där på (pekar på prickarna)

B: pricka

I: en prick och en prick (pekar)

B: a

I: ja, är det prickar på andra sidan med (vänder kortet där inga prickar finns)

B: me (pekar på kortet)

I: är det prickar där med

B: då

I: ja
(barnet vänder kortet igen)

I: där var prickarna (pekar på prickarna)

B: ...

I: mm ska vi titta här då (lägger fram kort med en prick på) oj, vad var det, ja var det en prick där med (pekar på pricken)

B: borta

I: är den borta. Ska vi vända på, se om ... (vänder kortet) nu var den borta

B: ... (vänder det andra kortet också) borta

I: borta, hmm, ska vi ta fram dom igen, åhej (vänder ena kortet rätt igen)
 (barnet vänder det andra kortet rätt igen)
 I: åhej där var dom. Ska vi titta vad som kommer här nu då
 B: he
 I: kvack kvack kvack kvack kvack kvack (håller fram ankorna i handen, föser bort kortet med en prick på). Vad var det för någonting, är det små ankor
 B: ...
 I: anka, kvack kvack kvack kvack säger ankorna
 B: datatata
 I: ja
 B: datatata
 I: kvack kvack kvack kvack kvack
 B: tatatatata
 I: jaa, är det många ankor
 B: mm
 I: mm. Ska vi se om du kan lägga lika många ankor som det är prickar där (pekar på de två prickarna på kortet)
 B: då pricka
 I: där är prickarna ja. Kan du lägga ankor på prickarna (pekar på prickarna)
 B: då pricke
 I: ja
 B: ...
 I: jaa, ja kan du lägga ankor på prickarna (pekar på prickarna) där
 B: dätetatat
 I: mm, oj
 B: då
 I: ja... ja där ligger alla ankorna nu. Ska vi se om du kan lägga ankor på prickarna där (pekar)
 B: a
 I: ja, kan du göra det
 B: abebibibib
 I: säger dom så, pipipipip
 B: bipipipip
 I: titta här (tar en anka och lägger på kortet), lägger vi en anka på pricken där
 B: pricken där
 I: ja
 (barnet lägger en anka på den andra pricken men släpper inte ankan utan lyfter upp den igen) titta en ...
 I: är den blå
 (barnet lägger ner ankan på pricken igen och låter den nu ligga kvar)
 I: ha kan vi se om vi kan lägga anka på den pricken också då (pekar på kortet med en prick på)
 B: anda pricken (barnet lägger en anka på pricken)
 I: mm
 B: där
 I: där ja, ja
 B: eeh
 I: mm. Titta här, ska du få titta på nåt mer. Titta här kommer det mera prickar (lägger fram kort med tre prickar på)
 B: oh (tar en anka och lägger på kortet)
 I: ska vi se om du kan lägga lika många ankor som det är prickar där då (pekar)
 (barnet lägger en andra anka på kortet, tittar på de andra två korten, är på väg att ta en anka från kortet med två prickar på)
 (intervjuaren sträcker fram handen med två nya ankor i)
 (barnet lägger ena ankan på kortet med två prickar på) där anka, där
 I: ja titta
 (barnet lägger den sista ankan också på kortet med två prickar på)
 I: ska den ligga där då
 B: många ...
 I: ja, ska dom ligga så
 B: ja
 I: ja, vad bra
 B: ... (lägger de tre korten bredvid varandra)

I: ja så kan dom ligga
 B: titta
 I: ja
 B: annat ting (pekar åt intervjuaren)
 I: annat, ska vi ta fram någonting annat
 B: annat
 I: titta här, ska vi se om vi kan räkna ankorna. Ska du lägga ankorna där så kan vi räkna dom
 B: mm
 I: ja (fem ankor ligger kvar i rad på bordet). Kan du räkna
 B: dä
 I: ja
 B: ... (pekar på ankorna i tur och ordning)
 I: titta, ja vad bra. Oj tack så mycket, fick jag dom av dig nu (får ankorna av barnet) vad bra, då ska vi se, ska du få ett papper av mig här
 B: a
 I: a, och så kommer det ankor igen (lägger fram två ankor). Ska vi se om du kan ri, kan du rita så många ankor som jag har där (pekar på ankorna)
 B: a
 I: kan du rita ankorna på pappret
 B: pappa mamma
 I: mamma och pappa
 B: a
 I: ja
 B: mapa
 I: jaa
 B: aa, pappa mamma (drar med kritan på pappret)
 I: ritar du mamma
 B: papapmamma mamma
 I: jaha. kan du rita ankorna då
 B: ...
 I: har du ritat mamma där
 B: pappa
 I: aha, ska jag ta den nu då, tack
 B: tatt
 I: tack tack, mm tar jag den. Ska vi ta fram nånting annat
 B: annat ...
 I: ska vi titta på nånting annat
 B: annat
 I: jaa. ska vi titta här i (ställer fram korgen med djuren), ska vi se vad det är där för någonting (barnet tar upp kon)
 I: oj, vad var de, vem är det
 B: det är lotta
 I: ha
 B: muu
 I: ja mu säger den, är det ko, kossan mu (barnet tar upp pandan)
 I: och vem var det då
 B: bään
 I: är det en björn ja, ja, titta, och vem är det mer (barnet tar upp grisen)
 I: vad var det, var det grisen
 B: titen
 I: ja, och vem är det som kommer sen då (barnet tar upp lammet)
 I: vem är det
 B: bäää
 I: ja bä var det, bä bä vita lamm. Titta, har vi ställt dom på en rad
 B: manna
 I: många ja. ska vi räkna dom då
 B: (pekar på djuren) tå tre tå

I: ja vad bra du räknar så. Oj, vet du vad, ska vi titta här, först ställer vi kossan där (tar i kon), han får gå först, och så kommer björnen (tar i björnen), och så kommer grisen (tar i grisen) och så kommer lammet (tar i lammet), kommer lammet sist. Kan du visa mig, vem är det som går först, vem är det som går först

B: dededä (tar i pandan)

I: är det den, är det björnen

(barnet tar pandan och går runt med)

I: oj är han ute och går

B: ...

I: ja, vem är det som går sist

B: titt

I: kan du visa vem det är som går sist av alla

B: ... (tar i kossan)

I: är det kossan, ha

(barnet tar kossan och går med)

I: jaa, ska vi se om han vill hoppa ner i korgen igen då

(barnet lägger ner kossan i korgen)

I: hopp hopp

(barnet lägger ner pandan)

I: hoppar björnen ner så, eller hoppar kossan ner först och björnen, jaa, å hopp. Nu ska vi titta på en sak till

B: till

I: en sak till, ja. Här, ska du titta i denna, titta där i (lägger fram en tygkasse), får du kika där i. Var det någonting där i

B: de

I: ja, vad var det för någonting

B: mm

I: ja

B: dä

I: mm. Kan du titta, kan du ta fram dom

B: oj

I: oj, vad var det... där ligger allihop... vad var det för någonting

B: aa

I: en nalle

B: nalle

I: en nalle ja

B: obopps

I: hoppar nallen så

B: ha

I: ja. Hur ser nallarna ut då

B: o...bott

I: ja, en röd nalle

B: o...bupp (hoppar med nallen)

I: hoppar nallar

B: hoppopp

I: ja. Är det nån liten nalle då

(barnet tar upp den lilla gröna nallen och visar för intervjuaren)

I: är den liten

B: oppopp

I: hoppar den också, ha, oj

B: dä (håller upp den stora gröna mot intervjuaren)

I: ja, var den stor

B: oppupp

I: hopp hopp säger nallen. En grön, grön nalle (pekar)

(barnet tar upp den lilla röda nallen och håller fram mot intervjuaren)

I: oh, vad var det, var det en liten nalle också

B: oppopp

I: hopp hopp säger han ja

(barnet ställer ner nallen, alla står nu bredvid varandra)

