



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Förskolan, pedagogen och läroplanen

En kvalitativ studie om att erfara och omsätta Lpfö-98

Jonna Larsson

Uppsats: 10 poäng
Program och/eller kurs: PE 4100; Pedagogik med inriktning mot förskola och fritidsverksamhet (PEF)
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt 2007
Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö
Examinator: Girma Berhanu

Abstract

Uppsats:	10 poäng
Program och kurs:	PE4100; Pedagogik med inriktning mot förskola och fritidsverksamhet (PEF)
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2007
Handledare:	Ann-Charlotte Mårdsjö
Examinator:	Girma Berhanu
Nyckelord:	Lpfö-98, Förskollärare, Barnskötare, Kompetens, Erfara.

Inom den svenska förskolan arbetar en mängd personer, vilka till största delen tillhör två olika yrkesprofessioner, förskollärare och barnskötare. Gemensamt för dessa är att de tillsammans skall genomföra det uppdrag som beskrivs i läroplan för förskolan, Lpfö-98.

I min egen yrkesverksamhet som förskollärare har jag mött andra förskollärare och barnskötare, med deras olika sätt att tolka och genomföra uppdraget som finns i Lpfö-98. I dessa möten har jag blivit medveten om hur pedagoger inom olika yrkesprofessioner tänker kring uppdragets innehåll och utförande. De möten och mina funderingar kring detta är bakgrunden till denna studie.

Syftet med studien är att söka efter hur verksamma pedagoger, med olika yrkestillhörighet, inom förskola 1-5 år erfar samt beskriver att de omsätter Läroplan för förskolan, Lpfö-98. Syftet är också att analysera om det föreligger några likheter eller skillnader i erfarende hos dessa två yrkesprofessioner och i så fall beskriva hur de gestaltar sig.

Studien genomförs genom kvalitativa intervjuer med förskollärare och barnskötare, vilka arbetar inom förskola med barn från 1 – 5 år. Intervjuerna analyseras utifrån två skilda teoretiska ansatser. Dels fenomenografi, men även utifrån en hermeneutisk ansats, eftersom det är forskningsfrågan, syftet, som styr valet av metod och ansats. I denna studie betyder det att fenomenografi används för att analysera pedagogernas erfarende av läroplanen som dokument, samt att en hermeneutisk tolkning av intervjuerna sker för att finna pedagogernas uppfattningar kring hur de omsätter läroplanen i sin verksamhet.

Resultatet av denna studie visar på tre kritiska aspekter i erfarende av läroplanen, nämligen att den *erkänner*, *förenar* och den *styr* pedagoger. Studien visar även att pedagogerna omsätter läroplanen i sina verksamheter genom att *planera*, *diskutera* samt att *delta* i verksamheten. Vad det gäller likheter och skillnader utifrån pedagogernas yrkestillhörighet, visar resultatet på både likheter och skillnader, de skillnader som framkommer är viktiga att reflektera över, eftersom de då kan göras till möjligheter för förskolans verksamhet och inte till hinder.

Förord

För att en uppsats skall komma till krävs många saker;

Tack alla ni pedagoger som så förutsättningslöst delat med er av era tankar kring läroplanen och era verksamheter och tack till alla de rektorer som entusiastiskt bidrog till att finna dessa viktiga personer.

Jag vill också tacka Adelbertska stipendiefonden, vilka genom sitt stipendium gett mig möjlighet till att under en tid helhjärtat kunna fokusera på uppsatsskrivandet, min handledare Ann-Charlotte Mårdsjö för kreativa, reflekterande möten samt mina kurskamrater på PEF-programmet för diskussioner som utmanat och utvecklat.

Tack Anders, Jakob och Anna för att ni förstått att detta varit viktigt för mig!

Att vara fru, mamma, dotter, syster, väninna, kollega och utöver det tillägga student, så har det inte alltid varit lätt att få tiden att räcka till. Jag hoppas det skall gå bättre nu.

Alingsås maj 2007

Jonna Larsson

Innehållsförteckning

Inledning	3
Syfte	3
Tidigare forskning	4
Förskolans framväxt	4
Läroplan för förskolan, Lpfö-98	5
Förskolans pedagoger	7
Det professionella uppdraget eller vad är kvalitet i förskolan?	8
Att möta barnen	9
Att utveckla en verksamhet	11
Teoretiska utgångspunkter	13
Fenomenografi.....	13
Hermeneutik	14
Metod	16
Urval	16
Datainsamling	17
Analys av datamaterial	17
Fenomenografisk analys	17
Hermeneutisk analys.....	18
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	19
Etik	21
Resultat	22
1. Att erfara läroplanen, Lpfö-98.....	22
1.1. Läroplanen erkänner pedagoger.....	23
1.2. Läroplanen förenar pedagoger	23
1.3. Läroplanen styr pedagoger.....	24
Sammanfattning	26
2. Uppfattningar om hur läroplanen omsätts i praktiken.....	27
2.1. Att planera.....	27
2.2. Att diskutera.....	28
2.3. Att delta.....	29
Sammanfattning	31
3. Likheter och skillnader utifrån yrkesprofession	33
3.1. Likheter.....	33
3.2. Skillnader.....	35
Diskussion	39
Metoddiskussion.....	39
Resultatdiskussion	40
Pedagogens kompetens påverkar syn på förskolan.....	40
Reflektion och diskussion bidrar till kvalitet.....	41
Deltagande och kvalitet hänger samman	42
Samtidighet i komplexitet.....	43
Pedagogens perspektiv.....	43
Pedagogen är läroplanen.....	44

Skillnaders möjligheter	45
Förskolan, pedagogen och läroplanen?.....	45
Vidare forskning	46
Referenser	47
Bilagor	50

Inledning

Har du märkt att pedagoger¹ inte alltid tänker lika om sin verksamhet²? Vart man än kommer och i vilka sammanhang man än befinner sig så har pedagoger ofta olika uppfattningar om innehåll och utformning av förskolans verksamhet. En del av detta kan bero på hur pedagoger uppfattar och hur de omsätter de riktlinjer och styrdokument som finns för verksamheten. Uppdraget i den svenska förskolan utformas i en läroplan för förskolan, även kallad Lpfö-98 (Utbildningsdepartementet, 1998) och det är med den som utgångspunkt som pedagogerna över hela Sverige skall forma en likvärdig förskola för alla barn.

I en debattartikel i Pedagogiska magasinet nr 2, 2006 skriver Ulf Carlsson, lärare i Helsingborg, att han anser att det är få människor utanför den pedagogiska verksamheten som verkar känna till innebörden i läroplaner och andra styrdokument för förskola och skola. I samma artikel reflekterar Carlsson över hur många inom den pedagogiska verksamheten som själva har en förståelse för läroplanens innebörd, eftersom den pedagogiska verksamheten nu mer sätter fokus på kontroll och att straffarbete utmätts, om inte eleven sköter sig. Carlsson anser det går stick i stäv med en seriös tolkning av läroplanen, i vilken delaktighet och inflytande skall stå i centrum och processen att arbeta mot mål skall vara väl förankrad hos varje individ. Carlsson har en viktig aspekt i sitt uttalande, hur står det egentligen till med pedagogernas förståelse för och tolkningar av läroplaner?

Det är inte bara Ulf Carlsson som pedagog som reflekterar över det, utan diskussionen förs även inom forskarvärlden. Haug (2003) visar det i en rapport skriven på uppdrag av Skolverket. I förordet kan man läsa att det är en stor komplexitet i förskolans verksamhet, och det är viktigt att utvärderingar av verksamheten inte tar några genvägar utan verkligen strävar efter att säkra kvaliteten och finna vägar att minska det som Haug anser vara ett stort glapp mellan styrdokumentens intentioner och pedagogers praktik (Haug, 2003, s.11).

Pedagogers uppfattningar och beskrivningar i denna studie utgår ifrån den svenska förskolan. Det är viktigt som pedagog att med jämna mellanrum medvetandegöra sig själv och andra om vikten av att se verksamheten ur fler perspektiv än sitt eget, och bidra till en förskola som knyter samman teori med praktik. Förhoppningen med denna studie är att den skall bidra till att pedagoger inom förskolan blir mer medvetna kring hur de själva uppfattar läroplanen och även hur deras kollegor uppfattar sitt uppdrag. Genom att sätta fokus på uppfattningar ur pedagogernas perspektiv vill jag bidra till att pedagogernas diskussioner mot en ökad pedagogisk kvalitet i förskolan får ny fart, och då förhoppningsvis bidrar till en bättre och utvecklande verksamhet för de barn som har en del av sin barndom på en förskola i Sverige.

Syfte

Syftet med studien är att söka efter hur verksamma pedagoger, med olika yrkestillhörighet, inom förskola 1-5 år erfar samt beskriver att de omsätter Läroplan för förskolan, Lpfö-98.

Syftet är också att analysera om det föreligger några likheter eller skillnader i erfarende hos dessa två yrkesprofessioner och i så fall beskriva hur de gestaltar sig.

¹ I denna studie förekommer begreppet pedagoger, med detta avses de olika yrkestillhörigheterna inom förskolan vilka i stort fördelas på två kategorier, förskollärare samt barnskötare. I de förekommande fall då begreppet pedagog inte avser de båda yrkeskategorierna tillsammans, differentieras det genom att de då benämns med respektive yrkesbenämning, förskollärare kontra barnskötare. Detta utvecklas och fördjupas längre fram i dokumentet.

² Den verksamhet som avses i studien är förskolor med barn i åldrarna 1 till 5 år.

Tidigare forskning

Avsnittet syftar till att ge en kortfattad inblick i förskolans framväxt och vilka dokument som har varit och är viktiga för förskolan som verksamhet. Avsnittet beskriver även hur förskolan ser ut idag och vilka pedagoger som till största delen skapar den av allmänheten mycket uppskattade verksamhet (www.kvalitetsindex.se).

Förskolans framväxt

Den svenska förskolans och skolans tradition hänger tydligt ihop med samhällets utveckling och modernisering, ett nytt samhälle hade behov av förändrade kunskaper hos sina medborgare. 1842 infördes en allmän skolplikt i Sverige för att skapa bättre förutsättningar till att svara upp emot samhällets nya krav. Skolans framväxt blev nu en enhetlig skola vars huvudansvar vilade på staten och inte på kyrkan. Skolan och förskolans framväxt och utveckling beskrivs utförligt av Johansson (1994) och Vallberg Roth (2002), men även av Hartman (2005). Då de äldre barnen undervisades i skolor växte sedermera ett annat problem fram, hur skulle tillsyn av de yngre barnen ske då syskonen inte längre kunde sörja för denna tillsyn? Hartman (2005) beskriver hur 'barnkrubbor' då växte fram under 1800-talets slut, främst i städer, för att skydda och utöva tillsyn för de små barn vars mödrar var tvungna att arbeta. Efter influenser från Tyskland växte även 'kindergartens' fram, dessa med mer betoning på pedagogik än enbart tillsyn. Systrarna Ellen och Maria Moberg har haft en stor betydelse för den svenska förskolan och Hartman (2005) belyser båda systrarnas livsuppgift på ett mycket målande sätt, en verksamhet för de allra yngsta ända upp till skolbarn gavs en heldagsomsorg med inlärning och fostran i centrum. Fröbel, (1782-1852), var en stor inspirationskälla för de båda systrarna vilket fick till följd att verksamheten fick ett fokus på att människor måste vara aktiva för att förverkliga sin inre utveckling. Fröbel var mycket intresserad av matematik och geometri, han betonade att det lilla barnet skulle nå kunskap genom lek och det är språket, att tala, som är länken mellan den yttre och den inre kunskapen. Visshet var människans främsta mål, och att uppfostra sig själv och andra är viktigt och det skulle ske i frihet och i självständighet (Fröbel, 1995, §4).

Med tiden utvecklades olika alternativa arbetssätt och pedagogiska linjer fram, som 'aktivitetspedagogiken'³, vilken i Sverige företrädde av Elsa Köhler under 1930-talet och i samband med detta växer även vikten av att ha en grund i kunskap om hur barn fungerar fram. Utvecklingspsykologin fick ett stort inflytande och dess förutsättning blev att barnobservationer som metod fick stort utrymme vilket kvarstår än idag. I slutet av 60-talet genomfördes den statliga 'Barnstugeutredningen' (SOU 1972:26), vilken resulterade i att man började se förskolan som en del av utbildningsväsendet och nu tillskrevs förskolans verksamhet en teoretisk grund som främst vilade på kognitionspsykologen Jean Piagets teorier och även på Erik Homburger Erikssons dynamiska psykologi tillsammans med George H. Mead och hans forskning inom socialpsykologi (Hartman, 2005). Barnstugeutredningen kom att innebära att förskolans metodik kom i fokus och synen på barnet på sikt skulle komma att förändras. Den hade också intentioner till att suddas ut gränser mellan daghem och skola genom att skapa grupper där syskon vistades tillsammans jämfört med de tidigare strikt indelade åldersgrupper som tidigare varit vanliga i verksamheterna ute i landet.

³ Aktivitetspedagogiken utformades av John Dewey och fokuserade på att kunskap skulle knytas samman med verkligheten och ge nytta (http://sv.wikipedia.org/wiki/John_Dewey).

Barnstugeutredningen vidareutvecklades sedermera i ett Pedagogiskt program för förskolan 1987 (Socialstyrelsen, 1987) vilken var ett ramprogram som beskrev både vilka mål som var viktiga men även hur verksamheten skulle utformas, vilket arbetssätt som var viktigt och ger riktlinjer kring vilken syn på barns utveckling som skulle råda. Självkänsla och identitet sågs som en väg till barnets kompetens, kompetens som handlade om att använda sina färdigheter och erfarenheter, att bygga upp sin begreppsbyggnad och att tillsammans med andra förstå sin omvärld. Man betonade också lekens centrala betydelse och att barn inte bara lär i organiserade situationer utan utifrån de personer som finns i deras närhet och via de möjligheter till identifikation och imitation som de gavs genom verksamheten utformning vad det gäller att ge barn tid, att ge dem utrymme, stimulerande material och inspiration (Socialstyrelsen, 1987). Johansson och Holmbäck Rolander (2000) beskriver hur lekens roll träder fram i det pedagogiska programmet, likväl som att förskolans aktiviteter fick mer fokus på lärande. Planering av verksamheten beskrevs som en förutsättning för att barnet skall tillbringa sina dagar i en utvecklande miljö,

För att verksamheten skall vara utvecklande för barnen måste den ha ett innehåll som de uppfattar som meningsfullt. Innehållet måste därför i första hand bestämmas utifrån barnens intressen och de frågor och problem som är aktuella för barngruppen och för det enskilda barnet. Personalen skall i sitt arbete utgå från barnens erfarenheter och den egna miljön men också komplettera, vidga och fördjupa. Ett sådant medvetet val av innehåll förutsätter att personalen är klar över både vad man vill uppnå på sikt och vilka mer kortsiktiga mål man strävar emot. (Socialstyrelsen, 1987, s.64)

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) beskriver hur det med Pedagogiska programmet för första gången skedde en fokusering på att det som sker i förskolan, eller daghem/deltidsförskola som då var benämningen, sker i riktning mot ett mål. Målet var centrerat kring utveckling av barnets personlighet och vilade på de då dominerande utvecklings psykologiska teorier som mognadsteori men även pedagogiska teorier som dialogpedagogik vilket innebär att verksamheten skulle utgå från språk och kommunikation och ta avstamp i barns frågor. I motsats till Johansson och Holmbäck Rolander (2000), beskriver däremot Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), att innehållet i det man då ville att barnet skulle utveckla inte ännu kommit att stå i fokus. (Jämför med utvecklingspedagogik som beskrivs senare i denna studie).

På lokal nivå i Sveriges kommuner börjar gemensamma riktlinjer för förskola, skola och fritidshem växa fram i början på 1990-talet enligt Vallberg Roth (2002). Med tre former för omsorg och utveckling av barn samlade under ett tak, utbildningsdepartementet, blir behovet av en samsyn på verksamheterna skola och förskola tydligare och förs upp på en central nivå. Och så 1998 kom den första läroplanen för förskolan, Lpfö-98. Även om omsorgen och pedagogiken fortfarande skulle gå hand i hand så var det stora skillnader i hur förskolan skulle utformas. I de nationella läroplaner som nu skrivs betonas hur både barn, föräldrar och pedagoger skall vara aktiva i att söka efter kunskap för att bidra till sin egen utveckling. Gränsen mellan hem och skola suddas mer och mer ut och det är det livslånga lärandet som står i fokus i de numer individbaserade, målrelaterade läroplaner (Vallberg Roth, 2002).

Läroplan för förskolan, Lpfö-98

Lpfö-98, en individbaserad, målrelaterad läroplan, vad innehåller den egentligen och vad har den för betydelse för förskolan? För att kunna ge en bild av det kommer jag att beskriva lite kring hur en läroplan ser ut, genom att referera till Lundgren (1989). Han beskriver hur en

läroplan skapas utifrån en vilja att organisera ett lärande, och är således en vägvisare i hur man kan påverka processer i vilken utbildning skall skapas. Detta hänger samman med inte bara vilken riktning man vill att detta skall ske i, utan även i hur sociala, ekonomiska och kulturella aspekter ser ut i det samhälle där utbildningen skall genomföras. Vid en läroplans tillkomst formuleras och organiseras de värderingar och kunskaper som anses viktiga för individen att utveckla, för att sedan få en konkret verkan på utbildningar som sådana och även att påverka det inre samspelet i de faktiska relationer där läroplanens grundläggande intentioner kommer till sin kärna. I och med att förskolan nu fick en egen läroplan och blev det första steget i utbildningssystemet fick förskolans lärandemiljö en utvidgad roll. Strander och Torstensson Ed (1999) beskriver hur barnet nu kommer i centrum och att det är för barnets egen skull som det skall vistas i förskolan, barnet är delaktig i sin egen utveckling och skall ses medaktör i verksamheten. Detta bekräftas av Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) som också betonar att det nu inte främst var tillsyn och omsorg som skulle utgöra den huvudsakliga uppgiften i förskolan, utan barnets rättighet till att vara aktör i sitt eget livslånga lärande och ha delaktighet i sitt eget liv.

