



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Nuets didaktik

Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta

Licentiatuppsats

Agneta Jonsson
2011-03-08

Finansierad av vetenskapsrådet/utbildningsvetenskapliga kommittén: Nationell Forskarskola i Barndom, lärande, ämnesdidaktik (FoBa). Dnr 721 - 2005- 2717

Förord

Mitt intresse för de yngsta barnen och deras förutsättningar i förskolan har för mig personligen sitt ursprung i två helt skilda inspirationskällor. Den ena är våra egna underbara barn som redan som små blev föremål för och ifrågasatte sin förskollärande mammas yrkesambitioner: ”*Mamma, måste du vara så pedagogisk?*” och som trots eller tack vare detta och sin kloka pappa utvecklades och blev vuxna, kloka, självständiga personer. Den andra inspirationskällan är en avhandling som kom att ytterligare öppna mina ögon för det fantastiska som sker med de allra yngsta barnen: *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld.* av Marita Lindahl. Studiens videoinspelade sekvenser av de yngsta barnens kompetens satte tydliga spår i mitt medvetande. Ytterligare bidragande orsaker till mitt intresse skulle möjligen kunna vara att jag under mina 20 år i förskola och förskoleklass endast arbetat en kort tid bland de yngsta barnen, något som jag ibland betraktar som en brist i min yrkeserfarenhet. Däremot har jag större delen av mina år som lärare i förskola, förskoleklass, på fritidshem och högskola haft förmånen att omges av kollegor som visat en outsinlig tro på såväl små som stora människors förmågor. Måhända har detta sammantaget bidragit till föreliggande studies barndomsteoretiska perspektiv. Den historiska händelsen när förskolan 1998 blev en uttalad del av det svenska utbildningssystemet har sannolikt både medvetet och omedvetet bidragit till intresset för läroplansteori och den styrning som sker via läroplaner.

Förvisso är det jag som är författare, men en licentiatavhandling är ju inget ensamarbete. Därför är det otroligt viktigt för mig att få säga TACK till: Mina alltid fantastiskt stödjande, kritiska handledare professor Ingrid Pramling Samuelsson, docent Pia Williams, Göteborgs Universitet samt i inledningsskedet professor Claes-Göran Wenestam, Högskolan Kristianstad. Stort TACK också till: Mina lika stödjande, kritiska kollegor i olika gruppkonstellationer som jag har förmånen att ingå i, och som alltid förstått att uppmuntra när inspirationen drunknat i annat arbete eller uselt självförtroende: FoBa: Nationella Forskarskolan för Barndom, lärande och ämnesdidaktik, ett samarbete mellan Malmö Högskola, Göteborgs Universitet, Linköpings Universitet, Karlstads Universitet och Högskolan Kristianstad; BALU: forskningsmiljö och kunskapsgrupp för Barndom, Lärande och Utbildning; AiS: forskningsmiljö för Arbete i skolan samt Inriktning Förskola, alla inom Sektionen för Lärarutbildning, Högskolan Kristianstad. Därtill stort TACK också till språkgranskare Joakim Forsberg, olika diskutanter samt en mängd goda kollegor, för många för att namnges. När det gäller de lärare i förskolan som deltagit i studien vill jag att Ni ska förstå hur värdefullt Ert bidrag varit för att synliggöra förskolans verksamhet för de yngsta. Ett varmt tack för att Ni gav mig Ert förtroende!

I den privata sfären är Ni så många som visat stort intresse för vad jag arbetat med och hur arbetet framskridit. För att inte glömma någon vill jag till Er alla säga: Av hjärtat tack!

Störst plats i mitt hjärta har dock alltid Fanny, Moa och Anders, mina ovärderliga supporters i allt!

Så, efter att de sista raderna skrivits i denna licentiatavhandling känner jag mig nu redo för fler forskarutbildande framtidsplaner!

Kristianstad och Yngsjö 2011-03-01

Agneta Jonsson

Innehållsförteckning

FÖRORD	3
1. INLEDNING	6
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	10
NÅGRA CENTRALA BEGREPP	11
OM LÄRANDE I NATIONELLA DOKUMENT FÖR FÖRSKOLAN	12
OM INNEHÅLL OCH ARBETSFORMER I NATIONELLA DOKUMENT FÖR FÖRSKOLAN	15
ETT VIDGAT LÄROPLANSBEGREPP	16
2. FORSKNING KRING DE YNGSTA BARNEN I FÖRSKOLEVERKSAMHET.....	18
INNEHÅLL OCH ARBETSFORMER FÖR FÖRSKOLANS YNGSTA.....	18
ETIK, LEK OCH SAMSPEL	19
STUDIER OM LÄRANDE AV SPECIFIKT INNEHÅLL I FÖRSKOLAN	21
BARNPERSPEKTIV SETT MED FORSKARÖGON.....	23
SAMMANFATTNING – TIDIGARE FORSKNING OM DE YNGSTA	25
3. FORSKNING OM LÄRARES SYN PÅ FÖRSKOLAN	27
YRKESFOKUS	27
VERKSAMHETSFOKUS	28
INTERNATIONELLA EXEMPEL	30
SAMMANFATTNING – LÄRARES SYN PÅ FÖRSKOLAN	32
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	34
LÄROPLANSTEORETISKA PERSPEKTIV	35
<i>Historiska nedslag i läroplaners ursprung.....</i>	<i>35</i>
<i>Läroplansteori som kunskapsområde.....</i>	<i>37</i>
<i>Skolämbesbegreppet.....</i>	<i>38</i>
<i>Läroplansteoretiska bidrag kring pedagogisk verksamhet för yngre barn.....</i>	<i>39</i>
<i>Studiens läroplansteoretiska utgångspunkt.....</i>	<i>42</i>
<i>Barndomsperspektiv och läroplan.....</i>	<i>45</i>
SAMMANFATTNING AV DET TEORETISKA PERSPEKTIVET OCH DESS ANVÄNDNING I STUDIEN	48
5. METOD	50
EN FENOMENOGRAFISK FORSKNINGSANSATS.....	51
PROBLEMMOMRÅDE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	53
DATAPRODUKTION.....	54
URVAL	55
<i>Förskolorna och respondenterna</i>	<i>55</i>
GENOMFÖRANDE	56
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	57
RELIABILITET OCH VALIDITET.....	58
ANALYSVERKTYG	59
<i>Analysprocessen.....</i>	<i>60</i>
6. RESULTAT	64
VIKTIGT INNEHÅLL FÖR DE YNGSTA.....	64
<i>Personlighetsutveckling och sociabilitet</i>	<i>65</i>
<i>Att lära om och med lek.....</i>	<i>67</i>
<i>Specifika innehållskunskaper</i>	<i>69</i>
<i>”Allt” är möjligt.....</i>	<i>70</i>
SAMMANFATTNING	72
ARBETSFORMER FÖR ATT STÖDJA DE YNGSTAS LÄRANDE.....	75
<i>Samspela - samtala.....</i>	<i>75</i>
<i>Upprepa – träna</i>	<i>77</i>
<i>Uppläsa – imitera.....</i>	<i>78</i>

<i>Utforska – pröva</i>	79
<i>Att lära med och om lek</i>	80
SAMMANFATTNING	81
LÄROPLAN FÖR FÖRSKOLA 1-3 ÅR – KARAKTERISTISKA KÄNNETECKEN	84
<i>Barnperspektiv går före styrdokument</i>	84
<i>Begrepp i tiden</i>	88
<i>Läroplansfusion</i>	94
SAMMANFATTNING	100
SLUTSATSER FRÅN RESULTATEN	103
7. DISKUSSION	107
NUET I BARNS LEK OCH LÄRANDE	107
UTVECKLING OCH BEVARANDE AV VERKSAMHETEN.....	110
FUSION INOM OCH MELLAN VERKSAMHETER	114
METODDISKUSSION.....	116
AVSLUTANDE DISKUSSION	119
SAMMANFATTNING	121
LITTERATUR	122
<i>Bilagor</i>	133

1. Inledning

Föreliggande studie grundar sig i mitt intresse för hur skolverkets läroplan för förskolan uppfattas i verksamheten för de allra yngsta¹ barnen. Studien syftar till att utveckla kunskap om hur förskolans lärare² uppfattar och beskriver verksamhetens läroplan. Fokus läggs på förskolläraernas beskrivning av läroplanens innehåll och arbetsformer och på vad som karakteriserar verksamheten för de yngsta barnen i förskolan.

Den första nationella läroplanen för skolan kom 1919, förskolans läroplan kom först 1998 i och med att förskolan kopplades samman med övriga utbildningssystemet (Utbildningsdepartementet, 1998/2006a). I och med denna förändrades synen på förskolan, från att ha setts som en institution för barnomsorg skulle den nu uppfattas som det första steget i det svenska utbildningssystemet. Förskolan blev på ett tydligare sätt inbegripen i "det livslånga lärandet" som lyfts fram i läroplansutredningen (SOU 1997:157). Läroplansreformen som trädde i kraft 1998 (Utbildningsdepartementet (1998/2006a) kan, menar jag, trots sitt varma mottagande, ses som en konflikt mellan kontinuitet och förändring då de som arbetar i förskolan getts i uppdrag att bevara förskolans särart samtidigt som förskolans roll för lärande skall stärkas (SOU 1997:157; Skolverket, 2004; 2008). I en målstyrd verksamhet lämnas beslut som rör detaljnivå till de professionella aktörerna det vill säga lärarna, vilket gör att förskolans personal måste tolka hur uppdraget ska utföras. Halldén (2007) beskriver förskolans steg in i skolorganisationen som en del av en professionaliseringskamp, där förskolepersonal strävat efter att bli betraktade som pedagoger som kan ge mer än service och barnpassning. Riktningen för förskolans uppdrag ges flera olika betydelser och sägs av de intervjuade i Skolverkets utvärderingsrapporter innebära t.ex. att barns utveckling och sociala lek betonas och att lärande i förskolan är något annat än i skolan (Skolverket, 2004; 2008). Andra beskrivningar är att verksamheten karakteriseras som flexibel och rik på variation där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet och förutsätter varandra. Därutöver pekar rapporterna på att det i förskolan finns en stor respekt för barnet där utveckling och lärande sker i informella sammanhang med utgångspunkt i barns initiativ och intressen där inte barns prestationer görs till föremål

¹ *Yngsta* används i denna studie om barn mellan 1-3 år om inget annat anges.

² Lärare har valts som begrepp då en gemensam lärarexamen infördes 2001 för alla lärare inom det svenska utbildningssystemet (Utbildningsdepartementet 1999). Denna yrkesbeteckning är med nya beslut om såväl lärarutbildning som förskolans läroplan på väg att bytas ut mot det även tidigare använda *förskollärare*.

för mätning och bedömning. Som samhällsinstitution anses allmänt förskolan fullgöra en familjepolitisk uppgift på ett föredömligt sätt genom sin omfattning, tillgänglighet och barnsyn (ibid.). I två dokument kring förskolans läroplan, en statlig offentlig utredning (SOU 1997:157) och ett regeringsuppdrag (Promemoria U2008/6144/S)³ föreslås de pedagogiskt utbildade ges ett särskilt ansvar för hela den pedagogiska verksamheten vilket gör det intressant att studera hur lärare i förskolan talar om sitt uppdrag. Skolverket beskriver ett forskningsbehov knutet till diskussionen om Sveriges ambitioner att vara med i kampen om social välfärd och en plats i kunskapssamhället och att förskolans potential som lärandeinstans måste utnyttjas och därför beforskas. I Skolverkets översikt över svensk barnpedagogisk forskning skrivs:

”I takt med att utbildning och kommunikation mer och mer betraktas som de starka faktorerna i samhällets produktion och identifikation som kunskapssamhälle, har de *pedagogiska* frågorna om lärande, kunskap och villkoren för uppväxten blivit viktiga att beforska, jämfört med tidigare betoning på de *psykologiska* frågorna.” (Skolverket 2001, s. 12)

Mitt personliga intresse för dessa frågor väcktes i samband med att förskolan fick en läroplan och blev en del av utbildningssystemet 1998 och har sedan dess utforskats av mig både informellt i diskussioner med studenter i lärarutbildningen och mer formellt via en C-uppsats i pedagogik (Jonsson, 2001). Detta har sedan utvecklats mot ett mer specifikt intresse för lärares uppfattningar av vad som är väsentligt i läroplanen för de allra yngsta.

Den svenska förskolans framväxt för de allra yngsta barnen har sitt ursprung i barnkrubbor och barnträdgårdar och växte fram ur ett omsorgsbehov i och med att kvinnor i ökande utsträckning och av olika anledningar gått ut på arbetsmarknaden (Tallberg Broman, 1995; Vallberg Roth, 2001). De senaste decennierna har samhällsutveckling och forskning om barn lett till att utvecklingen av förskolan mer och mer handlat om barns rätt till en plats i förskolan för sin egen skull och att barns lärande satts i centrum (Skolverket, 2008). År 2008 hade 81 procent av svenska barn i åldern 1-5

³ Regeringsuppdraget har resulterat i en förnyad läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2010) vilken inte fanns vid inledningsskedet av denna studie.

år en plats i förskolan⁴ Samtidigt hade gruppstorleken ökat liksom antalet barn per årsarbetare (Skolverket, 2009). Detta ställer krav på en genomtänkt och väl planerad verksamhet där överväganden om innehåll och arbetsformer blir en viktig del. Den svenska förskolans arbete med att integrera omsorg och pedagogik i verksamheten (s.k. *educare*) har rönt internationellt intresse. Detta beskrivs internationellt som ett föredömligt sätt att tillmötesgå barns behov av lärande och utveckling (OECD, 2001; 2006). Förskolans verksamhet för de allra yngsta omfattas inte av lagen om allmän förskola. Möjligen kan detta tillsammans med läroplanens strävansmål ha bidragit till att förskola för de yngsta, enligt mitt sätt att se, ibland omfattats av andra ambitioner än förskolan för 3-5 åringar vad gäller innehåll och arbetsformer. En förändring har skett vad det gäller synen på barndom och barns villkor för lärande och utveckling. Från en utvecklingspsykologisk kunskapsgrund har diskursen i forskning om förskolan växlat över mot att mer och mer utgå från pedagogisk forskning (Skolverket, 2001; Pramling, 1983; Lindahl, 1996; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Johansson, 2005). Mötet mellan omsorgs- och lärandediskurs påkallar behov av förändring och utveckling av lärares sätt att hantera sitt läraruppdrag (Jonsson 2001; Sheridan et al, 2009; Persson, 2010)

Utifrån ovanstående menar jag att den totala innebörden i såväl läroplan (Utbildningsdepartementet (1998/2006a), förnyad läroplan (Utbildningsdepartementet, 2010) som Skolverkets utvärderingar (2004; 2008) rymmer intressanta tolkningsmöjligheter för de lärare som ska ta sig an läraruppdraget. Det blir ett ansvar för dem som arbetar i förskolan att hitta balans mellan kontinuitet och förändring för att kunna bevara såväl som utveckla det specifika för verksamheten. Ansvaret handlar exempelvis om att identifiera vad som är det specifika och hur det ska hanteras för att möta barnets erfarenheter och behov såväl som styrdokumentens intentioner. I detta arbete är verksamhetens innehåll och arbetsformer centralt. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) poängterar att behovet av kunskap kring de yngsta är stort och måste mötas. De pekar på att förskolans betydelse för barns lärande är ett relativt obeforskat område i Sverige. Vidare påtalar Vallberg Roth (2001) behovet av en

⁴ Rapportens statistik gäller barn 1-5 år men säger inget om barn under 1 år. Dessa barn kan också finnas i förskolan men endast om särskild anledning förekommer, eftersom nuvarande föräldraförsäkring gör det möjligt att stanna hemma ett år efter barnets födelse.

syntetisering av språkbruket i läroplansdiskussionen om de yngsta barnen i utbildningssystemet.

Syfte och frågeställningar

En kartläggning (Kampmann et al, 2008) av skandinavisk forskning om förskolan för barn 0-6 år, visar att en väldigt liten del av forskningen handlar om de yngsta barnen. Ett av mina syften med föreliggande studie är att bidra till detta. Utgångspunkten för studien är hur lärare i förskolan hanterar de krav på barns lärande som finns formulerade i läroplanen, detta i en miljö som av tradition utgått från andra ideal än de nu rådande. Det som talas om som förskolans brytningstid (Skolverket, 2004). Till detta följer institutionella villkor som ramar in vad som är möjligt att göra och säga inom en pedagogisk praktik (Markström, 2005). Lärares antaganden om hur verksamheten kan hanteras blir viktiga i utformandet av förskolan. Detta kan i sig förstås som det som å ena sidan *sägs* och ibland skiljer sig från det som å andra sidan *utförs*. Jag ser likheter mellan detta och begreppen *formuleringsarena* och *realiseringsarena*⁵ som förts fram av Lindensjö och Lundgren (1986). I det målrelaterade utbildningssystemet blir det lärarens uppgift och ansvar att göra tolkningar av den formulerade läroplanen och realisera hur innehåll och arbetsformer ska kunna stödja och utmana barns lärande och utveckling. Denna studie handlar om hur lärare formulerar sig *inom* realiseringsarenan men omfattar inte hur lärares beskrivningar omsätts i praktiskt arbete.

Det övergripande syftet med studien är att utifrån ett vidgat läroplansbegrepp utveckla kunskap om hur läroplanen för de yngsta barnen i förskolan uppfattas och beskrivs av förskolans lärare. Fokus ligger på beskrivningar av läroplanens innehåll (vad) och läroplanens arbetsformer (hur) samt på vad som karakteriserar den läroplan som kommer till uttryck.

Studiens övergripande syfte leder till följande frågeställningar:

- Vad beskriver lärare som centralt för små barn att lära sig?
- Vilka arbetsformer beskriver lärare som möjliga och viktiga att arbeta med?
- Vilka karakteristiska drag kommer fram i lärarnas beskrivningar?

⁵ Beskrivs närmare på s. 34 i föreliggande studie.

Några centrala begrepp

Följande avsnitt behandlar begreppen *lärande*, *innehåll* och *arbetsformer*, så som de används i studien samt hur de tidigare skrivits fram i följande styrdokument: Statens offentliga utredningar, Pedagogiskt program för förskolan, Arbetsplaner för förskolan, Skolverkets utvärderingar, propositioner samt läroplaner. Sist diskuteras vad ett vidgat läroplansbegrepp betyder för denna studie.

Nedan följer några begrepp som är centrala för såväl studiens frågeställningar som analys. Från Evans läroplansteori (1982) hämtar jag begreppen *innehåll* (lärandets vad) och *arbetsformer* (lärandets hur). Begreppen *vad* och *hur* får ytterligare stöd i den fenomenografiska forskningsansats som valts, denna visar att lärande kan diskuteras i termer av vad och hur (Marton & Booth, 2000). *Innehåll* används i studien i betydelsen *allt det som barn förväntas eller erbjuds lära något om i förskolan* och kan på det sättet ses som bredare än ämnesbegreppet. Begreppet *ämne* ser jag mer som ett avgränsat innehåll med koppling till skolämnen. Vallberg Roth och Månsson (2007) menar att fenomenografin traditionellt inte fokuserat ämnesöverskridande och omsorgsbaserat innehåll. I den meningen försöker jag mig på en annan användning av den fenomenografiska ansatsen då jag menar att även sådant innehåll kan innefattas⁶. Begreppet *arbetsformer* omfattar *olika tillvägagångssätt eller metoder för att lära sig*. Det ska tilläggas att termerna arbetsformer, arbetssätt och metoder har använts synonymt i läroplanssammanhang (t.ex. SOU 1972:26; SOU 1997:157). Detta är därför även mitt val.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2008) hävdar att lärandets innehåll med några få undantag, aldrig har varit starkt i förskolan men att däremot metoder för lärande utvecklats i takt med förskolans historiska framväxt. Skolverkets utvärdering av förskolan gjord tio år efter läroplansreformen 1998 visar att en förskjutning nu tycks ha skett mot skolans lärande där språk och språkutveckling betonas starkt och där fler och fler förskolor arbetar mer med skolförberedelse. Frågan ställs i utvärderingsrapporten om det sker på bekostnad av barns allsidiga utveckling (Skolverket, 2008). Vidare beskrivs i utvärderingen ett tänkt syfte med läroplansreformen: ”En tolkning av motiven

⁶ Se mer om detta i metodkapitlet.

till reformen är att den har dubbla syften som ska balanseras och omsättas i förskolans vardagliga praktik – att stärka förskolans roll för barns lärande och samtidigt bevara särarten.” (ibid., ss. 8-9). I linje med detta skriver Persson (2009) om dualistiska diskurser där dualismen består i kunskapseffektivitet kontra omsorgsinriktning, vilket jag menar kan jämföras med de dubbla syften kring stärkt roll för lärande och bevarande av särarten som Skolverket pekar på. Dessa dubbla syften har lärare att hantera i de yngsta barnens verksamhet i förskolan, vilket gör det intressant att studera hur de beskriver det karakteristiska med verksamheten samt vad de beskriver är viktigt för de yngsta att lära och möjliga arbetsformer för att möjliggöra detta lärande.

I följande två avsnitt refereras hur de för studien centrala begreppen lärande, innehåll samt arbetsformer skrivits fram i styrdokument för förskolan.

Om lärande i nationella dokument för förskolan

Statens offentliga utredningar resulterade i två delbetänkanden om förskolans verksamhet: Förskolan Del 1 (SOU 1972:26) och Förskolan Del 2 (SOU 1972:27) som talar om tre kompetensområden som synliggörs under förskoletiden; jagutveckling, begreppsbyggnad och kommunikationsförmåga. Även om begreppet lärande inte förekommer ofta i dessa texter så uttrycks det i ett av delmålen att: ”Barn inhämtar inte i första hand kunskaper utan lär sig en metod att lära.” (SOU 1972:26, s. 5). Det anses i detta dokument särskilt viktigt i relation till barns begreppsbyggnad inför skolstarten. I betänkandet framhålls att: ”Förskolan bör inte innebära undervisning i traditionell mening, den bör inte arbeta efter bindande kursplaner eller ställa prestationskrav.” (SOU 1972:27, s. 13). Vidare 1977 när förskolans verksamhet fortfarande fanns under Socialstyrelsen angavs i introduktionen till Arbetsplan för förskolan del 1 att det viktigaste för förskolan skulle vara sociala och pedagogiska insatser (Socialstyrelsen, 1975/1977). I arbetsplanen del 2 finns betoning på en mängd olika aktiviteter som ansågs viktiga för barns behov och utveckling medan lärandet nämns som något barn inte kan låta bli, (Socialstyrelsen, 1975) vilket kan tolkas som att lärande sker omedvetet när barn aktiveras. Nästa rådgivande dokument, Pedagogiskt program för förskolan synliggjorde lärande som en förutsättning för barns utveckling (Socialstyrelsen, 1987). En statlig utredning gavs sedan uppdraget att utreda vilka förutsättningar som fanns för ett mer sammanhållet utbildningssystem, vilket ledde fram till tre styrdokument från förskola, grundskola och gymnasium (Utbildningsdepartementet, 1998/2006a; 2006b;

2006c) där Läroplan för förskolan 1998 utgjorde den första delen (Utbildningsdepartementet, 1998/2006a).⁷ En avgörande skillnad mellan det pedagogiska programmet och läroplanen var att lärandebegreppet fick en särskild tyngd och delvis ny innebörd, bland annat i och med dess koppling till lek. Barns lärande förväntas vidare ske i konkreta sammanhang, där tematiskt arbete och ett holistiskt synsätt förespråkas för att kunna lära från helheten till delarna (Utbildningsdepartementet 1998/2006a, SOU 1997:157). Man kan uttrycka det som att från att omsorg och fostran under en lång tid bildat förgrund och lärande bildat bakgrund har förhållandena i styrdokumentet successivt blivit de omvända (Socialstyrelsen, 1975; 1987; 1990). Diskursen om lärande framträder nu tydligt i förskolans styrande texter, även om förskolan fortfarande är en frivillig skolform (Persson, 2008).