I: ska han stå där

B: där
I: ja. Står dom där allihopa
B: opa
I: hoppa dom så allihopa
B: oppopp (hoppa med den lilla röda nallen)
I: hopp hopp sa dom. Ska vi se om dom kan hoppa ner i lådorna (ställer fram lådorna)
(barnet lägger i stora gröna nallen i den blå lådan)
I: oj hoppa den stora gröna
(barnet kastar ner den lilla röda i den turkosa lådan, men den studsar på kanten och ut) oj, oj
I: oj
(barnet tar upp den lilla röda igen och lägger den i den turkosa lådan) hopp
I: och den lilla röda hoppa ner där
B: å vapp (kastar ner den lilla gröna i den turkosa lådan)
I: och den lilla röda där (hon säger fel färg här)
(barnet kastar ner den stora röda i den turkosa lådan) opps
I: och den stora röda där
B: och den röde
I: stora röda j
B: ...
I: har alla nallarna hoppat ner i lådorna
B: ner i låda
I: mm
B: locket
I: ska vi sätta på locket
B: jaha
I: mm
B: den (sätter på det blåa locket på den blåa lådan)
I: så, vad bra
(barnet lägger på det turkosa locket på den turkosa lådan)
I: mm, då var vi klara

Grundläggande matematik

Elisabet Doverborg & Ingrid Pramling Samuelsson

Grundläggande matematik	Datum:
Syfte: Att följa barns grundläggande matematiklärande	Barn:
Uppgift: Vi vill att ni i era observationer av varje barn beskriver sammanhang, situation, samspel och vilka objekt som använts etc. Observationerna ska göras i vardagen! I det första problemområdet handlar det om att du som observatör försätter barn i situationer där de kan ge uttryck för följande:	Förskola/avd:
	Observatör:

JÄMFÖRELSEORD:

Stor – liten

.....

.....

.....

.....

Störst – minst

.....

.....

.....

.....

LÄGESORD:

Först – sist

.....

.....

.....

.....

Framför – bakom

.....

.....

.....

.....

SORTERING:

Färger – 2 alt. 3 olika

.....

.....

.....

Storlekar – 2 alt. 3 olika

.....

.....

.....

RÄKNEORDENS INNEBÖRD:

Räkneord i räkneramsan

.....

.....

.....

Räkneord vid uppräknning av föremål (3 och 4)

.....

.....

.....

.....

Representerar antalet 2 alt. 3 genom att rita

.....

.....

.....

PROBLEMLÖSNING:

med ett matematiskt innehåll

.....

.....

.....

.....

LÄRARNAS UPPFATTNING OM FÖRSKOLAN SOM MATEMATIKMILJÖ**Beskriv er miljö med avseende på *grundläggande* matematik!**

.....

Vad skulle ni behöva förändra för att utmana barns matematiklärande ännu mer?

.....

Rumsuppfattning (E. Doverborg ur Små barns matematik, Nationellt Centrum för Matematikutbildning, s. 189)

För att barn så småningom ska kunna utveckla form- och rumsuppfattning måste det lilla barnet redan tidigt få rika möjligheter av att uppleva och utforska rummet. Barnet skapar många gånger "ett litet rum" i rummet med hjälp av t.ex. stora plstkuddar, madrasser, filtar osv. Barnet gestaltar också omvärlden i leken med hjälp av t.ex. byggklossar då det bygger rum till sina djur, dockor, bilar m.m.

Att observera:

- På vilket sätt skapar barn ett eget rum i rummet?
- Hur skapar barn i byggleken ett rum för sina dockor, bilar, djur m.m.?
- Hur kan du som lärare ta vara på och utmana barnen i dessa situationer?

.....

.....

OBSERVATIONSSCHEMA SAMSPELSSTUDIE

Eva Johansson

Definitioner av kategorier

De begrepp som används i observationsschemat och som utgör kategorier har utvecklats inom studien, men tar även sin utgångspunkt i såväl egen som andras tidigare forskning och som redan presenterats i föregående text. Här följer en genomgång av dessa kategorier.

Samspelet som helhet

De specifika begrepp som använts för att karaktärisera samspelet som helhet är följande:

- *Delat intressefokus:* Flera forskare framhåller delat intressefokus som en viktig grund för mellanmännisklig kommunikation. Denna kategori innebär att barnen intresserar sig för samma sak, att de riktar sig mot och kommunicerar runt ett meningsinnehåll, en lek, en leksak eller liknande. Här är barns riktadhet i blickpunkten där man även kan tänka sig att någon form av gemensamt meningsskapande kan ske. Kategorin ger information om riktningen för kommunikationen och om denna förefaller basera sig på ett delat fokus. Kategorin säger däremot inget om innehållet i eller om intentionerna i en vidare bemärkelse.
- *Ömsesidighet:* Ömsesidighet presenteras i forskningen som en karaktäristik i barns samspel. Inom denna kategori krävs ytterligare en dimension som går utanför delat intressefokus i kategorin ovan, nämligen någon form av dialektisk intention. Det innebär att barnen ger uttryck för visst samförstånd om vad de ska göra och hur, de tycks öppna för varandras perspektiv och avsikter. Turtagande kan ses som ett exempel på denna kategori. Turtagande kräver någon form av ömsesidigt meningsskapande och delad intention. Det behöver inte betyda att jämvikt råder eller att parterna är helt nöjda. Dock sker ett ömsesidigt utbyte med en involvering av båda parter.
- *Kreativitet:* Med kreativitet åsyftas samspel där barn tar nya initiativ, försöker förändra och påverka samspelets innehåll eller form. Kreativitetens betydelse för lek och lärande har beskrivits av flera forskare som även relaterar till fantasi som de möjligheter barn har att förflytta sig mentalt utanför, bortom den aktuella leken eller samspelet. Samspel som inbegriper dimensioner av ”som om” i kombination med nyskapande och

prövande utöver det aktuella samspelet är aktuella. Brott mot traditioner regler och samspelsformer kan även ingå i dessa samspel.

- *Förhandling:* Vi har konstaterat att barns samspel innehåller aspekter av förhandling. Samspel inom denna kategori karaktäriseras av att deltagarna försöker uppnå överenskommelser. Kommunikationen rör barnens intentioner för vad de vill genomföra men de kan även ta in varandras önskemål. Det betyder inte att överenskommelse alltid uppnås eller att barnen alltid är nöjda med utgången av förhandlingen. Poängen är att någon form av utbyte av intentioner sker runt ett meningsinnehåll och att barnen tycks sträva efter ömsesidighet och någon form av utbyte. Kommunikationen kan röra villkor för leken, fördelning av saker, normer som ska gälla etc. (Johansson, metakontrakt).
- *Oenighet/olika intentioner:* Barn uttrycker intentioner i samspel med varandra, vilka inte nödvändigtvis sammanfaller. Till skillnad från kategorin förhandling är det olikheter i barnens intentioner och en önskan att följa den egna intentionen som dominerar samspelet. Här är således differenser i barnens intentioner framträdande, de ger uttryck för olika idéer (intentioner) om vad de ska göra och hur det ska gå till. Karaktäristiskt är olikhet olika avsikter som barnen driver. Konflikt kan vara en del av samspelet.
- *Försvar/skydd:* I denna form av samspel dominerar protektionism, vilket framkommit som en aspekt av samspel i flera av de beskrivna studierna. Kommunikationen kretsar kring de egna intentionerna men även explicita uttryck för att hindra andras deltagande. Barnen försöker skydda och försvara sig och sina förehavanden gentemot andra. Det kan exempelvis ske genom avvísning av andra, genom fysisk och psykiska markeringar, och att kroppsligen undanhålla saker och lekar från (vissa) andras delaktighet.
- *Bråk:* Forskning har visat att makt utövas på olika sätt mellan små barn. Konflikt i kombination med ett negativt tilltal karaktäriserar denna samspelskategori. Inom denna form av samspel dominerar negativa uttryck i ord och handling, negativt tilltal, tjafs, retningar, tråkningar, uteslutningar. Detta kan ske verbalt men även genom uttryckliga och starka fysiska uttryck och markeringar där den andre tilltals i en negativ betydelse.
- *Anpassning:* Samspel där barns kommunikation karaktäriseras av försvar och drivande av egna intentioner, åtföljs ofta av samspel som rymmer anpassning till andra. Inom denna kategori anpassar barn sina intentioner till andra. Barn underordnar sina förehavanden efter andras önskingar och intentioner. Egna intentioner uttrycks i liten grad. Samspelet binds även till vissa former och regelverk.