Med staten som huvudman skapas förutsättningar för kommuner och pedagoger att ha ett ansvar för genomförandet av läroplanen. Målen som formuleras i läroplanen, Lpfö-98 (Utbildningsdepartementet, 1998) är strävansmål och det är pedagogernas uppgift, tillsammans med barnen och föräldrarna att genomföra dem. En gemensam värdegrund har formulerats som betonar de demokratiska aspekterna samt de etiska aspekter som skall genomsyra förskolans verksamhet,

Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall prägla verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten”. (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 7)

I läroplanens första del beskrivs dessa grundläggande värden, och förskolans uppdrag tillsammans med vikten av att verksamheten är saklig och allsidig och skapar goda förutsättningar för barnen att utvecklas. I förskolans uppdrag beskrivs också tydligt det ansvar som ligger på pedagogerna att ta tillvara barns nyfikenhet och att stimulans av barnens vetgirighet och delaktighet i sitt eget lärande inte går att välja bort. Barnen skall ges rika tillfällen till att reflektera i en miljö som är utvecklande för deras möjlighet till att leka, lära och utvecklas. Läroplanens andra del är uppdelad i områden som beskriver Normer och värden, Utveckling och lärande, Barns inflytande, Förskola och hem samt Samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet. Kring varje område formuleras de mål som verksamheten skall sträva mot, samt att den anger riktlinjer för det ansvar som vilar på pedagogerna vad det gäller genomförandet (Utbildningsdepartementet, 1998).

Gotvassli (2002) resonerar kring att det är kommunerna tillsammans med förskolans personal som skall genomföra och implementera läroplanen i verksamheten. Det är viktigt att man skapar förutsättningar till att se hur verksamheterna genomförs och i vilken riktning de utvecklas. Detta menar Gotvassli kan ske genom att man använder läroplanen som ett planeringsunderlag samt att man har en syn på utvärdering som ett styrinstrument. Läroplanen blir då ett dokument som inte bara styr verksamheten utan även ett dokument som bidrar till att pedagogerna reflekterar och utvecklar verksamheten.

Den kunskapssyn som läroplanen vilar på har betydelse för pedagogernas möjligheter till att på ett utvecklande sätt kunna omsätta läroplanens intentioner. Johansson och Pramling

Samuelsson (2003) beskriver kunskapssynen som ett relationellt⁴ perspektiv vilket synliggör en relation mellan människan och hennes värld som betyder att man måste förstå att

Barnets sätt att agera (handla, tänka och tala) måste förstås emot en bakgrund av den värld i vilken barnet lever. Denna värld är både en upplevelse värld och den värld barnen riktar sig emot. (Johansson och Pramling Samuelsson, 2003, s 12)

Johansson och Pramling Samuelsson (2003) skriver vidare att det är pedagogens professionalitet som blir avgörande när strävansmålen skall omsättas i verksamheten. Det är pedagogerna som genom att diskutera och tolka läroplanen är en medskapare av läroplanen och gör den till ett verktyg som går att använda i verksamheten. Det relationella perspektivet skall utgöra basen för en helhet, i vilken pedagogen, barnen och innehållet i verksamheten skall bidra till att arbetet mot strävansmålen genomförs. Detta beskrivs även i Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) liksom vikten av att de demokratiska dimensionerna, tillsammans med barnens samverkan med andra, och ge dem möjlighet till att se och ses som lärande individer vilka skall erfara respekt och ges tilltro till den egna förmågan.

Skolverket (2005) ger förskoleverksamheterna stöd i arbetet med läroplanen. De betonar tydligt att

Läroplanen genomsyras av ett grundläggande synsätt på barns utveckling - barn lär och utvecklas i alla sammanhang och med alla sina sinnen. Den pedagogiska verksamheten skall utgå från barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. (Skolverket, 2005, s 24)

När läroplanen används i praktiken är det viktigt att personalen har en kunskap som motsvarar de krav som verksamheten står inför. Att ha kunskap kring att barns lärande och förståelse hänger samman med de möjligheter de får att tänka och resonera kring omvärlden. Verksamhetens planering skall syfta till att skapa förutsättningar för att barnens behov blir tillfredställda, både individuellt och i grupp, samtidigt som planeringen skall vara en väg till att utveckla och att granska verksamheten som sådan (Skolverket, 2005).

Förskolans pedagoger

Pedagogerna i förskolan består till största delen av två olika yrkesprofessioner med olika utbildning, förskollärare och barnskötare. Utbildningen inom området startade redan i slutet av 1800-talet i Stockholm och i Norrköping på det s.k. Fröbel Institutet. Utbildningen utvidgades både vad det gäller antal utbildningsplatser men även vad det gäller utbildningens längd på 1920-talet och kom då att förena de teoretiska kunskaperna med praktik. Utbildningen varvades med praktik på förskolor, i vilka det oftast arbetade förskollärare som parallellt fungerade som handledare på seminariet. Att bli medveten om att tänka och reflektera likväl som att systematiska observera barn var en drivkraft i den tidens utbildning (Johansson, 1994).

⁴ Ett relationellt perspektiv innefattar att barnet utvecklas, inte som i tidigare utvecklingspsykologiska teorier utifrån sig själv, utan att barnets utveckling sker i relation, tillsammans, med andra (Johansson och Pramling Samuelsson, 2003). Att pedagogen har ett relationellt perspektiv i mötet med barnet kan även innebära att pedagogen använder barnets sätt att tänka i relation till sina egna tankar, och använder det för att bidra till en utveckling, ett lärande om det tänkta (Mårdsjö, personlig kontakt, 2007-05-11).

Barnstugeutredningen 1968 skapade tre nivåer på utbildningen och betonade även arbetslagstanken, vilken är gällande än idag. Utbildningen differentierades i tre nivåer, en barnskötartutbildning på gymnasienivå, en förskollärarytbildning på högskolenivå samt en vidareutbildning för förskollärare till föreståndare eller till metodiklärare (Enö, 2005).

Idag, 2007 ger den barnpedagogiska utbildningen på gymnasienivå, kallad barn och fritidsprogrammet, ingen yrkesutbildning till barnskötare, utan denna utbildning ges istället som en eftergymnasial påbyggnadsutbildning. En 800 timmars utbildning ger möjlighet för dem som avslutat sin utbildning inom gymnasieskolan eller de som haft en längre tids yrkesverksamhet inom området att utveckla sina teoretiska kunskaper. Utbildningen innehåller stor flexibilitet och kan genomföras på hel eller deltid och även via distansundervisning. Att validera kunskaper och att erhålla nya inom arbetet i förskolan, styrdokument, barns livsvillkor, kommunikation, lärande och utveckling står i centrum men även mer praktiska moment som rörelse och skapande (www.skolverket.se).

Utbildningen till förskollärare ingår numer i Lärarprogrammet på universitet och högskolenivå, ges med olika inriktningar och ger en examen mot arbete i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare åldrar. Utbildningen motsvarar alltså inte den tidigare utbildningen till förskollärare, vilken endast gav behörighet till arbete i förskola och förskoleklass. I denna nya utbildning kombineras teori (HFU⁵) med praktik (VFU⁶) utifrån studentens valda inriktning och specialisering. En obligatorisk kurs i ett Allmänt Utbildnings Område (AUO) startar utbildningen och utgör grunden för vidare studier. För att erhålla en examen riktad mot förskola, förskoleklass fritidshem och grundskolans tidigare åldrar krävs obligatoriska kurser i läs och skrivinläring samt grundläggande matematisk inläring. En termins heltidsstudier motsvarar 30 hp och utbildningen omfattar kurser till ett poängantal som ligger inom 180 – 330 hp (www.ufl.gu.se/utbildning).

Det professionella uppdraget eller vad är kvalitet i förskolan?

Att vara pedagog i den svenska förskolan för barn i åldrarna 1 till 5 år innebär att man har en yrkesroll och att man förväntas utföra sitt uppdrag på ett professionellt vis.

I och med att förskolan flyttades över från socialdepartementet till utbildningsdepartementet under 1990-talet och fick en egen läroplan, Lpfö-98, förändrades uppdraget för pedagogerna i förskolan. Rönnerman (2000) beskriver en förskjutning av uppdraget mot vikten av att pedagogen måste utveckla sin medvetenhet kring hur barn resonerar för att kunna utveckla barnens lärande och att se att detta lärande sker hela tiden. Liknande förändring markeras av Vallberg Roth (2000), som också beskriver en förändring från omsorg som ett tongivande innehåll till att istället sätta barns lärande och reella inflytande i centrum. Hon betonar vikten av föräldrarnas inflytande över barnens lärande och att detta blir synligt i olika varianter av brukar och verksamhetsråd. Vallberg Roth menar, liksom Rönnerman (2000) att Lpfö-98 är målrelaterad, vilket innebär att den inte preciserar vilka metoder eller arbetssätt pedagogerna kan använda sig av utan istället fokuserar på strävans mål. Detta innebär en frihet när pedagogerna genomför verksamheten, men det innebär också mycket mer tid till diskussioner och tolkning för att kunna relatera målen i Lpfö-98 till sin egen verksamhet. Inte bara för att kunna utveckla verksamheten i linje med målen, utan för att kunna fullfölja sitt nya läraransvar. Pedagogerna måste, vilket Vallberg Roth (2000) betonar, se sig själva som inte

⁵ HFU innebär Högskola Förlagd Utbildning där teoretisk kunskap inhämtas via bl.a. litteratur och seminarier.

⁶ VFU innebär Verksamhets Förlagd Utbildning, vilken sker på skolor och förskolor under handledning av verksamma pedagoger.

bara ledare utan även som handledare. De skall tydligt verka för att utvidga, stimulera och visa på lärandets möjligheter.

Denna 'frihet' som tillskrivs pedagogerna i en förskola av 2000-talet (Vallberg Roth, 2000; Rönnerman, 2000) är inte bara en frihet utan även ett stort ansvar. Haug (2003) utvärderar vad som hänt inom den svenska förskolan sedan Lpfö-98 infördes och fram till 2001. Hans slutsatser visar på stor komplexitet och variation i förskolan som verksamhetsform och han betonar att det inte är lätt och enkelt att säga hur den svenska förskolan genomförs. Haug beskriver även hur svårfångad begreppet kvalitet i förskolan är, dels eftersom det handlar om att värdera en mångfacetterad verksamhet, likväl som att kvalitet uppfattas olika utifrån vilket perspektiv som tas. Kvalitetsbegreppet beskrivs utförligt av bland annat Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001) men Haug söker efter att visa på att det finns ett behov av att precisera personalens betydelse för kvalitet och hänvisar därför i stället med tyngd till Sheridan (2001) vilken bland annat formulerat ett perspektiv på kvalitet genom att skapa ytterligare en dimension på kvalitetsbegreppet då hon ser en relation mellan "objektiv" kvalitet där "sanningen" söks samt en "subjektiv" syn på kvalitet som innebär att man istället söker efter "mening". Denna nya dimension kallar Sheridan för pedagogisk kvalitet vilket innefattar "*en samling egenskaper eller drag i förskolemiljön som påverkar barnens sociala och kognitiva utveckling*" (Haug, 2003, s 79). Sheridans pedagogiska kvalitet delas in i fyra delar; strukturella aspekter, attityder, processer och resultat. Det är en av dessa som jag anser är mycket relevant för min studie nämligen attitydkvalitet. Attitydkvalitet innefattar de perspektiv, både teoretiska och praktiska, som pedagogerna i förskolan har. Det berör hur lärarna tolkar förskolans uppgift och hur medvetna de är kring sina egna attityder till kunskapsutveckling och andra aspekter i det dagliga livet som påverkar hur de utför sitt arbete i förskolan. Hur väl själva arbetet utförs avgörs till stor del av hur väl personalen lyckas ta till vara de förutsättningar som finns i verksamheten. Haug redogör för en viss oenighet i aktuell forskning kring hur man ska se på personalens kompetens⁷,

En av förklaringarna till detta kan i sin tur vara att hög pedagogisk kompetens inte är någon entydig och enkel företeelse, och att den kan uppträda i många och varierande skepnader. (Haug, 2003, s 99)

Vad innebär det att vara professionell? Längsjö (1996) och Berntsson (1999) diskuterar hur lärares professionalitet kan visa sig. Denna är sammansatt av flera aspekter såsom avsikter i att utöka sin kunskap och att som grupp samla sig kring sin kunskap. Att vara professionell förskollärare handlar då bland annat om skicklighet i att utöva sitt yrke genom att inom sig själv förstå och relatera till sin teoretiska kunskap och samtidigt ha förmågan att beskriva och utveckla andras förståelse för innebörder i yrkets struktur samt att kombinera det med personlighet, reflektion, utvärdering och samarbete (Berntsson, 1999). Att professionen har en forskningsanknytning och att forskningen knyter teori med praktik och får förutsättningar till att styra sin egen forskning är också en viktig aspekt av lärares professionalitet (Längsjö, 1996).

Att möta barnen

Flera forskare (Doverborg och Pramling Samuelsson, 1995; Johansson, 1999, 2003; Johansson och Pramling Samuelsson, 2003, 2006; Kihlström 1995; Mårdsjö, 1998, 2005;

⁷ För vidare läsning om kvalitetsbegreppet hänvisas till Sheridan (2001).

Pramling Samuelsson och Mårdsjö, 1997; Pramling Samuelsson och Sheridan, 1999; Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003; Rönnerman, 2000; Sheridan, 2001 m.fl.) resonerar kring innehållet i förskolan och hur viktig pedagogen är för att skapa god verksamhet och goda relationer till barn och föräldrar i verksamheten. I skapandet av relationer blir det tydligt på vilket sätt pedagogen ser till barnets lärande och på barnet som individ. Detta kan beskrivas som 'barnsyn' eller 'syn på barn'. Begreppen har en relation till dagens förskola genom hela förskolan tradition och har förändrats i takt med samhället och förskolans förändring. Sommer (2005) redogör kring hur synen på barnet har förändrats, från att ha varit sett som ett underskattat och sårbart objekt till ett resilient barn, som även skulle kunna beskrivas som ett kompetensbarn. Förändringen är att betrakta som ett paradigmskifte som kommer utav ny forskning, där man inte ensidigt försöker förklara barnets utveckling som en följd av något vilket Sommer beskriver som "*vad-som-kan-gå-fel-uppfattningen*" (Sommer, 2005, s 37) utan barnets utveckling måste ses i ett vidare perspektiv och hänsyn måste tas till den miljö som barnet finns i, barnets stora förmåga till att kompensera för negativa aspekter som stress och andra belastande förhållanden, utan att för den sakens skull bortse från dessa faktorer påverkan på barnet. Ett resilient barnet är ett nyanserat barn som skall ses som sårbart samtidigt som robust, det skall ses som självständigt samtidigt som i behov av stöd och det skall ses som anpassningsbart samtidigt som det skall ses som ett barn som inte ständigt skall anpassas. "*Begreppet resiliens används därför numera om den dynamiska processen mellan barnet och dess omvärld*" (Sommer, 2005, s 41).

Kompetensbarnet som begrepp innefattar de potentialer, förmågor, som barnet inte ännu har utvecklat, det innefattar de förmågor som barnet har utvecklat utifrån och i samklang med sina grundkompetenser och detta skall ses i ljuset av vad barnet presterar. För vidare läsning hänvisas till Sommer (2005). För pedagogen i förskolan får det en betydelse att man inte längre enbart kan utgå från en traditionell syn på barn utan att barnsyn måste utvecklas i linje med ny forskning kring barns kompetenser och förmågor. Utifrån detta paradigmskifte betonas begreppen 'barnsyn' och 'syn på barn'. Perspektiven har en skillnad, vilken kan förtydligas genom att ställa dem i relation till begreppen 'barnkultur' och 'barns kultur' likväl som till begreppen 'barnperspektiv' eller 'barns perspektiv'. Halldén (2003) utvecklar resonemanget då hon menar att man måste vara medveten om vems perspektiv man tar då man arbetar med barn. Som pedagog i förskolan måste innebörden av 'barnsyn' och 'syn på barn' reflekteras kring efter som det just handlar om vilket perspektiv man tar och vilka möjligheter dessa perspektiv ger för barnen. 'Syn på barn' skulle kunna motsvaras av ett vuxenorienterat synsätt, emedan 'barnsyn' skulle kunna innefatta ett mer barnorienterat synsätt. Ett barnorienterat synsätt, 'barnsyn', kan innebära att pedagogen sätter barnet i centrum, har en tilltro till barnet och utgår från barnets perspektiv i möten. Möten mellan pedagoger och barn måste då präglas av en delaktighet i barnets sfär och ett intresse av att utmana barn och deras lärande, och på så sätt utmana sitt eget lärande. Bjervås (2003) skriver om just barnsyn. Hon betonar att

Det som är avgörande för vad som händer i den pedagogiska situationen i förskola och skola är hur den enskilde läraren och arbetslaget tillsammans i ord och handling gestaltar sin barnsyn. Barnsyn är inte alltid något som formuleras i ord. Barnsyn får alltid ett konkret uttryck i mer eller mindre medvetna handlingar från lärarens sida. Därför är det viktigt att varje lärare medvetet reflekterar över sin barnsyn och dess praktiska uttryck. (Bjervås, 2003, s.58)

I läroplanen, Lpfö-98, speglas en barnsyn som innefattar att barn är kompetenta och att barns förståelse utvecklas tillsammans med andra, och de vuxna är förebilder för barnen i arbetet med värdegrunden på förskolan. Demokrati, livslångt lärande, lek, kulturell mångfald är några exempel på delar i läroplanen som genom vilka barnen utvecklar sin förmåga i relation till

pedagogernas barnsyn, vilken måste just som Bjervås (2003) skriver, reflekteras över, för att bli medveten om vilka signaler man som pedagog sänder ut. Även skolverket (2005), beskriver hur respekt för barnet är grunden för hur pedagogen skall arbeta med och förhålla sig till deras utveckling och lärande. Verksamheten skall anpassas till barnen och deras olikheter, för att på så sätt skapa en miljö där man tar tillvara alla möjligheter för att barn ska utvecklas.

En sådan miljö där barnen kommer till tals och där barns perspektiv får en framskjuten plats beror bland annat på den syn på kunskap som de pedagoger har som arbetar i verksamheten, samt att pedagogerna finns nära barnen. Nära barnen, inte bara för att vara ”service personer” utan för att verka för att skapa utmaningar och för att kommunicera och att stärka barnens kompetens inom alla områden (Johansson och Pramling Samuelsson, 2006).

Att utveckla en verksamhet

Att utveckla en verksamhet kan innebära att pedagoger använder ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt, vilket innehåller ett perspektiv på barn och ett förhållande till barns lärande likvärdigt till sitt eget lärande som pedagog.

I Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) kan man se hur en ny teori, utvecklingspedagogik, utvecklas mot bakgrund av en expansiv pedagogisk forskning vilken har bedrivits inom förskolan och skolans område under de senaste tjugo åren, och i detta ljus har en ny syn på barnet vuxit fram. Det är inte bara synen på barnet som förändrats utan även synen på hur barn lär, uppfattar och utvecklar sin kunskap. Med en framväxande ny barnsyn hänger också forskning om pedagogernas arbets- och förhållningssätt samman, och i nära samarbete med praktiken har en mängd forskning inom detta område bedrivits. Inom förskolans område är det bland andra Ingrid Pramling Samuelsson som drivit på denna utveckling, men även Johansson, 1999; Kihlström, 1995; Mårdsjö; 1998; m fl. Pramling Samuelssons tidiga forskning utgår från ett fokus på hur barn tänker och hur barn skapar mening i förhållande till innehållet i det de lär sig. Utifrån ett flertal studier i barngrupper växer kunskapen fram kring hur barn uppfattar sitt eget lärande. Viktiga aspekter kring detta är hur pedagogerna förstår och utvecklar sitt eget lärande kring vad och hur barn lär och hur pedagogerna då påverkar sin verksamhet mot att utveckla barnen i en riktning för ökad förståelse av sin omvärld.