Vid Skolverkets (2004) kartläggning av hur läroplanen mottagits och implementerats i verksamheten har man bl.a. funnit att det finns flera olika sätt att se på begreppet lärande bland personal inom förskolan. Några anser att lärande mer än tidigare ska utgå från barns intresse och behov, andra betonar lärande i förskolan som skolförberedande. I rapporten framhålls också från personalen att lärande i förskolan bör ha en egen särart, och här förmedlas även en oro för att synen på lärande ska bli alltför skollik. Betoning läggs vidare på att det är verksamheten som ska möta barnets utveckling och främja lust och nyfikenhet istället för att mäta och betygssätta kunskapsnivå och ämnesresultat hos barnet. I propositionen Kvalitet i förskolan (Utbildningsdepartementet, 2004) utpekas det problematiska i att förskolor går emot läroplanens intentioner genom att översätta strävansmålen i läroplanen till normativa kunskapsmål. Detta skulle kunna ses som indikationer på att synsättet på lärande i förskolan håller på att förändras och bli alltmer lik skolans pedagogik. Det är intressant att fråga sig varför denna utveckling sker då styrdokumentet visar andra intentioner vad gäller måluppfyllelse. Efter denna proposition har den svenska utbildningspolitiken förändrats och regeringen har gett Skolverket i uppdrag att ge förslag till förtydliganden i förskolans läroplan, då man menar att förskolan inte till fullo utnyttjat sina förutsättningar att stimulera barns lust att lära (Promemoria U2008/6144/S).

⁷ Läroplanen började gälla 1998-08-01.

Den nyss beslutade och reviderade läroplanen för förskolan⁸ (Utbildningsdepartementet, 2010) innehåller en uppstramning av det pedagogiska uppdraget. Grunden för uppdraget kan sägas vara detsamma som tidigare då omsorg, fostran och lärande kvarstår som den helhet på vilken den pedagogiska verksamheten ska vila. Förändringar som gjorts är tillägg av målformuleringar inom områdena språkutveckling, naturvetenskap, matematik och teknik, samt en önskad kvalitetsutveckling av förskolans verksamhet där förskollärare ansvarar för att arbete i arbetslagen sker enligt målen. Förskollärare ska exempelvis ansvara för hur arbetet i förskolan genomförs vad gäller normer och värden, barns inflytande, utveckling och lärande, samt samverkan med hemmet och med förskoleklass, fritidshem och skola. Ansvaret omfattar även dokumentation och uppföljning av barns utveckling och förskolans verksamhet, där det återigen poängteras att det är verksamhetens kvalitet och hur verksamheten möter och tillvaratar barnens utveckling som ska värderas, inte enskilda barns resultat (ibid.).

I förskolans uppdrag beskrivs således att omsorg, fostran och lärande ska utgöra en helhet och lägga grunden för en god pedagogisk verksamhet (Utbildningsdepartementet, 1998/2006a; 2010). Pedagogisk verksamhet definieras som ett sammanhang med mål för vad som ska läras och olika processer och situationer som gör detta möjligt. Ansvaret för vad den pedagogiska verksamheten ska innehålla och hur den ska genomföras överlämnas till dem som arbetar i förskolan. Därigenom kan man också påstå att ansvaret för tolkningen av begreppen läggs på dem som arbetar i förskolan. Begreppet *lärande* t.ex. ska på olika sätt diskuteras och formuleras till att få en specifik betydelse för såväl individuella lärare som arbetslag. Lite ledning för uttolkningen finns att få genom statens offentliga utredning (SOU 1997:157) som tar upp betydelsen av samspel med omgivningen för att barn ska kunna skapa mening och få möjlighet att erövra den omvärld de ska växa in i. I utredningen ges också särskild betydelse åt lek och språk som viktiga dimensioner av lärande i förskolan. Lek och lekfullhet anses som en grund för det pedagogiska arbetet och anses mer eller mindre oskiljaktigt från lärande. Lärandesyner som kommer till uttryck i utredningen kan sägas vara att lärande sker på olika sätt och som del i olika sammanhang och att det sker med såväl hjärnan som kroppen vilket gör att inte allt lärande kan verbaliseras. Lärande handlar om att barn internaliserar kunskaper genom att pröva, använda och uttrycka dem i samspel med

⁸ Läroplanen ska enligt regeringsbeslut träda i kraft 2011-07-01. Samtidigt blir förskolan en egen skolform vilket regleras i skollagen.

andra. Lärande blir på så sätt en fråga om att förvärva kunskap som utgår från varje individ men som skapas och definieras i samexistens med omgivningen. I direktiven framhålls vidare att inläring och utveckling sker inte bara i planerade lärandesituationer utan ständigt, vilket inkluderar även pedagogiska situationer som omvårdnad och omsorg i förskolan (ibid.). Vilken syn finns hos lärare vad gäller viktigt lärande för de yngsta barnen i förskolan? Skolverket har genom enkäter och fallstudier undersökt och utvärderat läroplanens implementering i förskolans verksamhet (2004). Den sammanfattande studien omfattar all personal i förskolan även om stort utrymme ges till att citera chefer på förvaltningsnivå och verksamhetsnivå kopplade till förskolan. Det min studie bidrar med handlar om vad lärare i intervjuer uppfattar som viktigt beträffande innehåll och arbetsformer för de allra yngsta i förskolan, samt hur de uppfattar det som framträder som karakteristiskt för förskoleverksamhet för de yngsta barnen.

Om innehåll och arbetsformer i nationella dokument för förskolan

Historiskt sett har innehållsdimensionen i den svenska förskolan inte varit framträdande. Fokus har istället varit på metodashäkten (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Även om uppmärksamheten varit störst på olika metoder och tillvägagångssätt i förskolans pedagogiska verksamhet har innehållsaspekter skrivits fram ganska detaljerat i både Barnstugeutredningen (SOU 1972:26; 27) och Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) om än på olika sätt. I Barnstugeutredningen (SOU 1972:26; 27) ges ingående exempel på hur utvecklingslinjer kan se ut inom de tre kompetensområdena *jagutveckling*, *begreppsbyggnad* och *kommunikationsförmåga* medan Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) rymmer ett avsnitt om innehållet i förskolan under rubrikerna *Natur*, *Kultur*, *Samhälle*. Dessa tre områden ges ytterligare uppdelning med innehållsexempel som livsloppet, klimat och miljö, bild och form, rörelse, demokratiförståelse och vardagsliv.

Förskolans läroplan framhåller vikten av tematiskt arbete kring olika innehållsaspekter för att möjliggöra förståelse för sammanhang där olika kunskapsformer bidrar till ett holistiskt synsätt (Utbildningsdepartementet, 1998/2006a; 2010). Temainnehåll och arbetsformer ska utgå från barns intresse och perspektiv och samtidigt riktas mot vissa mål för deras kunskapsutveckling. I Pramling Samuelssons och Sheridans kommentarer

till förskolans första läroplan påpekar de att det kan handla om färdigheter, insikter eller faktakunskaper där barns erfarenhet av innehållet är i fokus, inte själva innehållet i sig (2006). I övrigt är inte metod aspekterna framskrivna i denna läroplan, utan här blir ett skifte synligt från tidigare läroplaners betoning på mer detaljerade aktivitetsbeskrivningar till tydligare fokus på vad verksamheten ska innehålla och vilka kunskaper som ska eftersträvas.

I den förnyade läroplanen för förskolan har innehållsaspekter fått en än mer framskjuten position genom att man i målområdena för utveckling och lärande angett nya riktlinjer kring sådant innehåll man vill lyfta fram: naturvetenskap och teknik, matematik och i viss mån språkutveckling (Utbildningsdepartementet, 2010). Vad gäller metoder och tillvägagångssätt lämnas fortsatt stor handlingsfrihet och uttolkning till utförarna men med en tydlig uppmaning till en ambitionshöjning även där. Ansvaret för utformande och upplägg av det pedagogiska arbetet i förskolan läggs på förskollärarna även om arbetslagets samlade kompetens ska utnyttjas. I det pedagogiska arbetet menar man att ett temainriktat arbetsätt möjliggör mångsidighet och sammanhang i barns lärande (ibid.). Lärares beskrivningar av vad som är viktigt att lära och hur lärande kan bli möjligt för de yngsta barnen i förskolan kan mot denna bakgrund av ansvar och handlingsutrymme ses som en avgörande faktor för vilken verksamhet som utformas. När lärare i förskolan beskriver viktigt innehåll och möjliga arbetsformer, vilken läroplan kommer då till uttryck?

Ett vidgat läroplansbegrepp

I föreliggande studie utgår jag från ett vidgat läroplansbegrepp. Det innebär att begreppet dels omfattar sådana styrdokument som inte kallas läroplaner men ändå angett riktningen av innehåll och arbetsätt i förskolan såsom Barnstugeutredningen (SOU 1972:26; SOU 1972:27), Arbetsplan för förskolan (Socialstyrelsen, 1975/1977; 1975) och Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987). Dels innefattar begreppet det som sägs och sker inom förskolans ram, vilket på olika sätt bidrar till att forma villkoren för barns lärande och utveckling och därmed kan förstås inom ett vidgat läroplansbegrepp (Vallberg Roth, 2001). Gudem (1997) beskriver en utvidgad förståelse kopplad till tre olika aspekter; läroplanens område, läroplanens beslutsnivåer samt läroplanens framträdandeformer. I det hänseendet anknyter studien främst till

läroplanens framträdandeformer där den uppfattade läroplanen fokuseras. I denna studie betyder det vidare att lärares beskrivningar ses som en del av den läroplan som blir till i förskolan för de yngsta.

2. Forskning kring de yngsta barnen i förskoleverksamhet

Förskoleverksamheten för de yngsta skiljer sig från den som är avsedd för 3-5 åringar i det hänseendet att den senare omfattas av bestämmelserna om allmän förskola.⁹ Det innebär att något färre barn mellan 1-3 år går i förskola. Föräldraförsäkringen gör dessutom att det inte är vanligt att barn börjar förskolan före ett års ålder även om det kan förekomma om särskild anledning föreligger. Följande avsnitt om tidigare forskning kring förskolans yngsta barn avgränsas här till att belysa verksamhetens innehåll och arbetsformer. Det innebär att forskning kring andra intressanta fenomen som exempelvis organisation, institution och profession lämnas utanför studiens ramar. Det har även inneburit viss svårighet att finna studier utanför de nordiska länderna där innehållsaspekter och arbetsformer uppmärksammas.

Innehåll och arbetsformer för förskolans yngsta

Flera studier beskriver verksamhetens innehåll och arbetsformer för förskolans yngsta barn utifrån läroplanens centrala begrepp omsorg, fostran och lärande. Johansson (2005) har i en omfattande studie av förskolors arbetslag pekat på betydelsen av att pedagoger bygger strategier för nära möten mellan barn och vuxna och mellan barn och barn i olika situationer. Motstridiga synsätt hos pedagoger blir synliga i studien, kunskap ses dels som något som skapas i samspelet mellan människor, dels som något objektivt som redan finns. Barn möts å ena sidan utifrån sin kompetens och å andra sidan utifrån olika hinder relaterade till barnet. Johansson tar vidare upp omsorg och fostran vilket utgör en betydande del av förskolans verksamhet t.ex. i samband med hämtning och lämning på förskolan, måltider, hygien och toalettbestyr, av- och påklädning vid lek ute och inne, tröst, uppmärksamhet och omtanke när humöret svänger eller konflikter uppstår. Omsorg och fostran finns således inbäddat i vardagens skiftande skeenden och huruvida de nyttjas för arbetet med barns lärande och utveckling är en fråga om pedagogisk medvetenhet och engagemang samt verksamhetens yttre villkor och organisation. En pedagogisk atmosfär grundat i personalens förhållningssätt och dess relation till barnsyn, kunskapssyn och lärande framhålls som viktigt att utveckla vidare (ibid.).

⁹ Enligt riksdagsbeslut infördes allmän förskola från 3 år 2010-07-01. Det innebär att alla barn från och med 3 års ålder ska beredas plats i förskolan.

Fostran som begrepp i förskolans kontext studeras vidare av Emilson (2008) som bl.a. funnit att barns deltagande och inflytande kan relateras till olika typer av lärarkontroll och att det ur det perspektivet tycks väsentligt att lärare utvecklar förmågan till insikter om barns perspektiv och ömsesidig respekt. I sammanhanget framhålls närmande av barns perspektiv, emotionell närvaro och lekfullhet som betydelsefulla aspekter i kommunikation med de yngsta barnen. Emilson studerar fostran både som innehåll och form där lärarens och barnets kommunikativa handlingar ses som mer eller mindre styrande och fostrande. I studien påvisar även Emilson en viss förskjutning i maktstrukturerna från lärare till barn vilket beskrivs som en alternativ fostran och ett annat möjliggörande av fostransuppdraget i praktiken (ibid.). En amerikansk studie fokuserar kvalitet utifrån hur de yngsta barnens utvecklingsbehov möts av vuxna i förskolan¹⁰ (Thomason & La Paro, 2009). Resultaten visar bland annat att positivt klimat och lärares lyhördhet för barns behov framträder tydligare i barngrupper med färre barn. Vidare visar studien ett samband mellan lärares formella utbildning och deras förmåga till lyhördhet för barns behov, det vill säga att högre utbildning gör lärare mer rustade för att lyssna in och visa förståelse för barns perspektiv (ibid.). Jag tar detta som en intäkt för att föreliggande studies lärarfokus är betydelsefullt för att belysa hur läroplanens intentioner tolkas i verksamheten av dem som har det pedagogiska ansvaret.

Vad gäller innehåll och arbetsformer i utbildningssammanhang argumenterar Krechevsky och Stork i en teoretisk studie för att det behövs rejäla förändringar i verksamheten för att bättre möta framtidens utmaningar (2000). Författarna tar sin utgångspunkt i det pedagogiska arbetet på Reggio Emilias förskolor för både yngre och äldre barn. De förändringar författarna talar om handlar om att flytta fokus från individens lärande till gruppens sammanlagda lärande; från lärare som teorikonsumenter till teoriproducenter; från bedömning av lärandemål till lärandeprocesser samt från synen på lärande och kunskap som kognitiv till att också vara estetisk, etisk och känslomässig (ibid.).

Etik, lek och samspel

Ett annat innehåll som studerats är hur etik blir synligt i små barns värld. Johansson (1999) beskriver små barns etik utifrån att etik är något som finns oberoende av ålder

¹⁰ Förskola används fortsättningsvis som samlingsbegrepp även om beteckningarna varierar internationellt sett.

men förstås och uttrycks utifrån människors olika erfarenheter och förutsättningar. För vuxna i förskolan handlar det om att se, förstå och ta tillvara de yngsta barnens kunskaper om normer och värden. Studien visar exempel på hur barn reagerar på handlingar, prövar olika strategier och funderar över händelser även om de inte kan föra ett medvetet samtal kring konsekvenser. Det tar sig mer uttryck i kroppslig gestaltning som exempelvis i empatiska handlingar uttryckta via fysisk beröring eller gråt. Johansson menar att vuxna inte alltid uppfattar detta och de därmed inte kan stödja och respektera små barns etiska uttryck (ibid.). Detta kräver lärare med kunskap om hur barns icke-verbala signaler bör tolkas och bemötas.

Johansson har i sin senare forskning studerat etik mer specifikt i relation till barns lek och vilka etiska överenskommelser som kan finnas där (2007). Etiska dilemman blir synliga när barn värnar sin egen lek och upplever andras barns vilja att delta som ett hot. Johansson menar att barn i lekens världar lär av varandra normer och regler kring rätt och fel; gott och ont (ibid.). Lek kan sägas vara centralt för barns utveckling, och att leka anses ibland som en given, inneboende förmåga hos barn. Olofsson (1987) framhåller att lek är något barn måste lära sig för att kunna ägna sig åt. Kunskaper om lek bygger på ömsesidighet, samförstånd och turtagande vilket kan ske genom samspel redan på skötbordet och i andra nära situationer mellan den vuxne och det lilla barnet. Kärrby (1989) menar att det är genom leken som barnet växer in i samhällssystemet och lär sig att förstå och hantera språk, värderingar, begrepp och sätt att agera. Liknande resultat påvisar Björk-Willén och Cromdal (2009) som studerat hur barns förståelse av instruktioner och andra lärarledda aktiviteter i flerspråkiga förskolor kommer till uttryck i barns fria lek. Barnen visar här hur de uppfattat sina och de vuxnas roller och ansvar genom sitt agerande i lek med varandra. Normer, rättigheter och rollförväntningar synliggörs och visar att barn i lärarledda aktiviteter lär sig mycket mer än det läroplansinnehåll som avsetts.

En medveten påverkan av det sociala och kulturella sammanhang barn ingår i gjordes av Lindqvist (1997) som iscensatte, följde och analyserade ett lektema för de yngsta barnen i en förskola. Syftet var att studera barns meningsskapande i lek där vuxna gestaltade ett kulturellt innehåll byggt på lekprinciper. Resultaten pekar på att när vuxnas berättelse och gestaltning ger betydelse åt handlingar och föremål stimuleras barn att ge sig in i lekvärldar där fantasiprocesser bygger på att barn visar en samtidighet mellan tanke,

språk och kroppsliga uttryck. Enligt den norska forskaren Løkken (1996) har forskares intresse kring de allra yngsta barnens lek varit begränsat. Istället har studier om lek främst uppmärksammat de lite äldre barnen. Løkken pekar på att små barns lek visar lekfullt, lustfyllt utforskande kopplat till spontana, oförutsägbara situationer här och nu och att en vuxens acceptans av detta betyder acceptans av barnet (ibid.).

Alvestad (2010) har studerat två- och treåringars förhandlingar i lek och visat hur viktiga överenskommelser och enighet tycks vara för de yngsta, samt hur de går tillväga när de förhandlar. Förhandlingar sker verbalt och icke-verbalt via gester, skratt, leenden och blickar och kan handla om leksaker, lekens innehåll eller relationer. Barn med många erfarenheter av samtal och samspel visar de mest komplexa och flexibla förhandlingssätten, vilket bidrar till att leken hålls vid liv. De allra yngsta barnens lek framträder annars som ett område som inte ägnats så stor uppmärksamhet i forskningen (Løkken, 1996), vilket är anmärkningsvärt då det i styrdokument anses så viktigt för barns välbefinnande och möjlighet till lärande och utveckling. Inom lekforskning finns däremot flera studier av förskola 3-5 år och förskoleklass, men dessa har inte beaktats här i någon större utsträckning.

Studier om lärande av specifikt innehåll i förskolan

Det finns forskning som pekar på att innehåll och arbetsformer i förskolan på senare år blivit mer lika skolans (Haug, 2003). Ämnesindelningens betydelse för kunskapsinnehållet, avgränsade lärandesituationer med ett ämne i taget och individuella utvecklingsplaner är alla olika exempel på sådant som utvecklats för och i en skolkontext men nu förekommer även i förskolan (Skolverket 2008). Sett med mina erfarenheter av ett förskoleperspektiv vill jag ändå påstå att begreppet *ämne* inte är allmänt vedertaget och det mest lämpliga för att beteckna möjliga och önskvärda kunskapsområden. Thulin (2006) anser att det finns ett spänningsförhållande i förskolan mellan att arbeta med barns personlighetsutveckling och att utveckla kunnande om något specifikt innehåll som i skolan. Jag menar att detta gäller i än högre grad för de yngsta barnen i förskolan. Begreppet *ämne* kan sägas ha en tydlig koppling till det kunskapsinnehåll som undervisas i skolan och kallas i flera sammanhang även för skolämne.

Ett större projekt bestående av åtta delstudier kring barns tidiga lärande (Sheridan et al, 2009) involverar såväl barn och personal som föräldrar i förskolan. Urvalet barn omfattar alla barn i förskolan men innehåller en stor andel av de yngsta varför resultaten är relevanta för föreliggande arbete. Fyra av delstudierna studerar barns tidiga lärande inom olika innehållsområden; grundläggande matematik, språk och kommunikation, barns samspel samt flerspråkighet. Några av resultaten kan sammanfattas i betydelsen av lärarens kunskaper, medvetna agerande och kommunikativa kompetens för att stödja och inspirera barns lärande och utveckling. Delresultaten ger vidare indikationer på förekomsten av olika utvecklingssteg kopplade till innehållsområdena, något som tycks vara angeläget kunnande för varje lärare. För att utmana barns potential krävs exempelvis kunnande i hur matematikens kunskapsgrund är uppbyggd men även förmåga att uppfatta hur barn erfar innehållet. Ett framträdande resultat från studien om flerspråkighet är att 2-3-åringar situationsanpassar sin användning av språk genom att välja språk utifrån den eller de i förskolans omgivning som de kommunicerar med. Sådana aktiva val tycks bygga på en förståelse för vilket språk som passar i vilken social miljö (ibid.).

En annan forskare som har studerat de yngsta barnens lärande är Camilla Björklund som undersökt vad som sker när små barn möter ett matematikinnehåll (2007). Ett av resultaten visar att redan små barn mellan 1 och 3 år är skickliga på att uttrycka sin förståelse och att tillsammans med andra skapa gemensam mening. Barnen visar sin förmåga att utvidga och förändra sin förståelse genom att samspela med andra, men en betydelsefull faktor är viss gemensam förståelse av aspekter och fenomen; det som i studien kallas "hållpunkter för lärande". Lärarens roll att finna och medvetandegöra sådana gemensamma hållpunkter betonas (ibid.). En pågående studie med matematikfokus kring de yngsta barnen görs av Reis (manus) där syftet är att beskriva hur yngre barn/toddlare matematiserar och utvecklar begynnande matematisk förståelse. Matematisera står här för det betydelsefulla i processen över tid, där barn i sociala sammanhang lär sig genom eget agerande i lek och andra informella situationer. Genom att studera och följa 1-3-åringars friare valda aktiviteter med olika material kunde lärandeprocesser identifieras och i dessa hur enskilda barns agerande förändrades och utvecklades mot ett större matematiskt kunnande. Till skillnad från Björklunds studie studerar Reis barns egen verksamhet och fokuserar inte lärarens agerande.

Även med anknytning till innehållet litteracitet finns en studie med de yngsta barnen i fokus. Elisabeth Björklund (2009) har studerat vilka skriftspråksaktiviteter barn använder sig av och utgår från begreppet litteracitet innefattande skrivning och läsning men även tal, berättande, bilder och tecken. Resultaten visar att några av barnen tydligt ser sig själv som läsare, skrivare och/eller berättare vilket manifesteras genom en rad handlingar och tal. Studien visar också att de yngsta barnen är nyfikna och intresserade av litteracitet i förskolan och att de bygger kunskap utifrån sitt aktiva deltagande i olika litteracitetshandlingar. Begreppet litteracitet används även av Gustafsson och Mellgren men fokus i deras forskning är hur pedagoger kan stödja, uppmuntra och bidra till barns tidiga skriftspråkande. Studien som omfattar barn 1-8 år visar att för barn som tidigt förhåller sig till och etablerar en förståelse för litteracitet tycks den beständig genom åren men att lärares utmaning bl.a. ligger i att skapa en stimulerande miljö för funktionell litteracitet (Gustafsson och Mellgren, 2005). En mer medveten träning av språkutveckling med fokus på det skrivna och lästa språket har iscensatts och beforskats av Söderbergh (Söderbergh, 1977; Söderbergh, 2009). I en fallstudie följde forskaren sin tvååriga dotter i hennes språkutveckling som stimulerades av att hon gavs ordkort med ord för saker eller människor i omgivningen. Denna och flera andra studier har visat på barns förmåga till att känna igen och läsa ord i mycket tidig ålder.

I en australiensisk fallstudie dokumenterades tillfällena för lärande och utveckling i samband med att olika typer av musik och musicerande användes i förskolan (Suthers, 2001). Fokus är på en ettårig pojkes fysiska, sociala och språkliga utveckling under åtta månaders tid och visar att musikerfarenheter inbjuder till rika tillfällen att lära genom imitation och social interaktion. Förmågan att använda sig av dans, sång och lek med instrument ökade och attityden till och deltagandet i musikerfarenheter blev mer och mer lustfyllt.