- *Iakttagande:* Här finner vi samspel där barn befinner sig i utkanten av interaktionen, barnet/en är ej explicit delaktigt i samspelet varken i vad som sker och hur det sker. Vi kan notera en ömsesidigt avvaktande och iakttagande hållning mellan de iakttagande barnen och omgivningen. Egna intentioner uttrycks inte.
- *Annat samspel:* Inom denna kategori finns utrymme för lärarna att beskriva samspelsformer som inte ryms inom ovan angivna kategorier.

Positioner

De olika positioner som använts följer till viss del de kategorier av samspel som anges ovan. De specifika begrepp som använts för att karaktärisera de positioner som barn ges och tar i samspelet är följande:

- *Samspelande:* Inom denna position antas barnet vara involverat i ömsesidig lek eller samspel. Det betyder att barnet har utrymme för att ta egna initiativ men även att ge andra utrymme för initiativ. Positionen kräver visst perspektivtagande, men även att barnet driver egna intentioner. Barnet är aktivt samtidigt som utrymme ges för andra att vara aktiva. Handlingsutrymmet kan delas med andra.
- *Drivande:* Barn som tar och ges en drivande position både tar och behåller initiativ i samspelet. Barnet kommer med idéer och förslag och är aktiv i att bygga upp och driva leken eller samspelet. Barnet både inspirerar och influerar kamraterna och positionen medger att barnet tar och ges stort handlingsutrymme.
- *Begränsande:* Inom denna kategori tar eller ges barnet en begränsande position, vilket innebär dels att driva egna initiativ samtidigt som mindre utrymme finns för andras initiativ och göranden. Begränsningen kan vara explicit eller implicit, genom att aktivt driva leken eller genom att aktivt begränsa andras utrymme. Handlingsutrymmet blir även här omfattande.
- *Försvarande:* Denna position karaktäriseras av att barnet försvarar vad hon eller han uppfattar som sin rätt till saker eller lek. Barnet driver sin rätt gentemot andra barn. Det behöver inte alltid betyda att barnet får rätt, men agerandet riktas mot den egna rätten. Handlingsutrymme tas och ges men avgränsas till att skapa utrymme för rättigheter.
- *Förhandlande:* Inom denna position jämkar och försöker barnet medla i förhållande till andra. Barnet tar och ges utrymme för handling men handlingen riktas ofta mot andras situation. Kompromiss och strävan att finna lösningar är ett sätt att uttrycka en förhandlande position.
- *Anpassande:* Denna position karaktäriseras av att barnet följer, väntar och anpassar sig efter andras initiativ. Barnets aktivitet och delaktighet är relativt det utrymme andra ger. Det betyder att barnen inte alltid uttrycker

intentioner eller önsknningar, utan snarare att barnet uppmärksammar och avvaktar andras göranden och initiativ. Utrymme för handling finns, men är begränsat och sker ofta på andras villkor.

- *Iakttagande:* Inom denna position befinner sig barnet i utkanten av samspelen och meningsskapandet. Positionen ger lite utrymme för handling och initiativ. Trots att barnet befinner sig i samspelet är barnet inte explicit delaktigt. Barnet ägnar sig åt att betrakta det som sker, och följa de förehavanden som andra ger uttryck för. Handlingsutrymmet är begränsat.
- *Överskridande:* Inom denna position finns utrymme för att utmana samspelsens meningsinnehåll. Positionen medger barnet att gå utöver gränser för leken och ifrågasätta skeende. Handlingsutrymmet medger avsevärd plats för nyskapande, frågor och ger barnet ett generellt inflytande på skeendet.
- *Annan position:* Inom denna kategori finns utrymme för lärarna att beskriva positioner som inte ryms inom ovan angivna kategorier.

Emotioner

De specifika emotioner som observationsschemat omfattar är följande:

- *Glädje:* Här avses att notera positiva (utan att värdera) känslouttryck i kroppsrörelser, tonfall och verbala uttryck. Exempel på glädjeuttryck är skratt, leenden, nöjt tonfall, glädje hopp/skutt, bejakanden i
- *Vrede:* Med vrede avses mer eller mindre starka nekande eller negativa (obs inte värderande) känslouttryck i kroppshållning, kroppsrörelser, ansiktsuttryck tonfall och verbala uttryck. Exempelvis stark röst, skrik, gråt, nekanden, hot, ord som dumma, vända sig bort, avvisande gester.
- *Sorg/besvikelse:* Med sorg avses (obs inte värderande) känslouttryck i kroppshållning, kroppsrörelser, ansiktsuttryck tonfall och verbala uttryck som visar att barnet är olyckligt eller nedstämt. Det kan vara starka uttryck som gråt men även svagare som sorg i ögonen, hängande kroppshållning, passivitet.
- *Intresse:* Intresse avser att fånga barns motivation och deltagande i samspelen. Här är det kroppshållning, kroppsrörelser, ansiktsuttryck tonfall och verbala uttryck som visar att barnet är engagerat i samspelet. Vara nära, vända sig till, ivriga gester och tonfall liksom kroppslig aktivitet uttrycker intresse. Även koncentration och fokusering antas uttrycka intresse.
- *Uppgivenhet:* Med uppgivenhet avses mer en passiv kroppshållning, kroppsrörelser, ansiktsuttryck, tonfall och verbala uttryck som illustrerar en känsla av resignation. Det gäller att söka förstå barns uttryck för att på

något sätt uppleva motstånd eller en omöjlig situation som gör att barnet tycks ge upp eller visar viljelöshet. Uppgivenhet kan ta både starkare och svagare uttryck.

- *Rädsla*: Inom kategorin rädsla är det barnets kroppshållning, kroppsrörelser, ansiktsuttryck tonfall och verbala uttryck som visar att barnet är oroad eller känner fruktan av något slag. Barnet ger uttryck för avvisanden, försöker undkomma, hukar, vänder sig bort, gråter eller visar andra starka emotionella uttryck som kan tolkas som uttryck för fruktan, obehag eller ängslan.
- *Uttråkad*: Här avses att försöka tolka kroppshållning, kroppsrörelser, ansiktsuttryck tonfall och verbala uttryck då de visar att barnet har tröttnat eller är ointresserat. Brist på engagemang, och leda kan uttryckas genom passivitet, men också mer aktivt genom exempelvis suckar, att titta bort eller förlora fokus.
- *Förvåning*: Inom kategorin förvåning är det barnets kroppshållning, kroppsrörelser, ansiktsuttryck tonfall och verbala uttryck som visar att barnet blir överraskat som är i fokus. Plötslig förändring, oväntade händelser/rörelser kan ge upphov till och samtidigt vara uttryck för känslor av förvåning.
- *Neutral*: Här avses emotioner där en form av oberördhet uttrycks. Barnet verkar inte engagerat eller involverat, men det behöver inte vara ointresserat. Barnet ger inga direkta eller synliga uttryck för känslor vare sig starka eller svaga.

Annan känsla: Inom denna kategori finns utrymme för lärarna att beskriva emotioner som inte ryms inom ovan angivna kategorier.

The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)

ECERS Forskningsversion för utvärdering och utveckling av pedagogisk kvalitet i förskolan av Thelma Harms och Richard Clifford. Översatt och bearbetad 1989 av Gunni Kärrby, Omarbetad 2007 av Sonja Sheridan.

Protokoll för bedömning

Förskolans namn: _____
Avdelning: _____
Observatör: _____
Datum: _____
Lärare: _____

Antal barn i gruppen: _____
Antal närvarande barn: _____
Barnens ålder: _____
Barn i behov av särskilt stöd: _____
Barns språk utöver svenska språket: _____

Måldokument: _____
Planeringar: _____
Utvärderingar: _____
Kvalitetsredovisningar: _____

OMSORGSRUTINER

1. Ankomst och hemgång

1. Ingen planering för ankomst och hemgång. Ingen möter barnet. Hemgång ej förberedd
- 2.
3. Underförstått att någon lärare alltid tar emot och överlämnar barnet, även om planering för detta saknas.
- 4.
5. Planering för varmt bemötande av varje barn vid ankomst och förberedd hemgång. Lärarna har gemensamt kommit överens om hur mottagande och överlämnande av barnen genomförs (t.ex. samtal vid ankomst, förberedelse för hemgång).
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, välkomnas föräldrar liksom barn. Lärare och föräldrar använder ankomst och hemgång till att utbyta ömsesidig information. Respektfull och varm relation mellan lärare och föräldrar.