Det centrala i en utvecklingspedagogik som vilar på en fenomenografisk bas är att synliggöra barns värld både för andra och för dem själva, genom att skapa förutsättningar i verksamheten. Genom göra barns tankar synliga så tar man utifrån det tillvara tankarna för att tillsammans med andra barns tankar göra dem till ett innehåll i verksamheten, ett innehåll som barns förståelse kan utvecklas kring.

Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997 samt manus) har genom att fokusera på pedagogers arbetssätt, likvärdigt som de innehållsaspekter vilka uppfattas som centrala och bidragande till barns lärande och fördjupade förståelse, utvecklat och formulerat tre principer för denna pedagogik,

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

(Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003, s 58)

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) resonerar kring hur viktigt det är att det är innehållet som skall stå i fokus och att detta görs i situationer som ger barnen möjlighet till kommunikation samtidigt med reflektion. Det är alltså ett objekt i en akt som är en kritisk faktor inom detta sätt att uppfatta lärande. Objektet innebär det som utgör det som pedagogen strävar efter att barnet skall utveckla sin förståelse kring, akt innebär det sammanhang i vilket objektet blir synligt, kanske en lek eller en situation där barnets erfarenheter blir synliga. Men utvecklingspedagogik handlar inte bara om innehållet, situationen och kommunikationen utan också om hur barnen tänker om och relaterar till sitt eget lärande och vad det är de kan utveckla, och även sådant som Johansson och Pramling Samuelsson (2006) beskriver som relevansstruktur. Relevansstruktur innebär det som barnet uppfattar som meningsfullt och som barnet känner igen, utan att för den sakens skull vara allt för väl känt. I allt det nya finns också nya erfarenheter att göra och upplevs som spännande för barnen. Det är just ett målinriktat arbete i relation till ett innehåll som nu står i fokus, som tillsammans med variation och mångfald utgör grunden för utvecklingspedagogiken i jämförelse med en mer traditionell förskolepedagogik, vilken mer utgår från att barnet utvecklas av sig själv i verksamheten.

Pedagogens roll i ett utvecklingspedagogiskt arbete i förskolan betonas och kan följas i Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997, samt manus) genom att se och förstå hur viktig pedagogens planering för de olika innehållsaspekterna är, att ta del av pedagogernas lyhördhet gentemot barnen och pedagogernas känsla för att uppfatta och ta tillvara de tillfällen som ges för att utmana barnens tankar, utan att för den sakens skull inkräkta på barnen behov av ostörd lek.

Det är en fingertoppskänsla i att vara en pedagog som klarar att fånga barnens världar och att också få tillträde dit likväl som till deras tankar. Att finna balansen mellan att ha en planerad målinriktad verksamhet som har en riktning men ändå inte är styrd eller stängt för innehållets skiftningar. Detta kräver en stor portion eftertanke och reflektion hos pedagogen. Mårdsjö (2005) betonar vikten av detta

Finns det inte tid för pedagoger att reflektera över hur de förstår sin yrkespraktik är det näst intill omöjligt att förändra verksamheten i riktning mot en större medvetenhet och därmed ökad kvalitet i den pedagogiska verksamheten. (Mårdsjö, 2005, s 186)

Reflektion i sig kan också göras till föremål för ett lärande. Om reflektion sker inom en grupp med liknande erfarenheter, så kan det inom denna grupp skapas förutsättningar för metareflectioner, alltså att tillsammans med andra, reflektera över sina reflektioner och detta kan inom ett utvecklingspedagogiskt synsätt skapa förutsättning för urskiljning och mångfald samtidigt som den gör pedagoger mer medvetna (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003). Utvecklingspedagogik har viktiga delar och Mårdsjö (2005) betonar att ytterligare en av dessa är utmaningar, och refererar även till Marton, Wen och Wong (2005) vilka anser att grunden för lärande är variation, och det är just när man upptäcker något nytt i det man redan sett eller hört – så förändras den tidigare förståelsen. En utveckling, ett lärande kan ske.

Teoretiska utgångspunkter

För att få reda på hur en enskild person erfar något måste man få möjlighet att dela dennes tankar. I föreliggande studie görs det genom intervjuer, men intervjuer behöver tolkas och förstås i ljuset av något. Studien har fenomenografi och hermeneutik som teoretiska utgångspunkter, valet av teoretiska utgångspunkter står i relation till syftet i studiens delar och är en hjälp att tolka det material som samlats in.

Fenomenografi

Fenomenografi som forskningsansats växte fram vid Göteborgs Universitet under 1970-talet och beskrivs av Alexandersson (1994a) som en ansats vilken kommit ur en önskan att se på inläring som kvalitativ och inte som då oftast var fallet, kvantitativ. Det är en skillnad mellan 'vad något är' och 'hur något uppfattas vara'. Ur detta formas en vidare förståelse kring hur komplext lärande är och att det finns påtagliga likheter men också skillnader i hur människor uppfattar samma sak, vare sig det är en specifik text eller något i vardagen. Fenomenografien har sedan utvecklats i flera riktningar, baserade på hur människor uppfattar centrala aspekter av urskilda fenomen.

Inom fenomenografi är utgångspunkten att det är människan som skapar och är aktiv för att lära sig något. Lärande sker i relation till omvärlden och det är språket, tanken och kunskapen som förändras och denna förändring sker då inläring sker. Alexandersson (1994a) beskriver att i denna förändrade relation mellan människan och omvärlden har människors tänkande och handlande en viktig roll, eftersom det är tänkande och handlande som både styr och bestämmer hur 'något' uppfattas. Alexandersson menar att det är en intentional⁸ relation, vilket ansluter till en fenomenologisk teoretisk referensram, som just bearbetar förhållanden mellan subjektet och världen.

Förhållandet mellan subjektet och världen kan uttryckas som en icke-dualistisk ontologi, vilket innebär att man inte delar på subjekt och objekt. Runesson (1999) gör en liknelse kring hur en sammansmältning av subjekt och objekt kan förstås,

Världen är *en*, på samma gång subjektiv och objektiv, men uppfattad och erfaren på skilda sätt. Hur är detta möjligt? Den sol jag just nu betraktar från mitt fönster och som jag ser försvinna bakom Vasastadens hustak, skulle den inte finnas där borta vid horisonten? Hur kan den vara oskiljbar från mig som erfalande subjekt? Skulle solen inte existera och sjunka bakom horisonten varje kväll mig och andra människor förutan? Att inta en icke-dualistisk ståndpunkt innebär inte att förneka att solen existerar oberoende av människan. Istället innebär det att förstå att den kunskap vi har om solen och planeternas rörelser runt denna, den sol och de planeter som vi känner till, är förbunden med ett erfalande subjekt, d.v.s. människan. Så den sol som jag ser försvinna är på samma gång en riktig, existerande sol *och* en erfaren sol. (Runesson 1999, s 34)

Inom ansatsen är begreppen uppfatta, vilken sedermera kallas *erfara*, ett centralt begrepp tillsammans med urskiljning och variation. Begreppet erfara skulle också kunna kallas för att uppfatta eller att förstå något specifikt (Runesson, 1999).

På samma sätt som subjektet och objekten hänger samman, så hänger även innebörderna i det som respondenterna erfar i denna studie samman. Innebörderna i erfalande av läroplanen

⁸ ”Med intentional avses här att relationen till omvärlden på en och samma gång både bestäms av och är beroende av att människans tänkande och handlande riktas mot något i omvärlden” (Alexandersson, 1994a, s 116).

hänger ihop med den kunskap och den förförståelse de har kring sitt yrke och yrkets innehåll och innebörd. Det sätt de erfar fenomenet har tagits ut ur deras övriga yrkesinnehåll, dekontextualiserats, och gjorts till en del i helheten. Delen får ett specifikt innehåll då den relateras till helheten och skulle inte få samma innebörd om den relaterades till en annan helhet. Men själva erfandet hänger också samman med vad du ser för delar i en helhet, alltså, *”Hur något uppfattas är beroende av sättet att urskilja delar från helheten och att relatera delarna till varandra och till helheten”* (Runesson, 1999, s 29). Men att erfara något, och för att ett erfande skall bidra till lärande så innebär det inte bara att något ska urskiljas, utan även att kunskap och erfarenhet om liknande aspekter finns.

Att använda en fenomenografisk ansats innebär att en utformad metodologisk väg följs, och denna börjar i ett intresse i hur ett specifikt fenomen erfars, för att sedan i empirin söka svar på detta. Alexandersson (1994a) skriver;

Samtliga fenomenografiska undersökningar vilar t ex på samma metodtradition som innebär att den empiriska undersökningen omfattar en kvalitativ analys av utskrivna intervjuer som forskaren själv genomför. (Alexandersson, 1994a, s 115)

När intervjuerna genomförts och transkriberats till text, analyseras texten med fokus på hur läroplanen erfars som dokument. Finns det skillnader i hur fenomenet erfars? Detta innebär en upprepad genomläsning där utsagor ses bredvid varandra och tillslut framkommer inga mer variationer i erfande. En kategorisering har skett ur materialet, det framkommer skillnader i utsagor, vilka kan sägas vara karaktäristiskt för uppfattningarna (Alexandersson, 1994b).

Avsikten med en fenomenografisk analys beskrivs av Runesson (1999) som att *”Avsikten är alltså att försöka se på fenomenet eller situationen så som människor ser på detta samt att beskriva detta erfande”* (Runesson 1999, s.110). Målet för analysen är således att det ur materialet skall framkomma [urskiljas], skilda sätt [variationer], i att uppfatta [erfara] fenomenet ifråga.

Hermeneutik

Den moderna hermeneutiken växte fram i slutet på 1700-talet, ur metoder och teorier som utvecklades av tyska filosofer. Hermeneutiken strävar efter att tolka och förstå texter och utgick till en början kring att förstå bibeltexter (Egidius, 2003). Hermeneutik är en filosofisk ansats som innehåller ett speciellt sätt att se på världen. Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv är världen och den mänskliga existensen förståelig genom tolkningar, och det är genom språket som dessa tolkningar blir möjliga (Patel och Davidsson, 2003). Språket förmedlas i något som kan benämnas som en text, vilken är föremålet för förklaringen, och ses som ofullbordad, den fullbordas när den läses och tolkas. Detta anti-dualistiska sätt att se på texter handlar om att det är tolkningen som förenar texten med världen, ett 'både - och' förhållande där meningen framkommer, men inte vilken mening som helst, den måste vara relaterad till texten (Kristensson Ugglas, 2002). Genom synsättet uppfattas människan som intentionell, hon vill något med sina handlingar – men hon handlar inte bara utifrån det som sker inom henne utan i en relation med det som sker runt henne, det finns en intention med handlingen. Hon tolkar och handlar, och handlingen betyder något gentemot den bakgrund som handlingarna växt ur (Sjöström, 1994).

Hermeneutik söker inte efter den enda sanningen, den söker efter förståelse. Lendahls Rosendahl (1998) beskriver målet för tolkningen som en strävan efter att förstå hur människor tänker, handlar och vad som är deras intentioner och vad för innebörder som läggs i ett fenomen. Hermeneutik syftar inte heller till att söka efter 'fakta', som Alvesson och

Sköldberg (1994) uttrycker det, det som framkommer ur en text är ett sätt att förstå och ett resultat av just denna tolkning och inget som för ses som en absolut sanning. Sanningsbegreppet får en innebörd att den syftar till att avslöja det som inom en text varit dolt, och att det framkomna resultatet inte är slutgiltigt. Rimligheten i det som kommer ur texten får också ses i relation till, och med insikten om, de processer och dialoger som skett med texten som sådan under tolkningen.

Den text som då kommer från en människa måste visas respekt, för den människan har gjort val när texten tillkom och tolkning blir då vägar vidare, som blir föremål för ytterligare val (Sjöström, 1994).

Förståelse av texten baseras på ett samspel mellan en text, utsaga eller händelse och den som tolkar. Den som inom hermeneutiken tolkar en text är inte en tom anonym mänsklig varelse, utan en person som inom sig redan har en mängd kunskap och erfarenheter som kommer att påverka den tolkning som sker. Detta kallas för förförståelse och är en viktig del av hermeneutikens tolkningsprocess. Även förförståelsen ger Lendahls Rosendahl (1998) uttryck för, hon uttrycker att precis som att förförståelsen är förutsättningen för en förståelse, så är den likväl ett hinder för förståelsen. Den kan göra att du inte ser det som är i fokus för att du hindras i detta genom din egen position, din egen förförståelse. Men tolkning kan inte ske utan förförståelsen så genom att tydliggöra den samma, genom reflektion och medvetenhet kring förförståelsens inverkan på studiens alla delar, kan förförståelsen istället användas som en styrka och en möjlighet.

Det är viktigt att se att texten förmedlas via språket och att språket och texten är en historisk företeelse, de har tillkommit vid en historisk tidpunkt och tolkas i en annan, ibland ligger dessa tidpunkter nära varandra, ibland inte. Lendahls Rosendahl (1998) beskriver de historiska och språkliga aspekterna som viktiga. Det är genom språket som något tydliggörs, som något framträder, alltså förstås. Att förstå någon annan innebär att man möter dennes värld, inte genom att omfamna den, det gäller att varsamt låta den andra öppna sig och släppa in, för att en sammansmältning mellan förståelsehorisonter skall ske. Alvesson och Sköldberg (1994) betonar att det är viktigt att se att varje person har sin egen tolkning av sin egen värld, eller horisont som det kallas inom hermeneutiken. En horisont vilken kan mötas, inte bara med att du blir insläppt, utan med en nyckel som kallas empati. Tillsammans med empati följer också ödmjukheten och vetskapen kring att om du förstår något och det kan vara även små saker. Varje form av förståelse bidrar till en utökad förståelse, inte bara av andra utan även av sig själv.

Metod

För att kunna genomföra en intervjustudie är det viktigt att det finns intresserade personer som deltar, att materialet samlas in systematiskt, att analyser sker utifrån ett teoretiskt perspektiv, att studien verkligen undersöker det som är dess syfte och att studien genomförs på ett forskningsetiskt riktigt sätt. Om detta och lite till resoneras i avsnittet.

Urval

Under hösten 2006 kontaktades utvecklingsenheten i en västsvensk kommun. Via denna enhet etablerades en möjlighet att tillsammans med kommunens rektorer inom förskola 1-5 år, diskutera studiens innehåll och genomförande. Två inriktningar för studien diskuterades, dels pedagogers erfarenhet av kompetensutveckling, dels hur pedagoger erfar läroplanen och om det är någon skillnad i hur olika yrkeskategorier resonerar kring läroplanen. Det senare utvecklades lite och blev det som kom att bli studiens inriktning. Rektorererna hade möjlighet och intresse för att finna intresserade pedagoger till studien.

Urvalet av deltagande pedagoger har skett i flera steg. I det första steget tillfrågade rektorererna ett antal pedagoger om deras intresse att medverka i studien och de intresserade pedagogerna erhöll ett dokument (bilaga 1) som gav mer information kring studien och en uppmaning att kontakta mig. För att få ett jämförbart, men ändå inte för homogent urval var det viktigt att pedagogerna uppfyllde vissa kriterier.

1. Pedagoger skulle arbeta i barngrupp under tiden som intervjun genomfördes. Kriteriet fokuserar på betydelsen av att ha en pågående verksamhet att relatera till då studien inte bara söker efter erfarenhet av läroplanen som dokument, utan även på vilket sätt pedagogerna beskriver att de omsätter dokumentets intentioner i verksamheten.
2. Pedagoger skulle ha arbetat inom sitt yrke i tre år eller mer. Urvalet omfattade inte dem som arbetat kortare tid inom yrket, eftersom de antogs ha en kunskap om läroplanen vilken genom utbildningen nyligen var reflekterad och medvetandegjord. Det som eftersträvades var erfarenhet och beskrivningar vilka kan sägas motsvara en vardagskunskap av läroplanen.
3. Pedagogens utbildning; förskollärare kontra barnskötare. Den specifika utbildningen var viktig, dels för att dessa två yrkesprofessioner utgör arbetslag inom förskolans verksamhet, dels för det i studiens syfte fanns ett jämförande perspektiv.

De ca tjugo intresserade pedagogerna kontaktade mig och utifrån detta icke slumpmässiga strategiska urval genomfördes ett andra urvalssteg. Fem förskollärare och fem barnskötare lottades fram utifrån aspekten att säkerställa konfidentialiteten för dem som ingår i studien.

Alla pedagoger från det första urvalssteget kontaktades efter det andra urvalssteget. Flera av dem som inte kom att ingå i studien ställde sig positiva till att ingå vid senare tillfälle om behov skulle uppstå, samt även vid eventuella senare studier. Med de pedagoger som kom att ingå i studien bokades tid för intervju, vilka kom att genomföras med stor spridning på var de lokalmässigt genomfördes och under vilken tid på dagen.

De förskollärare och barnskötare som slutligen kom att delta i studien är alla kvinnor och har i genomsnitt arbetat nästan 20 år inom barnomsorgsområdets skilda delar, men varit på sin nuvarande tjänst och arbetsplats i genomsnitt 6 år. Arbetsplatserna är förskoleavdelningar innehållande barn som till största delen har en ålderssammansättning på gruppen från 1 till 5 år. Arbetsplatserna är spridda över hela kommunen.

Datainsamling

För att få dela pedagogernas tankar kring läroplanen, Lpfö-98, har datainsamling skett genom öppet riktade intervjufrågor utifrån en på förhand utformad intervjuguide (se bilaga 2). Intervjuguiden skapades utifrån en vilja att först skapa ett samtalsutrymme med fokus på positiva upplevelser inom respondentens yrkesverksamhet och hur dessa planerats, för att sedan handla om den enskilda pedagogens uppfattningar av läroplanen. En sådan form av intervjuteknik skapar möjlighet till att få del av respondentens subjektiva upplevelse av just det efterfrågade fenomenet samt vilken mening och innebörd som respondenten lägger i sin uppfattning av fenomenet (Lantz, 1993).

En pilotintervju har genomförts för att testa intervjuguidens förutsättningar till att fånga respondentens uppfattningar. Då pilotintervjun uppfyllde sin funktion och endast få ändringar genomförts ingår pilotintervjun i datamaterialet. Intervjuerna har ägt rum på olika platser, både respondentens egen arbetsplats men även i hemmiljö, utifrån respondentens önskemål. Detta innebär att miljöerna där intervjuerna har genomförts har varit skiftande, men denna skillnad anses av forskaren inte vara av relevans för resultatet då miljön inte är i fokus för analysen.