Barnperspektiv sett med forskarögon

Olika försök att förstå och beskriva världen från de yngsta barnens utgångspunkt finns inom pedagogisk och psykologisk forskning. Detta perspektiv har uppmärksammat exempelvis av Lindahl (1996) som med hjälp av videodokumentation synliggjort hur de allra yngsta i förskolan har alldeles egna mål och intentioner för att tillägna sig kunskaper och erfarenheter i förskolan. Med videokamerans hjälp följer Lindahl barn och deras iscensättande av sina intentioner vilket synliggör en målmedvetenhet och

kompetens som förut inte dokumenterats hos de yngsta barnen. Lindahls studie visar hur barns handlingskraft ibland förbises och missförstås av vuxna men att de trots detta ofta genomför det som förefaller planerat (ibid.).

Även Engdahl (2007) vill lyfta fram barns eget perspektiv och då med hjälp av ”berättelser” konstruerade utifrån observationer av ettåringars vardag på förskolan. Citationstecknen kring ”berättelser” är Engdahls egna för att framhålla att det är just forskarens konstruktioner av det observerade som berättas, då barnen ännu inte uttrycker sig verbalt i större utsträckning. Det som visar sig framträdande i ettåringars värld är kamrater, att leka gemensamt och att få återkomma till egna val av aktiviteter. Engdahl vill med sin studie bidra till förståelse av ettåringars kompetens och föra en diskussion kring begreppen ålder och mognad. Ettåringarna i studien visar en samvarokompetens som annars återfunnits hos främst femåringar samt att lek och vänskap har en central plats i deras vardag (ibid.). Greves studier (2009) av vänskap hos ett- och tvååringar stödjer till viss del Engdahls men poängterar att vänskap kan vara svårt att studera. Ettåringarna visar stort intresse för varandra och tillsammans skapar de mening genom bland annat humor, medan tvååringar visar vänskap på många olika sätt och har utvecklat en känsla av ett gemensamt ”vi”. Såväl Engdahl som Greve kan sägas närma sig barns perspektiv genom sina försök att göra barns röster och handlingar hörda och synliggjorda.

Løkken intresserar sig för små barns sätt att vara i förskolan och menar att det finns ett säreget samspel mellan de allra yngsta som skiljer sig från samspel med vuxna (Løkken, 2000a). Det som gjort att samspelet mellan barn varit relativt osynligt för forskare är mångfalden av kognitiva definitioner av vad det innebär att vara social, där vuxnas värde för barnet lyfts fram som mest centralt. I fortsatta studier av det som Løkken kallar toddlarkulturen¹¹ i förskolan (2000b) har hon visat på resultat i samma riktning som Engdahl och Greve genom att synliggöra små barns relationer med varandra där

¹¹ Toddlarbegreppet används även i tidigare forskning i exempelvis Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers av Barbara Rogoff, Jayanthi Mistry, Artin Göncü, Christine Mosier, Pablo Chavajay and Shirley Brice Heath. [*Monographs of the Society for Research in Child Development*](#). Vol. 58, No. 8, Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers (1993), pp. i+iii+v-vi+1-179.

kamratskap med jämnåriga och kommunikation ses som särskilt betydelsefulla. Løkken menar vidare att små barns relationer med varandra tillsammans med deras relationer med vuxna är viktiga dimensioner av kvalitet i förskolan och att förändring av verksamheten skulle kunna åstadkommas genom byggande av stödstrukturer för barns egen relations- och kulturkonstruktion. För att göra det möjligt betonar Løkken vuxnas pedagogiska förmåga med känslighet för vad barnkroppen kan uppleva och kunskaper om att tolka vad som är viktiga fenomen och händelser i barns värld, utpekade som särskilt angeläget (ibid.).

Eriksen Ødegaard (2007) har i sin studie intresserat sig för de yngsta barnen och de vuxna i förskolan. I studien fokuserar författaren på samtalsinnehåll samt hur samtal används och skapar mening i den pedagogiska verksamheten. Ett resultat är att det kan finnas flera toddlarkulturer som utgår från barns olika röster och att dessa kulturer styr och styrs av vilka barns samtal som blir tongivande. Ett annat resultat pekar på att barns röster till viss del influeras av populärkultur men att de ändå bör ses som uttryck för barns egen kreativitet. Eriksen Ødegaard pekar vidare på att förskolan kan ses som en arena vars verksamhet innehåller samtal med motsättningar och förhandlingar mellan barn-barn och barn-vuxna. Förhandlingarna gäller exempelvis vilket innehåll som ska finnas i förskolan och vilken betydelse det ska ges (ibid.). Istället för begreppet toddlarkultur använder Michélsen (2004) hellre begreppet barnkultur. Anledningen är att hon menar att samspelsformerna har stora likheter hos alla åldrar om än de finns i olika omfattning. Michélsen menar att barns samspelsformer sammantaget uttrycker en egen kultur och en kamratsocialisation som bygger på att införliva andras perspektiv och att samordna sig (ibid.). Öhberg (2003) belyser i en fallstudie ett annat intressant område; små barns problemlösningsförmåga. Öhberg menar att små barn uppvisar ett antal problemlösningsstrategier om än inte alltid så funktionella sådana. Barnets kunskap om hur dessa används och fungerar bygger på intuitivt kunnande och erfarenhet av konkreta situationer och inte på en medveten kognitiv bedömning. Samspelet med läraren utpekade här som en viktig förutsättning för att barnet ska kunna agera strategiskt och hålla målet i fokus (ibid.).

Sammanfattning – tidigare forskning om de yngsta

Forskningsgenomgången gör inga anspråk på att vara heltäckande, den bör ses som ett försök att teckna en bild av senare års forskning kring de yngsta barnen. Den bild som

framträder visar flera studier av små barns sociala färdigheter och hur dessa tar sig uttryck i samtal och samspel, samt studier av de yngsta barnens lek. I några av studierna finns en ansats att närma sig barns perspektiv genom att studera och skriva fram deras egna intentioner och uttryckssätt. Ett mindre antal studier belyser mer specifika innehåll som matematik och litteracitet. Vidare betonas den vuxnes betydelse i förskolan samtidigt som studier pekar på att vuxna kan missförstå de yngsta barnens intentioner. Metodologiskt handlar det till övervägande delar om kvalitativa studier i mindre skala, vilket gör att närheten till barn och dess förmågor kan upplevas som påtaglig. Det finns också tvärsnittsstudier i större format, av vilka ett mindre urval av relevanta resultat refererats ovan. Det min studie bidrar med är att fokusera vilket innehåll och vilka arbetsformer som lärare beskriver som viktiga för de yngsta barnen i förskolan, då det antas forma den verksamhet som blir och de intentioner om barns lärande som lärare har.

3. Forskning om lärares syn på förskolan

Avsnittet syftar till att ringa in studier som uppmärksammar lärarens¹² syn på verksamheten i förskolan. Få sådana studier är koncentrerade kring enbart de yngsta barnens verksamhet varför området här vidgas något för att ge tillgång till ett bredare lärarperspektiv. Föreliggande studie kan utifrån detta ses som angelägen. Studier av kvalitet i förskolans verksamhet lyfter fram läraren som den enskilt största påverkansfaktorn vad gäller barns lärande. Personalens kompetens styr utnyttjandet av de strukturella förutsättningarna (Sheridan, 2001; Sheridan et al, 2009), vilket gör det intressant att se den pedagogiska verksamheten ur lärares perspektiv. Studier av lärares sätt att handskas med och uttrycka sig om verksamheten i förskolan har genom åren skiftat vad gäller fokus och olika teoretiska angreppssätt. Nedan följer några nedslag i forskning som kan anses relevant för denna studie.

Yrkesfokus

I Henckels avhandling (1990) studeras relationen mellan förskollärares föreställningar, praktiska yrkesteorier och hur de agerar i den pedagogiska verksamheten. Resultaten visar att många ser förskolan som en institution för anpassning medan få ser förskolan som en plats för utveckling. Förskolläraren betonar arbete med social fostran, färdighetsträning och skolförberedelse och Henckel drar slutsatsen att praktiska omständigheter är överordnat styrdokumentens innehåll. Kihlström (1995) undersöker förskollärares sätt att se på förskolläraryrket, men till skillnad från Henckel ställer inte Kihlström uppfattningarna i relation till praktiken utan studerar dess pedagogiska innebörder. Den vanligaste uppfattningen hos förskollärarna enligt Kihlström är att de bär ansvar för att utveckla barns förmågor, t.ex. att stimulera deras psykiska utveckling. Det finns också uppfattningar om att fokus ligger på att lära barn, t.ex. omvärldsuppfattning och språk och hos några finns uppfattningar kopplade till verksamhetsmål och innehåll i barns lärande.

Även Hensvold (2003) har intresserat sig för yrkesrollen men utifrån hur relativt nyutbildade förskollärare erfar sitt pedagogiska arbete och vilka spår lärarutbildningen har satt. Som en del av resultatet pekar Hensvold på att de pedagogiska intentionerna

¹² Begreppet lärare används i forskningsgenomgången om all personal om inget annat anges. Däremot är det endast lärarutbildade som avses i föreliggande studie.

drar åt tre olika håll. Det första handlar om att barn ska utveckla empati, olika färdigheter och sociala normer. Det andra handlar om kompensera barns brister, och en tredje riktning utgår från problemlösning och att utveckla barns tänkande. Bakgrundsfaktorer i form av arbetslagets utbildningsnivå, barnens föräldrabakgrund och barnens kunskaper i svenska anses i studien påverka förskolläraernas pedagogiska intentioner.

Hur lärares pedagogiska intentioner medvetet kan påverkas och förändras har även det uppmärksammats i forskning. Lindahl (2002) har på sex småbarnsavdelningar studerat pedagogers eget lärande i en effektstudie av ett iscensatt interventionsprogram. Lindahl använder begreppet multimetod för att beskriva den insamling av empiriskt material som genomfördes. Med hjälp av videoobservation, intervjuer samt deltagares och forskares nedskrivna anteckningar dokumenteras pedagogerna före, under och efter programmet för att få syn på effekterna av kompetensutvecklingen. I resultaten framträder en förändrad syn på barn där pedagoger utvecklat en rad nya insikter om barns avsikter, kapacitet och utvecklingspotential. Pedagogerna uppvisar vidare en tydligt förändrad samspelspraxis där barns initiativ uppmärksammas och utmanas och där syftet med samtal och frågor är att främja kunskapsbildning i alla vardagens sammanhang. Från slentrianmässiga handlingsmönster har förändringen dessutom gått mot vänliga och engagerade vuxna med ett mer problemorienterat sätt att arbeta (ibid.).

Verksamhetsfokus

I Johanssons rapport (2005)¹³ talar en majoritet av de arbetslag som intervjuats i studien om att läroplanen inte inneburit något nytt utan snarare en bekräftelse på det arbete som redan utförs. En förklaring är att implementering av läroplanen inte gjorts eller hunnit innebära några synliga förändringar. Förskolans personal kommer i delvis motsatt ljus i Enös studie (2005) som visar hur förskolepersonalen konstruerar sig som professionella subjekt i utbildningssystemet genom att framhålla förskolans särart och positionera sig genom att ta avstånd från en, som det uttrycks, skolifierad kunskap. Orsaker till detta sägs böttna i en upplevd otillräcklighet under den egna skoltiden. Intressant är att Gannerud och Rönnerman (2007) istället finner stora likheter mellan lärares arbete i förskola och skola där arbetsuppgifter och arbetsinnehåll relaterat till omsorg i båda

¹³ Har även refererats ovan i avsnittet *Innehåll och arbetsformer för de yngsta i förskolan* då rapporten omfattar både detta och lärares syn på läroplanen.

verksamheterna beskrivs som viktiga förutsättningar för lärande och för att målen ska kunna uppnås.

Ivarson Jansson (2001) har i en enkätundersökning riktad till personal och föräldrar i förskolan funnit att förskolan ses i första hand som ett komplement till hemmet och som en social mötesplats där individualitet och allsidighet fokuseras i barns utveckling. Då studiens empiri är från åren 1990-1995 blir det för mig intressant att se hur lärare 2009 ser på sin verksamhet.

Vid tiden för läroplanens införande 1998 skedde även besparingar och andra förändringar i förskolan. Lidholt söker förklaringar på hur förskollärare och barnskötare på småbarnsavdelning (och 5-6-årsavdelning) hanterar detta och beskriver deras tillvägagångssätt med tre huvudstrategier (Lidholt, 1999). Den första strategin handlar om anpassning till rådande förhållanden genom att göra prioriteringar och sänka sin pedagogiska nivå, vilket går i linje med Henckels resultat ovan som talar om anpassning framför utveckling (Henckel, 1990). I Lidholts material framkommer vidare en idé om särskiljande av omsorg och pedagogik som framtvings för att resursmässigt hantera den vardagliga verksamheten. Man uttrycker även att man har bristande kompetens då kraven höjts på förmågan att planera, dokumentera och utvärdera. Den andra strategin kännetecknas av motstånd och kamp och tar sig uttryck genom en uttalad vilja hos personalen att föra fram sina åsikter om de situationer de upplever vara ohållbara. Den tredje strategin karakteriseras av flykt, som på småbarnsavdelningen blir synligt genom uppgivenhet och sjukskrivningar (Lidholt, 1999).

Vidare har Ekström intresserat sig för vad lärare gör och hur lärare ur ett verksamhetsperspektiv ser på sitt arbete och då utifrån hur politiska, ekonomiska och organisatoriska reformer påverkat arbetets förutsättningar (Ekström, 2007). Några slutsatser är att omsorg anses primärt i verksamheten men att även lärande och fostran förekommer. Ekström menar att lärande här utgår från en förmedlingssyn och att barns egna initiativ har begränsat utrymme. Fokus ligger på gruppverksamhet med en kollektivt formande fostran. Fostran syftar till ansvar och självständighet reglerade av strukturella förutsättningar och vuxnas ledning. I den mån barn som individer ges utrymme är det i fri lek, där den vuxne har en mer tillbakadragen roll (ibid.). En studie med närhet till intresseområdet i föreliggande har gjorts av Alvestad och Berge (2009).

Den belyser en grupp svenska förskollärares uppfattningar om lärande, innehåll och metod i eget pedagogisk arbete och planering. Resultaten visar att lärande ses både som individorienterat och samspelesorienterat och att metod aspekterna beskrivs som både intuitiva och strukturerade. De menar att en social och kulturell modell behöver tydliggöras för förskolor och att fortsatt utveckling av helheten omsorg, fostran och lärande behöver diskuteras.

Det projekt med åtta delstudier som tidigare refererats under forskningsavsnittet om de yngsta barnen fokuserar även personal i förskolan (Sheridan et al, 2009). I projektet ställs frågor kring innehåll, lärande och kvalitet med hjälp av externa utvärderingar, självvärderingar, enkäter och observationer. Ett resultat är att det hos lärare finns både positiva och kritiska röster till att hantera skriftspråk och matematik i förskolan. Detta innehåll färgas hos flera av dem av en omsorgsdimension som tycks härröra från nuvarande läroplans värdegrund såväl som från ett mer traditionellt sätt att se på förskolan. Vidare visar studien en rangordning av lärares föreställningar om vad barn lär sig i förskolan där den främsta föreställningen anses vara att barn lär samarbete, hänsyn och respekt. Den följs av språk och kommunikation samt utveckling av självständighet, självförtroende och självtillit (ibid.). Föreliggande studie kan utifrån ovanstående ses som ett sätt att få veta mer om hur några (andra) lärare ser på vad de anser viktigt för de allra yngsta att lära sig, en delvis annan vinkel då det som betraktas som viktigt kan vara något annat än det man antas lära sig.

Internationella exempel

Även internationella studier har uppmärksammat lärares förståelse av den läroplan de arbetar med men då i arbete med äldre barn i åldrarna 4-6 år. Sofou och Tsafos (2009) har i Grekland utfört djupintervjuer i samband med den nationella läroplanens revidering 2003. Syftet är att undersöka förskollärares perspektiv på läroplanens implementering och hur den påverkar planering och verksamhet med barnen. Resultaten visar att lärare välkomnar den nya läroplanen och dess barncentrering och att även den tydliga tematiska synen på lärande anses positiv. Studien pekar vidare på att det man kallar skolliknande lärandeområden av några lärare betraktas som legitima för att öka lärares status, medan det av andra anses leda till en skolifiering av förskolan. Författarna påpekar behovet av fortsatt forskning inom området för att förklara hur läroplaner förhandlas och formas (ibid.).

Berthelsen et al, (2002) har i en australiensisk studie i en pedagogisk småbarnsverksamhet undersökt personalens¹⁴ föreställningar om kunskap och lärande samt vad de menar är god omsorg om barn mellan 1,5 och 3 år. Studien genomfördes med hjälp av videoinspelningar av deras arbete med efterföljande stimulated recall-intervjuer. Resultaten pekar på att den personal som visade en fördjupad förståelse för förhållandet undervisning-lärande oftare agerade för att engagera barnen i olika lärandesituationer. Vidare finns en stor variation i resultaten men den personal som anlade ett mer relativistiskt kunskapsteoretiskt synsätt var också de som i arbetet visade reflexivitet och fördjupad förståelse för relationer mellan undervisning och lärande (ibid.). Detta ger stöd för att det lärare beskriver i föreliggande studie också kan antas påverka hur lärare genomför sitt arbete. Berthelsen och Brownlee (2006) har i en senare studie med liknande upplägg men med 25 anställda i barnomsorg studerat föreställningar om vad som är grunden i deras arbete med de yngsta barnen. Resultaten visar att samtliga menade att de i sin lärarroll har en känslomässig funktion för barnen att fylla medan 71 procent också ansåg att det kognitiva, alltså lärande och utbildning var en viktig uppgift. 38 procent menade att det handlade mer om praktiska funktioner. Två av de 25 i studien visade en mer komplex sammansättning av alla dessa tre områden i hur de talade om och agerade i sin praktik. Berthelsen och Brownlee (ibid.) drar slutsatsen att utbildning för dem som ska arbeta med de yngsta barnen måste fokusera deras egna föreställningar om sin yrkesroll och hur det påverkar deras arbete med barns lärande, vilket kan liknas vid Lindahls (2002) resultat i den interventionsstudie som refererats ovan.

En jämförande studie mellan 296 kinesiska och 146 amerikanska förskollärares syn på förskoleverksamhet (Wang, Elicker, McMullen & Mao, 2008) visar likheter i deras sätt att betona barns egna initiativ till lärande kombinerat med lärarstyrd verksamhet och en bred tolkning av läroplanens innehåll. Däremot anses kinesiska lärare verka för en något mer formell, strukturerad, instruerande verksamhet, medan de amerikanska förespråkar mer av informella lärandesituationer skapade utifrån barns initiativ. Resultaten tycks

¹⁴ Berthelsen et al (2002) samt Berthelsen och Brownlee (2006) har vänt sig till de olika personalkategorier som fanns i verksamheten, exempelvis *caregivers* and *child care workers* där utbildningarna skiftar från kortare gymnasieliknande utbildning till motsvarande vår förskollärautbildning. Även verksamheterna har skiftande syften och är inte som i Sverige samlade under ett styrdokument.

mig i någon mån motstridiga då man samtidigt med beskrivna skillnader pekar på en *gemensam* tendens hos lärarna att framhålla vikten av lyhördhet för barns initiativ och mindre lärarstyrd verksamhet (ibid.).

Historiskt sett har pendeln i amerikansk förskola med dess innehåll och arbetsformer svängt fram och tillbaka mellan olika synsätt. Debatten har t.ex. handlat om betoning av socio-emotionella förmågor eller mer ämnesinriktade, barncentrerat kontra lärarstyrt och lekfullt eller mer instruerande arbetssätt (Katz, 1999). Utifrån denna grund gjordes en amerikansk studie med syftet att iscensätta och studera dialoger mellan förskollärare om hur de uttrycker sig kring passande mål och kvalitet i verksamheten för 4-åringar (Lee, 2006). Empiriinsamlingen består i att två sekvenser som filmats med två helt skilda lärandesituationer kommenteras av lärare. Den ena sekvensen beskrivs som lärarstyrd och instruerande och den andra som barnstyrd med lek och utforskande. Utifrån lärares svar och kommentarer till filmsekvenserna framstår några centrala teman. Här finns exempelvis en betoning på barns sociala, psykiska och fysiska välmående och att lärare måste utgå från barns individuella skillnader i intresse och erfarenheter. Innehållet i förskolan måste framför allt vara roligt vilket i studien anses vara för lite uppmärksammat i forskning såväl som policydokument. Lärarna i studien visar ett visst motstånd mot ämnesinnehåll, inte för att barn inte kan lära detta utan tvärtom ansågs de kunna lära sig vad som helst. Motståndet handlar snarare om att barn ska få ha kvar sin barndom och att ämneskunskaper inte behöver påskyndas i förskolan (ibid.). Att finna internationella studier likt den närmast beskrivna med fokus på förskoleverksamhet för 1-3-åringar har visat sig svårt. Det stärker relevansen för föreliggande studies ambition att visa hur svenska förhållanden kan se ut för de yngsta barnen i förskolan.

Sammanfattning – lärares syn på förskolan

Betydelsen av lärares kompetens när det gäller att stödja barns lärande och utveckling, framhålls i tidigare studier inom förskolan. Andra studier pekar på att å ena sidan nyttjas kompetensen till att vidmakthålla förskolans skillnader gentemot skolan men å andra sidan finns flera likheter mellan innehåll och arbetsformer i förskola och skola. Lärares pedagogiska intentioner tycks ibland föra en ojämn kamp mot de ramar och förutsättningar som finns och i den kampen ges de praktiska villkoren företräde. I några studier framstår ett barnperspektiv näst intill obefintligt medan det i andra studier syns

en strävan efter att låta detta bilda utgångspunkt när arbetet beskrivs och realiseras. Omsorg och pedagogik tycks i tidigare forskningsresultat skiljas åt vilket är intressant då läroplanen framhåller motsatsen. Frågor av kunskapsteoretisk art kopplade till lärare för förskolans allra yngsta barn är inte tidigare vetenskapligt belysta. Studier saknas om hur lärare ser på relevant innehåll och tillvägagångssätt för denna åldersgrupp i förskolan vilket bidrar till föreliggande studies relevans. Detta gäller även studier både nationellt och internationellt där syftet på olika sätt belyser lärares förståelse av sin läroplan. Sådana studier finns, men med 4-6 åringars läroplan som grund vilket talar för en vidgad belysning då den svenska läroplanen omfattar även barn 1-3 år. Min studie bidrar med viktig kunskap om detta. En central utgångspunkt är att det lärare talar om antas ha betydelse för hur de praktiskt hanterar didaktiska frågor och därmed det innehåll och tillvägagångssätt som erbjuds barnen i verksamheten, den erbjudna läroplanen.