2. Måltider

1. Rutinbetonade måltider med strikt atmosfär eller måltider som är kaotiska. Regler ej anpassade efter barnens individuella behov. Barnen får ej handla självständigt. Lärarna äter ej vid bordet. Kostens näringsvärde kan ifrågasättas.
- 2.
3. Strikt atmosfär med betoning på ordning och att regler följs. Lärarna äter med barnen vid borden. Inga försök för att göra måltiden till en stund för trevlig social samvaro eller för barn att utveckla självständighet.
- 4.
5. Lärarna sitter med vid bordet och skapar trivsamt stämning. Barnen sitter i små grupper som gör det möjligt att samtala med varandra. Måltiden används som tillfälle för barn att utveckla självständighet. Barnen hjälper till vid servering.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, är måltiden ett lärandetillfälle för utvecklande samtal socialt och intellektuellt. Lärarna samtalar med barnen om det barnen erfar, är intresserade av, om händelser, om maten utifrån här och nu perspektiv och överskrider detta.

3. Vilan

(Liggvila och uppevila)

1. **Tiden är inte avpassad efter barnens behov. Vilrummet är obekvämt, störande ljud etc. Ingen vuxen är med under vilan.**
- 2.
3. Tiden är anpassad efter barns individuella behov. Ingen vuxen i vilrummet hela tiden.
- 4.
5. Vilrummet är inrättat med omsorg (mjukt, ostört, tyst). Lärarna är med under vilan. Saga eller musik på band för äldre barn.
- 6.
7. Lärarna ger varje barn individuell omsorg, t.ex. planerar för barn som vaknar tidigt. Genomtänkt val av musik och/eller litteratur som läses av lärarna (gäller äldre barn).

5. Personlig hygien och välbefinnande

1. Personlig hygien (tvätta händer, kamma håret etc.). Ej uppmärksammas som situationer för fostran, omsorg och lärande.
- 2.
3. Personlig hygien ses som viktiga rutiner, fostran till goda vanor och oberoende.
- 4.
5. Utöver goda vanor ingår personlig hygien i social målsättning, t.ex. utveckla positiv självkänsla, välbefinnande etc.
- 6.
7. Personlig hygien ingår i planerade pedagogiska aktiviteter för att barnen ska utveckla goda vanor för självständighet, kroppsmedvetande och hälsa.

INVENTARIER**6/7. Utrustning och material för lärande**

1. Otillräcklig basutrustning och material för lärande (Basutrustning = bord, stolar, öppna hyllor för förvaring av material, egna lådor för barnen etc.). Dåligt med plats för barnens tillhörigheter.
- 2.
3. Tillräcklig och könsöverskridande basutrustning samt utrymme, t.ex. bord, stolar, öppna hyllor, egna lådor, snickarbänk, diskbänk, bord för bild och form, böcker, olika typer av symboler, spegel etc. Lätt tillgängligt och i gott skick.
- 4.
5. Basutrustning plus flera olika speciella material och inventarier såsom trä, naturprodukter, staffli, musikinstrument som används regelbundet av barnen. Speciellt material för symboliska aktiviteter (äldre barn). Väl tilltagen yta för aktivitet och utrymme för förvaring.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, finns särskilt material för olika intressen och svårighetsgrad, t.ex. digital /video kamera, dator, brännugn, lappar etc. Materialet är lättillgängligt, t.ex. olika texter och matematiska symboler sitter synligt för barnen (i ögonhöjd) och det används för att stimulera kommunikation, kreativitet, nyfikenhet, utforskande, koncentration, uthållighet etc. (Tillgång till ”verkstad”).

8. Avkoppling och bekvämlighet

1. Inga särskilda platser finns för barnens avkoppling och bekvämlighet.
- 2.
3. Inget planerat mysrum för barnen. Mjuka möbler och mattor tillgängliga.
- 4.
5. Planerade mysiga ställen finns och är alltid tillgängliga för barnen. Används för läsning, drama, lek etc.
- 6.
7. Planerade mysiga rum och hörnor plus många mjuka saker finns, t.ex. kuddar, mattor, leksaker etc. Används regelbundet av barnen för lek och avkoppling.

9. Rumsarrangemang

1. Inga bestämda ”aktivitetsområden.” Rummen är belägna obekvämt t.ex. mycket genomgångstrafik. Material som hör ihop ej placerat tillsammans.
- 2.
3. En eller två aktivitetsområden, men dessa är ej funktionellt placerade t.ex. lugna och stökiga områden i närheten av varandra, vatten ej tillgängligt där det behövs etc. Material ej organiserat i anslutning till aktivitetsområden. Svårt att överblicka.
- 4.
5. Tre eller fler aktivitetsområden som är avgränsade och lämpligt utrustade. Lugna och stökiga ytor skilda åt. Tillräckligt med lektyta för varje område med möjlighet till avskildhet.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, finns fler områden för varierande lärandeupplevelser. Dessa är arrangerade för att främja barns självständiga val och för att inbjuda till flexibel och kreativ användning. Tillräckligt mycket material för byte av innehållet i områdena.

10. Exponering av barnens egna alster

1. Inget eller lite av barnens egna tillverkade produkter finns framme.
- 2.
3. Kommersiellt eller prefabricerat material dominerar t.ex. material som inte är relaterat till det som barnen håller på med för tillfället.
- 4.
5. Barnens egna alster är rikligt representerade. Gemensamma arbeten förekommer. Personalproducerat material finns framme med nära anknytning till det barnet gör t.ex. bilder, foto, utställningar rörande utflykter, fester etc. hängda i barnhöjd.
- 6.
7. Individuella barns alster dominerar. Ett varierande utbud av material och ting relaterade till tema. Tredimensionella ting såväl som teckningar och målningar finns framme och uppmärksammas i vardagliga samtal. Utställningar byts ofta.

SPRÅKUTVECKLING**11. Språkutvecklande material**

(Material = böcker, CD, datorprogram, bildlotto, andra bildspel etc.)

1. Lite material tillgängligt. Begränsad användning av materialet för att främja barns språkutveckling, t.ex. inga planerade sagostunder dagligen. Få böcker tillgängliga för barn (10-20).
- 2.
3. En del material finns framme, men är inte tillgängligt ständigt eller använt regelbundet för språkutvecklande aktiviteter. Lässtunder är mer till för att lugna än för språkutveckling.
- 4.
5. Många olika material finns framme för fritt val och lärarledd aktivitet. Minst en planerad aktivitet varje dag för språkutveckling, t.ex. läsa böcker eller berätta saga, flanellografberättelse, fingerlek etc. plus särskilt material som används för att stimulera barnens intresse för skriftspråk och förståelse av symboler.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, är lärarna modeller för god språkutveckling, t.ex. lärarna ger klara budskap, använder ett rikt och nyanserat tal- och skriftspråk med barnen. Planerar extra aktiviteter för barn med särskilda språksvårigheter. Stor tillgång till både fakta- och fantasiböcker (50 eller fler), CD, datorprogram etc.

12. Planerade språkaktiviteter

(Handdockor, fingerlek, sång, rim, frågor och svar, samtal om händelser och barns erfarenheter, tolka (berätta om) bilder, barn diktar historier, skriver, dramalek etc.).

1. Inga planerade aktiviteter för språkutveckling. T.ex. ingen gemensam planering där barn deltar, lärarna talar ej om vad barnen gör, låter ej barnen berätta, visa eller beskriva vad de gör.
- 2.
3. Ett fåtal planerade språkaktiviteter, t.ex. att barnen berättar om något de själva upplevt, men barnens språkande uppmuntras ej av lärarna genomgående under dagen.
- 4.
5. Många aktiviteter förekommer där språkets kommunikativa funktion används både under fri lek och samling, även om det inte är planerat utifrån ett specifikt syfte att utveckla ett rikt språkbruk.
- 6.
7. Dagliga tillfällen ges till många och varierande tal-, skriv- och läserfarenheter i syfte att utveckla språket under fri lek och gruppaktiviteter. Lärarna uppmuntrar ett uttrycksfullt språkbruk och skapar tillfällen för barnen att utveckla sin kommunikativa förmåga och att uttrycka tankar.

13. Logiskt resonemang, begreppslärande

(Material; sekvenskort, lika-olika-spel, färg och form spel, datorspel, pussel, sorteringsmaterial, både prefabricerat och naturmaterial, t.ex. snäckor, kottar etc.).