Varje intervju har spelats in med bandspelare och har därefter transkriberats från tal till text för att underlätta vid analysarbetet. Att transkribera är tidskrävande men har fördelar vid analysstadiet. Texten går att ta isär och fogas samman på nya sätt för att på så vis möjliggöra och förtydliga framväxandet av kategorier ur de intervjuades utsagor. Att kunna läsa flera gånger är en förutsättning för att förstå innebörden i de deltagandes uppfattningar och resonemang. Redan vid transkriberingen har talspråk gjorts om till skriftspråk och uttryck och utsagor om specifika verksamheter har tagits bort eller omformulerats, dock i mindre omfattning. Kanske borde dessa omskrivningar ha skett efter analyserna, eftersom det inte kan uteslutas att det kan ha påverkat analysen av innebörder i respondenternas erfarenhet av läroplanen som helhet, eller innebörder i respondentens beskrivning av hur de genomför sin verksamhet. Vid reflektion över utskriften ansågs det viktigt att lyssna igenom ett antal bandinspelningar för att utröna om en feltolkning skett, efter noga lyssnande ansågs inte någon förskjutning i tolkning skett och de utskrivna texterna ansågs utgöra ett fullgott analysmaterial.

Analys av datamaterial

Analys av intervjuerna har skett utifrån två olika teoretiska ansatser, fenomenografi hermeneutik.

Fenomenografisk analys

Analys av utsagor vad det gäller att erfara läroplanen sker på ett inom det fenomenografiska fältet vedertaget sätt. Detta innebär enligt Alexandersson (1994a) att analys sker i flera steg.

Först skapas en god kännedom om intervjuernas innehåll genom att materialet bearbetas ett flertal gånger. Under denna fas skapas en förståelse och en bild av vad det är som skiljer de olika utsagorna åt, just vad det gäller det fenomen som står i fokus. Vid det andra analysstadiet ägnas dessa likheter och skillnader uppmärksamhet på ett mer systematiskt sätt och bidrar således till att knyta dessa delar tillbaka till den helhet som de härrör ifrån. Analysen fortsätter på detta vis tills det inte framkommer några nya aspekter av fenomenet och går då in i ett tredje steg. Här kommer dessa delar att sättas samman till vad inom fenomenografi kallas för beskrivningskategorier. Delarna innehåller således uppfattningar om samma fenomen sett ifrån olika vinklar och allt detta sammantaget bildar en gemensam sammanhängande struktur där delarna är klart avgränsade ifrån varandra men ändå intimt hänger samman i ett sk utfallsrum, vilket är huvudresultatet. Utfallsrummet utgör den fjärde analysfasen, som av Alexandersson (1994a) beskrivs som ”*grunden för en mera systematisk analys av hur uppfattningarna förhåller sig till varandra*” (Alexandersson, 1994a, s 127). En sådan mer systematisk analys består av en bedömning av om och så fall hur kategorierna förhåller sig till varandra utifrån aspekten att någon uppfattning har större värde eller kan anses jämbördig med varandra, vilket innebär att kategorierna ses i ljuset av yttre eller inre kriterier som i så fall påverkar hur dessa rangordnas. Ett yttre kriterium kan höra samman med aktuell forskning, ett inre med hur komplexa, mer eller mindre utvecklade, uppfattningarna kan sägas vara (Alexandersson, 1994a).

Inom fenomenografisk metod sammanställs datamaterialet utifrån analysens beskrivningskategorier, dessa kategorier förstärks med utsagor från respondenterna för att visa på variationer i hur fenomenet erfars. Då ges möjlighet att skapa också en förståelse för kategorin som helhet och kan då bidra till att öka läsarens medbedömning, vilket ur denna aspekt kan bidra till studiens reliabilitet. Alexandersson (1994a) hänvisar till Kroksmark (1987),

Fenomenografien ställer kravet på kategorisystemet att det skall kunna verifieras direkt i data och att det skall kunna kommuniceras. Vi kan likna Fenomenografien med stigfinnaren som finner stigen, avbildar en karta så lik terrängen att varje efterföljare i uppfattningarnas urskog skall kunna kontrollera kartans överensstämmelse med verkligheten. (Kroksmark, 1987, s 272)

Kroksmark (1987) för samman respondenters utsagor om fenomen direkt till kategoriernas struktur och menar att detta är att det tydligt skall framgå hur tolkning av fenomenet i fråga skett.

Hermeneutisk analys

Analys och tolkning av hur pedagogerna beskriver att de omsätter läroplanens intentioner i förskolans verksamhet har skett utifrån en hermeneutisk metod vilket innebär att respondenternas utsagor om verksamheten och om läroplanen tolkas tillsammans med forskarens förförståelse och att delarna i utsagorna knyts till helheten och från helheten tillbaka till delarna. Förståelsen av innebörderna i pedagogernas utsagor är beroende av de sammanhangen där pedagogernas tankar uppstått, vilket innefattar pedagogernas kunskaper och den praktik de verkar i, samt medvetna likväl som omedvetna förhållningssätt och reflektioner hos pedagogerna.

Tolkningsprocessen genomförs i flera steg, och beskrivs tydligt av Kvale (1997). Forskaren växlar mellan att se till textens helhet och till dess delar, och utifrån varje ny genomläsning

skapas en djupare förståelse. Den följer en hermeneutisk spiral. Efter tid skapas inga nya tolkningsteman och tolkningen sägs då uppnått en mättnad. Att tolkningen inte kan särskiljas från texten i sig är viktigt att vara medveten om samt att intervjuarens kunskap kring ämnet för intervju och tolkning är viktig vid hermeneutisk tolkning.

Tolkningsprocessen genererar således en förståelse vilken är ett växelspel mellan uttolkarens egen förförståelse och textens delar och den helhet som dessa delar existerar inom. Detta kallas som tidigare nämnts för en hermeneutisk cirkel, eller en spiral. Patel och Davidsson (2003) förklarar spiralen som

Helhet och del, subjekt och objekt, forskarens förförståelse, perspektivförskjutningarna i pendligen, allt detta utgör också en helhet som lever och utvecklas. Ofta kallas detta för den hermeneutiska spiralen. Text, tolkning, förståelse, ny textproduktion, ny tolkning och ny förståelse, allt detta är delar i en helhet som ständigt växer och utvecklas och är uttryck för det genuint mänskliga. (Patel och Davidsson, 2003, s 31)

Sjöström (1994) beskriver tolkningens tillvägagångssätt som mot bakgrund av viljan att få svar på sin frågeställning som en väg vilken inte har upptrampade stigar. Att se dokumentationen, texten, som en utgångspunkt till vilken man går fram och åter. Att vara medveten om att utsagor kanske är en produkt av situationer i vilka de tillkom och att forskarens förförståelse kommer att finnas med som en aspekt av tolkningen. Alla dessa bitar samlas i analysen, där helheter och delar gör det möjligt att ske mönster och sammanhang. Men det är inte bara gentemot sig själv som utsagan ställs utan även emot andra utsagor och till andra förhållanden och relationer. Tolkningar som görs kan inte särskiljas från forskarens förförståelse (Sjöström, 1994).

Min förförståelse kring förskolans verksamhet har påverkat både val av ämne för studien likväl som att den har inverkat på tolkningar av resultatet. Nuets förförståelse innefattar den förståelse som just nu är fokus för medvetandet, det som vi 'vet' nu – innan vi förstår att vi kanske inte har förstått. Denna senare förståelse är inte heller den 'rätta', eftersom förståelsen förändras över tid (har en historisk aspekt) och dagens förståelse blir i morgon till en förförståelse. Min förförståelse har under den tid som studien genomförts och sammanställts genomgått en process som liknar en hermeneutisk spiral, att se delar och sedan helheter och dessas inverkan på förståelse vilket påverkar förförståelsen som gör att helhet och delar relateras till en ny förförståelse. En process och en resa i både datamaterialet som objekt och mig själv som subjekt, likväl som datamaterialet tar form av subjekt och jag objekt i en delad men inte delbar helhet⁹ vilket innebär att jag har förändrats under resan och har en förändrad syn på både migsjäl, på datamaterialet och verkligheten som det kommer ur.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Att skapa förutsättningar för en god validitet är av yttersta vikt vid studiens genomförande. Lantz (1993) resonerar om intervjuarens kompetens och medvetenhet kring sin förförståelse och de valsituationer som blir aktuella i studien, detta har en direkt knytning till hur valid studien kan anses vara. Vilken känsla som skapas mellan intervjuare och respondent, hur frågor formuleras och ställs, hur väl intervjuaren följer respondentens tankegångar och har förmåga till att ställa följdfrågor som för respondenten vidare i sina tankegångar och ges möjlighet att utveckla sitt resonemang, utan att för den delen styra respondentens svar i någon riktning. Hur vet man när allt är sagt? Hur vet man om man styrt svaren? Intervjuarens

⁹ Man skulle kunna uttrycka det som att min förståelse för datamaterialet och den egna personen har medvetandegjorts och blivit en del av min förförståelse. De är olika delar, men de är inte delbara precis som ontologin hos ett icke-dualistiskt synsätt.

medvetenhet om att frågor och följdfrågor kan innebära en styrning av respondentens svar är i sig en aspekt i att sträva mot validitet.

Vid transkribering av intervjuer finns det validitets och reliabilitets aspekter att medvetandegöra. Hur och när är det relevant att ta bort uttryck och vissa helheter som kan vara karaktäristiska för en person, så karaktäristiska att deras identitet röjs? Vad innebär det för innebörden i utsagorna och kan det då göras utan att innebörden förändras? Resonemangen kring dessa val är en validitetsfråga, men att det endast är en person som gör intervjuerna säkerställer i viss mån att detta görs lika genom hela studien.

I studien handlar reliabiliteten bland annat om att redovisa tillvägagångssättet nogga för att visa att resultatet inte bygger på slumpen, reliabiliteten handlar även om vilken kvalitet intervjuaren håller, och att respondenterna verkligen finns inom förskolans värld.

Interbedömarreliabiliteten kan i viss mån knytas till att det endast är en person, som genomför intervjuerna och en hög medvetenhet kring hur intervjuarens förförståelse och för givet tagande kan påverka reliabiliteten är viktigt.

Att intervjuerna spelas in bidrar till en hög reliabilitet eftersom det går att återvända till intervjuerna för att säkerställa hur dess innebörder uppfattats. Här kan man dra paralleller till hur nära validitet och reliabilitet ligger varandra i kvalitativa studier. Vad det gäller transkribering är resonemangen bakom valen som görs när intervjuerna skrivs ut, det som har betydelse för validiteten. Vilket kan jämföras med hur man svarar emot reliabiliteten vid samma process, då möjlighet att gå tillbaka till ursprungsmaterialet anses viktigt.

Alexandersson (1994a) resonerar kring hur man inom fenomenografi kan säkerställa validitet och reliabilitet i analysstadiet. Validitet handlar till exempel om hur de intervjuade uppfattar innebörd i en fråga som ställs. Alexandersson (1994a) resonerar kring detta då han inom ett fenomenografiskt metodologiskt synsätt betonar skillnader i hur objektets 'vad' och 'hur'. Skillnaden innebär att *"Man måste ha en uppfattning av vad en företeelse är innan man kan resonera om hur den är förskaffad"* (Alexandersson, 1994a, s 119). Inom studien ställs då ovanstående validitetsaspekt till att det är verksamma pedagoger med erfarenhet och kunskap om förskolan som ingår i studien. Reliabiliteten etableras genom att via citat ur intervjuerna visa på vad respektive kategori grundar sig på, och hur den kan uttryckas. Citaten är utvalda av författaren till studien och det är av vikt att det finns någon som utifrån värderar författarens val av citat, vilket kallas medbedömning och ger ytterligare tyngd åt resultatet.

Validitet och reliabilitet vid hermeneutiska studier har likheter med det som resoneras kring ovan vad det gäller kvalitativa intervjuer. Validitet knyts också enligt Lendahls Rosendahl (1998) till hur väl resultaten sammanfaller med empirin vilket innebär hur den inre validiteten ser ut, tillsammans med vilken överensstämmelse resultatet har med resultat inom liknande forskning. Ytterligare aspekter på validitet framkommer i Sjöström (1994), att dokumentationen av de uppfattningar som framkommer, läsarens möjlighet till att bilda sig en egen uppfattning anses som viktig. Det är inom hermeneutik viktigt att också ta med forskarens medvetenhet kring sin förförståelse som en faktor vad det gäller reliabiliteten.

Hur generaliserbara kan man då säga att de framkomna resultaten inom ett teoretiskt perspektiv kan vara? Lantz (1993) beskriver hur generaliserbarheten i en kvalitativ studie med utgångspunkt i hur ett fåtal människor uppfattar ett fenomen inte har samma utseende som en studie med ett större urval. Kraven är dock inte på något sätt är lägre för den kvalitativa intervjun. De generaliseringsmöjligheter som kan sägas vara giltiga i föreliggande studie är på en nivå vilken skulle kunna kallas för en 'igenkänningsnivå', att enskilda individer skulle

kunna dra paralleller mellan de tankar och strukturer som framkommer i studien. Parallelldragningarna skulle också kunna bidra till en form av medvetandegörande av egna, kanske oreflekterade, aspekter av fenomenet hos individen.

Etik

De etiska överväganden som är av relevans för undersökningen beskrivs i Forskningsetiska principer vilka utges av Vetenskapsrådet (www.vr.se). De omfattar fyra övergripande områden vilka har skilda funktioner när det gäller forskningsetiska aspekter. Principerna gäller information, samtycke, konfidentialitet och i vilken utsträckning information kan nyttjas.

I studien relateras etiska aspekter till många val och ställningstagande. Urval av de deltagande vilket skett i samverkan med rektorer, vilka dock inte gemensamt diskuterat och valt ut vilka pedagoger som skall tillfrågas, utan detta har skett individuellt. Utifrån de tillfrågade och intresserade personer som kontaktat mig gjordes även ett andra urval utifrån lottdragning, för att i möjligaste mån säkerställa konfidentialiteten hos de deltagande. Deltagarna samtycker kring att delta i studien och information om att de kan avbryta sitt deltagande när och om de så önskar har getts. De deltagande i undersökningen har informerats om att deras intervjudata kommer att ligga till grund för denna uppsats på C-nivå och om de samtycker, även till dess eventuella fördjupning på D-nivå, vilket ligger i linje med nyttjandekravet¹⁰ inom de forskningsetiska principerna. De deltagande har initialt getts selektiv information om studiens syfte, eftersom full information kan komma att äventyra det resultat som är eftersträvanvärt. Ett vardagsperspektiv på läroplanen har varit en utgångspunkt för studien, vilket troligtvis inte hade varit möjligt om studiens syfte från början varit till fullo känt av deltagarna. I samband med intervjun utvecklades de deltagandes kännedom kring syfte och innehåll, vilket enbart har mötts med positiv respons från de deltagande.

All intervjudata finns på kassettband samt i pappersformat, vilka är konfidentiella handlingar som förvaras av forskaren, utan möjlighet till att koppla samman de deltagandes identitet med deras utsagor. Utsagorna kommer att kodas utifrån de deltagandes yrkesroll, förskollärare kontra barnskötare, samt ett ordningsnummer, för att i analysstadiet kunna återge vilken pedagog som uttrycker vad samt möjliggöra en komparering mellan de representerade yrkesgrupperna. Vid analys av intervjuerna uppstod ett etiskt dilemma, den först valda ansatsen – fenomenografi, kom inte att motsvara det för studien relevanta syftet vilka de deltagande fått information om och kom således att kompletteras med ytterligare en ansats – hermeneutik. Två ansatser vilka utgår från liknande ontologiska tankegångar, kom då att komplettera varandra för att svara mot studiens syfte.

¹⁰ Nyttjandekravet innebär att data som samlas in endast får användas för forskningsändamål. För vidare information hänvisas till [www.vr.se].

Resultat

Utifrån studiens två skilda val av perspektiv för att behandla utsagor, kommer det variationsteoretiska perspektivet att fokuseras på den första delen av studien, hur läroplanen erfars som dokument. I den andra och tredje delen av studien används ett hermeneutiskt perspektiv vilket då istället fokuseras kring pedagogers beskrivningar av hur de omsätter läroplanens intentioner i verksamheten samt vilka likheter och skillnader relaterat till yrkesprofessionen det finns emellan dessa uppfattningar.

1. Att erfara läroplanen, Lpfö-98

Erfarande av helheten i läroplanen som kan beskrivas i tre avgränsade kategorier.

Kategori A; Läroplanen erkänner pedagoger

Kategori B; Läroplanen förenar pedagoger

Kategori C; Läroplanen styr pedagoger

Kategorierna skulle också kunna beskrivas i tre nivåer, samhällsnivå, gruppnivå samt individnivå. Kategori A, läroplanen erkänner pedagoger, hänger samman med ett erfارande kring att läroplanen har en innebörd för hur personer utanför den pedagogiska sfären ser på pedagogerna. Kategori A får då en betydelse som existerar på en samhällsnivå. Kategori B, vilken visar på ett erfارande av läroplanen vilken förenar pedagoger, skulle kunna beskrivas som att läroplanen får en betydelse på en gruppnivå. Den tredje kategorin, kategori C, vilken innebär att läroplanen erfars som styrande för pedagoger, skulle kunna motsvaras av att läroplanen får en betydelse på en individuell nivå.

Att läroplanen får en betydelse på olika nivåer är viktigt i den fenomenografiska analysen då de relateras till ett utfallsrum, i vilket det här framgår att kategorierna relateras till ett inre kriterium där kategori A motsvarar en mer utvecklad uppfattning av läroplanen, inte bara i relation till det egna arbetet utan även till yrkesprofessionens status i samhället. Det visas i följande figur;

Figur 1.

Kategori A, Samhällsnivå
Kategori B, Gruppnivå
Kategori C, Individnivå

Figur 1. ger uttryck för vilken grupp som står som mottagare för det erfارande av läroplanen som framkommer i studien.

Figur 1 speglar således vilken grupp som står som mottagare för ett erfarande av fenomenet läroplan. Tabellen skall ses som en komplettering till beskrivningarna av hur kritiska aspekter kan urskiljas ur uppfattningarna vad det gäller läroplanens betydelse som dokument. Kategoriernas inbördes relationer är inte hierarkiska i meningen att den ena kategorin är mer värd än den andra, däremot kan kategorierna sägas bygga på varandra där kategori C är mindre komplex än kategori B, vilken är mindre komplex än kategori A, vilken kan anses som den mest komplexa kategorin.