4. Teoretiska utgångspunkter

Som alla företeelser i vårt samhälle präglas förskolan av ett då och ett nu och i dessa båda har arbetet i förskolan sin förankring när barn ska lära och utvecklas. Det gör att verksamheten rymmer såväl traditionella, nutida som framtidsinriktade ideal. Den rådande tidsandan gör olika avtryck och speglar föreställningar om barn, lärande och kunskap till exempel i aktuella styrdokument. Styrdokument ger i sin tur material till studier av de ideal som kommer till uttryck genom att sätta dem i relation till historiska, ekonomiska, politiska och kulturella förutsättningar. Ovanstående aspekter ses som centrala inom det läroplansteoretiska fältet och för att möjliggöra belysning av studiens forskningsfråga där ett vidgat läroplansbegrepp avses, väljer jag därför läroplansteori som en teoretisk utgångspunkt. Inom ramen för läroplansteorin blir även barndomsforskning användbar i viss mån då den i sina olika riktningar barndomspsykologi, barndomssociologi och barndomspedagogik bland mycket annat reflekterar synen på människan som aktör. Detta ger ett värdefullt bidrag till förståelsen av läroplansteorins samhällsanknytning relaterat till aktörsperspektivet med läraren som aktör och uttolkare av läroplaner samt synen på barn som aktiva och kompetenta i lärandeprocessen. De teoretiska perspektiven presenteras mer ingående under respektive rubriker nedan. Studiens grundantaganden har inspirerats av ett konstruktionistiskt synsätt i den meningen att läroplansdiskurser tolkas som konstruerade av de uttolkare som intresserat sig för förskolans verksamhet och dess framväxt över tid men även av mig som användare av dess begrepp (Bryman, 2002). Medveten om att det pågår diskussioner kring likheter och skillnader mellan konstruktivism och konstruktionism väljer jag alltså det senare begreppet utifrån Brymans tolkning: "[...] ...jag menar att social konstruktionism utgör en ontologisk ståndpunkt som rör sociala objekt och kategorier, det vill säga att dessa är socialt konstruerade." (Bryman, 2002, s. 33). Det innebär i denna studie att läroplaner ses som sociala företeelser som kontinuerligt konstrueras och ständigt revideras av de aktörer som på olika nivåer och av olika anledningar förhåller sig till dem. Lärare i förskolan har ansvar för att bidra till hur läroplanens innehåll tolkas och iscensätts¹⁵ vilket i ett konstruktionistiskt perspektiv gör dem till medkonstruktörer. (Clandinin & Connelly, 1992; Alvestad 2001). Barlebo Wenneberg (2001) skriver om grader av radikalitet när det gäller konstruktionism och

¹⁵ Ett ansvar som förstärkts i beslut om kommande läroplanen för förskolan, vilken träder i kraft 2011-07-01.

utifrån en sådan gradering ansluter studiens utgångspunkt till en mindre radikal variant som tar sin utgångspunkt i att samhällsföreteelser i någon mån är socialt konstruerade. Den mest radikala anses vara den ontologiska positionen där själva verkligheten förstås som en social konstruktion.

Läroplansteoretiska perspektiv

I syfte att visa utvecklingslinjer mellan ett då och ett nu har i det följande ett urval gjorts av historiska utbildningsfilosofer och vägen fram till samtida läroplansforskning med inriktning mot förskolan. Sökvägar¹⁶ förutom vissa tidskrifter med inriktning mot early childhood, är i huvudsak Artikelsök, ERIC, EBSCO, ebrary, Samsök, Google Scholar och Libris där olika kombinationer av följande sökord varit vägledande: *preschool, day-care, young children, toddler, early childhood, teacher, preschool teacher, teaching, learning, development, didactics, curriculum, curriculumtheory, childhood perspectives.*

Historiska nedslag i läroplaners ursprung

Läroplaner har genom historien konstruerats genom reformer inom alla de olika utbildningssammanhang människor skapat. Tidiga spår till didaktiska utgångspunkter som kan likställas med läroplaner kan härledas till Comenius som i början på 1600-talet i sin *Didactica Magna* (1999, i översättning av Kroksmark) ville ta ett helhetsgrepp på lärande och undervisning. Comenius menade att alla mänskliga varelser skulle ha tillgång till kunskaper men även dygd och religion. Oavsett hur lätt eller svårt man har att lära ska skolan anpassas efter individens förutsättningar. Han föreslår en skola i olika stadier med samma kurser och med samma mål men med olika arbetssätt. Det ska finnas modersskola, folkskola, gymnasium och universitet med ett allomfattande bildningsideal för *alla*. Gemensamt för dem alla är två principer för arbetets former; konkret undervisning och samtal. För de yngsta ser Comenius modersskolan i hemmet som central för att ge barnen en grund att växa från och ger 20 punkter som riktlinjer, eller en slags läroplan, att följa. Punkterna kan sägas innehålla en kursplan för vad små barn kan lära sig och startar i metafysik med varseblivning och urskiljning som grundbegrepp. Här finns vidare exempel på optik, aritmetik, etik, mekanik, musik, grammatik och hemvetenskap (ibid.). I teorin framstår innehållet som avancerat och visar en tro på barns förmåga men hur det tillämpades i barnverksamheter för så länge sedan är mera ovisst.

¹⁶ Dessa sökvägar har använts för studien i sin helhet.

Den svenska förskolans verksamhet kan sägas ha växt fram med starka kopplingar till den tyska Fröbeltraditionen där Friedrich Fröbel genom skapandet av barnträdgården för yngre barn ville markera en tydlig kontrast till skolans krav och disciplin (Johansson, 1994; Fröbel, 1995). Frøbels utförliga beskrivningar av vad barnträdgårdens verksamhet skulle innehålla och hur arbetet skulle formas kan sammanfattas i några grundläggande principer med tydliga pedagogiska förtecken men också med en religiös grund. Det första är att lärare skulle arbeta med *efterföljande undervisning*. Det innebar att läraren skulle följa barnens intresse och utveckling och inte styra dem. Det gällde alla områden utom matematik och moralfrågor vilka ansågs ha en särställning i form av sin sanningshalt och krävde en mer föreskrivande undervisning. Det andra betonar *lek och arbete* där lek i huvudsak sågs som konstruerad och styrd rörelselek och arbete bidrog till människans förverkligande genom handling. Den tredje beskriver innebörden i begreppet *verksamhetsdrift* vilket ses som en av Frøbels viktigaste pedagogiska iakttagelser. Verksamhetsdrift betecknar den betydelse som spontanitet, lust och intresse har för den mänskliga drivkraften vilket hos barn uttrycks genom lek och arbete. Vidare betonar Fröbel begreppet *aning* och vikten av sinnliga erfarenheter för att vidga sina kunskaper vilket fortfarande har bäring inom flera förskolekontexter (ibid.).

Tongivande reformivrare av senare datum från mitten på 1800-talet till mitten på 1900-talet är till exempel John Dewey som med sin reformpedagogik tog en utbildningsfilosofisk utgångspunkt (Dewey, 1990; 1999; 2004). Deweys skrifter tar upp den sociala miljöns betydelse och hur ett samhälle fortlever genom att i ett utbildningssystem dana unga människor att förvalta samhällets resurser och samhällsideal. I utbildningssammanhang pekade Dewey på vikten av att det inte skedde slumpartat utan genom ett medvetet bruk och utvecklande av de förutsättningar barn har med sig. Här framhålls interaktion mellan barnet och det som ska läras där ingendera är överordnad den andra utan barnet och läroplanen utvecklas i en integrerad aktiv process. Även om indelningen av lärostoffet i ämnen är ett resultat av vetenskap och inte av barns erfarenheter menar Dewey att undervisningsprocesser måste bygga på att relatera dessa motsättningar till varandra. ”Den [undervisningen] är en fortgående rekonstruktion som utgår från barnets nuvarande erfarenhet och närmar sig allt det som representeras av den organiserade kunskapsmängd vi kallar ämnesstudier.” (Dewey, 2004 s. 112).

Läroplansteori som kunskapsområde

Läroplaner kan sägas ingå i en rad samhälleliga policydokument som uttrycker en riktning att sträva mot och/eller att uppnå. Judith Evans menar att:

”When we see policy as a course of action designed to influence decisions and actions, it becomes a less abstract proposition. At a national level policy represents a distillation of a philosophy about the role of government in the lives of those being governed.” (1995, s. 2)

Evans noterar ett ökande intresse för att skapa nationella dokument i syfte att vägleda och värdera verksamheter för de yngre barnen i samhället. Evans påpekar att om inte de tar ansvar som arbetar med yngre barn och bidrar med kunskaper, förmågor och erfarenheter i framtagande av policydokument kommer andra mindre kunniga att göra det (ibid.). Göhl-Mugai (2004) pekar på att för den som använder ett läroplansteoretiskt perspektiv är det betydelsefullt att ha förståelse för den kontext som omger en läroplan för att kunna tolka och förstå dess innehåll. Läroplanens begrepp, innehåll, värderingar och principer måste förstås mot bakgrund av den historiska och kulturella situation där den konstruerats. Språkets användning ges en central betydelse för förändringskraften i de styrdokument som skrivs fram. Olson (2008) menar att några synliga förändringar i utbildningssystemets styrdokument över tid handlar om det alltmer tydliga skiftet från ett nationellt ”vi” till ett individuellt ”jag” där marknadsorienteringen i samhället ger andra förutsättningar för medborgarskap. Individen som förut ingått i en nationell gemenskap sätts ensam i centrum samtidigt med en globalisering där gemenskap inte är kopplat till speciella fysiska platser. Liknande tolkningar finns i Vallberg Roths läroplansteoretiska studier där begrepp som *situerat världsbarn* ger signaler om individens roll i världen, vilket jag återkommer till (2001).

Enligt Gudem (1990) är det nödvändigt att läroplansteorier har både bredd och djup vad gäller såväl grundläggande frågeställningar som det innehåll den studerar. Gudem diskuterar (utifrån Frey, Goodlad och Schwab i ibid.) huruvida det är möjligt att tala om en allmän läroplansteori med systematisk reflektion på olika teoretiska nivåer eller om det mer handlar om begreppssystem för att undersöka hur läroplaner blir till i praktisk pedagogisk verksamhet.

Läroplan som begrepp har en komplex innebörd kopplat till det anglosaxiska *curriculum* där det omfattar såväl det konkreta dokumentet som hela den filosofi och föreställningar som finns bakom (Lundgren, 1979). Den svenska termen har sitt ursprung i det tyska ordet *lehrplan* (SOU 1997:157). Lundgren (1979) menar att det i Sverige fått en konkret mening där utbildningen styrs med hjälp av mål, innehåll och metod. I Lundgrens läroplansteoretiska bidrag används den vidgade betydelsen som även inbegriper läroplaners bakomliggande uppfattningar. Här innefattas tre nivåer där den första gäller frågor kring vilka kunskaper, erfarenheter och värden som väljs ut och kommuniceras. Den andra nivån avser hur forskning och utvecklingsarbete konkret påverkar styrning av utbildning och vilka beslut som leder till att en läroplan utvecklas. På tredje nivån reses frågor på ett verksamhetsplan kring hur läroplaner styr undervisning och hur det påverkar lärande och socialisation i undervisningsprocessen. Lundgren använder begreppet *läroplanskod* som beteckning för de bakomliggande principer som bygger på historiska, materiella och kulturella villkor och föreställningar om utbildning, vilka bidrar till formandet av varje läroplan. Vad gäller skolan talar Lundgren om en *formuleringskontext* för läroplansarbete, där innehåll väljs och organiseras statligt och kommunalt samt en *realiseringskontext*, där tolkning av och anpassning till lokala ramar sker hos dem som har ansvar för arbetet i verksamheten. Författaren betonar att avståndet ibland kan vara långt mellan dessa två olika arenor (ibid.). Lindensjö och Lundgren (2000) har utvecklat detta resonemang och menar att utvecklingen gett upphov till flera olika formuleringsarenor i decentraliseringens fotspår.

Skolämbesbegreppet

Dewey (2004) var under tidigt 1900-tal en av reformivrarna inom utbildningsfrågor i samhället och har formulerat sig kring ämnens beskaffenhet och skriver ”Ämbesindelningen är inte något som finns i barnets erfarenhet. Individerna upplever inte tingen i separata fack. [...]. Ämbena så som de nu är klassificerade är med andra ord en produkt av vetenskapen genom tiderna och inte av barnets erfarenhet.” (ibid. s.109). På olika sätt ser jag detta med tydlig anknytning till förskolans sätt att grunda sig i helhetssyn, ämbesintegration och utgångspunkt i barns erfarenheter.

Skolreformer bidrar också till hur barn konstrueras, regleras och kontrolleras som samhällsmedborgare (Popkewitz, 2009). Ett instrument är utbildningars organisering i

skolämnen. Popkewitz pekar på en utredning kallad ”De tios utredning” som skrev fram syftet med att ha specifika skolämnen. Via skolämnen skulle barns psyke och iakttagelseförmåga disciplineras och slipas och en sorts universellt förnuft skapas utifrån psykologins grunder. Individens utveckling och fullkomnande skulle möjliggöras med pedagogikens hjälp. Pedagogikens uppgift beskrevs i en metafor som alkemistens¹⁷:

”Liksom de medeltida alkemisterna sysslade med att omvandla ämnen från ett område till ett annat, så transformerar pedagogiken på ett magiskt sätt natur-, samhälls- och humanvetenskaper till ”ting” som lärs ut i skolor.

(Popkewitz, 2009, s. 156)

En tolkning är att dessa ”ting” likt guldets i metaforen höjer det värde *ämnen* tillskrivs i skolorna, där lärare har en central pedagogisk roll att göra dessa olika ämnen begripliga. Skolämnen eller aspekter av skolämnen har på olika sätt getts en plats även i förskolans verksamhet vilket beskrivs ytterligare i följande avsnitt.

Läroplansteoretiska bidrag kring pedagogisk verksamhet för yngre barn

Dahlberg och Åsén (1986) pekar på att reformarbete inom skolans område har många beröringspunkter med förskolan, medan Alvestad (2001) menar att begreppet läroplan har andra betydelser i förskola än i skola och att det är vanligare att det i förskola handlar om pedagogiska program än nationella planer. Goodson (1993) pekar på att det finns skäl att synliggöra och ta vara på den pluralism som finns bland de yrkesverksamma som arbetar med utbildning och hur det pedagogiska arbetet kan knytas till lokala förutsättningar. Johansson (1998) kommenterar detta och menar att det kan ske genom att hålla fokus på lärares undervisningsprocesser med utgångspunkt i deras egen livshistoria men också den barnpedagogiska läroplanshistoria som utgör grund för verksamheten. Genom att beskriva det pedagogiska arbetets beståndsdelar och inte se det som förgivettagen kunskap kan detta bidra till att bestämma barnomsorgens läroplan (ibid.).

Pramling Samuelsson, Sheridan och Williams (2006) gör i en komparativ studie jämförelser mellan fem olika läroplaner för yngre barn i Nya Zeeland, Italien, USA,

¹⁷ ”Alkemisterna och ockultisterna under 1500- och 1600-talen sökte efter en möjlighet att förvandla oädla metaller till rent guld.” Popkewitz (2009, s. 156)

Norge och Sverige. Av dessa är Norges och Sveriges nationella medan de andra är lokalt utvecklade program. Jämförelsen pekar på såväl likheter som skillnader i de fem läroplanerna. Likheter som lyfts fram är synen på barnet som ett aktivt barn, barns rättigheter, personalens föräldrasamarbete, ökad förståelse av barns utgångspunkter samt värdegrundsarbete. Skillnader som beskrivs är synen på den sociala miljöns betydelse för lärande, synen på utvärdering och bedömning samt huruvida synen på barn är knutet till individ eller kultur och samhälle. Läroplanen för den svenska förskolan skiljer sig även i det avseendet att där inte skrivs fram några åldersmässiga skillnader på barn utan läroplanstexten omfattar alla barn i förskolan. I läroplaner från exempelvis England och Nya Zeeland finns tydliga rekommendationer knutna till barnens ålder (Oberheumer, 2000). Andra jämförelser som gjorts är mellan norska och svenska läroplaner (Alvestad & Pramling Samuelsson, 1999) samt norska, svenska och nya zeeländska (Alvestad & Duncan, 2006). Vid sidan av likheter som exempelvis nationella fokus och att de infördes ungefär samtidigt mot slutet av 1990-talet, framstår skillnaderna som mer betydande. I Norge finns läroplanen under Barn- och familjdepartementet och är en ramplan med mer detaljerade riktlinjer, medan Nya Zeelands och Sveriges läroplaner tillhör respektive Utbildningsdepartement och kan sägas vara mer målrelaterade utan anvisningar om metoder och arbetssätt.

Avsaknaden av framskrivna metoder och arbetssätt framträder även i den genomlysning av den svenska förskolans styrdokument över tiden 1945-1998 som gjorts av Göhl-Muigai. Hon analyserar det språkbruk som används när ansvarsbegreppet skrivits fram i dessa texter (2004). Textanalyserna visar en utveckling från ett nära nog poetiskt språk via undervisande myndighetsspråk till dagens läroplans neutrala, officiella text som i korta ordalag likt sina föregångare tycks vilja övertyga användare om betydelsen av det skrivna. Här framträder en framväxande uppdelning mellan innehålls- och metodaspekter vilken blir tydlig i Lpfö 98 men där detaljer om arbetssätt och arbetsformer inte längre är framträdande som i till exempel Pedagogiskt program för förskolan (ibid.).

Broström (2006) diskuterar tillkomsten av en dansk läroplan för förskolebarn upp till 6 år och menar att det under senare decennier skett en förskjutning från utvecklingspsykologi till läroplansteori. Broström reser frågan om det kommer att leda till högre kvalitet i barns liv och utbildning eller om det kan ses som ett sätt att

formalisera lärandet i förskolan där barnperspektivet kommer i skymundan. Detta kan, menar jag, ses som en relevant fråga även för svenska förhållanden då utvecklingspsykologiska diskurser ersatts av betoning på den pedagogiska innehållsdimensionen (Skolverket, 2001; Pramling, 1988; Lindahl, 1996; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Johansson, 2005).

Vallberg Roth (2001) beskriver en verksamhet riktad mot omsorg, utveckling och lärande för de yngre barnen i svensk institutionell verksamhet. Den är uppdelad i fyra läroplansperioder, här även kallade läroplansdiskurser. Beskrivningarna baseras på Vallberg Roths analys av tidigare läroplaners innehåll och konstruktioner där olika centrala begrepp utgör mönster för den epok de tillhör. För barnomsorg/förskola har dessa texter, trots begreppet läroplan, fram till 1998 mer inneburit en pedagogisk programförklaring och viljeinriktning än ett styrande dokument. Den första läroplansperioden ges namnet *Guds läroplan* där en auktoritär drillning med religiöst innehåll har varit basen. Den hade sin grund i ett bondesamhälle där arbete och barns vördnad för vuxna var fundamentet. Den andra läroplansperioden är *hemmets läroplan* där verksamheten karakteriserats av arbetsmedelpunkter med ett pedagogiskt hemligt innehåll i en hemlik, ombonad miljö där fostran, lek och sysselsättning skulle ske genom att leda barnen, inte skola dem. Parallellt eller kanske som varandras förutsättningar fanns en romantisk syn på barn som via moral och god fostran skulle bli rejäla vuxna. Tredje perioden kallas *folkhemmets socialpsykologiska läroplan* och är kopplad till välfärdssamhällets arbetande föräldrar och deras behov av barnomsorg men även förberedelse av barnen som skulle rustas inför sina kommande arbetsliv i välfärdens tidevarv. Omsorg och psykosocial utveckling baserades på vetenskaplig grund och lyfte fram lek och fostran till självständighet som centralt för de yngre barnen. Det pedagogiska innehållet organiserades kring olika tema. Den fjärde perioden beskrivs som *det situerade världsbarnets läroplan* och syftar på globaliseringens påverkan i synen på barns kompetenser, lärande och uppväxtvillkor i ett konsumerande nätverkssamhälle. Här beskrivs ett kompetent barn, en aktör med rätt att ha inflytande över sitt eget livslånga lärande i det som har förvandlats från barnomsorg till förskola och där tema fungerar parallellt med en ökad betoning på ämnesinnehåll. Den senare tycks leda mot något mer oförutsägbart där fokus på individen och tilltron till kompetenserna gör att lärande och kunskap kan ses som konstruerat i relationen mellan individ och en föränderlig omvärld. Ansvar för lärandet kan här ses med ökad

anknytning till vars och ens egen förmåga att utforska lärandemöjligheter i andra kontexter än utbildningsinstitutionerna (ibid.).

Studiens läroplansteoretiska utgångspunkt

För denna studie ses det betydelsefullt att använda läroplansteori som utvecklats utifrån pedagogisk verksamhet för de yngre barnen, internationellt kallad "early childhood education". En anledning är att denna verksamhet haft delvis andra betingelser än skolverksamhet genom att den varit frivillig och att den växt fram ur andra behov än vad skolan gjort. Svensk förskola växte fram som ovan beskrivits ur ett behov av barnomsorg när kvinnor började gå ut på arbetsmarknaden (Tallberg Broman, 1995; Johansson, 1998) men har också tydliga drag av fostran och pedagogik som historiskt skulle vara något annat för de yngsta barnen i barnträdgården än för de äldre barnen i skolans verksamhet (Fröbel, 1995). Dessa förutsättningar har på olika sätt skrivits fram och förändrats över tid i förskolans styrdokument (Göhl-Mugai, 2004). Som beskrivits ovan har den svenska förskolans senare läroplaner en större betoning på pedagogik, vilket gör det intressant att studera hur lärare beskriver pedagogiska aspekter av sitt arbete, dvs. hur ser läroplanen ut som de uppfattar och uttrycker den. Ett läroplansteoretiskt perspektiv kan sannolikt ge nya insikter om aspekter på en verksamhet som har sin tradition i omsorg och fostran men som nu fått allt tydligare utgångspunkt i lärande och undervisning.

En läroplansteori inom "early childhood" som på ett intressant sätt speglar föreliggande studie har byggts av Ellis D. Evans (1982). Valet av denna teori innebär även vissa begränsningar då den utgår från amerikanska förhållanden och inte specifikt omfattar de allra yngsta utan inriktar sig på läroplaner för barn 4-8 år (ibid). Något som skiljer amerikanska förhållanden från svenska är bland annat att läroplanen inte är nationell som i Sverige utan utformas som mer lokala styrdokument (OECD, 2001; OECD, 2006). Evans tar utgångspunkt i två fundamentala principer; det finns inte en "bästa lösning" när det gäller att utbilda och undervisa alla barn samt att läroplansmodeller är olika passande inom olika sociala kontexter. Istället förordar Evans alternativa läroplansmodeller och betonar värdet av en pluralism där valmöjligheter finns mellan flera legitima sätt att göra utbildning. Evans definierar en läroplansmodell som en ideal struktur av begrepp som kan bilda grund för beslut om utbildningsmål, policy för administration samt läroplansinnehåll och metoder för lärande. Den formas kring en

utbildningsfilosofisk kärna kombinerad med psykologiska teorier som sedan ligger till grund för hur läroplaner skrivs fram och tolkas. Evans har i sin teori tydliggjort tre läroplansnivåer med olika analysfokus. Den första nivån handlar om att lyfta fram relevanta och funktionella karakteristika som teoretiskt kan beskrivas i en läroplansmodell. De kategoriseras i sin tur under begreppen *teoretiska grunder*, *administrativ policy* samt läroplanens *inhåll och metoder*. På nivå två analyseras hur teoriernas likheter och skillnader kan synliggöras i undervisningspraktiken och på den tredje nivån handlar det om hur effektiv en implementerad läroplansmodell kan vara beskaffad om man ser på dess utbildningsresultat i relation till satta utbildningsmål (ibid.). Med stöd av den första nivån där läroplaners *karakteristika* beskrivs samt begreppen *inhåll* och *metoder* blir det möjligt att ställa analysfrågor till föreliggande studies empiriska material. Evans lyfter fram innehåll och metoder med hjälp av begreppet *variabler* och gör även en koppling till två av didaktikens grundfrågor, vad och hur: "...however, content concerns the what of learning and it's general arrangement in a curriculum; method concerns presentation of strategies - the how of the curriculum delivery." (ibid. s.116).