1. Få spel, material och aktiviteter för att uppmuntra till och utveckla logiskt resonemang och slutledningsförmåga, t.ex. kategorisera, ordna i serie etc.
- 2.
3. En del spel, material eller aktiviteter finns framme, men är svårtillgängliga och leds inte av lärarna.
- 4.
5. Tillgång till relevanta spel, material och aktiviteter används regelbundet av lärarna i syfte att utveckla begrepp, genom att samtala med barnet och ställa frågor som utvecklar logiskt resonemang och förmåga att dra slutsatser.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, introduceras begrepp medvetet för barn individuellt och/eller i grupp. Lärarna uppmuntrar barnen hela tiden genom att använda aktuella händelser och erfarenheter för att nyansera innebörder i begrepp. Många lekar och aktiviteter förekommer där barn behöver tänka, reflektera, räkna ut, uppmärksamma samband, se mönster, lösa problem etc.

14. Samtal

1. Förutom gruppaktivitet används språket främst för att kontrollera barn i rutin- och omsorgssituationer.
- 2.
3. Lärarna samtalar ibland med barnen, men ger oftast frågor av typ ja/nej svar. Barnens eget tal uppmuntras ej.
- 4.
5. Samtal mellan lärare och barn är vanligt. Språket används i syfte att utbyta information med barnen och i socialt samspel. Barnen får frågor inledda med varför, hur, om, tänk efter, som kräver längre och mer uttömmande svar.
- 6.
7. Lärarna anstränger sig medvetet att samtala med varje barn varje dag. Lärarna utvidgar barnens egna idéer verbalt. Fångar barnens intressen och får dem engagerade i ömsesidig och utmanande kommunikation.

MOTORISKA AKTIVITETER

15/16. **Ledning och användning av finmotoriskt material**

(Material; Kulor, pärlor, pussel, lego, små byggklossar, saxar, kriter etc.)

1. Inget stöd av läraren när barnen leker med finmotoriskt material.
- 2.
3. Lärarstöd endast för att barnet skall få leka i fred och stoppa gräl och bråk mellan barnen.
- 4.
5. Det finns ett varierat utbud av finmotoriskt material. Barnen får hjälp och uppmuntran när det behöver t.ex. för att lägga färdigt pussel, passa in pinnar i hål, hur man använder sax etc. Läraren visar uppskattning för barnens arbete.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, hjälper lärarna barnen att välja material som stimulerar koordination och utmanar deras finmotoriska förmåga. Lärarna planerar aktiviteter för att utveckla barnens finmotorik och tillför material med ökande svårighetsgrad.

17/20. **Grovmotorik ute och inne**

Material: bollar, cyklar, gungor, klätterställningar, kuperad gård, naturområde, ribbstol etc.).

1. Ingen särskild plats inne för grovmotorik. Liten uteplats. Minimal utrustning ej anpassad efter barnens behov och intressen. Bristande tillsyn.
- 2.
3. Särskilt utrymme finns inne för grovmotorik, god plats ute. Otillräcklig och svåråtkomlig utrustning. Alltför mycket eller för lite tid avsatt för grovmotorik. Viss tillsyn, men uppmärksamheten på barnen är begränsad.
- 4.
5. Välplanerat utrymme både ute och inne och/eller nära till naturområde. Lättåtkomlig och stadig utrustning som stimulerar olika färdigheter (balansera, klättra, koordinera, bygga, bolla etc.). Lärarna finns nära barnen och uppmärksammar deras aktiviteter.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, finns riklig och varierad utrustning som leder till kreativa och fantasifulle lekar. Lärarna initierar och diskuterar idéer till lekar och hjälper barnen att utveckla dessa. Någon planerad organiserad lek i syfte att utveckla grovmotorik förekommer varje dag eller några gånger i veckan. Barnen har möjlighet att välja utetid i viss omfattning.

SKAPANDE AKTIVITET

21. Bild och form

1. Lite material tillgängligt för bild och form. Mycket styrning, t.ex. mest lärarledda bild- och formaktiviteter. Materialet är ej tillgängligt för barnen att använda för fritt val.
- 2.
3. Visst material tillgängligt, mest för att rita och måla och får användas fritt. Huvudsakligen betoning på aktiviteter där barnen gör efter modeller och förebilder och/eller skapar fritt utan stöd av lärarna.
- 4.
5. Individuella uttryck och fritt val betonas i skapande. Enstaka aktiviteter i syfte att göra efter förebild. Skapandeaktiviteter kan både vara kopplade till tema eller bestämd uppgift och ske spontant.
- 6.
7. Skapande aktivitet relaterar till andra erfarenheter och händelser (projekt/temaarbete). Utmanande, kreativa, problemlösande aktiviteter. Lärarna uppmuntrar barnen att uttrycka erfarenheter och upplevelser genom många uttrycksformer och ser till att barnen även har tillgång till specifika material och tekniker att arbeta med på egen hand.

22. Musik och rörelse

1. Inga speciella tillfällen till eller utrymme för sång, musik och rörelseaktiviteter, t.ex. CD, musikinstrument etc.
- 2.
3. Något utrymme och tillfällen till musikupplevelse, t.ex. CD, musikinstrument eller sångstunder, även om musiktillfällen sker sporadiskt (ej varje dag).
- 4.
5. Planerade tillfällen för sång, musik, rörelseaktiviteter och/eller spelar med instrument flera gånger i veckan.
- 6.
7. Tid och utrymme finns inplanerad för sång, musik och rörelseaktiviteter. Ett varierat urval av rekvisita för musik, rörelse- och dans. Musik förekommer varje dag antingen i fri lek eller som gruppaktivitet.

23. Bygg- och konstruktionslek

1. Få klossar och annat byggmaterial. Inte tillräckligt med tid och plats för lek med byggklossar.
- 2.
3. Ingen särskild plats för bygg- och konstruktionslek. Tillgänglig plats och tid för aktiviteter med klossar och byggmaterial finns och materialet räcker för två barn att bygga samtidigt.
- 4.
5. Särskilt utrymme för bygg- och konstruktionslek på avskild plats och med bekväm tillgång till material där minst tre eller fler barn kan leka samtidigt. Tid för bygglek både på förmiddagen och eftermiddagen. Materialet är rikligt, varierande och lättillgängligt.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, är att materialet uppmuntrar till egen användning. Tecken på skapande bygg- och konstruktionslek finns, t.ex. komplicerade konstruktioner i sand, trä etc. Lärarna deltar och utmanar (utvidgar) barns idéer till nya sätt att bygga och konstruera.

25. Rollek, fantasilek

1. Ingen särskild utrustning för rollek, fantasilek och utklädningslekar.
- 2.
3. Materialet är mest fokuserat på dockvrå- och mamma-pappa-barn-lek. Sparsamt med material och utrustning för könsöverskridande rollek och fantasilek med fordon, arbete eller äventyr.
- 4.
5. Varierat material för fantasilek även med fordon, arbete, äventyr och teater. Utrymme finns på avdelningen och ute för mer aktiv lek. Rikligt med tid ges för lek som inte avbryts.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, är sagor, upplevelser, utflykter etc. i syfte att berika roll-, fantasi- och dramalek. Lärarna deltar i barnens lek och brukar leken medvetet för att främja barnens lärande. Speciell utrustning finns för att stimulera variation i lek hos både flickor och pojkar.

26. Planering och flexibilitet i dagsschema

1. Vård och omsorgssituationer, måltid, sömn/vila, städa, av- och påklädning, tvätta händer etc. upptar stor del av dagen. Få planerade aktiviteter (0-1 planerade aktiviteter per dag utöver samling).
- 2.
3. Planering är aningen alltför strikt för att ge utrymme åt individuella och/eller gemensamma intressen eller alltför ostrukturerad och kaotisk.
- 4.
5. En välbalanserad planering som ger struktur och flexibilitet. Dagen är väl planerad och genomtänkt med både inne och uteaktiviteter. Vård och omsorg integrerad med planerade aktiviteter.
- 6.
7. Balans i struktur och flexibilitet med mjuka övergångar mellan olika aktiviteter och situationer. Barnen förbereds för ny aktivitet och kan påverka innehåll och aktiviteter. Planering för barnens individuella och gemensamma intressen och behov ingår i det dagliga arbetet. Situationer och händelser tas tillvara på ett medvetet sätt inom ramen för planerad aktivitet.