De tre kategorierna av erfarenhet av läroplanen, vilka benämns A, B samt C har således ett förhållande till varandra. Det är en variation i hur läroplanens betydelse erfars, det är tre olika uppfattningar som urskiljs.

1.1. Läroplanen erkänner pedagoger

Karaktäristiskt för erfandet av läroplanen vilket kommer till uttryck i kategori A, är att läroplanen erfars som ett dokument vilket erkänner pedagoger. Det är urskiljandet av att läroplanen erkänner pedagogerna som är den kritiska aspekten i kategorin. Det innebär att läroplanen beskriver som ett dokument vilket sänder signaler utåt gentemot andra i samhället och då bidrar till att forma andra människors syn på dem. Uppfattningarna uttrycks på följande vis¹¹;

Äntligen¹² fanns det något som sa att det här är viktigt, att de här barnen fick något och att vi kunde visa, vad vi nästan alltid har försökt att göra men nu fick vi svart på vitt på hur viktigt det här va... (Bsk¹³ 1).

Tycker du att läroplanen påverkar dig som pedagog? Ja det gör den, den är viktig för mig som pedagog, jag tycker att det är positivt att vi har den, för det lyfter oss som pedagoger utåt också, vi får ett större värde! (Fsk D).

Det var inte det att det inte fanns något dokument innan, men det var ju att sätta förskolan på kartan, det blir ett annat värde, i förhållande till skolan, vi blev en skolform... (Fsk B).

Ovanstående citat kan tolkas som att läroplanens tillkomst erfars som en positiv upplevelse och ger uttryck för att ett större värde erfars, i förhållande till hur pedagoger blir sedda av människor utanför förskolans verksamhet gentemot den tid då förskolan inte hade en läroplan. Pedagogernas medverkan till att vara en viktig del i barnens lärande blir fokuserat i och med att de nu ingår som en del i skolsystemet.

1.2. Läroplanen förenar pedagoger

Karaktäristiskt för erfandet av läroplanen vilket kommer till uttryck i kategori B, är erfandet av läroplanen som något vilket förenar pedagoger som yrkesgrupp, på en kollektiv nivå, en gruppnivå. Det är urskiljandet av de förenande aspekterna som är det avgörande, kritiska, i denna kategori. Vilket innebär att en utgångspunkt, en grund, för verksamheten uppfattas;

Ja, men läroplanen är ju grund och botten, det är ju den för allting, även för det som politikerna (i denna kommun min anm.) sitter och gör, de har ju bara valt ut några områden som... Jag menar man ska ju jobba med allting (Fsk D).

¹¹ I bilaga 4, figur 4 redovisas vilka pedagoger som ger uttryck för vilka kategorier i studiens datamaterial samt vilka pedagoger som återges med citat i studiens resultatdel 1.1-1.3.

¹² När citat från respondenterna redovisas, återges dessa i vanlig text medan den feta texten motsvarar intervjuarens inlägg i samtalet. Detta gäller alla citat i studiens datamaterial.

¹³ Fsk står för förskollärare, Bsk står för barnskötare. Inom dessa grupper sker en numrering av pedagogerna, för Fsk med bokstäverna A-E, för Bsk med siffrorna 1-5. Detta gäller för hela studien samt i bilagor.

Läroplanen uppfattas som den stabila grund vilken hela den pedagogiska verksamheten skall vila på, och alla dess delar skall finnas i verksamheten. Uppfattningen om läroplanens enande och sammanhållande funktion blir mer tydlig;

Det är först nu när senare sen jag har börjat arbeta på förskolan som jag förstår hur viktigt det är att man har något att hålla sig till (Bsk 4).

Men uppfattningen av att läroplanen är enande, att alla omfattas utav den, kompletteras med ett urskiljande av läroplanen som ett dokument, vilket sätter fokus på gruppens ansvar för innehållet i verksamheten och på gruppens ansvar för barns lärande;

Jag kan ju säga att jag var med innan vi hade läroplanen och den blev ju ett lyft kan jag säga. JA, det är det här vi jobbar med, det här vill vi att våra barn skall lära sig och nu har vi det på papper, eller i ett litet häfte, där står det att 'det här skall vi göra!' så alla vet (Fsk E).

Läroplanen uppfattas som något vilket är en vägvisare på gruppnivå och inte bara en utgångspunkt;

Det är ju lättare att jobba när man har något att utgå ifrån, hur man ska göra. Man går in å läser att man ska... ja nu ska vi jobba med de å de. Jag tycker det är bra för då vet man, vad man ska jobba med, men sen går vi ju utanför också, men det är bra att ha något att gå efter. Å veta hur man ska jobba vidare också (Bsk 5).

Jag tycker det är bra att man har en läroplan, tendensen är ju att det bara flyter annars, det har jag märkt när jag har jobbat på andra ställen, att man gör lite som man vill, eller...förstår du? Att man inte tar det på samma sätt, att det här är viktigt (Bsk 3).

... man kan peka mer på vad ingredienserna ska vara, speciellt vid en nystart när man träffar personer man inte känner. , 'Det är och det här ska vi kunna säga att vi står för'. Vi ska ha med detta (Fsk B).

Citaten sätter fokus på att läroplanen förenar yrkesgruppen och ger dem vägen de skall följa. Uppfattningarna uttrycks i positiva ordalag, både vad det gäller det dagliga arbetet på förskolan men även när en förskola ska startas från grunden. Läroplanen uppfattas då som en grund för hur verksamhet skall utformas.

1.3. Läroplanen styr pedagoger

Karaktäristiskt för erfandet av läroplanen vilket kommer till uttryck i kategori C, är ett erfande av läroplanen som något som styr pedagoger som enskilda individer. Uppfattningen innebär ett erfande av läroplanen som att den fungerar som en checklista, som något som styr ett individuellt handlande och även ett tänkande;

Jag försöker gå tillbaka och titta, alltså, delvis vet man ju vad det innehåller så man har ju det med sig i bagaget men den måste man ju ändå gå tillbaka och titta så man inte missar någonting...//....Att man inte missar något, den är ju som en handbok, som en hjälp, att man inte missa något (Fsk D).

Citatet ger uttryck för uppfattningen att innehållet i läroplanen styr handlandet. Det är möjligt att gå tillbaka till läroplanen med jämna mellanrum för att göra kopplingar mellan den teoretiska texten och det praktiska handlandet. En sådan uppfattning uttrycker ett erfalande av läroplanen som av handbok. Det kan även vara viktigt att få med alla läroplanens delar i verksamheten;

Tja, allt utgår ju från den så att säga, man tittar ju lite i den och tänker att nu för jag in de här bitarna och man försöker få in så många bitar som möjligt. Till exempel i temat (Fsk E).

Tycker du att läroplanen är ett levande dokument som man använder sig utav? För min del blir det de mer och mer, att det liksom, ju mer man läser, att man har den till hands. Att man får in den i verksamheten, det kommer mer å mer så (Fsk C).

Följande citat uttrycker uppfattningen att läroplanen har en betydande individuell funktion;

Hur tycker du att läroplanen påverkar dig som pedagog? Jag känner ju att jag har ett uppdrag som jag måste utföra, annars gör jag inte mitt arbete, så tänker jag (Fsk A).

Uppfattningarna att det är läroplanen som utgör uppdraget vad det gäller ett pedagogiskt handlande i förskolan framgår tydligt, läroplanens textrader formulerar uppdraget och erfars styrande på en individuell nivå. Men läroplanen erfars också styrande för ett individuellt tänkande och reflekterande;

Tycker du att läroplanen påverkar dig som pedagog? Nej den påverkar mig inte, alltså i negativt syfte, däremot kan den få mig att reflektera... får barnen det de behöver? Eller gör jag något eller passar jag bara barnen? För vem gör jag vad (Bsk 2).

Ja, den påverkar ju ens sätt att tänka och att det känns meningsfullt och viktigt det man gör (Bsk 1).

Ja, jag tänker mer hur jag jobbar utefter när jag har läroplanen, hur man ska jobba, men sen så är det väl rätt naturliga grejer (Bsk 5).

Förståelsen av att läroplanen kräver reflektion framkommer i citaten och kan ses som en del i erfandet av läroplanens individuella funktion.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis ger datamaterialet ett resultat i studiens första del (1.1–1.3) som visar att erfandet av läroplanen skapar tre kategorier. Läroplanen erfars som ett dokument vilket erkänner pedagoger, förenar pedagoger likväl som att läroplanen styr pedagoger.

Dokumentet uppfattas ha betydelse inte bara för den yrkesverksamma individen och yrkesgruppen utan även för andra i samhället då dokumentet uppfattas som något som förändrar andras syn på dem, vilket är karaktäristiskt för kategori A. Reflektion och handlande urskiljs ur uppfattningarna av läroplanens styrande funktion som att vara viktiga delar i kategori C:s karaktär. Ur den förenande kategorin (kategori B) urskiljs uppfattningen kring dokumentets sammanhållande och vägvisande funktion som utmärkande.

Den fenomenografiska analysen visar på att kategori A motsvarar den mest komplexa uppfattningen av hur läroplanen erfars. Uppfattningen erfars inte genomgående i studiens datamaterial. De mindre komplexa uppfattningarna som uttrycks i kategori B och C förekommer däremot regelbundet.

2. Uppfattningar om hur läroplanen omsätts i praktiken

Analys av datamaterialet i föreliggande del (2.1-2.3) utgår ifrån ett hermeneutiskt perspektiv, där tolkning av pedagogernas utsagor står i centrum, för att skapa en uppfattning om hur läroplanen omsätts i praktiken.

2.1. Att planera

Vad det gäller att planera verksamheten visar datamaterialet på uppfattningar om att planering är en faktor för att omsätta läroplanens intentioner. Planering kan ske på fler sätt än ett. Det uttryck olika uppfattningar av planering, som att planering sker med aktiviteten som man vill göra först och att man sedan knyter denna aktivitet till de delar i läroplanen som passar, uppfattningen att planering sker utifrån det som pedagogerna anser vara barnens behov och slutligen att planering sker med verksamhetens innehåll och det man vill att barnen skall utveckla i fokus.

Planeringen för att omsätta läroplanen i verksamheten, uttrycks med olika aspekter i fokus. Följande citat¹⁴ ger uttryck för att läroplanen får en sekundär roll vid planering. Läroplanen knyts till den verksamhet som redan är planerad. Läroplanen uppfattas alltså inte som en utgångspunkt för den verksamhet som planeras utan mer som ett mål;

Och inför temat gick vi igenom varför och hur och vad det är bra för och hur man får in läroplanen och så (Fsk C).

... man försöker få in så många bitar som möjligt, till exempel i temat, från läroplanen (Fsk E).

Andra uppfattningar av planering av verksamheten är att det är pedagogens bedömning av barnens behov som är den centrala utgångspunkten för innehållet i planeringen;

... och att vi delar upp dem (barnen) på dagen i grupper, det blir inte bara en stor allmän samling utan de får både och. Vi delar ju barnen i små, mellan och stora. Oftast är det beroende på ålder, men det är ju olika. Det viktiga är ju inte att det blir jämt, utan att det passar barnen (Fsk A).

... men sen tänker jag mycket på vad barnen i min grupp behöver, det är ju vissa barn som man planerar för att de behöver vissa saker mer. Men det har ju med läroplanen att göra (Bsk 1).

Uppfattningar kring att det är planering av verksamheten som sätter fokus på de kompetenser som barnen skall utveckla och vilket innehåll som skall finnas i verksamheten förekommer sporadiskt i studien;

... det är så att när vi började med cirkustemat, så tycker jag att man skall börja med cirkus i mitten och alla förgreningar runt och sätter upp mål och vad är det vi vill att barnen skall

¹⁴ I bilaga 4, figur 5, återges överskådligt vilka pedagoger som citeras i studien vad det gäller uppfattningar om hur läroplanen omsätts i praktiken. (Studiens resultatdel 2.1-2.3)

få med sig, vad är det vi vill att de skall lära sig? Det har väl varit lite så och så med det men nu har vi blivit bättre på det... (Fsk D).

Att tillsammans diskutera igenom målen med det som skall genomföras i barngruppen uppfattas som viktigt. Citatet ger uttryck för att det är innehållet i det som skall göras som står i centrum för denna uppfattning, och barns lärande i synnerhet. Det uttrycks även ske en progression i hur gruppen genomför dessa planeringar.

2.2. Att diskutera

Vad det gäller uppfattningar kring att omsätta läroplanens intentioner i praktiken framkommer diskussion om sin verksamhet som en viktig aspekt. Diskussioner uttrycks genomföras gentemot två håll, dels inom gruppen pedagoger, med kollegor, men även utom denna grupp, med föräldrar.

Att läroplanen diskuteras med kollegor betyder att diskussioner sker i arbetslag, både på de enskilda avdelningarna och tillsammans med fler avdelningar än den egna. Diskussioner beskrivs som viktiga och uppfattas som ett redskap för att kunna omsätta läroplanens intentioner. Diskussionerna skapar och ger förutsättningar för en samsyn hos pedagogerna samtidigt som diskussionerna har en stödjande, inspirerande funktion vilket uttrycks på följande sätt;

Man få ju hjälp av kollegor att diskutera hur vi gör där och där, man tänker ju inte alltid lika, det handlar ju mycket om vad man har med sig, vad man har för utbildning, vad man har med sig sen förut och det är ju lite sånt (Bsk 3).

... samtidigt så diskuterar man det, men man säger ju inte att 'nu diskuterar vi läroplanen' för barnens lek, utan vi diskuterar ju leken och sen – det är ju läroplanen i sig (Fsk E).

... och även när vi gör lokala arbetsplaner så är det läroplanen som skall vara i fokus. Men den är ju mer levande nu än när den kom, och ännu mer sedan jag bytte arbetsplats, det blev en ny organisation där man inte kände varandra (Fsk B).

...jag tycker att jag blivit ännu mer säker nu när jag gått in i den uppgiften att vara kvalitetsansvarig då jag liksom skall förklara för de andra hur man bryter ner målen, och mätbara mål och så där (Fsk D).

Nästan alltid innan man sätter det i verket har man lyft det med flera andra. Hur funkar det? Går det att göra såhär? Jag har ju inte jobbat så länge, men jag frågar alltid (Bsk 2).

Ovanstående uppfattningar uttrycker en vilja att tillsammans inom personalgruppen skapa en gemensam bild och finna gemensamma ramar för verksamheten. Men innehållet i diskussionerna uttrycks olika, beroende på vilket mål som är centralt för diskussionerna.

Diskussioner som förs med föräldrar uttrycks ha en viktig roll i hur man omsätter läroplanen. Här uttrycks en strävan att göra föräldrar mer delaktiga i verksamheten samt att formulera det som praktiskt genomförs i verksamheten och i viss mån definiera varför man gör detta;

...det har blivit mer att dom, föräldrarna, att man ska i varje fall försöka, även om vi inte alltid gör det, så ska vi ju försöka få med dem i läroplanen också, hur vi jobbar och att de kan jobba vidare på det hemma då, och även att de kan följa upp det sen (Bsk 5).

Betydelsen av dialog med föräldrarna och samarbete mellan personal och föräldrar uttrycks och kan tolkas som en koppling mellan praktik och teori, dialogen är det som innebär att man sätter barnen i centrum. Men föräldrarna skall inte bara ges en bild av verksamheten genom dialog och diskussion, utan även få reella erfarenheter av hur verksamheten fungerar. Att få en inblick i hur barnen har det och tillsammans i miljön höra vad det är som styr verksamheten och hur pedagogerna relaterar till denna kunskap uttrycks som;

Vi har en utställningsskänk som är viktig för oss där det som är aktuellt ligger. Vår 'Maja' docka finns där också som barnen kan 'gå' runt med så det blir en levande utställning, sen byter vi helt ibland, vid jul och så, vi försöker skifta. Endel föräldrar går ofta in och tittar men inte alla. Sen har vi mycket bilder och det är ju också roligt, att ta fram bilder...//... Vi vill verkligen att föräldrarna skall känna sig delaktiga (Bsk 4).

Alltså, föräldrarna har ju varit med, när vi har föräldramöte så har vi ju haft så de får följa med runt i verksamheten som barnen brukar göra, då på förmiddagen...//... även i den fria leken, att man berättar lite hur man gör där, alltså på föräldramöte har man även haft uppe läroplan och lokal arbetsplan (Fsk D).

Innebörden i citaten kan tyda på en strävan att göra föräldrar mer delaktiga i verksamheten samt öka deras förståelse för verksamhetens struktur och innehåll.

2.3. Att delta

Den tredje och sista aspekten i att omsätta läroplanens i praktiken uttrycks genom att delta i verksamheten. Citaten visar på att ett deltagande i barnens aktiviteter genomförs för att öka barnens delaktighet och att kunna inspirera barnen, men samtidigt för att kunna fånga och utmana barnens tankar och intressen;

Jag kan känna att man får barnen med sig och att de känner att det är roligt för det första, tycker de att det är roligt så har de lättare för att lära också, och ta in, om de blir engagerade, då lär de sig utan att de vet om det...//...det brukar jag göra i slutet av tema stunderna, att vi skriver tillsammans med barnen vad vi gjort den dagen (Fsk C).

I ovanstående citat uttrycks att det är barnens glädje och engagemang som är vägen till att deras lärande utvecklas. I slutet av organiserade temastunder finns en intention till att få barnen till att själva reflektera över vad samlingens innehåll har varit. Detta innebär en

intention kring att få barnen att gå utöver här och nu, och göra dem mer reflekterande över innehållet. Men att få barnen att reflektera gör pedagoger även genom att agera inför barnen;

... vi hade en rätt stökig grupp här för ett tag sen, det var mycket puff och knuff och man tog bilen man tyckte va snygg fast kompisen höll i den, och del blev lite ledsamt. Så då gjorde vi tillsammans en dramatisering av detta, vi kände att vi måste visa barnen hur det blir - som vuxna, så gjorde vi en liten teater av detta. Barnen satt bara och tittade helt förundrade, kanske för att det var vi vuxna som agerade, och lekte med bilar och det var kanske lite fånigt (i barnens ögon). Men sen när vi diskuterade detta och då blev det respons från barnen ”så kan du inte göra, du kan inte ta bilen”, och vi gjorde det flera gånger, för det räckte inte med en gång och inte bara med bilar, och det blev skillnad (i gruppen) och barnen reflekterade över detta och vi kunde knyta tillbaka till detta. Det avtog ganska så omgående (det negativa beteendet i barngruppen). **Gav det mersmak?** Ja det gjorde det. Och sen fortsatte vi detta vi pratade om det och deltog i konflikten och var mer extra och försökte gå in, det gör man ju alltid, vi började då se att vi måste kanske precis vara där de här brötande killarna är, och flyttar de sig så måste vi flytta också (Fsk E).