Av Evans variabler för analys av vad-frågan väljer jag *räckvidd* och *organisering* som särskilt berikande för föreliggande analys. Inom begreppet räckvidd ryms den bredd eller variation av innehållet som kan finnas i en läroplansmodell (ibid.). Räckvidden kan enligt Evans bestå i bredden mellan kognitiva, intellektuella förmågor och emotionella, sociala samt distinktionen mellan djupa ämneskunskaper och problematiserande, utforskande förmågor. I min tolkning av teorin blir djupet i ämneskunskaper och problematisering förenat med vissa svårigheter eftersom det gäller de yngsta barnen. Min användning i analysen handlar därför främst om vad som uttrycks om utforskande förmågor och vad som uttrycks om olika ämnesinnehåll. Begreppet räckvidd används i studiens material i syfte att belysa det varierande innehåll som lärare uppfattar som väsentligt att de yngsta barnen lär sig i förskolan samt i diskussionen kring de slutsatser som fastslås. Organisering beskriver Evans utifrån två diametralt skilda utgångspunkter; en essentialistisk syn där läraren väljer allt innehåll och ger det en likformighet för alla barn. Det finns då vissa kunskaper som läraren anser att alla barn ska ha. Den andra utgångspunkten utgår från en moralisk skyldighet för lärare att stödja varje enskilt barns val av kunskapsriktning. Då ges inget utrymme till fastlåsta idéer om ett visst innehåll som omfattar alla barn. Någonstans mitt emellan dessa extremer menar Evans att det

också finns en barncentrerad position där barns valmöjligheter kring innehållsaspekter betonas men också förenas med lärarens erbjudanden om lärandeinhåll (ibid.). Den moraliska skyldigheten kan sägas utgå från andra grunder i Evans teori än i det svenska utbildningssystemet¹⁸ men bedöms likväl ha viss bärighet i analysen. I föreliggande studie förstår jag denna läroplansteoris utgångspunkter i relation till barndomspsykologi, barndomssociologi och barndomspedagogik som alla betonar barns egna förmågor, värde och rätt att bli tagna på allvar. Samtidigt understryks inom barndomsperspektiven den vuxnes ansvar att ta tillvara, stödja och utmana barns kompetens. Med läroplansteori anknytt till barndomssociologi belyser jag samhällsperspektiv i studien medan barndomspsykologi och barndomspedagogik bidrar med perspektiv på hur utveckling och lärande kan förstås utifrån den räckvidd och organisering som framträder i lärarens beskrivningar av verksamheten.

Evans pekar vidare på variabler för hur-frågan och sätt att se på arbetsformer. En variabel skiljer mellan *individ- och grupprelaterade arbetsformer* och en annan variabel mellan *undervisande* och *”utmanande/inspirerande”* (min översättning¹⁹). Å ena sidan kan arbetsformer ha en betoning på aktiviteter och lärande i grupp och å andra sidan byggas kring individuellt lärande. Det kan också handla om att vissa arbetsformer föredras vid vissa lärandemål. Den undervisande arbetsformen förstås som mer lärarcentrerad där läraren har en förklarande, berättande roll medan den utmanande handlar mer om att iscensätta inspirerande miljöer där barns eget utforskande är i centrum. Där definieras hur och varför av dels lärarens dels den lärandes roller relaterat till läroplansmålen (ibid.). Även dessa variabler används i ljuset av barndomsperspektiv då de på olika sätt sätter lärarens och barns aktörskap i centrum och relaterar till samhällets intentioner via läroplanen. De olika barndomsperspektiven behandlas utförligare i nästa avsnitt.

¹⁸ I den svenska läroplanen finns barnperspektivet implicit då styrdokumentet bygger på FN:s barnkonvention. Denna fanns inte vid tillkomsten av Evans* teori.

¹⁹ Evans beskriver variabeln med begreppen ”...didactic versus prepared...” (Evans, 1982, s 119).

Barndomsperspektiv och läroplan

Enligt Dahlberg och Lenz-Taguchi (1994) har forskning som studerat svensk barnomsorg länge dominerats av utvecklingspsykologiska perspektiv utifrån tydligt definierade stadier som framhåller barn som bräckliga, passiva individer i behov av nära vårdares omsorg för att utvecklas till vuxen. Motbilder i annan svensk forskning visar barn som nyfikna och aktiva i sitt lärande och att en förskjutning av den utvecklingspsykologiska dominansen håller på att ske (Pramling, 1988; Lindahl, 1996; Johansson, 2005; Thulin, 2006; Alvestad, 2010). På liknande sätt som, eller kanske till följd av, att man talar om barns rätt till en plats i förskolan för sin egen skull och att barns lärande och utveckling satts i centrum i läroplanen, beskriver senare decenniernas barndomsvetenskap en syn på barn som utgår från barns eget perspektiv.

En framväxande diskurs inom barndomssociologi betonar att barn och barndom har ett värde i sig och därför inte bör ses som förberedelse för vuxenlivet i första hand (James & Prout, 2008; Qvortrup, 1994; Corsaro, 1997/2005; Mayall, 2002; Halldén, 2003; 2007)²⁰. Sett i relation till läroplanen för förskolan skulle detta kunna betyda att innehåll och arbetsformer har sin plats i förskolan just i realtid och inte med framtiden *skolan* och *vuxenlivet* som främsta riktmärke. Inom barndomssociologin ses barnen som aktörer och medskapare till sina egna och andras liv och måste därför ses som en viktig påverkansfaktor att förhålla sig till inom förskolan. Att förena barns intentioner och läroplanens mål blir ett uppdrag för läraren att hantera (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Halldén (2007) menar att barndomssociologin ska ses som en tvärvetenskaplig ansats där samhällsvetenskap och humanism förenas. En tvärvetenskaplig syn delas av Sommer (2005) men utifrån ett barndomsvetenskapligt perspektiv vilket jag återkommer till.

Corsaro (1997/2005) intresserar sig för den kultur som skapas i grupper oavsett om det handlar om yngre eller äldre barn. Corsaro menar att trots att barn har egen kapacitet är vuxna betydelsefulla i barns liv. I övergången från familj till förskola synliggörs hur familjens vanor och förhållningssätt påverkar barns olika förutsättningar. Corsaro tar som exempel att när barn kommer till förskolan inser de att deras upplevelser i familjen

²⁰ Forskning kring de allra yngsta kan ses som begränsad inom barndomssociologin men denna förefaller ändå intressant som teoretisk belysning.

av att t.ex. äga och dela med sig kan skilja sig från förskolans krav på samspel. I hanteringen av detta växer en grupp gemenskap fram som bygger på avancerade förhandlingar och förståelse av den kontext man vistas i (ibid.). Markström (2005) framhåller att förskolan sedd som institution innebär att handlingsutrymmet för förskolans alla olika aktörer måste förstås i relation till de ideologier, politiska och professionella ambitioner som ramat in med verksamheten. ”Att göra förskola” (ibid. s. 211) ser Markström som ett gemensamt projekt för de aktörer, barn, personal och föräldrar²¹ som tillhör förskolan, ett projekt som bygger på pedagogiska processer där aktörernas sociala positioner utgör villkor för sociala handlingar. Detta formar hur rutiner blir till, hur lärande kommer till stånd och hur rådande ordningar följs eller motarbetas. En normaliseringspraktik skapas där barn och dess förutsättningar definieras i relation till vad som krävs i förskolan. Markström menar vidare att förskolan lever med en immanent pedagogik där en läroplan förvisso finns, men där möten mellan aktörer skapar en lokal agenda för hur institutionens verksamhet utformas (ibid.).

Perspektivförskjutningen som pågår inom läroplansdiskursen är synlig inom flera kunskapsområden. Sommer (2005) skisserar ett framtidsperspektiv där utvecklingspsykologi borde ge plats för barndomspsykologi, vilket kortfattat kan sägas innefatta människans utveckling relaterat till kulturella, historiska och personliga förutsättningar i motsats till universella uppfattningar. Vidare handlar barndomspsykologi om kulturell, social och personlig utveckling i relation till andra, till skillnad från utvecklingspsykologins stadioutveckling. Sommer menar att teori och forskning måste beakta tidsenliga villkor som i detta fall innebär förändrade livsbetingelser där barn ses som resilienta och kompetenta att agera och påverka i sin omvärld (ibid.). I läroplanstexten framträder förskjutningen genom beskrivningar som betonar barns erfarenheter och intressen, samt framhåller anspråk på lärare att beakta detta (Utbildningsdepartementet, 1998/2006a). Även Stern utgår från en syn på barnet som kompetent och redo att utveckla känslan av ett eget *själv* och dess motsats: en känsla av den andre, men menar i kontrast till ovanstående att dessa fenomen är universella. Stern poängterar den vuxnes betydelse för att utmana och stödja barnet genom olika utvecklingsdomäner: samvaro-, samspels-, samförstånds- och samtalsdomänen. Relaterat till domänerna diskuteras olika pedagogiska konsekvenser

²¹ Föräldrar som aktörer faller i föreliggande arbete utanför studiens ramar.

och förhållningssätt (Stern, 1991). Min tolkning är att man kan se det som ett närmande till ett mer tvärvetenskapligt synsätt som utgår från utvecklingspsykologi. Sommer för fram behovet av tvärvetenskaplig forskning och förståelse för att möta framtiden men argumenterar för barndomspsykologiska utgångspunkter och inte den sociologisering som barndomssociologin står för (Sommer, 2005; Sommer et al, 2010). Motiv för detta är att man inte kan applicera slutsatser från övergripande samhällsförhållanden som förklaringsmodell för barns agerande. Sommer menar vidare att barndomspsykologin kan använda delar av Sterns teorier om självet men att de speglar alltför begränsade aspekter av barns omvärld och därmed behöver ses i ett vidare perspektiv (ibid.).

Med pedagogiska förtecken för Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2008) ett resonemang kring ”barndoms pedagogik” (min översättning av *childhood pedagogy*) där de poängterar viktiga förutsättningar kopplade till barns lärandeprocesser:

- ”a teacher must be aware of both the child’s and her/his own perspectives -this is of paramount importance;
- both the child and the teacher must be involved/engaged in the process;
- the teacher’s goal direction and sensitivity to the child’s perspective have to work simultaneously; and
- both the communication and interaction between teachers and children and between children are necessary (this also includes power, positions, freedom to choose and creativity). “ (s. 631)

Författarna argumenterar för att denna barndoms pedagogik ska vara något annat än den traditionella undervisningen i skolan och vara baserad på forskning om barns lek och lärande (ibid.). Barndoms pedagogik skulle i en tolkning kunna ses som en överbryggning mellan tidigare utvecklingspsykologiska grunder och läroplanens mer uttalade pedagogiska och didaktiska utgångspunkter där förskolans bildningsideal tas tillvara. Relaterat till Evans (1982) tolkar jag in beröringspunkter i sättet att se på läroplanen och att olika sociala kontexter, barn och lärare skapar variation i läroplaners möjliga uttolkningar. I barndoms pedagogiken synliggörs också den kärna av utbildningsfilosofiska och utvecklingspsykologiska teorier som Evans pekar på (ibid.) och som även kan sägas vara kärnan i förskolans bildningsideal vad gäller svenska förhållanden. Vidare ryms i båda teorierna en strävan efter att förena barns perspektiv och lärarens intentioner för att stödja barns lärande.

Sammanfattning av det teoretiska perspektivet och dess användning i studien

I denna studie ses läroplaner som sociala företeelser som kontinuerligt konstrueras och ständigt revideras av de aktörer som på olika nivåer och av olika anledningar förhåller sig till dem. Lärare i förskolan har ansvar för att bidra till hur läroplanens innehåll tolkas och iscensätts²² vilket ur ett konstruktionistiskt perspektiv gör dem till medkonstruktörer av förskolans verksamhet. (Clandinin och Conelly, 1992; Alvestad, 2001). Förskolans olika aktörsroller såväl som kringliggande samhällsstrukturer påverkar och påverkas av varandra (Johnson, 2001; Markström, 2005; Halldén, 2007). Det förstås i studien som förenligt med barndomsperspektiven där såväl barn som vuxna ses som betydelsefulla aktörer, medverkande i och påverkare av den samhällskontext de ingår i. Studieobjektet är hur den läroplan ser ut som aktören och medkonstruktören *lärare i förskolan* beskriver. Även forskningsprocessen ses som en konstruktion där forskare och respondent möts i samtalsintervjun och där sedan forskarens analys bidrar till de resultat och slutsatser som konstrueras. Barlebo Wenneberg (2001) skriver om grader av radikalitet när det gäller konstruktionism och i en sådan jämförelse ansluter studiens utgångspunkt till en mindre radikal variant där argumenten utgår från att samhällsföreteelser i någon mån är socialt konstruerade, som exempelvis läroplaner och förskoleverksamhet. Den mest radikala anses vara den ontologiska position där själva verkligheten är en social konstruktion.

Sökande efter teorier som kunde belysa och utmana i analysen av empirin ledde in i Evans läroplansteori för yngre barn (Evans, 1982). Här används den ovan beskrivna första analysnivån då denna nivå innefattar läroplansmodellens karakteristiska komponenter utifrån de kategorier som handlar om läroplansinnehåll och metoder. Det ger belysning av hur lärare talar om läroplanens innehåll och arbetsformer för de yngsta barnen och används för en vidgad förståelse av vad som kan sägas vara karakteristiskt för det lärare uttrycker om förskolans verksamhet för denna åldersgrupp. Barndomsperspektiv (Sommer et al, 2010; m.fl.) tycks mig förenliga och intressanta i relation till Evans begrepp *räckvidd*, *organisering* såväl som till variablerna *individ-*

²² Ett ansvar som förstärkts i beslut om kommande läroplanen för förskolan, vilken träder i kraft 2011-07-01.

grupprelaterade och *undervisande-utmanande* arbetsformer. Detta därför att Evans teori rymmer kontraster i hur man beskriver barns såväl som vuxnas positioner vad gäller innehåll och arbetsformer (1982). Intressant är vad som karakteriserar dessa positioner i den läroplan för de yngsta så som den tolkas och beskrivs av förskolans lärare. I barndomspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008) finns beröringspunkter med den kärna av utbildningsfilosofiska och utvecklingspsykologiska teorier som Evans pekar på (ibid.). I barndomsperspektiven framhålls betydelsen av att förena barns perspektiv och lärarens intentioner i lärandeprocessen samt betydelsen av att utgå från nuet och rikta sig mot såväl historia som framtid. Värdet av barnet, barndomen och nuet kan sägas bilda förgrund medan förberedelser för skola och vuxenliv måste vara meningsfull verksamhet redan i nuet. Såväl läroplansteori som barndomsteoretiska perspektiv anses utifrån ovanstående användbara i föreliggande studies analys om än i något olika utsträckning.

5. Metod

I det följande presenteras studiens metodologiska utgångspunkter och tillvägagångssätt. Jag inleder med en sammanfattning av en genomförd förstudie, samt en beskrivning av vald forskningsansats. Därefter följer en beskrivning av huvudstudien med dess metod, urval och genomförande, följt av etiska överväganden och avsnitt om reliabilitet och validitet. I slutet av detta kapitel behandlas analysverktyg och analysprocess.

I syfte att pröva metod och frågeställningar genomförde jag i ett tidigt skede en förstudie. Frågeställningarna omfattade dels talet om innehåll och arbetsformer, dels hur innehåll och arbetsformer praktiskt hanterades av lärare i förskolan. Jag tog kontakt med en lärare på småbarnsavdelning som var verksam både i förskolans småbarnsavdelning och som lärarutbildare på fältet²³ inom lärarutbildningen. Denna lärare hade jag träffat vid två tidigare studentbesök i verksamheten där vår kontakt inleddes. Då läraren uttalade en vilja att medverka kontaktade jag rektor för området och delgav mina intentioner med studien. Rektor uttryckte intresse och gav sitt samtycke till den planerade empiriinsamlingen.

Empirin i förstudien samlades in i tre steg och inleddes med en videoobservation med totalt cirka två timmar videoinspelat material där jag följde läraren i arbetet med barnen under en förmiddag. Del två bestod av en audioinspelad semistrukturerad samtalsintervju gjord samma dag, kring olika delar av filmen, och del tre utgjordes av ytterligare en semistrukturerad samtalsintervju som följde direkt på den första. Samtalsintervjun handlade i del två om vad läraren såg i filmsekvenserna, vad hon hade för syfte med situationen och varför hon agerade på det sätt som skedde. I del tre kretsade frågorna kring läraruppdraget och didaktiska ställningstaganden i relation till de yngsta barnen. Förstudien gav ett omfångsrikt transkriberat material, trots att endast de audioinspelade samtalsintervjuerna skrevs ut. Anledningen till att videoobservation som insamlingsmetod senare togs bort ur huvudstudien var att frågeställningarna ansågs för omfattande och kom att avgränsas till att fortsättningsvis endast studera *beskrivningar av* och inte själva arbetet i barngruppen. I praktiken medförde dessa

²³ Ett annat begrepp för handledare i lärarutbildningen.

förändringar att det i huvudstudiens samtalsintervjuer krävdes endast en timme av vardera respondents tid jämfört med förstudiens 6-timmarsbesök varav 2 timmar samtal.

Slutsatser av förstudiens resultat har vidare lett fram till följande ställningstaganden för den huvudstudie som genomförts och rapporteras. Bryman (2002) pekar på grundläggande skillnader mellan kvantitativa och kvalitativa forskningsstrategier där de senare karakteriseras av ett tolkande synsätt som utgår från att den sociala, ständigt föränderliga verkligheten konstrueras av hur individer uppfattar och tolkar sin omvärld. Då förstudien visat på möjligheter till att skapa ett rikt empiriskt material via samtalsintervjuer med lärare i förskolan valde jag detta i huvudstudien i kombination med en fenomenografisk forskningsansats.

En fenomenografisk forskningsansats

Den fenomenografiska forskningsansatsen intresserar sig för hur människor uppfattar något i en viss kontext (Marton, 1981; Marton & Booth, 2000; Pramling, 1994; Kroksmark, 2007). Detta har påverkat valet av min ansats i studien då den utgår från en uppfattning om att kontextuella faktorer varierar och har betydelse för hur något uppfattas, beskrivs och görs. Då studien var i sin linda gjorde jag övervägningar kring användande av diskursanalys. Detta valdes bort med det huvudsakliga argumentet att det inte är fokus på språkanvändande och språkliga praktiker i sig som utgör forskningsintresset utan de innebörder som tillskrivs ett fenomen. Diskursanalysen har dessutom en närhet till postmodernism och poststrukturalism, vars teoretiska perspektiv inte används i denna studie (Alvesson & Sköldberg, 2005).

Fenomenografin är en beskrivande ansats som trots sitt släktskap med variationsteorin inte nödvändigtvis är knuten och anpassad till enbart denna (Pramling, 1994). Däremot anses ansatsen särskilt lämpad för forskningsfrågor knutna till pedagogiska miljöer och lärande (Marton & Booth, 2000). Inom fenomenografin är intervju som metod för empiriinsamling ett användbart kvalitativt inriktat verktyg som ger möjlighet att lyfta fram beskrivningar av olika människors subjektiva uppfattningar, sätt att erfara specifika fenomen och olika aspekter av något (här läroplanens innehåll, arbetsformer och karakteristiska drag). Inom ansatsen används begreppen *första och andra ordningens perspektiv*. Något som beskrivs ur ett andra ordningens perspektiv handlar om att

människors förståelse, handlingar och sätt att ta sig fram i världen bygger på deras sätt att erfara den. Hur världen erfars eller uppfattas²⁴ beror i sin tur på människors förutsättningar och de sammanhang de befinner sig i. Detta ska ses i kontrast till första ordningens perspektiv som utgår från att uttala sig om hur något *är* genom att observera och beskriva en verklighet som objektiv, bestående av fakta, något som tillämpas inom t.ex. naturvetenskaplig och medicinsk forskning (ibid.). Fenomenografins utgångspunkt är att det finns en yttre verklighet som existerar oavsett om människan erfår den eller inte. Det en människa däremot erfår kan beskrivas så som denna människa erfår den i en viss situation och med sina förutsättningar. Av detta följer att det som beskrivs inte kan skiljas från den som beskriver det; det finns en inbördes relation mellan det som erfars och den som erfår något. Sätten att erfara något är ofta omedvetna av den som erfår och det är dessa implicita sätt att erfara världen som blir forskningsobjektet (Marton & Booth, 2000).

I denna studie utgörs forskningsintresset av andra ordningens perspektiv och att studera hur lärare i förskolan beskriver innebörder av fenomenen *innehåll* och *arbetsformer* kopplat till de yngsta barnens lärande i förskolan, samt vilka beskrivningar av verksamhetens *karaktéristiska drag* som framträder. Den beskrivning som framträder med hjälp av den fenomenografiska ansatsen är en beskrivning av variationen av sätt att erfara dessa fenomenens olika innebörder. De varierande sätten att beskriva urskiljs i olika beskrivningskategorier som tillsammans bildar det utfallsrum som kan knytas till fenomenet. Utfallsrummet visar beskrivningskategorier på en kollektiv nivå och syftar inte till att lyfta fram nyanser hos enskilda individer (ibid.). Användandet av den fenomenografiska ansatsen som tar utgångspunkt i en reell verklighet kan tyckas strida mot det konstruktionistiska synsättet i studien. Valet motiveras av att det inte är själva konstruktionen *läroplanen* i sig som studeras utan hur lärare erfår vissa aspekter av läroplanen. Jag menar att dessa aspekter kan studeras med en fenomenografisk ansats oavsett om läroplanen ses som en yttre existerande verklighet eller som en social konstruktion.

Ett begrepp inom fenomenografien är det intentionella lärandeobjektet vilket i studien nyttjas med koppling till första forskningsfrågan som handlar om det innehåll lärare

²⁴ Erfarande och uppfattningar används ofta som synonyma begrepp inom fenomenografien (Marton & Booth, 2000) vilket görs härnäst även här.

framhåller som viktigt för de yngsta att lära i förskolan. Det intentionella lärandeobjektet syftar på det som lärare uttalar i förväg att barn ska lära sig något om (Marton et al, 2004) och kan vara något annat än det som sedan verkligen lärs. Vilka intentionella lärandeobjekt för de yngsta barnen för lärarna fram i studien, det vill säga vad uppfattar de som viktigt för de yngsta barnen i förskolan att lära något om? Det ses i studien med koppling till Evans läroplansmodell och innehållsbegreppet på den första analysnivån (Evans 1982). Här ses även en relation mellan Evans begrepp arbetsformer och fenomenografins begrepp lärandeakt (ibid.; Marton et al, 2004). Båda begreppen knyts i min tolkning till den andra forskningsfrågan om vilka arbetsformer lärare beskriver som möjliga och viktiga för att barn ska lära sig något om. En fenomenografisk ansats har således bildat metodologisk grund för urskiljning av respondenternas kvalitativt olika sätt att beskriva innehåll, arbetsformer och karakteristika i förskola för de yngsta barnen.

Problemområde och frågeställningar

I tidigare forskning saknas studier av de yngsta barnens villkor i förskolan och specifikt kring hur lärare talar om och arbetar med sitt uppdrag i verksamheten för de yngsta barnen. Lärares beskrivningar av förskolans verksamhet är intressanta då de kan antas påverka hur innehåll och arbetsformer utformas i det praktiska arbetet, det vill säga det finns en skillnad mellan att *beskriva* något och att *göra* något, men att det som beskrivningarna ger uttryck för likväl bidrar till att forma och skapa villkor i förskolan och därmed hur läroplanens intentioner realiserar (Berthelsen et al., 2002).

Innehåll och arbetsformer i förskolan har över tid speglats i olika former av styrdokument där läroplansteoretiska bidrag kan förklara såväl olika läroplansmodeller (Evans, 1982) som strukturella konstruktioner av förskola (Vallberg-Roth, 2001). Det finns vidare olika aktörsperspektiv på hur läroplaner konstrueras (Clandinin & Clonelly, 1992; Alvestad, 2001). I det målrelaterade utbildningssystemet blir det en av aktörernas, lärarens, uppgift att ansvara för hur innehåll och arbetsformer ska kunna hanteras för att stödja och utmana barns lärande och utveckling. Vilka lösningar på detta blir synliga i deras sätt att beskriva förskola för små barn? Ambitionen har varit att få syn på hur innehåll, arbetsformer och karakteristika för de yngsta barnens förskola framträder och på så sätt kan anses bidra till att forma verksamheten i förskolan.