27. Samspel mellan lärare och barn

1. Inget samspel annat än när det uppstår problem. Mest fri lek och aktivitet utan kontakt med lärarna.
- 2.
3. Lärarna finns nära barnen, men är mer uppmärksamma mot andra uppgifter, andra vuxna eller att material används rätt.
- 4.
5. Lärarna samspelar aktivt med barnen i syfte att utveckla barnens lek och idéer.
- 6.
7. Lärarna samspelar med barnen, diskuterar idéer, stimulerar lek och initierar aktiviteter för att barnen ska uppleva att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker. Lärarna är medvetna om att det är en känslig balans mellan barnets önskan att själv upptäcka och att som lärare ta tillfället i akt att uppmuntra barn till fortsatt lärande, kreativitet och reflektion.

SOCIAL UTVECKLING

28. Utrymme för att dra sig undan

1. Inga möjligheter för barnen att dra sig undan och leka ifred. Lärarna anser det ej önskvärt att barnen drar sig undan.
- 2.
3. Barnen tillåts att dra sig undan andra, även om ingen särskild plats är avsedd för detta.
- 4.
5. Särskilt utrymme är avsatt där barn kan leka ifred, t.ex. skyddad nisch, plats utom synhåll, dockvrå eller rum utan insyn (för äldre barn).
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, planerar lärarna för barn som behöver dra sig undan för att göra saker på egen hand, koncentrera sig och koppla av.

29. Barns valmöjligheter

(Barn uppmanas att välja material, kamrater, att ta egna initiativ och leka självständigt. Lärarna samspelar med barnen utifrån deras önskemål).

1. Antingen för få tillfällen till egna initiativ, dvs. verksamheten är alltför styrd eller för många då verksamheten är ostrukturerad och barnen leker fritt större delen av dagen. Lite och olämpligt material för egna initiativ.
- 2.
3. Få tillfällen till egna initiativ och fri lek. Mer övervakning och kontroll än uppmanan till initiativtagande, självständighet, lärande och lek. T.ex. lärarna använder inte situationer för att lära barnen konfliktlösning genom samtal, diskutera val av aktiviteter etc.
- 4.
5. Lämpliga och varierade lekmaterial, spel och utrustning för barnens egna aktiviteter. Lärarna finns tillhands och resonerar med barn som har svårt att välja själva. Planerad tid för fri lek och självvald aktivitet flera gånger dagligen.
- 6.
7. Rikligt med tillfällen att välja lek och egna aktiviteter ute och inne. Nya material och erfarenheter för egen aktivitet och fri lek introduceras med jämna mellanrum. Lärarna uppmanar och lär barnen att välja själva så mycket som möjligt. Samtalar om olika alternativ i valsituationer och är känslig för individuella barns förmåga och intressen. Hjälper barn att organisera och planera lek etc.

30. Grupporganisation

(Gäller ej vila och måltider)

1. Barnen hålls tillsammans i hel grupp större delen av dagen. Ingen medveten grupporganisation utöver samling. Få tillfällen för läraren att samspela med enskilda och/eller ett fåtal barn.
- 2.
3. De flesta planerade aktiviteter inkluderar alla barn, t.ex. alla gör samma bildaktivitet, lyssnar till saga, musik, utflykter etc. Smågruppsbildning sker spontant.
- 4.
5. Planering för både stor- och smågruppsaktiviteter. Storgruppsaktivitet är anpassad till barnens erfarenheter, intressen och verksamhetens innehåll. Smågrupper är organiserade utifrån barnens lärande, intressen och/eller individuella behov.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, planeras olika grupperingar i syfte att ge barnen omväxlande erfarenheter. Individuella kontakter mellan lärare och barn förekommer ofta i gruppaktivitet. Barns lek och smågruppsorganisation dominerar under dagen och kan anpassas till såväl spontana som planerade händelser.

31a. Kulturell mångfald

1. Inga försök att variera material utifrån kulturell bakgrund och etnisk tillhörighet.
- 2.
3. Viss etnisk variation i lek- och bildmaterial, t.ex. musik, dockor, böcker och bilder på folkslag från olika länder, kulturer och levnadsvillkor. Högtider firas med inslag från andra religioner och kulturer, t.ex. laga mat från olika kulturer. Oberoende av etnisk tillhörighet bemöts barn av ett likartat förhållningssätt.
- 4.
5. Kulturell medvetenhet avspeglad i material, aktiviteter, innehåll och språkbruk som syftar till att motverka fördomsfulla attityder vad gäller kulturell mångfald. Förekommer även där det inte finns barn från olika länder och kulturer. Lärare med en annan etnisk bakgrund ses och används som resurs för att öka den kulturella medvetenheten.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, integreras kulturella inslag och aktiviteter i den dagliga verksamheten för att berika och bredda medvetenhet om kulturell mångfald. T.ex. lärarna ser möjligheter och använder mångfald som resurs för att vidga barns erfarenheter, utveckla respekt för olikheter etc. Tar tillvara föräldrars och andra personers erfarenheter, händelser, traditioner och inslag från andra religioner och kulturer i berättelser, bilder, lek etc.

31b. Jämställdhet

1. Inga försök att variera material med hänsyn till köns och jämställdhetsfrågor. Lärarna förstärker traditionella könsroller. Barns möjligheter begränsas av kön och bakgrund.
- 2.
3. Viss variation i lek- och bildmaterial i förhållande till könsroller. Material och bilder visar barn, kvinnor och män i olika åldrar och samhällsgrupper som deltar i könsöverskridande arbets- och vardagssysslor. Lärarna uppmuntrar barnen till ombytta traditionella könsroller t.ex. flickor ska bygga och pojkar ska sy.
- 4.
5. Rik variation av lek- och bildmaterial som speglar olika familjekonstellationer och könsroller. Lärarna motverkar stereotypa könsmonster. De tar tillvara händelser, traditioner och visar på mångfalden av könsroller i berättelser, bilder, lek etc. Flickor och pojkar bemöts på ett likartat sätt.
- 6.
7. Lärarna är medvetna om befintliga köns- och jämställdhetsstrukturer och ser sin egen roll i förändrandet av dessa. Lärarna använder könsöverskridande material och aktiviteter som resurs för att vidga barns erfarenheter, utveckla respekt för olikheter etc. De skapar möjlighet för barn att utveckla intressen oberoende av kön och bakgrund.

32. Samspeklumat

(Lyhörd, att se och bekräfta)

1. Lärare och barn verkar spända, rösterna låter irriterade och arga, barnen gråter ofta. Fysisk kontakt används endast för kontroll, t.ex. barn påskyndas.
- 2.
3. Lärarna är ouppmärksamma, motsägelsefulla och ger begränsad respons när barnen är lugna, men blir involverade när problem uppstår. Lärarna ler och skrattar sällan, har höga röster.
- 4.
5. Lugn men aktiv atmosfär. Barnen verkar trivas och är för det mesta nöjda. Lärare och barn verkar avstressade, röster är glada, man ler ofta. Lärarna visar värme i fysisk kontakt (t.ex. håller varsamt, kramar). Ömsesidig respekt mellan lärare och barn.
- 6.
7. Utöver kriterium för 5, är ett varmt samspeklumat där lärarna förhindrar problem genom noggrann observation och skicklig förhandling. T.ex. hjälper barnen innan små problem blir allvarliga, diskuterar konfliktlösning med barnen. Planering för utveckling av social kompetens, t.ex. diskussioner, drama, berättelser och samtal om relationer i smågrupper.

33. Åtgärder för barn i behov av särskilt stöd

(Gäller barn vars lärande, fysiska, känslomässiga och sociala behov inte kan tillgodoses i den dagliga verksamheten utan särskilda åtgärder)

1. Inga särskilda åtgärder vidtagna för att modifiera fysisk miljö, dagsprogram och planerad aktivitet för barn i behov av särskilt stöd.
- 2.
3. Vissa åtgärder vidtagna för att klara barn i behov av särskilt stöd, men inga långsiktigt planerade åtgärder för att möta barnets speciella behov. Inga försök att fastställa barnets behov av speciella stödinsatser (gäller ”upptäckta” barn).
- 4.
5. Lärarna tar reda på barnets behov av särskilt stöd och/eller har fått ett individuellt utarbetat åtgärdsprogram för barnet. Lärarna följer det individuellt planerade åtgärdsprogrammet i samverkan med föräldrar, resurspersoner och stödteam.
- 6.
7. Utöver kriterium i 5, modifierar lärarna miljön och planeringen i syfte att möta barnets speciella behov. Aktiva försök görs för att inkludera barnet i gemenskapen.