Agerandet inför barnen kan tolkas som en vilja hos pedagogerna att skapa en förändring i barnens förståelse kring vilka konsekvenser barnens förhållningssätt till varandra får. Agerandet kan även tolkas som en möjlighet för pedagogerna att omsätta läroplanens intentioner på ett konkret sätt i verksamheten. Pedagogerna dramatiserar och följer upp detta med samtal kring den gemensamma dramaupplevelsen. Citatet ger uttryck för att barnen reflekterar med pedagogens hjälp och att barnens förhållningssätt förändras på sikt tillsammans inte bara med deras förändrade tänkande utan även tillsammans med ett förändrat förhållningssätt från pedagogerna.

Att matematik och siffror är ett innehåll som anses centralt i den pedagogiska verksamheten kan man inte undgå att förstå och detta kan genom ett deltagande göras till en möjlighet att fånga barns tankar och utöka deras förståelse;

Jag dramatiserade en figur i boken, som kom på besök, och barnen var hennes sifferdetektiver och letade siffror ute i livet, hon gav det uppdraget till dem då. Barnen var väldigt engagerade, och tyckte det var så spännande, fast de förstod att det var jag, de sa det efteråt, de sa det hela tiden, 'Det är väl du?' ... (Fsk A).

Att fånga barnens intresse, att tillsammans med barnen utgöra grunden och se att det inte är så svårt att vara nära barnen är en viktig del i verksamheten vilket kommer till uttryck genom att göra temat levande, men insikten kring att barnen inte är vana vid att vuxna deltar så engagerat blir slående då de uttrycker sin undran om det verkligen var den kända pedagogen som fanns bakom förklädningen. Men att vara 'motor' eller 'medinspiratör' till barnens skapande uttrycks också som ett sätt att delta för att knyta teori med praktik. Glädjen i barnens ögon, att skapa, är en drivkraft;

Så då hade jag planerat en lite mer fri aktivitet med barnen, de fick bara ett blått papper, vi hade bara vit färg... vi hade hela utegården full med snö och blå himmel och det såg likadant ut inne som ute, och det blev underbara bilder

... //... Just att se barnens glädje i det de gjorde, jag hade väl kanske en 7-8 stycken vid bordet och de berättade vad de gjorde och just när man ser att barnen lyckas i det de gör. Alla hade bra förutsättningar, jag satt också och målade ...//... Mitt mål var att alla skulle känna att de hade lyckats. För det är det viktigaste tycker jag, att barnen skall känna att 'det här är Min skapelse, och jag har haft roligt i processen'. Det är inte bara produkten, utan vi har kul i det vi gör (Fsk B).

Men att delta med barnen och fånga stunden, och göra den till ett innehåll som bidrar till att barns tankar utmanas, behöver inte bara göras inomhus;

Det var när vi jobbade med matte då, vi var i skogen en dag, och det var nyfallen snö. Och så började alla barnen "va mycke snö det är" "va mycke snö det är", då frågade jag "hur mycket snö tror ni det är då? Barnen var 3-4 år och de visade med fingrarna (ca 10 cm min anm.) det är så mycket ungefär. Då började jag klura, du vet med matte, så jag sa till barnen, "idag vet jag att min mamma ringer till mig, och hon bor långt här ifrån, och då frågar hon alltid, hur mycket snö det är här hos mig". Jag kan ju inte visa med fingrarna hur mycket snö det är genom telefonen, "hur skall jag kunna berätta hur mycket snö det är här?" Då började barnen spinna och tänka "ja men du för peka och säga si och så, och sedan var det någon som hämtade en pinne och mätte med och sa "så mycket är det". Och jag sa "ja men det är ju jättebra, men jag kan ju inte visa henne pinnen i telefonen" och då blev det också mycket diskussioner mellan barnen tills någon ropade "Vi har ju Giraffen", "den på väggen med ettan och tvåan", och då menade de den på väggen där vi mäter barnen. Så vi tog ju pinnen och gick hem och läste vi av på den här giraffen och då visade det sig att det var 12 cm. Och då kunde jag ju ringa min mamma. (skratt...) Det var en sån där go stund där det var mycket diskussioner när de kom fram till detta då (Bsk 1).

Ovanstående citat ger uttryck för en insikt kring potentialen i att fånga och att utmana barnen genom att ställa dem inför ett reellt problem, att lotsa barnen fram mot en ökad insikt. Här uttrycks ett medvetet, reflekterande arbets- och förhållningssätt, där barnens tankar utmanas och görs till föremål för ett lärande tillfälle. Ett sådant problematiserande arbetssätt med barnen som utgångspunkt och centrum bidrar till att läroplanens intentioner blir omsatta i praktiken.

Sammanfattning

Det övergripande resultatet inom denna del av studien, (2.1-2.3), vilken tolkats utifrån ett hermeneutiskt perspektiv visar på tre huvuddrag i hur pedagogerna uttrycker att de omsätter läroplanen, genom att planera sin verksamhet, genom att diskutera och genom att delta i verksamheten.

Planeringen sker för att tillfredsställa barnens behov, eller att ha fokus på innehållet i verksamheten. Men det är inte alltid som läroplanen utgör basen för planeringen utan det är

den traditionella verksamheten som istället står för denna och läroplanen ges en sekundär funktion och knyts till det som man tänkt, 'Hur får vi in läroplanen i det här?'

Att följa läroplansuppdraget genom att diskutera uttrycks genom att diskutera dels inom gruppen, vilket innebär att dessa diskussioner har fokus på att skapa en samsyn i hur man uppfattar uppdraget och dess innehåll, men även för att stödja och inspirera varandra dels utom gruppen med målet att öka föräldrars delaktighet samt att visa på och förklara aspekter i förskolans verksamhet.

För att omsätta läroplanens teoretiska budskap visar tolkningen att ett deltagande tillsammans med barnen utgör en väg. Att göra barnen delaktiga och att finnas där för att inspirera uttrycks som en aspekt, precis som att delta för att kunna fånga och utmana barnens tankar och intressen är ett annat mål som uttrycks i studien.

3. Likheter och skillnader utifrån yrkesprofession

Utifrån en hermeneutisk ansats koncentreras avsnittet på likheter och skillnader i uppfattningar hos förskollärare och barnskötare, två yrkesprofessioner vilka har olika utbildningsbakgrund och inom förskolan bildar ett arbetslag tillsammans. Det som analyseras är om, och i så fall hur, dessa grupper uttrycker sig kring läroplanen som dokument, och även om det finns differenser i hur de beskriver att de omsätter läroplanen. Utvalda karaktäristiska och för yrkesprofessionen representativa citat¹⁵ från respondenterna kommer att visa på de likheter och skillnader som uttrycks. Vid citaten kommer det inte att anges vilken specifik pedagog som ger uttryck för erfandet, utan endast vilken yrkesprofession pedagogen tillhör.

3.1. Likheter

När förskollärare och barnskötare uttrycker sig kring hur de erfar läroplanen och när de beskriver sin verksamhet framkommer flera likheter mellan yrkesprofessionerna, vilket visas i följande figur;

Figur 2.

Förskollärare och barnskötare uttrycker att:
Läroplanen är en utgångspunkt som formar och ger en riktning för verksamheten
Läroplanen ställer krav på den enskilde pedagogen och går ej att välja bort
Läroplanen omsätts genom att planera, diskutera och delta och ett temainriktat arbetssätt är en metod
Medvetenhet kring det som ingår i uppdraget är viktigt
Barnen är viktiga och förskolan är till för dem
Läroplanen behöver komma mer i centrum och utgöra grunden för utvecklande samtal

Figur 2; Likhet mellan hur de representerade yrkesprofessionerna uttrycker att de erfar läroplanen som dokument, hur de uttrycker att de omsätter läroplanen samt ytterligare likheter i uppfattningar.

I figur 2 visas likheter i hur de båda representerade yrkesprofessionerna erfar och uttrycker att de omsätter läroplanen, förskollärares och barnskötarens uttryck tolkas som att läroplanen är;

- en *utgångspunkt* för verksamheten, något som formar den och visar i vilken riktning verksamheten skall utvecklas.
- något som ställer *krav* på den enskilda pedagogen och man inte kan välja bort.

Det uttalas som att;

... men jag har också jobbat på ett ställe där det var 'Nej, så har vi aldrig gjort' och 'så gör vi inte här'. Då skulle jag vilja haft en läroplan och köra under näsan på dem 'Nu står det så här!', vi skall vara ute i naturen och titta på grejer inte bara vara ute och vara! (Fsk).

¹⁵ I bilaga 4, figur 6, återges hur många citat från varje yrkesprofession vad det gäller likheter och skillnader, som återfinns i studiens delar 3.1-3.2.

... Man kunde visa upp det (läroplanen min anm.) och man kunde berätta kring det och att det inte va barnpassning bara, och det kändes jättebra. **Som en bekräftelse på ert arbete?** Jaaa, det gör det och 'det här ska man faktiskt göra', det är inget val man har. Det här är så viktigt och det måste man alltid tänka på och jobba med (Bsk).

Samstämmighet kring läroplanens erfارande som dokument vilket innebär att det inte går att fritt välja det som man själv känner att man skall göra beskrivs av båda yrkesprofessionerna. Att följa läroplanens uppdrag uppfattas som viktigt, att se den betydelse som läroplanen har för att forma verksamheten och för att skapa kvalitet i förskolan.

Förskollärare och barnskötare uttrycker att läroplanen omsätts i verksamheten genom att;

- *planera, diskutera och delta* i verksamheten, och ett *temainriktat arbetssätt* är en metod för att sätta samman yrkets delar i barngruppen;

Ett temainriktat arbetssätt som metod formuleras i ordalag som;

Det måste ju passa barna, nu håller vi på med boken 'Emmas bondgård' som tema och de visade sig att barnen hade jättemycket hästar och det blev ju väldigt mycket hästprat, och tog ju längre tid än vad jag hade planerat eftersom barnen var mer intresserade för de hade hästar hemma (Fsk).

...vi har jobbat med energitema i höstas, för att hela området arbetar mot 'Grön Flagg' och då har vi lagt in att vi ska jobba mycket med naturen, och Majas Naturdagbok har vi som tema och då kopplar vi ihop de två sakerna (Bsk).

Båda de representerade yrkesprofessionerna har också samstämmiga uppfattningar kring att;

- ett *medvetet förhållningssätt* och en medvetenhet kring det man gör och vad man skall göra skall är viktigt.
- *barnen är viktiga*, och att verksamheten är till för dem och att de är där för sin egen skull.

Vilket uttrycks som att;

...man tar ju inte bara en sång för att den är kul, utan man har ju en tanke med det, varför man tar den sången. Man har ju ett tänk hela tiden, med alla samlingar och allt man gör under dagen (Fsk).

Tror du att läroplanen påverkar det sättet som du arbetar med barnen? Det vet jag inte, det är så svårt att se själv om den gör. Men du måste vara medveten när du jobbar (Bsk).

Vi har ju satt upp som mål, empati, att lära sig umgås med varandra. Denna biten behövs ju mer än nånsin i hela samhället. Det blir väldigt lätt hårda ord... När barnen gör saker som de finner intressanta och stimulerande då blir det mindre konflikter också, det blir det ju (Bsk).

Likväl som att samstämmiga utsagor kring att medvetenhet är viktigt och att barnen är viktiga så framkommer det också under intervjuerna en ytterligare reflektion kring läroplanen;

- läroplanen behöver komma mer i centrum, det är viktigt att i olika gruppkonstellationer genomföra samtal med läroplan som grund.

Det blir tydligt i uttalanden som;

...på våra APT¹⁶ så har vår rektor tagit faktiskt tagit upp några punkter till diskussion vid några tillfällen... tillsammans med andra kollegor på huset. **Hur upplever ni det?** Jo , det har varit intressant, det har varit en allmän pedagogisk diskussion jämfört med sitt arbetslag där man ofta kommer in på enskilda barn och 'hur ska man göra här'...//...man kan inte vara nog, man kan inte jobba för lite med läroplanen (Fsk).

Upplever du att läroplanen är ett levande dokument? Halvlevande... det är ju inte sådär att man sitter och läser den flera gånger, den har ju funnits så pass länge så. Man jobbar ju efter det i stort så, men inte att man på djupet kan referera eller komma ihåg, eller prata om det på det sättet, det tycker inte jag (Bsk).

Det uttrycks att läroplanen efter att ha funnits som styrdokument för verksamheterna under mer än tio år har behov av att 'dammas' av och lyftas till diskussion igen.

3.2. Skillnader

Tidigare i studien har likheter mellan förskollärares och barnskötarens uppfattningar visats. Men det finns även skillnader i hur de erfar läroplanen och hur de beskriver sin verksamhet. Skillnaderna tydliggörs i följande figur,

Figur 3.

	Förskollärare	Barnskötare
Att erfara en läroplan	Läroplanen erkänner, förenar och styr	Läroplanen förenar och styr
Vad uttrycks ge ett stöd i arbetet	Läroplanen	Arbetslaget
Hur uttrycks förmågan att omsätta läroplanens mål till metod	Med förtrogenhet	Som otillräcklig

¹⁶ Förkortningen 'APT' betyder arbetsplatsträff, ett möte mellan kollegor inom samma verksamhet.

Vilka delar i Lpfö-98 uppfattas som svårare?	Normer och värden Jämlikhet och genus Att se och stödja barn lärande	Dialog i arbetslag gör svåra delar enklare
Hur uttrycker pedagogerna sig som grupp	Homogent	Heterogent

Figur 3; Skillnad mellan hur de representerade yrkesprofessionerna uttrycker att de erfar läroplanen som dokument, hur de uttrycker att de omsätter läroplanen samt ytterligare skillnader i uppfattningar.

Figur 3. tydliggör de skillnader som framkommer mellan de båda yrkesprofessionerna. Skillnader i *att erfara läroplanen* som ett dokument vilket erkänner pedagogerna uttrycks av förskollärarna, de uttrycker sig tydligt kring att de ser läroplanen som en viktig faktor när det gäller hur samhället ser på förskolan generellt.

...Ja, dels är det ett dokument som kom som erkände oss (Fsk).

...Det var ju att sätta förskolan på kartan, det blir ett annat värde, i förhållande till skolan, vi blev en skolform (Fsk).

Generellt uttrycks inte läroplanen som 'erkännande' av barnskötarna i studien, men då det förekommer sammanfaller uttalandet med innebörden i det som förskollärarna uttrycker.

Förskollärare betonar möjligheten att använda sig av läroplanen som ett *stöd i arbetet*, dit man kan gå för att se att man får med alla delar.

Jag försöker gå tillbaka och titta, alltså, delvis vet man ju vad det innehåller så man har ju det med sig i bagaget men den måste man ju ändå gå tillbaka och titta så man inte missar någonting...//....Att man inte missar något, den är ju som en handbok, som en hjälp, att man inte missa något (Fsk).

Barnskötare uttrycker däremot att det är arbetslaget som fungerar som ett stöd för dem i arbetet;

Känner du dig trygg i hur du skall använda läroplanen? Ja det gör jag när vi (arbetslaget min anm.) jobbar ihop med det, och när vi diskuterar det då känner jag mig trygg i det. När vi i vårt arbetslag pratar om, och jobbar ihop då känner jag mig trygg i det. **Om du inte hade haft arbetslaget som stöd, hur... hade du känt det annorlunda då tror du?** Nja det vet ja int... det hade jag nog gjort... jo, det hade jag nog gjort, det tror jag. Det är ju en trygghet att man kan, att man jobbar i ett arbetslag ...//... Jag kan ju planera min grej, min verksamhet, det jag ska göra själv också, utan arbetslaget, men alltså, det är ju lättare när man pratar ihop sig, 'nu ska vi göra det och det'...och sedan utveckla det då. Det tycker jag ju är lättare. Så själv vet jag inte... alla bitar skulle jag nog inte klara själv. Utan man behöver arbetslaget för det, för att komma vidare (Bsk).

När det gäller uppfattningar av att *omsätta läroplanens mål till metod* i verksamheten finns skillnader som visar att förskollärare tydligare och mer konkret resonerar kring betydelsen av att knyta läroplanens delar till det som man praktiskt gör i verksamheten, att se kopplingar

och att bryta ned läroplanen i mindre hanterbara delar. Förskollärare som grupp uttrycker sig kring att;

... att sätta upp mål, och även då i den lokala arbetsplanen att man får in det med matematiken, och de olika delarna som finns i läroplanen. Att man sätter sig ned och tittar på hur man jobbar med matematik, hur ska vi nå det målet och då använder vi 'jaget' och musiken som ett hjälpmedel för att nå det (Fsk).

... vi tog mycket kort som dokumentation och kopplade samman det med läroplanen, dels kunde man ju skriva lite om skogen och så skrev vi från läroplanen, vad man ska sträva emot 'att barnen skall öka sin motorik' eller 'att de ska lära känna naturen' eller sådana saker, då blev det mer lätt förståeligt och på en bra nivå...(Fsk).

Resonemanget kan även förekomma hos barnskötare som ingår i studien men inte i samma utsträckning och utvecklas inte heller vidare. Det erfara av att knyta samman läroplan och verksamhet uttrycks hos barnskötare i mer vaga ordalag;

... Man tänker ju alltid med en baktanke om vi gör just det eller det, att man skall ha läroplanen i bak... det är ju det som är det mål det där, hur vi är emot varandra...(Bsk).

... men sen när... hur vi jobbar egentligen utifrån läroplanen... ja vi planerar ju hur vi ska jobba ju, men jag är nog inte så där inne på det där så mycket...(Bsk).

Det finns också skillnader i uppfattningar kring förtrogenhet av att omsätta läroplanens mål till metoder i det dagliga arbetet; barnskötare uttrycker att de kan känna sig otillräckliga;

Skulle du vilja arbeta eller använda dig av läroplanen på ett annorlunda sätt än det du gör idag? I såna fall skulle jag vilja lära mig att använda den, att få kanske mer teoretisk...asså, nåt sånt, 'hur ska jag plocka ner den', det har du inte alls i din utbildning. Det är ju en brist i så fall. Eller framförallt att man hade mer pedagogiska samtal. I olika forum (Bsk).

Emedan förskollärare ger uttryck för klara uppfattningar att läroplanens mål omsätts med förtrogenhet i verksamheten;

Du tycker inte det är svårt att ta läroplanens 'att sträva mot' och plocka ner det till en metod? NEJ! (skratt) (Fsk).

Det är ju målbeskrivningar i läroplanen ... Känner du dig trygg i hur du gör om det till metoder i verksamheten? JA! (Fsk).

Skillnader i vad det gäller *vilka delar i läroplanens som uppfattas som svårare* förekommer också i studien. Förskollärarna uttrycker svårigheter med delar vilka ingår som målområden i

läroplanen samt att de uttrycker en otillräcklighets känsla vad det gäller att se och stödja barns lärande;

Tycker du det är bitar som är lättare eller svårare i läroplanen? Nja... Ja det är nog det här med 'barns lärande' hur man skall se varje barn, och hur man skall visa på det. Det är inte alltid lätt. Det är ju lättare i skolan, man har ju prov och betyg som man skall göra (Fsk).