I föreliggande arbete studerar jag vad lärare menar är viktigt för barn att lära sig i förskolan och hur detta lärande ska gå till. Det övergripande syftet med studien är att utifrån ett vidgat läroplansbegrepp utveckla kunskap om hur läroplanen för de yngsta barnen i förskolan uppfattas och beskrivs av förskolans lärare. Fokus ligger på beskrivningar av läroplanens innehåll (vad) och läroplanens arbetsformer (hur) samt på vad som karakteriserar den läroplan som kommer till uttryck

Studiens övergripande syfte leder till följande frågeställningar:

- Vad beskriver lärare som centralt för små barn att lära sig?
- Vilka arbetsformer beskriver lärare som möjliga och viktiga att arbeta med?
- Vilka karakteristiska drag kommer fram i lärarnas beskrivningar?

Dataproduktion

Utifrån ovanstående syfte valde jag att göra en kvalitativ empirisk undersökning av lärare som arbetar med förskolans yngsta barn mellan 0-3 år. Då studien avses fokusera kvalitativa aspekter av förskolans arbete är det rimligt att ta avstamp i metoder lämpade för kvalitativ insamling och bearbetning (Alvesson & Sköldberg, 2007). Även Denscombe (1998) menar att det inte är vad som undersöks utan hur material samlas in och hanteras som karakteriserar kvalitativ forskning.

För att få forskningsfrågorna besvarade valdes en semistrukturerad intervju av tillfrågade lärare (Esaiasson et al, 2007). Det kan beskrivas som en respondentundersökning där svarspersonerna i stor utsträckning gavs samma frågor som sedan följdes upp relaterat till varje lärares svar. Två typer av respondentundersökningar kan urskiljas; samtalsintervjuundersökningar och frågeundersökningar varav den förra bäst motsvarar syftet i denna studie. Frågeundersökningar kännetecknas av fastare frågestruktur med fråga-svar vilket kan hindra möjligheten att förtydliga en fråga eller att gå vidare med ett svar och ställa följdfrågor. Samtalsintervjun har istället karaktären av ett samtal som syftar till att gå på djupet och göra uppföljningar utifrån de frågeområden som forskaren initierar (ibid.). Frågeområdena skrevs ner som en intervjuguide med semistrukturerade frågor (bilaga III) där läraren gavs möjlighet att med egna ord besvara och fördjupa sig i frågor (ibid.; Bryman, 2002; May, 2001).

Upplägget i intervjuguiden sorterades så att varje forskningsfråga gav upphov till en lista med relevanta intervjufrågor för att ringa in området (bilaga III). Av intervjufrågorna användes ibland alla men i en annan ordning än listan och ibland endast öppningsfrågor i de fall där respondenterna täckte in flera intervjufrågor i samma svar.

Urval

I fokus är de pedagogiskt högskoleutbildade lärarna eftersom de i flera förskolor och nu även i en förnyad läroplan (Utbildningsdepartementet, 2010) förväntas ta ett särskilt pedagogiskt ansvar för verksamheten. Att valet fallit på lärarna innebär för den skull inte omedvetenhet om arbetslagets betydelse och ansvar, utan ska ses som en medveten avgränsning av studiens ramar. De kriterier som låg till grund för valet av respondenter var att läraren skulle arbeta på en avdelning för de yngsta barnen samt ställa sig positivt till att bli intervjuad. För att få fram namn på lärare som arbetade på småbarnsavdelningar kontaktades 15 kontaktpersoner/rektorer dels via Högskolan Kristianstads lärarutbildning, dels via två egna rektorskontakter. Kontaktpersonerna/rektorererna informerades via e-post om mitt forskningsintresse kring lärares arbete med förskolans yngsta barn (bilaga I). De ombads förmedla e-postkontakt till lärare som arbetar på småbarnsavdelning med barn 1-3 år (bilaga II). I breven fanns också kontaktuppgifter till mig för att kunna nå mig och ställa eventuella frågor. Inom en vecka hade lärare på fem förskolor hört av sig och visade intresse för att delta. På tre av dessa fick jag veta att det fanns fler än en som ställde sig positiva till studien. Totalt finns därför femton lärare, varav två män och tretton kvinnor med i studien. Antal och fördelning finns redovisade i tabell (bilaga IV). Lärarna informerades både vid samtalet och i brevet om att hon/han när som helst före intervjuernas bearbetning kunde avbryta deltagandet i studien om det av någon anledning skulle kännas fel att fortsätta. I de fall kontakterna inte gick via rektor har dessa ändå informerats och gett sitt samtycke till att intervjuerna gjorts på arbetstid. Lärarna kommer från fem olika förskolor i södra Sverige.

Förskolorna och respondenterna

De förskolor som ingår i studien visar skillnader i bland annat personaltäthet och arbetslagssammansättning. Förskolan Öst är en förhållandevis stor förskola med fem avdelningar liksom förskolan Nord som har fyra. Öst har tre avdelningar för de yngsta vars personal alla deltar i studien och där alla på dessa avdelningar har pedagogisk

högskoleutbildning. Nord deltar med en avdelning med hälften lärare och en avdelning där två tredjedelar är lärare. Både Öst och Nord har vardera en lärare med dubbla lärarutbildningar²⁵. Förskolorna Söder och Väst har båda två avdelningar varav en för de yngsta 1-3 år och en för de äldre 3-5 år. Söder har fler lärare än barnskötare medan Väst har hälften lärare och hälften barnskötare. Förskolan Nordväst är störst med tre avdelningar 1-3 år och tre avdelningar för 3-5 år. Denna förskolas deltagande lärare arbetar med lägst andel pedagogiskt högskoleutbildade av de avdelningar som ingår i studien.

Genomförande

Av de femton kontaktpersoner/rektorer som kontaktades har fem förskolor svarat och femton intervjuer förmedlats, bokats och genomförts under våren 2009. Både e-post och telefon användes vid kontakten med de lärare som kom att intervjuas. Strävan var att vara följsam för det som passade varje lärare bäst. Välkommandet har varit varmt och det stora flertalet har på olika sätt uttryckt sig positivt till min ambition att studera de allra yngsta barnens verksamhet. Samtalsintervjuerna har alla genomförts i mer eller mindre ostörda rum för att underlätta såväl koncentration som ljudupptagning. All ljudupptagning av de femton intervjuerna har gjorts med mp3-spelare och ljudfilerna har sedan sparats på dator. Före varje samtalsintervju gav jag lärarna tillfälle att ställa frågor samt informerade dem om anonymitet och om deras möjlighet att ta tillbaka sin medverkan. Intervjuguiden bildade underlag för samtalet men har inte använts i sin exakta utformning eller i en följd utan var endast en hjälp att täcka in frågeområdet med, utifrån det som läraren kom in på och talade om under samtalsintervjun (bilaga III). Materialets totala omfattning är 10 h 41 min där intervjuernas längd varierar mellan 28 och 59 minuter.

Ljudfilerna har sedan lyssnats av och transkriberats. Vid transkriberingen har jag bedömt det som viktigt att lära känna innehållet själv och därmed transkriberat elva intervjuer medan jag fått skrivhjälp med fyra av dem. Dessa fyra ljudupptagningar har efter transkribering lyssnats igenom samtidigt som textinnehållet kontrollerats av mig i

²⁵ Av hänsyn till anonymitetskravet sägs inte här vilka lärarutbildningar då risken för att bli igenkänd bedöms för stor. Poängen ligger heller inte i vilka utbildningar utan snarare att mer utbildning tycks påverka dessa lärares sätt att uppfatta vissa aspekter av förskolans verksamhet.

efterhand. Avvägning kring transkriberingens noggrannhet har gjorts utifrån ett analysförfarande där kvalitativ analys görs i flera stadier (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etiska överväganden

Huvudsakligen utgår etiska ställningstaganden i studien från de fyra krav som Vetenskapsrådet skrivit fram för forskning inom human- och samhällsvetenskaperna: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2002). När det gäller information till berörda om forskningens syfte och tillvägagångssätt valde jag att ta kontakt med både respondent och närmaste arbetsledare då intervjuerna kom att ske under arbetstid. Vid informationen tog jag upp vad det konkret innebär att delta i en ljudinspelad samtalsintervju och belyste även eventuella farhågor som respondenten kunde ha, exempelvis att få tänka lite innan svaret om man upplevde en fråga som svår. Vid informationen framgick att deltagare som lämnar samtycke när som helst kunde avbryta sitt deltagande och ta tillbaka sitt material om inte analys och bearbetning redan hunnit ske. Insamlat intervjumaterial hanteras och förvaras så att deltagares identitet inte kan röjas av andra än forskaren. Därför är namn på personer och arbetsplatser kodade och fingerade och i de fall det finns risk för igenkännande har beskrivningar tagits bort eller modifierats. Detta är särskilt viktigt då studiens omfång och respondenternas koppling till endast fem förskolor gjort att urvalet är begränsat och därmed lättare skulle kunna identifieras.

Pring (2004) lyfter en annan aspekt med bäring på etiska resonemang. Denna aspekt handlar om goda egenskaper (*virtue*) och attityder hos forskare inom utbildningsforskning. Prings argument pekar på betydelsen av hur forskare handlar i situationer där principer kolliderar. Frågan ställs om man rentav ska beakta utbildningsforskarens goda egenskaper mer än färdigheter att forska (ibid.). Med koppling till min studie fanns skäl att fundera vidare över detta med olika etiska överväganden vid insamlandet av material i form av ljudupptagning. Då krävdes ställningstaganden byggda på vetenskapliga kunskaper i kombination med ärliga avsikter och situationsanpassade beslut där attityder och *virtue* kan ha spelat en viktig roll. Mitt sätt att uttrycka mig och agera kan t.ex. ha påverkat hur avslappnad man som respondent kunde vara vid deltagande i studien, hur öppen hjärtigt man delat med sig under intervjusituationen eller beslutet att alls medverka i en forskningsstudie. Jag

menar att Prings aspekt tillför en viktig dimension som inte återfinns i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002).

Vid första kontakten fick lärarna information om att fokus låg på hur hon/han arbetade med sitt läraruppdrag, men gavs inte närmare information om innehållet förrän under intervjutillfället. Genom detta förfaringssätt hoppades jag kunna undgå en del tillrättaläggande och förberedelser för att tillgodose forskarens intressen. Samtidigt finns hos mig en medvetenhet om att lärares svar ur ett konstruktionistiskt perspektiv ses som konstruerade i det samtal som utspelar sig och också kan vara anpassade efter vad de tror jag förväntar mig i samtalsintervjun. Försök att minimera sådan anpassning gjordes genom att jag poängterade att alla svar var intressanta och att det inte fanns några givna uppfattningar utan bara mitt genuina intresse av respondentens sätt att beskriva det frågan handlade om. En annan aspekt är att läroplanen som styrande dokument också förmodas ha bidragit till vissa ramar kring det som ansågs möjligt att svara, men då den är målstyrd och inte detaljstyrd till sin form finns ändå en bredd där en variation av uppfattningar ryms.

Reliabilitet och validitet

Begreppet *reliabilitet* handlar enligt Denscombe (1998) om att forskaren i kvalitativa studier detaljerat redogör för forskningens syfte, genomförande och bakomliggande resonemang kring metodval och urval. *Validitet* enligt Denscombe innefattar att studien har en röd tråd, redogör för forskarens influenser samt genomsyras av problematisering (ibid.). Vad gäller studiens tillförlitlighet och möjlighet att göra en liknande undersökning finns diskussioner kring huruvida detta är relevant för kvalitativa studier. Bryman (2002) pekar på att möjligheten att beskriva sociala verkligheter på flera olika sätt gör att trovärdigheten i forskarens beskrivning är avgörande för tillförlitligheten. En ibland förbisedd aspekt när det gäller tillförlitlighet är den personliga prägel varje forskare sätter på den text som en avhandling resulterar i. Min avsikt är att med stor noggrannhet och transparens försöka redogöra för den process som föregått denna studies text, samt varför den skulle kunna sägas vara tillförlitlig. Trots det kan vissa ställningstaganden sägas vara dolda. Alvesson och Kärreman (2004) menar att den vetenskapliga korrektheten och den till synes objektiva framställningen undanhåller delar av den förförståelse forskaren bär på i form av klass, kön, etnicitet och vidare bias

som kommer sig av exempelvis teoretiska och politiska preferenser. Inom detta bitvis dolda fält återfinns menar jag, mina levda erfarenheter som förskollärare, lärarutbildare och förälder, vilket på olika sätt bidrar till den forskning som bedrivs och den avhandling som skrivs. Till exempel kan min korta yrkeserfarenhet av de allra yngsta barnen och desto längre med äldre förskolebarn, bidra till hur frågor och svar hanteras, förstås och problematiseras. Strävan är att efter bästa förmåga skapa distans till sådana förhållanden genom att uppmärksamma detta kontinuerligt under forskningsprocessen och tillämpa en återkommande reflexiv objektivitet av mina subjektiva tolkningspreferenser (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale och Brinkmann presenterar en förklaring till att validitet inom den kvalitativa forskningen ibland kritiseras:

”Svårigheterna att validera kvalitativ forskning behöver inte bero på någon inneboende svaghet hos de kvalitativa metoderna utan kan tvärtom bygga på dess enastående förmåga att spegla och sätta i fråga den undersökta sociala verkligheten i all dess sammansatthet.” (ibid. s. 271)

Jag menar att det är en förklaring som är ett rimligt argument även i denna studie när komplexiteten i de transkriberade samtalsintervjuerna ska jämkas samman till mönster, och kategorier och konklusioner ska formuleras och diskuteras. När utgångspunkten är att samtalsintervjuerna konstruerats i samspel mellan forskare och respondent blir det tydligt att samma samspel med alla dess olika förutsättningar aldrig kan återupprepas exakt, men med stöd av ovanstående referenser och noggrann beskrivning av forskningsarbetets förlopp menar jag att studien trots detta kan karakteriseras av tillförlitlighet (reliabilitet) och giltighet (validitet).

Analysverktyg

Bidrag från Evans läroplansteori²⁶ till föreliggande analys innefattar vad som uppfattas *karakteristiskt* för förskolans verksamhet samt *vad-* och *hur-*begreppen relaterade till räckvidd, organisering samt variabler för olika arbetsformer (Evans, 1982). Vidare tas stöd i barndomsperspektiven (Sommer et al, 2010) där barn och lärare ses som aktörer och därmed i denna studie anses påverka den läroplan som blir till. Lärares utsagor kan relateras till begreppen *barnperspektiv* och *kompetenta barn* samt till lärares betoning av lärande grundat i nuet mer än som förberedelse för framtiden. Den fenomenografiska

²⁶ Beskrivs närmare i avsnitten Studiens läroplansteoretiska utgångspunkt samt Sammanfattning av teoretiskt perspektiv och dess användning i studien.

ansatsen ligger till grund för urskiljning av olika beskrivningskategorier som relateras till dessa teoretiska ramar vilket framställs närmare i avsnittet *Analysprocessen*.

Tolkningsprocessen pekade emellertid på teman som krävde analys av fler didaktiska frågor. För detta ändamål har valts Kroksmark (2007) som utifrån Jank och Meyer definierar didaktiska frågeställningar.

”Då förs de klassiska frågorna in först, om *vad* skall undervisningen innehålla och *hur* skall detta göras tillgängligt (för någon). Därutöver införs frågorna: *vem* är det som skall lära (analyser av den lärande människan); *när* skall man lära (sekvenseringsanalyser); *med vem* skall man lära (gruppdynamiska analyser); *var* skall man lära (analyser av det didaktiska rummet); *genom vad* skall man lära (läromedelsanalyser, multimedia); *varför* skall man lära (legitimitetsanalyser); *för vad* skall man lära (målanalyser) och *vem bestämmer* lärandet (makt/kontrollanalyser).” (Kroksmark s. 2 efter Jank och Meyer 1991)

Vid genomläsning och noggrann analys av det transkriberade materialet fann jag svar på studiens fokusfrågor vad och hur men svarens innehåll kunde också sorteras in under varför, vem, när och var. För att bidra till svar på den tredje forskningsfrågan om vad som beskrivs som karakteristiskt för verksamheten gjordes en reducering och egen tolkning av ovanstående citat. Det har för denna studies ändamål resulterat i att totalt sex didaktiska frågor valts som lämpliga; *vad*, *hur*, *varför*, *vem*, *när* och *var*. Det som valts bort ur ovanstående didaktiska frågeställningar är: *med vem* man ska lära, *genom vad*, *för vad* samt *vem bestämmer* lärandet. Skälen för detta är att jag begränsat omfånget på studien samt att dessa frågeställningar inte är relevanta i min tolkning av innehållet i empirin. Gruppdynamik, läromedelsanalys, målanalys och maktanalys har bedömts ligga utanför studiens ramar. Tolkningen av de didaktiska frågor som jag har valt presenteras närmare i anslutning till deras användning i resultatavsnittet *Barnperspektiv går före styrdokument*.

Analysprocessen

För att få en överblick över uppgifter om dem som ingår i studien skrev jag inledningsvis en tabell över antal deltagande, kön, antal lärare och barnskötare/avdelning samt antal förskolor, (bil. IV).

Analysen utgår från en fenomenografisk metodologi där kvalitativt skilda beskrivningskategorier konstruerats av lärares uppfattningar med utgångspunkt i forskningsfrågorna. Processen bestod av fem olika mindre och större steg vilka beskrivs nedan, först uppradade och sedan med närmare förklaring till arbetsgången.

1. genomlysning av varje intervju parallellt med minnesanteckningar kopplat till frågeställningar
2. transkribering parallellt med tillägg till minnesanteckningar
3. läsning av transkriberad text med anteckning av nyckelord
4. nyckelord samlas i teman knutna till problemställningarna
5. konstruktion av kvalitativt skilda beskrivningskategorier baserade på teman

Första steget i analysen tog jag vid genomlysning där korta minnesanteckningar gav en första bild av materialets innehåll, och även en känsla av att återigen komma nära samtalsintervjuerna, vilket jag upplevde som en god grund inför det andra steget i analysprocessen: transkriberingen. Det påminde om att det vid transkribering sker en transformering där det berättade språket övergår till skrivet språk och där tonfall och kroppsuttryck som varit tillgängliga för intervjuaren osynliggörs för läsaren (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta resulterade i en strävan att i resultatdelen beskriva innehållet i utsagorna med tydliga referat och kärnfulla citat. Vid dessa genomlysningar skrev jag kommentarer och frågor i kanten kring sådant jag ansåg intressant eller uppseendeväckande. För de texter som transkriberats av skrivhjälp gjorde jag sedan en genomgång med jämförelser mellan ljud och text samtidigt som jag även här skrev kommentarer i kanten. Vid steg 3 med läsning av texterna antecknade jag nyckelord för att få en grov uppfattning av vad som skulle kunna vara centrala beskrivningar av innehåll, arbetsformer och karakteristika. Kriterier för att ord skulle ses som nyckelord, var att de var ofta förekommande, tolkades som bärande i ett längre resonemang och/eller uttrycktes med emfas. Ett antal nyckelord samlades i en tabell för varje respondent under frågan ”Vad talar dom om?” och prövades som kvalitativt skilda begrepp²⁷. Exempel på sådana nyckelord kunde vara *sociala kunskaper*, *ämnen*, *självkänsla*, *lek* eller *ta vara på barns intressen*. För att ytterligare säkra att urvalet av nyckelord var riktigt, gjordes dokumentsökningar på ord inom varje intervjumaterial. I

²⁷ Dessa och andra tabeller som gjorts under arbetets gång ses endast som arbetsmaterial till hjälp för strukturering och synliggörande inför framskrivningen av resultaten. De finns därför inte som bilagor.

varje tabell gavs ett eller flera exempel på citat kopplade till nyckelorden. Nyckelorden samlades i nästa skede (steg 4) under olika teman med utgångspunkt i Evans första analysnivå för att få syn på utsagor som handlar om läroplansinnehåll och metoder (Evans, 1982). Denna analysnivå innefattar här lärares beskrivningar av förskolans *innehåll* (vad) och *arbetsformer* (hur) och används för en vidgad förståelse av vad som kan sägas vara *karakteristiskt* för det lärare uttrycker om förskolans verksamhet för de yngsta barnen. Ett nyckelord kunde återfinnas under flera teman. Kriteriet för att finnas med var att det fanns en relation till något av de studerade fenomenen *innehåll*, *arbetsformer* och *karakteristiska* samt/eller till de andra orden i temat. Inom temat *innehåll* exempelvis, samlades nyckelord som *naturvetenskap*, *lek*, *matematik*, *sociala kunskaper*.

Utifrån min tolkning och användning av en fenomenografisk metodansats (Marton & Booth, 2000; Larsson, 2005; Kroksmark 2007) skapade jag sedan sidoordnade beskrivningskategorier, det vill säga inte hierarkiska, baserade på de teman som framträtt (steg 5). Det första utfallsrummet utgörs av beskrivningskategorier av det som tolkades som kvalitativt skilda sätt att beskriva *vad* som är viktigt för de yngsta att lära sig i förskolan, det vill säga fenomenet *innehåll*. Det andra utfallsrummet utgörs av beskrivningskategorier med kvalitativt skilda sätt att beskriva *hur* de menar att det är viktigt eller möjligt att arbeta med detta, det vill säga fenomenet *arbetsformer*, samt det tredje utfallsrummet av vilka beskrivningar av läroplanen för de yngsta som kan sägas vara *karakteristiska*. Här strukturerades således beskrivningskategorierna utifrån en problemställning i taget. För att synliggöra innebörder, hitta kärnfulla citat och göra jämförelser både mellan och inom respondenters olika sätt att erfara gjordes huvuddelen av även detta arbete i tabellform innan det skrevs om till löpande text. En tabell gjordes för varje respondent vilket underlättade analysarbete och överblick över materialet. Citaten valdes utifrån att de anses signifikanta för att kunna exemplifiera kvalitativt skilda innebörder i de kategorier som konstruerades. Evans begrepp (1982) *räckvidd* och *organisering* samt variabler för *arbetsformer*; *individ- och grupprelaterade arbetsformer* och *undervisande* och *utmanande/inspirerande*, var i detta skede vägledande men inte explicit uttalade liksom barndomsteoriernas perspektiv på barns och lärares betydelse som aktörer, här med fokus på lärandeprocesser (Sommer et al, 2010). Tydligare relationer till teorierna återfinns i resultatavsnittens sammanfattningar samt diskussionsavsnitt.

Viktigt att poängtera är att utgångspunkten vid analysen av samtalsintervjuerna och tolkningen av resultaten är att det lärarna beskriver i vårt samtal inte nödvändigtvis är det som sedan görs i verksamheten tillsammans med barnen. Däremot gör studiens konstruktionistiska utgångspunkt att lärares beskrivningar av något, på olika sätt antas utgöra en del av villkoren för den föränderliga verksamhet som sedan konstrueras av lärare, annan personal, barn och föräldrar.

6. Resultat

Resultatkapitlet presenteras i tre avsnitt med respektive kategorier och i förekommande fall underkategorier, vilket illustreras i följande figur:

Viktigt innehåll för de yngsta				
Kategorier	Personlighetsutveckling och sociabilitet	Att lära om och med lek	Specifika innehållskunskaper	”Allt” är möjligt

Figur 1. Viktigt innehåll för de yngsta.

Arbetsformer för att stödja de yngstas lärande					
Kategorier	Samspela samtala	Upprepa träna	Uppleva imitera	Utforska pröva	Att lära med och om lek

Figur 2. Arbetsformer för att stödja de yngstas lärande.

Läroplan för förskola 1-3 år – karakteristiska kännetecken			
Kategorier	Barnperspektiv går före styrdokument	Begrepp i tiden	Läroplansfusion
Underkategorier		<i>Om barnet Om innehåll Om arbetsformer</i>	<i>Trygg först och lära sig sen Förskola – barns första skola eller något annat</i>

Figur 3. Läroplan för förskola 1-3 år – karakteristiska kännetecken

Samtliga resultat framställs och exemplifieras genom citat och referat ur samtalsintervjuerna där lärarnas namn är fingerade.

Viktigt innehåll för de yngsta

Följande resultatavsnitt presenterar utsagor som alla kan sägas besvara frågan *vad?* och innefattar sådant innehåll som lärare menar är viktigt för de allra yngsta barnen att lära i förskolan. Utfallsrummet innehåller fyra sidoordnade beskrivningskategorier vilka ses som konstruktioner med kvalitativt skilda innebörder: *Personlighetsutveckling och sociabilitet*, *Att lära om och med lek*, *Specifika innehållskunskaper* samt *”Allt” är möjligt*.