LÄRARES ARBETSVILLKOR**34/36. Personalutrymme**

1. Inget separat utrymme för lärares personliga behov, t.ex. personalrum, egen toalett, klädskåp etc. Inga utrymmen för gruppmöten eller individuella samtal.
- 2.
3. Separata toaletter och personalrum finns, men är trångt och sparsamt möblerat. Separat utrymme för möten finns, men används även för annat.
- 4.
5. Separata utrymmen för personal (toalett, klädskåp, personalrum, ev. matsal). Utrymmena används ibland av barn och föräldrar. Tillfredsställande utrymme för personalkonferenser utan avbrott.
- 6.
7. Separata personalutrymmen som är avskilda från barnens utrymmen, bekvämt och vackert inredda för personlig samvaro och konferenser.

35. Möjligheter till professionell utveckling

1. Få böcker, facklitteratur och planeringsmaterial är tillgängligt för lärarna. Få planerade personalmöten där pedagogiska frågor diskuteras. Mest administrativa frågor diskuteras.
- 2.
3. Väl utrustat bibliotek med aktuell facklitteratur, material och böcker om många olika ämnen. Regelbundna personalmöten där pedagogiska frågor och utveckling diskuteras 1-2 ggr/månad. Ny personal introduceras i arbetet genom personliga samtal.
- 4.
5. Utöver kriterium för 3, cirkuleras professionellt material bland lärarna. Kompetensutveckling inkluderar såväl praktiska som teoretiska innehåll och sker både genom egna personalmöten och externa utbildningsinsatser. Rikligt med ny och aktuell facklitteratur.
- 6.
7. Planerad, omfattande och kontinuerlig kompetensutveckling av arbetet som är relaterad till förskolans kvalitetsutveckling. Dokumentation och utvärdering av verksamhetens kvalitet i relation till barnens lärande och det egna arbetet görs kontinuerligt.

37. Samarbete med föräldrar

1. Inga särskilda åtgärder vidtas för att informera föräldrar utöver de vanliga föräldramötena. Intresserade föräldrar är ej välkomna att besöka förskolan.
- 2.
3. Föräldrar får endast "nödvändig" information, t.ex. regler, dagsschema etc. Föräldrar har begränsade möjligheter till deltagande och inga särskilda försök görs för att få föräldrar att känna sig välkomna.
- 4.
5. Regelbunden information till föräldrar genom t.ex. nyhetsbrev, anslag etc. Mål, planering och arbetssätt är klargjort för alla föräldrar. Föräldrar är delaktiga och inbjuds att besöka och vara aktiva i verksamheter.
- 6.
7. Aktiva och riktade åtgärder för att få bättre samarbete med föräldrar, t.ex. föräldrar uppmuntras att medverka i planering, dokumentation och utvärdering och de har möjlighet att aktivt påverka verksamheten.

11. Pappas högsta utbildningsnivå:
 Förgymnasial utbildning 9 år eller kortade
 Gymnasial utbildning
 Eftergymnasial utbildning mindre än 3 år
 Eftergymnasial utbildning 3 år eller mer
 Annat

.....

12. Pappas sysselsättning:

Hemarbetande
 Förrävsarbetar som under timmar i veckan
 Studerar på nivå, under timmar i veckan
 Annat

13. Pappas modersmål

14. Med följande påståenden vill vi veta vad du/ni brukar göra tillsammans med ditt/ert barn och hur ofta.

	Dagligen	Flera ggr/vecka	Flera ggr/månad	Aldrig
a. Läser och berättar sagor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sjunger och rimmar, lär barnet ramsor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ritar och målar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Uppmärksammar barnet på färg, form och antal när vi bygger, bakar etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Gör utflykter tillsammans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Träffar andra barn för att leka när barnet är ledig från förskolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Vad gör du (mamma/pappa) och ditt barn helst tillsammans? Nämn tre saker.

Mamma;.....

Pappa;

16. Hur skulle du kort beskriva ditt barn för någon som inte känner honom/henne?

.....

DEL II

17. Med följande påståenden vill vi veta hur du/ni som föräldrar tycker att **en bra förskola** ska vara.

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer dåligt	Instämmer inte alls
a. Barns lek skall dominera verksamheten i förskolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Barns lärande skall dominera verksamheten i förskolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Lärare skall introducera barn i den skriftspråkliga världen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Lärare skall introducera barn i matematikens värld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Lärare skall arbeta medvetet med barns sociala kompetens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Lärare skall arbeta medvetet med att utveckla barns kreativitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Barn skall få göra vad de vill i förskolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Lärare skall bestämma vad barn skall göra i förskolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Lärare och barn skall gemensamt bestämma vad barn gör i förskolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Barn skall kunna uttrycka tankar och åsikter samt bli respekterade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Lärare skall aktivt uppmuntra barns intressen och prövande av nya saker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

.....

.....

18. Med följande påståenden vill vi veta hur du/ni uppfattar **ditt/ert barns förskola**.

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer dåligt	Instämmer inte alls	Kan ej uttala mig om
a. Mitt barn är trygg och känner sig glad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Mitt barn lär sig och utvecklas på ett allsidigt sätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Mitt barn bemöts jämlikt och jämställt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Mitt barns individuella behov tas tillvara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Mitt barns förskola är skolförberedande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Mitt barns dag i förskolan har ett varierat innehåll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Mitt barn har en säker förskola med ändamålsenliga lokaler och stimulerande utrustning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Mitt barn får möjlighet att tillbringa mycket tid utomhus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Mitt barns lärare är välutbildade och kompetenta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Mitt barn får god och näringsrik kost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

.....

.....

19. Med följande påståenden vill vi veta vad du/ni känner till att **ditt/ert barn** lär sig i sin förskola?

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer dåligt	Instämmer inte alls	Kan ej uttala mig om
Mitt barn lär sig:					
a. att utveckla sin språkliga och kommunikativa förmåga (svenska och modersmål)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. att utveckla intresse och förståelse för skriftspråk och matematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. att uttrycka sina tankar och åsikter samt är respekterad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. att utveckla sin kreativitet, fantasi och skapande förmåga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. att leka med andra barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. att öva samarbete samt hänsynstagande och respekt till andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. självständighet, självtillit och självförtroende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. initiativtagande och uthållighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. hälsosamma vanor (kost, hygien, rörelse och vila)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. bemästra sin kropp och utveckla fysiska färdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Näm de tre viktigaste påståendena (a-j):

Kommentarer:

.....

20. Vad tycker du/ni om samarbetet och föräldrainflytande på ditt/ert barns förskola?

	Mycket nöjd	Nöjd	Missnöjd	Mycket missnöjd
a. Påverkansmöjlighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Delaktighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Föräldramöte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Utvecklingssamtal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Daglig kontakt med lärarna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Respekt för mig som förälder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:

.....

Tack för medverkan!

Lärarenkät inom BTL studien

GBG UNIVERSITET

Ditt namn:

Förskola och avdelning:

DEL I

1. Man
 Kvinna

2. Födelseår:

3. Har du annat modersmål än svenska? Ja
 vilket.....
 Nej

4. Utbildning
 Barnskötare
 Förskollärare
 Annan.....

5. Antal yrkesverksamma år (i januari 2006)
 mindre än 2 år
 2-9 år
 10-19 år
 20 år eller mer

6. Har förskolan någon specifik profil? Ja vilken.....
 Nej

7. Arbetar du i 1-3 års grupp
 1-5 års grupp
 annat.....

8. Hur många barn är det i din grupp? Därav barn med annat modersmål än svenska.

DEL II:

9. Med följande påståenden vill vi veta hur **tillfreds du är med ditt arbete**.

Jag är nöjd med:	Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer dåligt	Instämmer inte alls
a. relationen mellan mig och mina kollegor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. relationen mellan mig och min chef.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. relationen mellan mig och föräldrarna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. relationen mellan mig och barnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. arbetsuppgifterna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. möjligheterna att påverka arbetsuppgifterna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. arbetsmiljön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. lön och möjlighet till befordran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. personaltätheten i förhållande till antalet barn i gruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:.....