...Är det bitar som du tycker är svårare att arbeta med? Jaa, jag kan ju känna nu när det är tal om jämlikhet, det här med genustänkande, då kan jag känna att där har vi en bit att gå personligen... jag kan nog känna att man sitter lite fast där, fast man inte vill! Jag vill tänka på ett annat sätt, men ja... (Fsk).

Barnskötarna uttrycker ett behov av arbetslaget för att göra svåra delar till enklare, men de svåra delarna preciseras dock inte;

Du sa att vissa delar var svårare att omsätta, kan du beskriva några av dem? Nej det kan jag inte. Inte just nu, men det kan ju komma senare (Bsk).

Men du har stöd i ditt arbetslag? ...jag har mycket stöd i mitt arbetslag och vi har hjälp av varandra och jag känner det som barnskötare, att jag aldrig känt mig utanför, utan vi hjälper varandra och stöttar varandra och det känns väldigt gott (Bsk).

Vid analys av intervjuerna i helhet, vad det gäller pedagogernas uppfattningar som grupp inom sin yrkesprofession, framkommer en tydlig homogenitet i förskollärarnas uppfattningar. Förskollärarna relaterar till läroplanen i uttalanden, de relaterar till barns lärande och kan klart referera till vilka delar som de uppfattar som svårare inom läroplanen. Barnskötarnas uppfattningar inom sin yrkesprofession har en heterogenitet, visar större spridning i sina uttalanden och har klart differentierande uppfattningar kring läroplanen samt hur teori skall omsättas till praktik.

Diskussion

Diskussionen innehåller en metoddiskussion samt en resultatdiskussion av det som anses vara resultatets tongivande delar. Metoddiskussionen ger en bild av styrkan i att använda både fenomenografi samt hermeneutik vid tolkning av intervjuer. Resultatdiskussionen visar på hur viktig pedagogen är för kvaliteten i förskolan och hur viktigt det är med diskussion och reflektion för att kunna omsätta läroplanens mål i verksamheten. Studiens resultat visar även att pedagogens deltagande kan ske på olika vis och några sätt ger en bättre koppling mellan teori och praktik än andra, liksom att pedagogen kan ses som en läroplan i sig. Studien visar även på likheter likväl som skillnader i uppfattningar mellan förskollärare och barnskötare. Resultatet ställs i relation till läroplan och till forskning. Det ger en bild av hur teori och praktik knyts samman och vad för aspekter i pedagogers erfarenhet av, och uppfattningar om läroplanen, som visar sig.

Metoddiskussion

Valet av fenomenografi samt hermeneutisk ansats har påverkat studien genom att komplettera bilden av hur pedagoger erfar och beskriver att de omsätter läroplanen i sin verksamhet. De båda ansatserna ger då en mer komplett bild av hur komplex förskolans verksamhet är.

Det är en styrka att de båda ansatserna vilar på liknande fenomenologisk grund och har en icke-dualistisk ontologi. Det är också en styrka att de skiftande ansatserna har olikheter. Fenomenografi söker efter kritiska aspekter kring hur läroplanen erfars i datamaterialet, ur vilket kategorier växer fram, vilka är klart avgränsade från varandra och som innehåller skillnader sinsemellan. Hermeneutisk analys däremot påverkas mer av forskarens förförståelse och den hermeneutiska tolkningsprocessen är ett samspel med texten som mer fokuserar på en spiralformad rörelse där textens delar relateras till helhet och förförståelse blir förståelse och vidare. En hermeneutisk tolkning av innebörder i utsagor som textmaterial ger ett rikt spektra och mer nyanser av pedagogers ofreflekterade uppfattningar. Datamaterialet kan då ses ur skilda aspekter och en kompletterade bild framkommer ut samma material.

Larsson (1994) resonerar om problematiken i att enbart se forskning utifrån det perspektiv som en metod anger eftersom det kan innebära en begränsning. Begränsningen kan sägas ligga i att det framkommer svårigheter vid analys eftersom ”... önskan om att inordna en mängd olika omständigheter i samma helhet leder till att man bortser från vissa omständigheter för att de inte passar in i helheten” (Larsson, 1994, s 184). Valet kring att komplettera fenomenografi med hermeneutik är således ett försök till att inte låta det ena förmörka det andra utan att ge de båda möjlighet att belysa syftet tillsammans. Det innebär att kombinationen av två ansatser medför ett ytterligare steg i försöken att förstå hur en läroplan erfars tillsammans med tolkning av uppfattningar kring hur en läroplan omsätts. Fenomenografi kombinerat med hermeneutik i samma studie och utifrån samma datamaterial tillför därför studien ett mer nyanserat sätt att tolka pedagogers erfarenhet och uppfattningar, ett mer nyanserat sätt att se en förskolans komplexitet och visar på hur viktigt det är att inom pedagogisk verksamhet kunna ha och ta flera perspektiv samtidigt.

Vad det gäller andra metod delar i studien, som till exempel urvalets representativitet, är den svår att uttala sig om, en större studie skulle kunna visa på fler aspekter i erfarenhet och uppfattningar av hur en läroplan omsätts. En större studie skulle också kunna fokusera om det finns skillnader i erfarenhet utifrån könsaspekter. Enkäter skulle kunna genomföras för att komplettera studiens intervjuer, men kanske då med risken för att bli ytlig och inte göra

uppfattningar och oreflekterade pedagogiska ställningstaganden synliga. En kvalitativ studie strävar inte efter att generalisera, den strävar efter att nyansera.

Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen innehåller flera delar, vilka kan ses just som delar, men även som helheter. Delarna påverkar helheten och helheten påverkar delarna, vilket kan leda till en förändrad förståelse av förskolan, pedagogen och läroplanen.

Pedagogens kompetens påverkar syn på förskolan

Studiens fenomenografiska analys visar att pedagoger urskiljer tre kategorier av erfarenhet av läroplanen, att läroplanen erkänner pedagoger (A), förenar pedagoger (B) samt styr pedagoger (C), vilka då är de tre kritiska aspekterna av hur Lpfö-98 erfars. De tre kategorierna har en inbördes relation då den första kategorin A, att någon erkänner dig som pedagog innebär att du uppfattar att den andres syn på dig har förändrats. Kategori A motsvarar den mest komplexa kategorin, vilket kommer till uttryck i den empiriska studien genom att den inte är direkt relaterad till förskolans vardagliga arbete, utan den har tagit ett steg ifrån detta. Uppfattningarna visar att förståelsen för läroplanen då är mer utvecklad och att pedagogerna reflekterat över att samhällets syn på dem har en viktig funktion i vilka möjligheter de får att utöva sitt yrke. Kategorin kommer till uttryck genom uttalande som *"..det var att sätta förskolan på kartan, det blir ett annat värde, i förhållande till skolan, vi blev en skolform..."* (Fsk B). Pedagogernas uppfattningar att läroplanen har betydelse för den förändrade synen på pedagogerna innebär, att det är något som bidragit till en förändrad syn, vilket enligt pedagogerna i detta fall motsvaras av att förskolan blev en del av utbildningssystemet och fick en läroplan. Men att bilden av förskolan i samhällets ögon har förändrats för också tankarna emot hur denna bild varit tidigare. Genom förskolans framväxt före Lpfö-98 har fokus legat på omsorg, (Hartman, 2005; Johansson, 1994; Vallberg Roth, 2002 m.fl.), vilket i många ögon inte kräver så mycket, ett knä att sitta i, en god middag och någon som finns där och ser till att barnen inte skadar sig, men nu, med en läroplan, försköts förskolans roll istället emot att sätta pedagogik och barns lärande i centrum (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003; Strander och Thorstensson Ed, 1999). Uppfattningar som att *"äntligen fanns de något som sa att det här är viktigt"* (Bsk 1) förekommer i studien. Så från att förskolans verksamhet många gånger präglats av en inställning där minsta gemensamma nämnare kring verksamhetens utformning fått råda, så finns det nu mycket tydligt formulerat vilka mål verksamheten skall sträva emot (Utbildningsdepartementet, 1998). I verksamheten ska det inte finnas möjlighet att avstå ifrån att arbeta mot målen, man skall inte kunna säga att 'detta vill inte jag'.

De två andra kategorier som framkommer är att läroplanen förenar (B) och att läroplanen styr (C) verksamheten, vilka inte är lika komplexa till sin struktur utan mer är centrerade till verksamheten och då fungerar på grupp och individ nivå. I den fenomenografiska analysen framkommer att kategori A, vilken inte uttrycks av alla pedagoger i studien, utan hos dem som påvisar ett mer reflekterat och nyanserat förhållningssätt och arbetssätt i verksamheten, vilket framkommer i den hermeneutiska delen av studien. Här framkommer kombinationen av ansatser som en styrka i studien.

Mina resultat styrker forskning (Längsjö, 1996; Berntsson, 1999) vilken visar att pedagogernas inre förståelse och praktiska utförandet av uppdraget hänger samman med hur samhället uppfattar verksamheten. Om pedagogerna utför uppdraget med hög kompetens och

professionalitet och kan tala om och relatera till innehåll och innebörd i det man gör, så bidrar detta till en förändrad bild av förskolan roll i barns liv och därmed en förhöjning av pedagogernas status.

Reflektion och diskussion bidrar till kvalitet

Studiens hermeneutiska del av visar att läroplanen omsätts genom att verksamheten planeras, diskuteras och delas i. Läroplanen bidrar till reflektion, vilket framkommer i resultatet och uttrycks som att; *”Tycker du att läroplanen påverkar dig som pedagog? Nej den påverkar mig inte, alltså i negativt syfte, däremot kan den få mig att reflektera... får barnen det de behöver? Eller gör jag något eller passar jag bara barnen? För vem gör jag vad”* (Bsk 2) samt *”Ja, den påverkar ju ens sätt att tänka och att det känns meningsfullt och viktigt det man gör”* (Bsk 1).

Ovanstående uttalanden, samt uttalanden i linje med dem tydliggör vikten av reflektion inom yrket. Om pedagogerna inte reflekterar över sig själva, sitt handlande, sitt ansvar för verksamheten och barnen där i så kan det bli svårt att höja kvaliteten i förskolan. Det får även konsekvenser för pedagogernas möjligheter till att ta barn och föräldrars perspektiv i, samt på, förskolans verksamhet.

Mårdsjö (2005) skriver att reflektion är vägen till ökad förståelse och ökad kvalitet i förskolan, vilket också är ett resultat av denna studie. Mårdsjö visar även att pedagoger genom vidareutbildning utvecklar sin reflektiva förmåga. Denna studies empiriska del kan ses som ett bidrag till pedagogers kompetenshöjning då de under intervjusituationen genom att pedagogen ser på och uttrycker sig kring den egna verksamheten och den egna uppfattningen, bidrar till ett reflektivt tillfälle som utmanar pedagogens förståelse av praktiken. Förståelsen av den egna praktiken förändras i vissa fall kvalitativt och vikten av de nya insikterna framkommer tydligt hos pedagogerna genom kroppsspråk och eftertänksam tystnad. Om pedagogerna inte själva är medvetna kring vad de gör och varför, hur skall de då kunna förmedla det till någon annan?

Betydelsen av att verksamheterna skapar utrymme för pedagoger likväl som för barn i verksamheten att reflektera visas i forskning av Gotvassli (2002), och kan inte nog poängteras. Barnens behov av reflektion finns även inskrivet i läroplanen, *”Barnen skall få möjligheter till att utveckla sin förmåga till att iaktta och reflektera”* (Utbildningsdepartementet, 1998, s 9). Hur skall pedagogerna ha möjlighet att bidra till barns reflektion om de inte själva har reflekterat? Ett sätt att knyta samman teori med praktik är att reflektera över varför du handlar som du gör och skapa en förståelse kring att kunskaperna är basen för dessa reflektioner, för att sedan sammanföras till ett konkret handlande i verksamheten genom att du har en bakgrund att spegla dina handlingar emot.

I studien uttrycker pedagogerna att det är viktigt med en medvetenhet om det som ingår i pedagogens uppdrag samt att de uppfattar att de genom samtal, både inom och utom arbetslaget, knyter samman teori med praktik. I Lpfö-98 uttrycks att *”Förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande”* (Utbildningsdepartementet, 1998, s 9). För att skapa förutsättningar till att forma en målrelaterad verksamhet av hög kvalitet måste läroplanens mål diskuteras, tolkas och relateras till pedagogens egen verksamhet. Hur mycket av sådana diskussioner och tolkningar som genomförs i verksamheterna ger studien inget svar på men att koppla teori till praktik genom att använda läroplanen som underlag för diskussion är en möjlighet för att

tydliggöra verksamheten. Annars kan inte läraransvaret fullföljas och utveckling av verksamheten uteblir. Diskussion och reflektion i yrket är viktigt för att omsätta läroplanen i praktiken och det uttrycks av pedagogerna i studien. Resultat ligger således i linje med det som framkommer i Johansson och Pramling Samuelsson (2003), som menar att om man skall omsätta något av läroplanens mål i förskolans verksamhet så måste målet delas i flera delar och varje del relateras till vilken betydelse den får för barnens lärande och hur barnen själva blir aktiva i denna lärandeprocess.

Däremot visar studien en skillnad i hur pedagoger uttrycker sig kring läroplanen och vilka delar i den som upplevs svårare än andra. De svårare delarna uttrycks av förskollärare vara de som kräver mer diskussion, reflektion och ställningstagande, 'normer och värden' och 'hur man kan stödja barns lärande' till exempel. Det motsvarar mer abstrakta delar av läroplanen och kräver en förändring av pedagogens egen förståelse och inte bara av verksamheten. Jag menar således att förskollärarna mer har reflekterat kring målen, delat dem i mindre enheter och ökat sin insikt kring att det krävs mycket för att omsätta det i verksamheten. Barnskötarna i sin tur relaterar i studiens empiriska del till arbetslaget när det gäller de delar i läroplanen som upplevs svårare, arbetslaget ses då som en komponent för att göra svårare delar enklare, vilket i sig är bra, men det kan tyda på att läroplanen inte ses som en del av yrkesprofessionen eller att läroplanens innehåll inte är lika reflekterat.

Det framkommer inte i den empiriska studien att diskussion sker med barnen vad det gäller planering av verksamheten. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) samt Sheridan (2001) anser att barnen också måste ses som samtalspartner i förskolan, de måste utmanas, de måste få vara med och problematisera, inte bara kring innehåll i, utan även kring utformning av, verksamheten.

Men inte bara reflektion och diskussion skapar kvalitet i förskolan. Att ha läroplanen som en uppslagsbok eller som stödfunktion där praktiskt handlande får ett sammanhang, då blir det tydligt att det är läroplanen som styr verksamheten vilket också framkommer i resultatet, även om man här kan se en skillnad mellan hur förskollärare och barnskötare uttrycker att de använder sig av läroplanen. *"Jag försöker gå tillbaka och titta, alltså, delvis vet man ju vad det innehåller så man har ju det med sig i bagaget men den måste man ju ändå gå tillbaka och titta så man inte missar någonting...//...Att man inte missar något, den är ju som en handbok, som en hjälp, att man inte missa något"* (Fsk D). Läroplanen anger tydligt att det är de specifika målen i läroplanen som skall vara grunden i verksamheten och konkret skall föras samman med verksamheten. *"Förskolans verksamhet skall planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas i förhållande till de uppställda målen i läroplanen. Det är angeläget att metoder för utvärdering utvecklas som är tydligt relateras till de uppställda målen för verksamheten och som bidrar till en utveckling av det pedagogiska arbetet."* (Utbildningsdepartementet, 1998, s 4). Liknande beskrivs av Gotvassli (2002) som betonar att läroplanen har en viktig funktion som planeringsunderlag eftersom det då bidrar till eftertänksamhet och en koppling mellan teori och praktik.

Deltagande och kvalitet hänger samman

Resultatet visar att när pedagogerna uttrycker att de deltar i verksamheten, menar de att de omsätter läroplanens intentioner. Jag menar att det är i några delar av datamaterialet som det påvisas att läroplanens intentioner verkligen omsätts. Det är skillnad på att delta och att delta. Skillnaden ligger i hur deltagandet sker. I citatet om hur mycket snö det fanns i skogen i resultatets del 2.3. ges ett exempel på hur ett deltagande tillsammans med barnen kan ge ett fint tillfälle att utvidga barns tankar. Genom att problematisera i ett vardagligt tillfälle skapar

pedagogen ett tillfälle till lärande som visar på ett relationellt perspektiv där, objektet, innehållet, står i fokus för att utmana och utvidga barns lärande och lek. Deltagandet visar då på hur små de avgörande aspekterna är när det gäller att delta på ett för barnen utvidgande lärande vis. Å andra sidan kan pedagogers deltagande även ske utifrån ett fokus på vad den gör, aktiviteten, eller akten om man så vill uttrycka det, och inte om vad, innehållet, objektet, och ger då inte riktigt samma möjlighet till problematiserande och utvidgande av barns förståelse. I läroplanen anges att *"Barns nyfikenhet, företagsamhet och intressen skall uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras ... inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen"* (Utbildningsdepartementet, 1998 s 9). Att 'man gör saker', alltså att det händer något i verksamheten vad det gäller aktiviteter, behöver inte betyda att det är kvalitet i förskolan. Det är klart att barnen utvecklas när de får göra olika saker i verksamheter som stimulerar dem, men jag anser det är mycket viktigt att pedagogerna ökar sin medvetenhet och reflekterar över just 'vad' det är barnen skall utveckla, att barnen mycket tydligare görs delaktiga i processen och att man sedan använder innehållet i verksamheten som en möjlighet till lärande. Jag vill hänvisa till de beskrivningar om ett utvecklingspedagogiskt arbetssätt och förhållningssätt som beskrivs i bl.a. Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997) samt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Man kan utifrån studiens resultat anta att medvetenheten kring hur deltagandet tillsammans med barnen utförs samt vikten av att utmana barns tankar är skiftande och därför visar inte resultatet ett entydigt sätt på vilket deltagande i verksamheten sker. Vissa gånger uttrycks det på ett reflekterat vis, ett deltagande för att bidra till barns lärande, andra gånger uttrycks deltagandet i mer vaga ordalag.