Personlighetsutveckling och sociabilitet

Den första kategorin gällande det innehåll som anges väsentligt att lära i förskolan handlar om barns utveckling av sin personlighet och sina sociala förmågor. Alla lärare i studien anger självkänsla och självförtroende som en mycket angelägen grund att arbeta med hos de yngsta barnen. Skälen för detta skiftar men de utgår alla från föreställningen att det är viktigt att förstå sig själv som individ i relation till omgivningen, att tro på sig själv och att våga ta för sig i den grupp man befinner sig här och nu. Lärarna nedan har fått frågan vad de menar är viktigt för de allra yngsta att lära sig i förskolan.

Jehlana: Att ta till sig sin omvärld, att förstå sin omvärld. Hur funkar andra människor? Hur funkar jag? Vad är rätt? Vad är fel? Eh, ja att bli självständig, att kunna göra saker själv, att utveckla sin självkänsla och sitt självförtroende men mest sin självkänsla, såklart.

Patricia: Det är ju många att tampas med så det kan ju vara bra att man lär sig att ta för sig och att man vågar säga ifrån när det är nån som behandlar en orättvist eller nåt sånt. ...

Lärare talar också om att barn behöver vara ödmjuka men kraftfulla nog att ta sig fram när de börjar i skolan och även senare i livet. Att ha styrka i sig själv som person sägs vara värdefullt för att bli sedd och lyssnad på. Nisse har först fått frågan varför han menar att det är viktigt för barn att kunna ta för sig och känna sig viktiga och sedan vad för kopplingar det finns mellan det de lär i förskolan och ämnen i skolan.

Nisse: ... för att senare i livet måste man kunna ta för sig saker för det är ingen som väntar på att man ska ja, vad ska jag säga? Ja... ingen förväntar sig att man ska vara tyst utan man får ta för sig själv helt enkelt. Och då vill jag förbereda barnen väl genom att ta plats, fast på ett ödmjukt sätt.

Nisse: ... alltså det är ju just det här och ta för sig tycker jag är att man måste göra. Alltså man kan säga visa armbågarna redan nu så att man kan ta för sig i skolan. Man måste göra det för annars blir man inte hörd helt enkelt.

Självkänslan och förmågan att våga sägs starta i trygghet med sig själv, sina kamrater, de vuxna och rutinerna i förskolan. Där grundläggs en tillit till sin egen förmåga och att man duger som man är. *Att våga* återkommer frekvent i materialet och ses som en viktig förmåga för de yngsta att lära sig både för att inta en plats i förskolans barngrupp och för

att vara rustad i skolan och senare som vuxen. Här förenas vad som är väsentligt i nuet med en framtidsinriktning.

Alla kunskaper anses viktiga enligt lärarna (se även under rubriken *Allt är möjligt*) och ska å ena sidan inte väljas bort, å andra sidan är något av det mest centrala sociala kunskaper och hur man är mot varandra. Här använder jag begreppet sociabilitet definierat som en social förmåga att intressera sig för människor i omvärlden men också förmåga till ömsesidighet i att söka efter och svara på kontakt. Alltså ses utveckling av sociabilitet från ett jag till ett vi, som något som är av största värde för det lilla barnet. Ovanstående kunskap om och tro på sig själv som person kan antingen ses som motstridigt eller som en förutsättning för sociabilitet. Skäl för de yngsta att lära social och etisk kunskap tolkar jag som kopplade dels till nuet i relation till kamrater i barngruppen, dels till framtiden som en väsentlig kunskap för livet.

Hilda: Det sociala, det är ju inget... dom är födda med ett viss mått av social kompetens men liksom det behöver utvecklas och alla har ju inte det från början heller. Så att.. det måste man ju kunna annars funkar ju *ingenting* i livet ju.

Att inneha social kompetens sägs av Hilda vara något man kan födas med, men oavsett det anses det vara en oundgänglig kompetens att utveckla för att fungera som människa. Dels kan det ges en fostrande, normaliserande innebörd i relation till kommunikationen med andra, dels kan det ses som en mer individuell vinst på både kort och lång sikt. Den sociala förmågan tycks vidare vara förenad med behov av kunskap om normer och värden för vad som omgärdar sociabilitet. Jehlena svarar på frågan vad som är viktigt för de yngsta att lära i förskolan.

Jehlana: ... självständighet viktigt, att kunna bli en social varelse, en social liten människa. Att lära sig om normer och regler, värden, jätte viktigt.

Min tolkning är att det i varje persons utveckling ingår att både bli självständig och socialiseras, och för att kunna det poängteras etiska kunskaper. Läraren i nästa citat pratar mycket om olika ämnesinnehåll som är viktiga i förskolan och ser även sociala kunskaper som ett slags ämne. Intressant är hur detta innehåll kan ses i relation till övrigt innehåll dels i förskolan, dels i utbildningssystemet som helhet. Löf har till

exempel i sin studie pekat på ämnet livskunskap, ett ämne som tillkommit inom skolan men som inte finns i kursplanerna (Löf, 2009).

Gunilla: ... det ingår ju också ungefär som ett ämne egentligen, den här sociala biten.

Empati betonas av lärare i studien som en viktig kunskap samt att kunna samspela och kommunicera med andra. I respondenternas svar är detta förknippat med etiska värden som respekt och eget ansvar men också förmåga att se och stödja varandra i lärandesituationer. Att innehåll kan anges i *bitar* är något som flera använder i talet om vad som är viktigt att lära sig. En tyst kunskap om vad det kan innefatta tycks dölja sig i begreppet (Polanyi, 1962/1998).

Vilma: Jag tycker det är viktigt att dom yngsta barnen lär sig det sociala spelet eller hur jag ska uttrycka det. Eh, ja hur man umgås, hur man är med varandra och hela den biten. Eh naturligtvis är där och många kring kunskapsbitar... men just det sociala, hur jag visar respekt och tar ansvar för vad jag gör.

Vilma: Vänta på sin tur, leva sig in i hur andra människor har det, empati ja är vi inne på då.

Lydia: Regler att följa eller inte följa, ja jag vet inte. Hjälpa varandra, empatin, vi tycker synd om varandra, vi tröstar varandra, vi gläds med varandra. Titta hon kunde så klappar vi och så blir vi jätteglada för att just Elsa kunde göra detta.

Empati tycks i utsagorna innebära att se, lyssna och känna av omgivningens signaler samt visa hjälpsamhet och känslomässigt engagemang. Sociala aspekter som lyfts fram är vidare att ingen får känna sig utanför och att det är viktigt att lära sig att visa hänsyn och umgås med andra. Det förutsätter lyhördhet för och lärarengagemang i de barn som finns tillsammans här och nu. Gruppens betydelse tolkas här som lika dyrbar som individens för att skapa ett socialt gott klimat.

Att lära om och med lek

Lek har en förhållandevis blygsam plats i vad lärare beskriver som väsentligt innehåll för små barn att lära sig. Några av respondenterna beskriver lek som en företeelse förknippad med barns egen verksamhet och egna villkor, där vuxna kan delta men inte

får bli för tongivande. Samtidigt finns lekfullhet intimt anknuten till en arbetsform där lärare deltar när det ”behövs”. I nedanstående utsagor tolkar jag det som att innehållsdimensionen, att lära *om* lek går före metoddimensionen: att lära *med* lek, även om båda är synliga i det som beskrivs.

Agneta: du nämnde kort innan det här med lek och lekfulla former och så.

Tänker du att... alltså är leken ett innehåll eller en arbetsform eller vad tänker du om det?

Gunilla: ja det är ju allting. Leken är ju, ja det är ju både innehåll och en arbetsform.

Agneta: hur tänker du då?

Gunilla: alltså det går ju inte att göra nånting om dom inte tycker det är roligt för att allt måste ju vara på ett roligt sätt. Det blir ju i lekfulla former och sen har dom ju mycket, dom har ju mycket annan lek också där vi mer deltar på deras villkor. Det är ju då att man leder det lite vidare om det behövs men man får ju inte bli för hehe (*småskratt*), dominant, så men där är ju allting på ett lekfullt sätt.

Gunilla har förut i samtalsintervjun nämnt lek och frågas vidare på detta spår. Frågans ordval påverkar tydligt svarets ordval, men beskriver en ståndpunkt där lek står för något som är roligt att göra. Barns egen lek tolkar jag här som något speciellt som kontrasteras mot lekfulla former. I leken kan läraren delta och strävar då efter att känna av vad som skulle kunna utvecklas i stunden utan att för den skull dominera barnens egen drivkraft i leken. En osynlig styrning kan likväl förekomma (Tullgren, 2003). I den bemärkelsen berör läraren här även leken som arbetsform. Nästa lärare talar om leken som ett kunnande. I samtalsintervjun fortsätter jag på ett spår som Vilma tagit upp när hon fått frågan om viktiga kompetenser och kunskaper att lära för de yngsta. Vilma säger att det är viktigt att kunna leka och att leken hör ihop med det sociala varpå jag ställer följdfrågan:

Agneta: varför tänker du att det är viktigt att kunna leka?

Vilma: att kunna leka? Turtagande, att ta ansvar, där är många aspekter med leken. Vänta på sin tur, leva sig in i hur andra människor har det, empati ja är vi inne på då. Ja och lek, och leken är ju barns arbete på nån vänster. Eh det är deras sätt att ja, göra världen begriplig genom att leka, ja sina erfarenheter som dom jobbar med då.

Leken som innehåll tolkar jag som uppbyggd av sociala och etiska erfarenheter där turtagande och empati utgör viktiga komponenter, vilka prövas i en arbetsprocess som förväntas leda mot förståelse av upplevelser. Barn använder sitt kunnande om lek i sitt arbete med att skapa reda och förstå mer av världen omkring sig. Lekens egenvärde består i den möjlighet den ger barnet att bli mer och mer kompetent. Sutton-Smith (1997) pekar på att lek antas leda till utveckling men att det knappast finns forskning som stödjer detta och hävdar vidare att barn beskriver leken som något roligt här och nu och att den genom detta får ett egenvärde.

Specifika innehållskunskaper

Det som i denna studie definieras som specifika innehållskunskaper i förskolan beskrivs i en skolkontext mer som ämnen. Ämne som begrepp och olika ämnesinnehålls plats i förskolan nämns tidigt i flera samtalsintervjuer där exempel ges på sådant som är viktigt innehåll för barn att lära sig. Studiens valda intresseområde där lärande ställs i fokus bidrar säkerligen till de svar som anses möjliga i samtalsintervjuerna. Där kan exempelvis en stark koppling sägas finnas mellan lärande och ämnen genom de erfarenheter lärare har från sin egen skoltid.

Vilma: ja då tänker jag ju på begrepp eller alltså stor och liten, färger, antal. Ämnen om man nu säger så. Det låter kanske lite... nä men det är ämnen faktiskt, att man... rörelse, dansa... ja ja allt det här som händer i en människas liv.

Vilma initierar begreppet ämne när vi talar om vad som är viktiga kunskaper för de yngsta och är samtidigt en av få som talar om lek som något viktigt att lära och göra, se ovan samma avsnitt. Både Vilma och Gunilla nämner att de har deltagit i kompetensutveckling och dessa lärare säger sig påverkade av vad kompetensutveckling för med sig. Jag menar att det avspeglas i talet om vad som är viktigt för de yngsta att lära sig och ger en bild av vad som framstår som väsentligt i lärarens uppdrag. Även nedanstående utsaga framhåller ämnens plats i förskolan. Redan i första intervju svaret för läraren in ämnens betydelse i samtalet.

Gunilla: ... Så vi tänker också rätt ämne för det är ju naturvetenskap också nu den kursen. Det är ju både det sociala och det primära med tryggheten och sen ämneskunskaper.

Att lärare talar om ämnen *före* det att intervjufrågorna förs in på detta, säger ändå något om deras preferenser och den förskolediskurs de anser vara möjlig att tala om. Ett hierarkiskt förhållande antyds råda mellan olika kunskaper där ämneskunskaper tas upp som högt stående. Hierarkin kan även skönjas i nedanstående lärares uttalande som sätter jaget och samspelet med omgivningen i första rummet och därefter ger exempel på och generaliserar ämnesinnehåll.

Jehlana: ja, sen tillkommer ju allt annat vi arbetar med. Matematik och svenska och naturkunskap och alla ämnesinnehåll. Men detta är ju det grundläggande att lära mig, hur blir jag... hur *är* jag en människa. Vad är normer? Vad är värden? Vad är regler? Vad.. Hur utvecklas jag?

Jehlana skiljer personlighetsutveckling och värdegrundsarbete från arbete med matematik och svenska på så sätt att de förstnämnda inte uttrycks som ämnen utan istället ses som en slags baskvalitéer att lära sig *före* ämnena. Annat innehåll som kort omtalas som ämnen i materialet utöver de citat som getts ovan är *sociala kunskaper, gymnastik, skapande* och *språk*.

”Allt” är möjligt

Kategorin samlar en bredd med såväl exemplifierat som ospecificerat innehåll. Ett möjlighetsperspektiv för förskolans yngsta är framträdande i materialet och allt innehåll i förskolan sägs av lärare vara av betydelse att lära. Vad som blir föremål för lärande, tolkar jag som att det i huvudsak styrs av vad barn intresserar sig för och behöver, även om en del lärare också talar om vad som erbjuds barn.

Agneta: Finns det nåt som ni medvetet väljer bort och säger; nä det kan vänta?

Att det behöver vi inte ha här på småbarn.

Jehlana: nä inget. Det finns inget vi väljer bort. Vi håller på med det skrivna språket, vi håller på med matematik, vi håller på med naturkunskap, vi håller på med genustänket. Det finns *inget* man väljer bort på småbarn. Det tycker *inte* jag. Det är lika viktigt där som annanstans... för här läggs ju grunden.

Här beskrivs innehållet i verksamheten i termer av ämneskunskaper och som en medvetenhet om nutidens frågor samtidigt som en antydning om föreberedelse av något görs. Att man inte väljer bort något och att detta starkt betonas tolkas som att det mesta;

”allt” skulle kunna vara möjligt. Citationstecknen uttrycker mer eller mindre uttalade begränsningar som sannolikt finns i alla lärares handlingsutrymme.

På min fråga om det finns något som anses mindre viktigt för de yngsta, poängterar följande lärare att så inte är fallet. En tillit till barns kompetenser och deras egen ansvarsförmåga uttrycks tillsammans med ett medvetandegörande av lärandeperspektivet. Barns behov av att lära allt tolkas i detta exempel som förknippat med självförtroende och praktiska förmågor.

Gunilla: nähä, hehe (*småskratt*), det var värre det. Nä och här jobbar vi ju jättemycket med att dom ska göra allting själva. Ta sin mat själv, hålla upp sin mat själv, lita på sin förmåga och att dom kan, och att dom provar. Och kan dom inte får dom lite hjälp och nästa gång kan dom själv. Och man uppmärksammar dom på det också att 'nu har du lärt dig detta som du inte kunde innan' och...Nä dom behöver allt. Så mycket som möjligt.

Agneta: vad tänker du kan det finnas nåt innehåll som inte är så viktigt att ta med just de yngsta barnen?

Lydia: (tänker 10 sek) jag kan inte komma på nåt hehe (*småskratt*). Nåt som inte är så viktigt för dom? I lagom mängder så tror jag att allt är viktigt att ta med dom, vad jag kan tänka.

Den enda begränsning av innehåll som nämns av Lydia är att det ska vara lagom mängd vilket hon senare förtydligar med att man som liten inte ska behöva kunna för mycket. Min tolkning är att allt innehåll möjliggörs men kan bli föremål för lärarens avvägningar utifrån ett skydd från alltför stora krav på barnet.

När jag leder in samtalet på att det finns småbarnsforskning som visar barns egna intentioner och på frågan vad det kan innebära för arbetet med innehållet i förskolan, talar lärare om vikten av flexibilitet för att kunna möta barn i nuet och ge barn möjlighet till bearbetning och inflytande kring det de för tillfället är uppfyllda av. Svaret kan även relateras till senare avsnitts kategori *Barnperspektiv går före styrdokument* då lärares flexibilitet visar sig i att sätta barnets vilja och delaktighet i första rummet.

Sara: Flexibilitet. Att vi kan se barnen och att vi kan tillåta oss att 'då gör vi så nu'. Att även om vi har en plan ska vi kunna ändra på den om vi märker att...

eh barnen vill annat. Och sen tycker jag att det har att göra med mycket också att barnen är delaktiga i verksamheten eller vad säger man, planeringen av verksamheten eller såhär.

Här skymtar en önskad inställning att som lärare ställa om och vara beredd på allt annat än det som planerats. Denna utsaga kan vidare tolkas dels som en diskurs där barnets perspektiv är betydelsefullt utifrån rätten och förmågan att vara medkonstruktör, dels som en stor tilltro till individens förmåga att ta ansvar, båda att jämföra med *det situerade världsbarnets läroplan* (Vallberg Roth, 2001). Samma respondent har på frågan vilka kompetenser och kunskaper som är viktiga att lära sig, bland annat talat om praktiska aktiviteter som bakning och målning, vilket mer kan sägas utgå från en hemlik sysselsättning och en aktivitetspedagogik som tillhör begreppet *folkhemmets socialpsykologiska läroplan* (ibid.).

Min tolkning är att lärare ger uttryck för att det finns ett handlingsutrymme i det målstyrda läraruppdraget. Få begränsningar tycks finnas för vad man vill göra till föremål för lärande. Detta kan relateras till studier som pekar på att hur det uppfattade handlingsutrymmet används i sin tur är starkt knutet till kvalitén i förskolan (Sheridan, 2001; Sheridan et al, 2009).

Sammanfattning

När det gäller det innehåll som lärare anser viktigt för de yngsta att lära sig i förskolan anses personlighetsutveckling och sociala förmågor vara det mest centrala. Detta har bäring på den läroplan som råder vilken pekar på vikten av att barn utvecklar en identitet, självständighet, tillit och självförtroende (Utbildningsdepartementet, 1998/2006c). Om man ser till innebörden i Evans begrepp *räckvidd* (Evans, 1982) handlar det om en tydlig beskrivning av att viktigt lärandeinnehåll är sociala men även emotionella förmågor. Det kan också ges en fostrande, normaliserande innebörd i relation till kommunikationen med andra, dels kan det ses som en mer individuell vinst på både kort och lång sikt (Emilson, 2008). I ett barndomsteoretiskt perspektiv kan personlighet och sociabilitet relateras till Markström (2005) som beskriver förskolan som en institution för anpassning där goda medborgare fostras in i rådande samhällssystem. Samhället idag kan sägas hylla individen och individens förmåga att ta sig fram och ta eget ansvar samtidigt som anpassning till regler, omgivande

medmänniskor och samhällssystem är viktigt i välfärdsbygget (Olson, 2008). Vallberg Roth (2001) använder begreppet *individkollektivister* i folkhemmets socialpsykologiska läroplan där omsorgen om individen och gruppen syftar till att göra barn rustade med både självständighet och förmåga att delta i sociala sammanhang. Då denna studies empiri pekar på tilltron till varje barns förmåga och tycks sätta detta i förgrunden kan det ses som ett tecken på en markering av det situerade världsbarnets läroplan där individfokus ökar liksom individens eget ansvar (ibid.). Barndomspsykologin (Sommer, 2005) framhåller det lilla barnet som en socialt medveten och socialt sökande person vilket kan ses i relation till utsagor som i studien pekar på att barn *ska bli* sociala varelser, sociala små människor som inte tveklöst föds med sociala förmågor.

När sociala och emotionella förmågor sätts i förgrunden kan det tolkas som att kognitiva, intellektuella förmågor ges en sekundär betydelse i det innehåll som av lärare anses viktigt för de yngsta att lära i förskolan. Likväl kan räckvidden (Evans, 1982) sägas spänna över även dessa förmågor då specifika innehåll (ämnena) har en betydande plats i lärares utsagor. Att lek och specifika kunskapsinnehåll omtalas med samma dignitet kan förklaras av att lärare medvetet eller omedvetet utgår från ett paradig som gör det möjligt att låta barns *alla* intressen och erfarenheter vara vägledande och att läroplanen innehåller handlingsutrymme för lärarna som professionella (Utbildningsdepartementet, 1998/2006c).

Variabeln där räckvidd går från djupa innehållskunskaper till problematiserande utforskande förmågor (ibid.) speglar i analysen av lärares utsagor å ena sidan ämnens betydelse men å andra sidan skymtar även vikten av att lära sig att undra och utforska olika innehåll. Att ämnen ges betydelse kan vidare tolkas som en förskjutning från en utgångspunkt där lek ses som centralt innehåll i förskolan och ämnen som ett oönskat tecken på skolifiering, till ett närmande mellan skolformer och kontinuitet i utbildningssystemet. Min tolkning är att detta tillsammans med ett upplevt handlingsutrymme gör att allt känns både möjligt och önskvärt att arbeta med vilket kan vara avgörande för kvalitén i förskolan (Sheridan 2001; Sheridan et al, 2009; Haug, 2003). Resultatet kan vidare kontrasteras mot en amerikansk studie som visar att lärarna har ett visst motstånd mot ämnesinnehåll för att barn ska få ha kvar sin barndom och att sådana kunskaper inte behöver skyndas på i förskolan även om barn anses kompetenta att lära sig vad som helst (Lee, 2006). Även en annan amerikansk studie pekar på barns

möjlighet att lära sig det mesta som förväntas av dem men mer tydligt på vuxnas ansvar att ge dem möjlighet att lära utifrån egna intressen och erfarenheter (New, 1999).

Sett utifrån Evans organiseringsbegrepp (1982) tycks det i denna studie finnas en betoning på individperspektivet där läraren lyssnar in och anpassar innehållet efter det enskilda barnet. Likformighet i den meningen att barn ska lära samma innehåll är inget framträdande drag. Resultatet visar mer lärares intentioner att erbjuda möjligheter till gemensamt lärande innehåll och att behålla lyhördheten för vad barn intresserar sig för och behöver. Även andra läroplansteoretiska bidrag ger belysning åt specifikt kunskapsinnehåll, vilka tenderar att ges vidgat utrymme i verksamheten. Något som beskrivs även för de yngsta i det situerade världsbarnets läroplan (Vallberg Roth, 2001). I det situerade världsbarnets läroplan ryms den ökade tilltron till barnet som viktig aktör och ett utforskande lärande överallt; något som i denna studies empiri uttrycks genom lärares betoning på barns rätt att ta plats med sin vilja och sin förmåga.

Genomgående finns det i lärandets *vad* anknytning till lärares flexibilitet när det gäller att fånga vad som just i stunden anses möjligt eller önskvärt för barnet att lära något om. Det behöver inte innebära avsaknad av planering utan kan vara uttryck för en flexibel planering där det nuet tycks ha stor betydelse liksom ett möjlighetsperspektiv.

Arbetsformer för att stödja de yngstas lärande

I det följande presenteras studiens resultat av vilka arbetsformer lärare menar ska gagna barns lärande. Dessa hör ihop med den didaktiska frågan *hur?* och utfallsrummet rymmer följande kvalitativt skilda kategorier: *Samspela-samtala*, *Upprepa-träna*, *Uppleva-imitera*, *Utforska-pröva* samt kategorin *Att lära med och om lek*.