.....

.....

10. Med följande påståenden vill vi veta hur du ser på **din egen lärarprofessionalitet**.

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer dåligt	Instämmer inte alls
a. Jag har teoretiska kunskaper om barns lärande och utveckling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Jag utgår från förskolans läroplan i mitt vardagliga arbete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Jag deltar kontinuerligt i kompetensutveckling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Jag utgår från barnens erfarenheter och intressen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Jag har kompetens att dokumentera och utvärdera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Jag har fackkunskaper inom grundläggande matematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Jag har fackkunskaper i språk och kommunikation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Jag har fackkunskaper i estetik/kreativitet (bild, drama, musik ex.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:.....

.....

.....

DEL III

11. Med följande påståenden vill vi veta hur du tycker att **en bra förskola ska vara**.

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer dåligt	Instämmer inte alls
a. Barns lek skall dominera verksamheten i förskolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Barns lärande skall dominera verksamheten i förskolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Lärare skall introducera barn i den skriftspråkliga världen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Lärare skall introducera barn i matematikens värld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Lärare skall arbeta medvetet med barnets sociala kompetens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Lärare skall arbeta medvetet med att utveckla barns kreativitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Barn skall få göra vad de vill i förskolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Lärare skall bestämma vad barn skall göra i förskolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Lärare och barn skall gemensamt bestämma vad barn gör i förskolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Barn skall kunna uttrycka tankar och åsikter samt bli respekterade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Lärare skall aktivt uppmuntra barns intressen och prövande av nya saker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:.....

12. Med följande påståenden vill vi veta vad som överensstämmer med **din syn på barns lärande i förskolan**.

Barn i förskolan ska:	Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer dåligt	Instämmer inte alls
a. lära sig att vara uthålliga i en aktivitet och att fortsätta, även om de tappar lusten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. lära sig att vara rädda om material och utrustning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. utveckla sin identitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. lära sig klara rutinsituationer (t.ex. vid måltider, av- och påklädning).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. få intellektuell stimulans tidigt för att utvecklas bra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. uppmuntras att uttrycka egna idéer och åsikter – även om de går emot vad läraren anser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. lära sig visa respekt och hänsyn till andra människor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. ta många initiativ och ge många förslag till sysselsättningar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. få leka med kamrater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. delta i gemensamma aktiviteter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. bli respekterade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. lära sig olika saker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:.....

.....

.....

13. Med följande påståenden vill vi veta **hur** förskolan du arbetar på är.

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer dåligt	Instämmer inte alls
a. Barnen är trygga och känner sig glada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Barnen lär sig och utvecklas på ett allsidigt sätt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Barnen bemöts jämlikt och jämställt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Barnens individuella behov tas tillvara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Förskolan är skolförberedande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Barnens dag i förskolan har ett varierat innehåll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Förskola med ändamålsenliga lokaler och stimulerande utrustning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Barnen får möjlighet att tillbringa mycket tid utomhus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Lärare är välutbildade och kompetenta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Kosten är god och näringsrik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:.....

.....

.....

14. Med följande påståenden vill vi veta **vad** du tycker att barn lär sig i förskolan du arbetar på.

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer dåligt	Instämmer inte alls
Barn lär sig:				
a. att utveckla sin språkliga och kommunikativa förmåga (svenska och modersmål).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. att utveckla intresse och förståelse för skriftspråk och matematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. att uttrycka sina tankar och åsikter även om de strider mot lärarnas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. att utveckla sin kreativitet, fantasi och skapande förmåga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. att leka med andra barn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. att öva samarbete samt hänsynstagande och respekt till andra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. att utveckla sin självständighet, självtillit och självförtroende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. initiativtagande och uthållighet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. hälsosamma vanor (kost, hygien, rörelse och vila).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. bemästra sin kropp och utveckla fysiska färdigheter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Näm de tre viktigaste påståendena (a-j):

Kommentarer:.....

.....

.....

15. Med följande påståenden vill vi veta vad du tycker om samarbetet med din närmaste överordnade.

	Mycket nöjd	Nöjd	Missnöjd	Mycket missnöjd
a. Påverkansmöjlighet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Delaktighet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Personalmöte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Utvecklingssamtal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Daglig kontakt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Respekt för mig som lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentarer:.....
.....
.....

Tack för medverkan!

Språk och kommunikation

Barnets namn _____

Datum _____

Observatör _____

Förskola/avd. _____

Språkliga initiativ – t.ex. vill göra sig förstådd; pekar på föremål, ögonkontakt, mimik, gestikulerar, använder ljud; säger ord/meningar, etc.

Sammanhang:

Vuxenstöd:

Språklig kreativitet – t.ex. skapar egna ord efter behov (ex. fickla); leker med ord, leker med ljud, etc.

Sammanhang:

Vuxenstöd:

Språkligt samspel – t.ex. med andra i lek och organiserade aktiviteter, leker rollekar, frågar, deltar i samtal, berättar spontant, berättar på uppmaning, berättar med vuxenstöd, etc.
Sammanhang:
Vuxenstöd:

Lyssnar – t.ex. förstår instruktioner; ställer följdfrågor; visar intresse för att lyssna på saga med bilder/utan bilder; etc.
Sammanhang:
Vuxenstöd:

Läser/visar intresse för att läsa – t.ex. bilder och texter såsom enstaka ord, skyltar, varumärken, bokstäver etc. Visar intresse för böcker, bläddrar i böcker; läser/bildtolkar, tittar på och pratar till bilderna; läser/berättar texten muntligt i dialogform med en vuxen/kamrat; återberättar sagor och berättelser: följer texten i boken vid berättandet

Sammanhang:

Vuxenstöd:

Språklig och fonologisk medvetenhet – t.ex. rimmar, kan skilja på språkets innebörd och form, förstår att ord är en symbol för ett fenomen (hund); att en bokstav är en symbol för ljud i det talade språket; förstår metalingvistiska begrepp (ord, mening, bokstav etc.)

Sammanhang:

Vuxenstöd:

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerefenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottlärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling*: Kunskandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfarenhet. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesselfors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: 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 naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndenå*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollära programmet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
 200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
 201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
 202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
 203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
 204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
 205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
 206. *Kristina Ahlberg*: Synvändor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
 207. *Jonas Ivarsson*: Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
 208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
 209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
 210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
 211. *Jonas Linderoth*: Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
 212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
 213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
 214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns
- (cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

- relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.
215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare I Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlörd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie Holm*: Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Haggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahn*: Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen. Gbg 2008. Pp 234.
265. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research. Gbg 2008. Pp 315.
266. *Susanne Gustavsson*: Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier. Gbg 2008. Pp 206.
267. *Anita Mattsson*: Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande. Gbg 2008. Pp 240.
268. *Anette Emilson*: Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Gbg 2008. Pp 208.
269. *Alli Klapp Lekholm*: Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Gbg 2008. Pp 184.
270. *Elisabeth Björklund*: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Gbg 2008. Pp 277.
271. *Eva Nyberg*: Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5. Gbg 2008. Pp 260.
272. *Kerstin Signert*: Variation och invarians i Montessoris pedagogik. Gbg 2009. Pp 211.
273. *Anita Norlund*: Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov. Gbg 2009. Pp 230.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

274. *Agneta Simeonsdotter Svensson*: Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter. Gbg 2009. Pp 316.
275. *Anita Eriksson*: Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie. Gbg 2009. Pp 284.
276. *Maria Hjalmarsson*: Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar. Gbg 2009. Pp 177.
277. *Anne Dragemark Oscarson*: Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level. Gbg 2009. Pp 277.
278. *Annika Lantz-Andersson*: Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action. Gbg 2009. Pp 212.
279. *Rauni Karlsson*: Demokratiska värden i förskolebarns vardag. Gbg 2009. Pp 211.
280. *Elisabeth Frank*: Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund. Gbg 2009. Pp 239.
281. *Monica Johansson*: Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande. Gbg 2009. Pp 280.
282. *Mona Nilsen*: Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based-in-service training. Gbg 2009. Pp 170.
283. *Inga Wernersson (red)*: Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik. Gbg 2009. Pp 174.
284. *Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson & Eva Johansson (red)*: Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Gbg 2009. Pp 302.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 978-91-7346-662-2