Samtidighet i komplexitet

Jag uppfattar att det måste finnas en samtidighet i hur pedagogerna relaterar till studiens delar både vad det gäller att erfara läroplanen och vad det gäller att omsätta läroplanen i verksamheten. Det räcker inte att pedagoger enbart planerar, diskuterar eller enbart deltar. Det räcker inte heller att pedagoger tycker att läroplanen erkänner och förenar dem eller styr verksamheten! Allt måste hänga samman, blandas med barnsyn och det egna reflekterade förhållningssättet, så kan det bli en verksamhet som följer intentionerna i läroplanen. Det är den komplexiteten som utgör en av kärnorna i förskolans verksamhet. Komplexiteten i yrket är utmaningen och samtidigt glädjen. Det är tydligt att utmaningen ligger på pedagogen, det är viktigt att pedagogen har kompetens att sätta samman många variabler, för att kunna genomföra sitt uppdrag. Det är i själva sammansättningen av variablerna som kvalitets aspekter tydliggörs och man kan tala om att pedagogerna omsätter läroplanen utifrån det som där i formuleras som pedagogens uppdrag. Här ligger studiens resultat i linje med vad Längsjö (1996) samt Berntsson (1999) uttrycker som kärnan i att ha en professionalitet, att kunna förstå komplexiteten, sammanföra sina kunskaper, att relatera till kunskapen och att ha förmågan till att få andra att förstå vad yrket innebär.

Pedagogens perspektiv

Helheten av resultatet i intervjuerna vad det gäller pedagogers uppfattningar kring hur de omsätter läroplanen uppfattas som att pedagogerna till större delen utgår från ett vuxenperspektiv och inte tar in barnperspektivet. Pedagogerna uttrycker sig i ordalagen att *"...vad är det vi vill att de skall lära sig..."*(Fsk), *"Vi delar upp dem på dagen i grupper..."*(Fsk), *"...så då hade jag planerat en lite mer fri aktivitet..."*(Fsk). Pedagogerna uttrycker sig utifrån ett vuxenperspektiv och uttrycker inte att barnen ges det utrymme till delaktighet i verksamheten vilket de har rätt till. I Lpfö-98 ingår ett avsnitt om barns

inflytande, i vilket det anges att *"alla som arbetar i förskolan skall verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan"...* att alla barn för möjlighet att efter ökande förmåga påverka verksamhetens innehåll och arbetssätt och delta i utvärderingen av verksamheten" (Utbildningsdepartementet, 1998, s 15). Att ha ett barnperspektiv och med det skapa utrymme för barnen att planera och delta mer aktivt i verksamheternas inriktning är viktigt. Att förstå förskolans verksamhet ur barnens ögon ger en möjlighet till att skapa en förskola med barnen som utgångspunkt.

En av läroplanens intentioner är just att bidra till en förändrad syn på barnet och dess kompetens. En barnsyn som gör att pedagogen inte enbart kan förlita sig på det hon alltid gjort utan måste ställa tidigare kunskap i relation till ny forskning och till nya tankar, och det är då viktigt att pedagogens medvetande kring att det finns olika sätt att se på och arbeta tillsammans med barn är just medvetet, vilket också innebär att det inte är fritt att välja barnsyn. Jag menar att en reflekterad barnsyn i linje med läroplanens intentioner måste ingå i en pedagogisk verksamhet.

Det är viktigt att ha och att kunna ta flera perspektiv, vilket visas av Bjervås, 2003; Halldén, 2003; Sommer, 2005 m fl. Förmågan till att kunna ta fler perspektiv hänger samman med på vilken bas pedagogers teoretiska kunskaper vilar (Bjervås, 2003). Att kunna ta fler perspektiv hänger också samman med vilka aspekter hur du urskiljer ur en helhet för att använda ett variationsteoretiskt resonemang (Runesson, 1999). Det du urskiljer får betydelse för hur du uppfattar omvärlden, vilket perspektiv du har. De kritiska aspekterna i hur läroplanen erfars i studien, vilka visas i resultatet (1.2-1.3), hänger således ihop med pedagogens kunskaper samt hur verksamheten genomförs. Att se att läroplanen påverkar andras syn på både pedagogens roll och verksamhetens betydelse, beror således inte bara på att du arbetar inom förskolans verksamhet och att du har kunskap. Det är en del av att vara professionell anser jag, att kunna se att verksamheten inte handlar om den egna personen eller om de egna uppfattningarna, utan ha kompetens att tolka, förstå, urskilja och kunna sätta samman alla de variabler som påverkar verksamheten, samtidigt som du kan se att delar även inverkar var för sig och att kunna ta fler perspektiv samtidigt.

Pedagogen är läroplanen

Jag menar utifrån det som framkommer i studien kring hur pedagogerna erfar och omsätter läroplanen att pedagogerna är en läroplan i sig. Lundgren (1989) beskriver att en läroplan tillkommer via tre nivåer, a) eftersträvaransvärda kunskaper, värderingar och erfarenheter väljs ut och organiseras, b) den konkreta styrningen av utbildning och till sist hur c) läroplanen styr undervisningsprocessen. Jag vill föra över det resonemanget till läroplanen som dokument på central nivå (a), där värderingar och normer har preciserats, sedan läroplanen på en lokal nivå (b) där man formulerar en lokal arbetsplan kring hur implementering skall ske och till sist en nivå (c) där de enskilda pedagoger är den som till sist kopplar samman målet med metoden och gör det i varje möte, samtal och i varje aspekt av verksamheten. Det innebär då att jag ser pedagogen som en läroplan i sig – och om man då anser att läroplanen hänger samman med kvalitet och det då är pedagogen som är läroplanen, då ser man hur viktig pedagogen blir för den omedelbara kvaliteten i förskolan. Det perspektivet kan föras samman med vad Sheridan (2001) betonar med ett av sina perspektiv på kvalitet, attitydkvalitet¹⁷, att det är den enskilda

¹⁷ Attitydkvalitet är en av fyra dimensioner av pedagogisk kvalitet. Sheridan (2001) menar att attitydkvalitet innehåller *"lärarnas värderingar, filosofiska och teoretiska perspektiv på lärande, tolkning av uppgiften i förskolan och uppmärksamhet på hur deras egna attityder som rör kunskapsutveckling och livet i allmänhet påverkar arbetet med barnen"* (Haug, 2003, s 93).

pedagogens värderingar och attityder som påverkar hur denne arbetar med barnen och då blir en viktig kvalitetsaspekt.

Jag menar också att pedagogens enskilda ansvar är mycket stort. Men inte enbart deras ansvar, rektorer och övriga ledare för verksamheterna har också ett ansvar. Läroplanen anger att *"Förskolans uppdrag ställer också höga krav på ledarskapet för verksamheten"* (Utbildningsdepartementet, 1998, s 4). Förskolans ledare har ett ansvar för att stödja pedagogerna i att reflektera över sin egen kunskap. Att bidra till och skapa förutsättningar för reflektion, samtidigt som de måste betona vikten av och möjligheterna i densamma.

Skillnaders möjligheter

Det finns likheter och skillnader mellan yrkesprofessionerna. Man ser en tydlig samstämmighet i att läroplanen är en utgångspunkt och att den håller samman verksamheten och visar vägen. Även att den ställer krav på pedagogen och att den bidrar till reflektion, men det finns också skillnader. Skillnader vilka tar sig uttryck i hur man ser att läroplanen höjer status och bidrar till en förändrad syn på verksamheten och det är nästan uteslutande förskollärare som uttrycker detta. Det kan hänga samman med en högre insikt och kompetens kring hur alla faktorer samverkar vilket beskrivits tidigare, men det kan också bero på andra faktorer vilka studien inte klargör.

Problematiken kring att tala om att det är skillnader mellan människors erfarenhet och uppfattningar kan vara känslig. Att det i förskolan ingår två olika yrkesprofessioner är allmänt känt, men inom väggarna på denna verksamhet är det oftast tabu att tala om att pedagogerna faktiskt har olika utbildningar, och utbildningarna också har olika innehåll och längd. Det strävas efter att skillnader i kunskaper skall ses som jämställt och antingen skall lägstanivå antas, eller så skall arbetslaget höja kompetensen på den som inte hänger med i arbetet. Läroplanen betonar att skall göra samma saker, *"Riktlinjer för personalen i förskolan anger dels det ansvar som vilar på alla som arbetar i förskolan, dels det ansvar arbetslaget har för att arbetet inriktas mot målen i läroplanen"* (Utbildningsdepartementet, 1998, s 11), men hur skall det gå till när man har olika referensramar och när man inte ser samma saker eftersom den kunskap du har bidrar till hur du tolkar det du ser? Jag menar att det är viktigt för förskolans utveckling att våga lyfta kompetensfrågor till diskussion och att differentiera arbetsuppgifterna inom arbetslaget i förskolan. Man skall inte sträva efter att utjämna de skillnader i kompetens som finns, kompetensen är olika och låt den vara det. Se möjligheter i att det är skillnad mellan yrkesprofessioner, skillnaden bidrar till att berika verksamheten, men reflektera över skillnaden, skapa en förståelse kring den och låt den bidra till att skapa kvalitet i förskolan!

Förskolan, pedagogen och läroplanen?

Lyckas då pedagogerna knyta samman praktik (förskolan) med teori (läroplan)? Hur blev det med Haug (2005) som påpekade ett glapp mellan just teori och praktik. Stämmer Ulf Carlssons resonemang inledningsvis kring att pedagogerna inte känner till innebörder i styrdokument? Tolkningen av resultatet i studien visar att visst finns det ett glapp mellan hur några pedagoger kopplar samman teori och praktik, men det finns även det motsatta; en närhet mellan hur pedagogerna genom ett reflekterat medvetet förhållningssätt konkretiserar mål i verksamheten och pedagoger deltar med ett fokus av att utmana och utveckla barns lek och samtidiga lärande.

Vidare forskning

Studiens inplacering i det rådande forskningsfältet kan diskuteras utifrån studiens delar men även utifrån dess helhet. Studien kan relateras till de kunskapsområden som delarna tangerar där barnsyn och barns delaktighet är en del, pedagogens yrke är en del liksom pedagogernas skilda utbildning men gemensamma ansvar för verksamheten är en annan del. Dels måste studien i sin helhet relateras till det rådande kunskapsläget, eftersom sökandet efter vad det är i pedagogens förmåga och kompetens som gör att de mer kan knyta samman teori med praktik är ett arbete som inte är avslutat i och med denna studie.

Då studiens resultat visat att det finns skillnad både inom och mellan yrkesprofessioner, när det gäller hur läroplanen erfars och hur den omsätts, så är det av intresse att styra framtida forskning i linje mot att mer försöka förstå just vad det är i verksamheten som påverkar att pedagoger mer eller mindre utnyttjar de möjligheter som står tillbuds för att på ett mer medvetet sätt omsätta läroplanen i verksamheten. Det är också av vikt att nå en djupare insikt och förståelse kring yrkets komplexitet, för att kunna öka kompetensen hos pedagogerna. Att förstå de små komponenterna i hantverket vad det gäller att koppla samman förskolan, pedagogen och läroplanen, vilket kan bidra till ökad kvalitet i förskolan.

Referenser

- Alexandersson, M. (1994a). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin och P-G Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994b). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Allwood, C M. & Erikson, M G. (1999). *Vetenskaps teori för psykologi och andra Samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund Carlsson, M. & Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskaps översikt*. Kalmar: Lenander.
- Berntsson, P. (1999). *Förskolans läroplan och förskollära yrkets professionalisering*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 1999, Årg. 4 nr. 2.
- Bjervås, L. (2003). *Det kompetenta barnet*. I E. Johansson och I. Pramling Samuelsson (red.). *Förskolan - Barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, U. (2006). Debatt artikel, Pedagogiska Magasinet, nr.2.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm: Liber.
- Egidius, H. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga*. Malmö: Holmbergs.
- Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Gotvassli, K-Å. (2002). *En kompetent förskolepersonal*. Lund: Studentlitteratur.
- Halldén, G. (2003). *Barnperspektiv som ideologiskt och metodologiskt begrepp*. Pedagogisk forskning i Sverige, 2003 Årg.8 Nr.1-2.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. (Skolverket, forskning i fokus, nr 8). Kalmar: Skolverket.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan.* (Skolverket, forskning i fokus, nr 6). Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Förskolans vardag. I E. Johansson och I. Pramling Samuelsson (red.). *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.
- Johansson, I. & Holmbäck Rolander, I. (2000). Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (red.). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem.* Stockholm: Liber.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet.* Lund: Studentlitteratur.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kristensson Ugglas, B (2002). *Slaget om verkligheten.* Stockholm: Brutus/Östling.
- Krokmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik.* Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin och P-G Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. (1998). *Examensarbetens innebörder. En studie av blivande lärares utsagor.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori.* Borås: Utbildningsförlaget.
- Längsjö, E. (1996). Om forskning kring lärares kunskap och lärares lärande. I Lendahls, B. & Runesson, U. *Vägar till lärares lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Wen, Q., Wong, C. (2005). *Read a hundred times and the meaning will appear. Changes in Chinese University students view of the temporary structure of learning.* The International Journal of Higher Education and Educational Planner, v49, n3,p291-318 Apr 2005.
- Mårdsjö, A-C. (1998). *Att utveckla pedagogers kompetens.* Rapporter från institutionen för pedagogik. Göteborg: Rapport nr. 1998:2. Göteborgs universitet.
- Mårdsjö, A-C. (2005). *Lärandets skiftande innebörder - uttryckta av förskollärare i*

Vidareutbildning. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A-C. (1997 samt under tryckning). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2000). *Att växa som pedagog, utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. IPD-rapport 2000:23. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.

Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preeschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sjöström, U. (1994). *Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar*. I B. Starrin och P-G Svensson (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2005). *Allmänna råd för kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. (2:a rev upplagan). Malmö: Runa förlag.

SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*.

Strander, K. & Thorstensson Ed, T. (1999). *Barnen och läroplanen. Om barns och vuxnas syn på lärande*. Växjö: Gothia.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplans historia*. Lund: Studentlitteratur.

Webb hänvisningar;

<http://www.kvalitetsindex.se> 2007-05-03

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=15&skolform=32&id=4426&extraId=0> 2007-04-08

<http://www.ufl.gu.se/utbildning> 2007-04-29

<http://www.vr.se> 2007-04-08

http://sv.wikipedia.org/wiki/John_Dewey 2007-05-03

Bilagor

Bilaga 1:

Brev till pedagoger vilka visat intresse för att delta i studien

Staden januari 2007

Hej !

Tack för att du tagit emot detta brev, och att du är intresserad av att delta i denna C-uppsats, som genom intervjuer vill ta reda på hur pedagoger i förskola 1-5 år uppfattar förskolans styrdokument och dess innehåll.

Du är alltså en av tjugo pedagoger i X kommun som har tackat ja till att delta i ett första urval till deltagande i min uppsats. Du kommer nu att ingå i det andra urvalssteget där den slutliga intervjugruppen om tio personer lottas fram.

När detta är genomfört kommer alla att kontaktas för mer information. Det andra steget i urvalet genomförs för att säkerställa att ingen vet exakt vem eller vilka personer som ingår i studien. Det kommer inte att finnas några anteckningar om vem du är eller var du arbetar som gör att du som person kan kopplas till din medverkan i studien. För övrigt följs de forskningsetiska principer som anges av Vetenskapsrådet.

Uppsatsen genomförs under handledning av Ann-Charlotte Mårdsjö vid Göteborgs Universitet.

När du läst detta brev, vänligen kontakta mig!

Via telefon; 0705-xx xx xx eller via mail; jonna.larsson@mailadress

Tack på förhand,
Jonna Larsson

Bilaga 2: Intervjufrågor

Intervjufrågor/områden

Övergripande;

- Skulle du kunna beskriva några sekvenser ur ditt arbete i barngruppen som du känner dig tillfreds med? Varför?
- Skulle du kunna beskriva hur du tänkt när du planerat detta.

Den enskilda pedagogens upplevelser;

- Kan du beskriva hur du tänker kring läroplanen när du planerar?
- På vilket sätt tycker du att du använder dig av läroplanen när du planerar?
- På vilket sätt tycker du att Lpfö påverkar a) dig som pedagog
b) ditt arbete i barngruppen
- Upplever du att läroplanen har något budskap?
- Känner du dig trygg i hur du skall omsätta Lpfö till metoder i barngruppen?
Varför/Varför inte. Kan du beskriva ytterligare?
- Finns det bitar i Lpfö som du tycker är enklare eller svårare, kan du beskriva dessa?
Hur hanterar du det?
- Upplever du att det finns spår av Lpfö på din förskola? Hur ser spåren ut? Vem kan se dessa spår?
- Kan du uppleva att ditt arbetssätt förändrats sedan Lpfö kom? Hur? Beskriv med exempel.

Läroplanen generellt;

- Diskuterar du läroplanen med någon? Hur resonerar ni?
- Finns det något i Lpfö som du a) saknar
b) skulle vilja förändra
- Hur ser du på läroplanen som helhet? Är den ett levande dokument?
- Skulle du vilja använda dig av läroplanen på något annat sätt än du gör idag?
- Finns det några andra tankar och funderingar kring Lpfö som du skulle vilja dela med dig?

Bilaga 3: Bakgrundsfrågor

Bakgrundsfrågor

Ålder;

Utbildning;

ev. vidareutbildning;

År i yrket;

Antal år på nuvarande arbetsplats;

Ålder på barngruppen;

Bilaga 4: Figurer som kompletterar studiens resultat

Figur 4;

Vilka pedagoger ger uttryck för kategorierna;	Kategori A	Kategori B	Kategori C
Fsk A			3 (x)
Fsk B	2 (x)	1 (x)	1
Fsk C	1	2	2 (x)
Fsk D	1 (x)	1 (x)	2 (x)
Fsk E	1	2 (x)	1 (x)
Bsk 1	2 (x)	2	2 (x)
Bsk 2		1	1 (x)
Bsk 3		3 (x)	1
Bsk 4		2 (x)	1
Bsk 5		2 (x)	1 (x)
Summa:uttryck(citat)	7 (3)	16 (6)	15 (7)

Figur 4. Siffran visar antal gånger som kategorier uttrycks i datamaterialet och av vilka pedagoger. (x) visar om citat återges i studien.

Figur 5;

Vilka pedagoger citeras i studien vad det gäller;	Planera	Diskutera	Delta
Fsk A	X		X
Fsk B		X	X
Fsk C	X		X
Fsk D	X	XX	
Fsk E	X	X	X
Bsk 1	X		X
Bsk 2		X	
Bsk 3		X	
Bsk 4		X	
Bsk 5		X	
Summa: citat	5	8	5

Figur 5. Vilka pedagoger citeras i studien vad det gäller att verksamheten planeras, diskuteras och deltas i, för att omsätta läroplanen i verksamheten. (X återger om pedagogen citeras i studien, X=1gång, XX= 2 gånger).

Figur 6;

Hur många citat från varje yrkesprofession återges i studien vad det gäller;	Likheter	Skillnader
Förskollärare	4	9
Barnskötare	5	6
Summa: citat	9	15

Figur 6. Återger hur många citat från varje yrkesprofession som förekommer i studien.