Samspela - samtala

Samtalets betydelse framhålls som central för de yngsta barnens lärande och samspelande arbetsformer där samtalet är en del, ses som viktiga för nuet och även för framtiden. Även om samspel och samtal här urskiljts som ett eget kategorier under arbetsformer för de yngsta kan det också sägas ingå i övriga kategorier när barn *upprepar*, *tränar*, *upplever*, *imiterar*, *utforskar* och *prövar*. Skillnaden är att samspel och samtal i den egna kategorin bildar förgrund och har ett eget värde som arbetsform. Samspel och samtal används för att lära sig sociala kunskaper och därmed utveckla sin förmåga att förhandla och kompromissa. Lärarna beskriver detta som väsentligt eftersom möten med människor kännetecknar vardagen och underlättas av att barn lär sig ett socialt kompetent förhållningssätt till andra människor. Hantering av lärande sker genom samtal och samspel i nuet men med tydlig inriktning även på framtiden, vilket beskrivs av Carin nedan:

Carin: Jag tycker det är viktigt att man kan möta andra människor. Att det är likadant för barnen. De möter många andra människor varje dag de kommer hit. Att... eh.. man lär sig...eller att barnen får en grund att kunna samsas om saker. Kunna resonera omkring det , förhandla och... samspela med andra människor. På smidigt sätt glida in i en tillvaro utan att det blir kantigt och konstigt liksom, att mm... nä, ja ...uttryck... det känns som jag bara pratar runt. Men kunna umgås med andra människor. För att man vinner så mycket på det att... hela livet vinner man så mycket på att kunna göra det. Ha förståelse för andra människor att vi är olika.

I följande citat tas matematikämnet som exempel på innehåll som kan läras genom samtal om det som händer eller görs för tillfället. Läraren har fått frågan om det i förskolan finns innehåll som har koppling till skolans.

Görel: ... så vi pratar ju om... du får en liten bit och sen när de blir lite större säger barnen 'jag vill ha en stor bit, stor päronbit' eller ja.. Ibland så säger vi 'nu ska vi dela den, nu har jag halva här och sen får du den andra halvan' och 'ska du inte ta, du har du bara tagit en köttbulle, orkar du inte två?' Sämt är det till exempel, det är ju matte... på deras nivå.

Samling med samtal och samspel nämns även som arbetsformer när det gäller att nå gemenskap, arbeta med barnens självförtroende, uppmärksamma något inom ett temaarbete eller för att träna språket via samtal och sång. Det kan vidare handla om demokratiska värden eller andra etiska utgångspunkter som att komma ihåg sina kompisar i gruppen eller visa empati för varandra.

Lydia: ... vi har bilder på alla barnen där vi sätter upp på morgonen när vi har samling eller på förmiddagen dom flesta dagarna och tittar så att alla är här och dom som inte är här vad gör dom idag. Är det nån som är sjuk och har hon ont i benet eller har hon ont i huvudet. Då tycker vi synd om åhh, och man ser ju på alla, alla barnen där... Man pratar om stackars Emrik då som har feber och han ligger hemma och mår inte bra. Han hade nog önskat att han skulle vara här och leka med oss. Och så tycker vi synd om... alltså att man försöker få in såna bitar med. Och så gläds vi med Eva (*fingerat namn*) som är hemma och hon och mamma kanske skulle åka och handla idag och dom kanske ... och så Görel (*fingerat namn*) då som är personal. Hon är hemma. Hon kanske klipper gräset eller ligger hon kanske och latar sig på soffan eller hittar på nåt annat spännande hemma. Så tänker vi på dom som inte är här också, att man... alla är, alla är viktiga. Och där får man in så många bitar med tycker jag, tror jag med att empatin där kan man ju få in och man känner med varandra och...

Läraren är den som utifrån nuets specifika förutsättningar leder samtalet, där syftet tycks vara att alla, oavsett om man är barn eller vuxen ska känna sig hågkomna och att få barn att lära sig känna empati och förståelse. Konkretion eftersträvas genom bilder på dem som inte är på förskolan, parallellt med en koppling till det mer abstrakta som sker i hemmet utanför det synligt pågående i förskolan. Barnens deltagande i samtalet är diffust men en tolkning kan vara att läraren strävar efter att förena det konkreta med det abstrakta genom att sätta ord på vardagsföreteelser kopplade till för barnen kända personer och att barnen deltar efter förmåga.

Upprepa – träna

Kategoriparets båda begrepp har i den kvalitativa urskiljningen setts med koppling till praktiskt görande som återkommer i olika situationer, vilket här motiverar parbildningen. Arbetsformerna med de yngsta anses av en del av studiens lärare som friare än skolans. De förklarar detta med att man genom fler personer på avdelningen kan organisera det på sätt som innefattar både individ, mindre grupp och stor grupp. Hur det organiseras beror på vilket innehåll man har och hur man kan nyttja miljöns förutsättningar. För de yngsta anses upprepningar vara lustfyllt och ha en stor betydelse som arbetsform för deras lärande och utveckling. Det kan handla om att upprepa sånger, ord eller handlingar och det kan vara i samma typ av situationer eller varierade situationer för att visa på samband. I vissa utsagor tycks detta vara förknippat med mognad och ålder hos barnet men det ges i övrigt inga förklaringar till varför det anses vara en bra metod. Patricia har nämnt samling som arbetsform och får frågan om det finns fler arbetsformer hon använder när barn ska lära sig något speciellt.

Patricia: Man gör nånting annat av det och så plockar man in dom delarna man vill att dom ska träna på, som man vill att dom ska ta till sig. Och sen så är det ju viktigt att med upprepningar med dom här yngsta barnen, att det kommer igen.

Isa: ...jag menar vi tränar ju på att gå toaletten med de små efter deras mognad och de tränar de som är lite större efter deras mognad. Det är samma med måltiderna, jag menar vi försöker träna dem att äta med sked...

Isa säger detta efter att själv ha resonerat kring frågan om det finns stora skillnader mellan arbetsformer och innehåll på småbarnsavdelning och syskonavdelning. Rutinsituationer som måltider och toalettbesök men även samlingar uppges vara tillfällen där arbetsformer som upprepning och träning har betydelse för vad barn lär och utvecklar. I samlingar används upprepningar av namnkort och sånger i syfte att främja språkutvecklingen. Utomhus kan det innebära att träna på att åka rutschkana, klättra eller cykla. Beroende på situationen används stundens förutsättningar för sådant läraren ser som möjligt att träna på och upprepa.

Uppleva – imitera

Båda begreppen har i min urskiljning av kategorier koppling till sinnliga arbetsformer och utgör därför ett par. Att ge barn rika upplevelser av omvärlden bortom det de varit med om tillsammans med familjen ses som värdefullt för att skapa nya insikter och vidga omvärldsuppfattningen. Det anses också väsentligt att föregå med gott exempel i det nära vardagliga där både barn och vuxna ses som förebilder för alla barn. Det första citatet nedan är Saras svar på frågan vad som är viktigt för de yngsta att lära sig och skulle därmed utifrån frågan kunna ses som en innehållsaspekt i förskolan. Min tolkning är istället att upplevelser här handlar om något man *gör* med barnen och inte något de *lär* och kategoriseras därför under arbetsformer.

Sara: ... upplevelser egentligen. Det är ju allt när dom kommer till oss. Eftersom det är dom allra yngsta barnen så kommer dom ju från hemmet och då är ju allt upplevelser där utanför.

Minna: Vi skapar upplevelser och sen kommer ju förståelsen senare.

Sven: men att på småbarn så får vi ... det är mycket som jag sa innan, det handlar mycket om upplevelser och praktiska exempel istället. Ge dom en, ja ge dom upplevelser som dom sen kan ha med sig när dom kommer till syskon och är med i dom här diskussionerna.

Att arbeta med konkreta upplevelser av nuet kan här tolkas som en inriktning mot och förberedelse för framtiden där barnets upplevelser antas leva kvar som en grund för senare förståelse. Upplevelsen i sig kan medvetet iscensättas av lärare eller medvetandegöras då en händelse eller ett fenomen i omgivningen förtjänar att uppmärksammas. Klein (1989) pekar på kunskapsförmedlingen som sker när vuxna sätter ord på barns upplevelser och erfarenheter i förskolans alla vardagliga situationer. Klein lyfter vidare fram betydelsen av att den vuxne i samspelet mellan barn och vuxen tar sin utgångspunkt i tydliga avsikter och visad ömsesidighet. Den vuxne måste gå utanför ”här-och-nu” och knyta det barn erfar till andra sammanhang och andra erfarenheter. Genom detta tydliggörs olika aspekter av omvärlden och hur dessa varierar beroende på det sammanhang de ingår i (ibid.).

Att lära med hjälp av förebilder och imitation är en giltig arbetsform vad gäller sociala relationer och präglas i nedanstående svar av att ”barn gör inte som du säger utan som du gör” då både indirekta och direkta relationer med barnen nämns.

Minna: Vi får försöka själva också att vara goda förebilder och inte... Dels sinsemellan vuxna men även barn-vuxen med, så att man lära, ja lära sig hur man, hur man är mot varandra

Barnets förmågor kan vidare användas som förebildliga resurser i gruppen genom att goda exempel uppmärksammas just när de inträffar och blir vägledande för andra barn.

Josefin: För det första tystnar det ledsna barnet då, på nåt sätt att barn visar barn och att man är där då som vuxen och berömmar och uppmuntrar vilket gör ju att då blir det en rolig grej att fortsätta med kanske och en positiv, en positiv grej kompisar emellan.

Barns subjektiva empatiupplevelse och handling fångas upp av läraren och medvetandegörs för barnet själv såväl som för andra barn. Syftet är enligt Josefin att lyfta något positivt som barnen kan använda sig av i sina kontakter med varandra.

Utforska – pröva

Ett annat kategoripar handlar om att barn behöver tid, stöd och tillåtande, utmanande miljöer för att kunna utforska och pröva ting och företeelser i sin närhet just när intresset infinner sig. Begreppen hör samman eftersom det praktiska prövandet av lärarna beskrivs som ett slags utforskande verksamhet. Läraren kan vara den som iscensätter något eller den som finns bredvid som iakttagare. Frågan som ställs nedan följer av att läraren i samtalet säger att deras (förskole)miljö är fel och får då följdfrågan vad hon tänker mer om miljön.

Gunilla: Alltså sån här... när man höll på med vatten, att man kunde få sitta själv och hålla på med det och prova. Och dom prova ju andra saker och när vi höll på med det vid mellanmål. Dom prova om mackorna flöt och dom... det bygger ju på... det är en sån lång process att dom provar hela tiden.

Gunillas förhållningssätt tycks tillåtande och processinriktat där möjliga lärandeprocesser kan dyka upp i stunden såväl inomhus som utomhus i en mängd olika

situationer. Samband mellan utomhus- och inomhusmiljön skapas och uppmärksammas. Miljön uppges vara betydelsefull för lusten att utforska och pröva och anses hindrande om den inte ger utrymme för experiment, lek och kreativ användning närhelst barnet signalerar tillfällen. Processen att pröva beskrivs som tidskrävande för barnen: ”dom”, medan lärarens roll inte är framträdande. I nedanstående citat står ”vi” för lärare som iscensättare, men kan möjligen även betyda att lärare ingår i den fortsatta processen med utforskande och anknytning till den nära omgivningen.

Jehlana: Nä sen tänkte vi ... så vi skapade olika situationer. Vi hade skålar framme med... vi provade om kottar flyter, om stenar flyter, om is flyter, om leksaker flyter och vad som sjunker. Sen kopplade vi det till naturen. Så gick vi ut så kastade vi kotten och stenen och saken i bäcken. Så försökte vi koppla det till det verkliga livet eller naturen rättare sagt.

Josefin: Att dom får med sig en känsla av att det är roligt att lära sig och man får prova och man får misslyckas och att det kan ju spegla hur dom lär sig sen när dom ska lära sig mer om man säger ämnessaker längre upp.

Pröva och att få lov att misslyckas anser Josefin som mycket viktigt för att få känna självförtroende, men också att prövande i sig blir en lustfylld lärandeprocess. Ämnesinnehåll och hur man lär detta gör sig påmint som förberedelse för skolan där arbetsformer för att lära sig, enligt läraren, grundläggs i förskolan.

Att lära med och om lek

Att leka beskrivs av andra respondenter som möjlighet till lärande, en slags lekfullhet där sociala kunskaper, språket såväl som ämneskunskaper kan utvecklas. Huruvida lek är något man lär sig eller något man gör för att lära sig kan i lärarnas svar ibland vara svårt att avgöra men i detta avsnitt finns utsagor där leken främst beskrivs som en arbetsform. Lek anses vara kopplat till sociala förmågor men också till en sorts arbete i form av bearbetning av upplevelser och erfarenheter. I en del utsagor talar lärare om att ”leka fram” något men vad det kan innebära uttalas inte. Möjliga tolkningar kan vara att barn genom att leka får kunskap *om* lek eller kunskap *om* något *genom* lek eller en förening av båda. Lek i den inledande delen av Livs beskrivning nedan kan tolkas som en process som inte anses så betydelsefull medan lek i andra delen av utsagan får ett värde när den används i syfte att uppnå synliga resultat i barns utveckling. Vilka

resultat, vilken utveckling och hur det kommer till stånd framgår inte men Liv framhåller:

Liv: Ja vi leker men vi leker fram utveckling också, leker fram resultat, gör vi.

Liv beskriver vidare leksituationer där hon själv deltagit och tagit tillfället i akt att låta barnet träna på färger genom att ställa frågor om färger. Lärandeuppdraget med fokus på lek som metod tycks då vara medvetet i stunden (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). En annan lärare beskriver som svar på frågan om vad leken har för betydelse att han vill vara vaken i leken för att kunna påverka turtagning och omtänksamhet, men också för att bidra med inspiration.

Nisse: Ja, alltså om man.. om vi till exempel har bussutflykt [*i leken, min kommentar*] så kan man berätta lite andra grejer också, nej men om bussen eller dit man ska på utflyktsmålet och ja, man kan ge dem lite mer information och så att de kanske får mer intresse och ja, det lär sig ju hela tiden genom att lyssna och berätta själva, själva också återberätta och ja...

Exemplet Nisse ger är till synes rollek men där han behåller sin läraridentitet i leken. Detta genom att läraren framhåller ett syfte med sitt deltagande som handlar om lärande och information. En låtsaslekroll hade istället haft själva lekandet som främsta syfte (Sutton-Smith, 1980; Steinsholt, 1999). I detta exempel framstår lek som metod för att lära i nuet om bussen, utflyktsmålet, lyssna, berätta och återberätta. Lek som eget innehåll och med ett egenvärde har här ingen framskjuten plats, det gäller snarare att tala om det betydelsefulla i vad barn bör lära sig i förskolan. En tolkning kan vara att läraren menar att lekförmåga kommer naturligt och inte är något som behöver läras. Ytterligare förklaring kan vara att lärare vid samtalsintervjun har annat fokus än i leken eller att intervjufrågorna ger andra associationer.

Sammanfattning

Begreppsparen Samspela-samtala, Uppleva-imitera och i någon mån Utforska-pröva kopplas här till Evans variabel om grupprelaterade arbetsformer (Evans, 1982) där gruppens betydelse är en viktig förutsättning för individens lärande och utveckling. Att tala om, uppleva, imitera, att lära empati är inte möjligt utan andra människor vilket i ovanstående begreppspär ger gruppen överordnad betydelse framför individen. Att

utforska och pröva är i respondenternas utsagor främst kopplade till naturvetenskapliga fenomen. Barns lust att utforska bejakas och uppmuntras genom att lärare initierar något men läraren tycks annars inta en mindre framträdande roll. Innebörden i begreppsparet Upprepa-träna i resultatens utsagor tolkas vara något mer individrelaterat även om det inte kan anses kännetecknande för arbetsformerna i sig. Rikliga tillfällen för barnet att träna och upprepa ges vid exempelvis måltider. Lärandets *hur* kan vidare ses i ljuset av lärares och barns betydelse. Evans variabel innehåller en skala från undervisande, lärarcentrerade arbetsformer till en beredskap för mer barncentrerade arbetsformer i syfte att utmana och inspirera till lärande (ibid.). Den undervisande arbetsformen framträder tydligast i kategorierna Upprepa-träna och Samspela-samtala men även i kategorin Att lära med och om lek. Lärarcentrering blir tydlig i återkommande vardagssammanhang såväl som leksituationer. En beredskap för utmanande arbetsformer där inspirerande miljöer och barns nyfikenhet och eget agerande är i centrum finns i Uppleva-imitera och Utforska-pröva. I dessa arbetsformer vidgas barns erfarenheter i såväl iscensatta som vardagliga situationer. Detta ligger i linje med en komparativ studie där kinesiska och amerikanska förskollärare jämförs (Wang et al, 2008). Här finns i deras syn på respektive förskoleverksamheter likheter i lärares sätt att betona möjligheter för barn att ta egna initiativ till lärande, kombinerat med olika typer av lärarstyrd verksamhet.

Kategorin Upprepa-träna kan vid jämförelse med läroplansteoretiska bidrag kopplas till hemmets läroplan där moral och nytta är ledord och olika övningar anses vara betydelsefull sysselsättning för barn (Vallberg Roth, 2001). De arbetsformer som syftar till att samspela och samtala samt uppleva och imitera kan istället relateras till folkhemmets fostran till individkollektivist. Rika upplevelser bidrar till vidgad omvärldsuppfattning medan mänskliga förebilders betydelser knyts till lärande av sociala förmågor. Detta tolkas som uttryck för dels en psykosocial fostran knuten till folkhemmets psykologiska läroplan, dels som uttryck som bär spår av det situerade världsbarnets läroplan där individen relateras mer till en vidgad omvärld (ibid.). Utforska och att pröva för att lära är främst kopplat till naturvetenskapligt innehåll där lärarens agerande handlar om att bejaka barnets aktiviteter men även skapa situationer som ger utrymme för barnets fortsatta utforskande. Arbetsformerna är användbara i olika kontexter och en flexibilitet med förankring i här och nu visar sig där till exempel upplevelser, liksom utforskande och prövande förekommer såväl inomhus som utomhus.

Vidare uppmuntras barns imitation av både vuxna och barn och i både samtal och handling beroende på de förutsättningar som ges i stunden. Lärarens roll är då att fånga och uppmärksamma positiva förebilder och sätta ord på det som pågår.

Leken som arbetsform bär möjligheter för läraren att gå in med sina intentioner utifrån det innehåll leken har. Barnperspektivet förenas eller möjligen övertas då av lärarens syften. Även Alvestad och Berge (2009) pekar på att lärare gärna går in i barns självinitierade lek för att tillföra sådant som de menar är värdefullt för barn att lära.

Läroplan för förskola 1-3 år – karakteristiska kännetecken

Innehållet under denna rubrik beskriver vad som i samtalsintervjuerna med lärarna framträder som karakteristiskt i en läroplan för de yngsta barnen. De tre kategorierna har alla på olika sätt koppling till hur lärare beskriver arbetet med innehåll och arbetsformer i förskolan. Kategorierna i detta utfallsrum är *Barnperspektiv går före styrdokument*, *Begrepp i tiden* samt *Läroplansfusion*.

Barnperspektiv går före styrdokument

Ett barnperspektiv (Halldén, 2003) kan sägas genomsyra och känneteckna lärarnas beskrivningar av verksamheten för de allra yngsta i förskolan i den mening att läroplanens och lärarens intentioner tycks stå tillbaka för barnens egna intressen och behov. Sammantaget tolkar jag det som att lärare på olika sätt ger uttryck för barnperspektiv. Respondenternas utsagor nedan ska ses som exempel på sätt att beskriva detta. Fler didaktiska utgångspunkter blev synliga i analysen än de förut presenterade *Vad?* och *Hur?* även om de inte uttalas explicit utan är ett resultat av den meningstolkning som skedde i analysprocessen. De didaktiska frågorna *Vem?* *Varför?* *När?* och *Var?* är av central betydelse för studiens slutsatser och bidrar alla till kategorin *Barnperspektiv går före styrdokument*.

Betydelsen av *vem* man som lärare riktar sig till och att man svarar på barns initiativ beskriver flera av respondenterna som väsentligt. I citatet berättar läraren om hur ett annars blygt barn visar intresse av att vara i centrum som ledare för samling och ges tillfälle till detta trots att något annat varit på agendan. Läraren ser i situationen en möjlighet för barnet att utveckla sina förmågor och sitt självförtroende. Utsagan ges som svar på min förmodan att det finns oplanerade lärandesituationer och på min följdfråga om det finns exempel på det.

Gunilla: ja det, det beror ju på vad barnen (ohörbart). Alltså man försöker ju fånga upp. Och nu har vi ju små men förra terminen hade vi ju mycket större barn och då kunde dom ju bestämma sig för att nu ville dom ha en samling med sångpåsen. Och då fick man ju lägga ner det man hade tänkt ibland... för alltså ville dom då ha en samling med sångpåsen så fick vi ha det. Så att det är mycket så beroende på vad dom har tänkt sig. Och sen, det är klart det är kanske inte riktigt varje gång för ibland får man ju ha det styrt. Men vi

försöker ändå så... och är det då kanske en tillbakadragen, då får man ju slänga allt åt sidan och 'oh, ja det var ju toppen då att det var en som kanske inte vågar som ville ha en samling'. Så det är mycket sånt som händer. Om dom säger dom vill göra nåt...nån kommer och vill måla med vattenfärg så får man ju tänka 'ja, går det nu? Ja då gör vi det' eller 'åh nu ska vi precis gå ut men när vi kommer in, *då* tar vi fram' alltså så att man bekräftar 'nu vill du det och det får du göra men vi skulle just nu... så har du tillgodo och får göra sen'. Jättenoga så att dom får det sen va.

Gunillas egna intentioner tycks underordnade tillfället att fånga och möjliggöra utveckling av enskilda barns intresse och erfarenheter. Det betyder därmed inte att det som formuleras i läroplanen är osynligt eller oväsentligt utan kan tyda på att kännedom finns om läroplanens skrivningar om exempelvis barns inflytande eller förmåga till självförtroende (Utbildningsdepartementet, 1998/2006c). Syftet med att sätta barn i förgrunden sätts i samband med vad som anses möjligt att lära och göra men utgör också en bekräftelse på barns rätt till delaktighet och medbestämmande. Läraren Livs utsaga får vidare utgöra exempel på kategorin då hon i slutet av samtalsintervjun understryker barnens och styrdokumentens betydelse. Som svar på frågan om det finns något hon vill tillägga svarar hon:

Liv: ... man utgår ju hela tiden från var barnen är och arbetsplanen. Vi har ju en läroplan som vi måste gå efter på nåt sätt men vi måste samtidigt vara där barnen är.

Styrdokument och det som förväntas uttrycks som allestädes närvarande, men barnen tycks vara ledstjärnor. Oklart är vilka betydelser som ryms i uttrycket "*där barnen är*". Tolkningar är att det kan handla om det barn riktar sin uppmärksamhet mot; det de tycker är roligt; att det kopplas till barns mognad eller att det beror på deras erfarenheter men att det har mindre att göra med den fysiska platsen där barn vistas och *är*. Det som till synes är viktigt är att de vuxnas agerande utgår från och har anknytning till "*där barnen är*". (Se även resultat ovan i kategorin *Allt är möjligt*.)

Varför en lärare väljer ett visst innehåll i aktiviteter och samtal, knyter an till den situation som just erbjuds, vad som är lämpligt med tanke på barnen och de möjligheter som dyker upp.

Jehlana: ... vi har alltid en liten samling i soffan innan maten och när barnen ska gå ut i köket i lugn takt. Så brukar man säga nåt snabbt att 'alla som har nåt randigt på sig kan gå ut i köket'. Alltså det är sånt som ploppar upp oreflekterat fast man säger ju det av en anledning. Men... ja det är massor.

Varför just "mönster på kläderna" blir ett innehåll tolkar jag som genomtänkt och förankrat i någon tidigare erfarenhet hos Jehlana då hon säger "... ploppar upp oreflekterat fast man säger det ju av en anledning". Situationens förutsättningar ger sedan anledning att välja detta innehåll. En annan lärare svarar på om det är något unikt i förskolans arbetsformer kontra skolans och pekar på skillnader i skrivningarna av förskolans och skolans respektive läroplaner.

Liv: ... ja det är det ju på så sätt att vi har ju ingen ... alltså en skola har väl det här att dom ska gå igenom det här typ till årets slut. Det här ska vi ha gått igenom när terminen är slut. Vi har ju inte det utan vi har ju bara... i läroplanen står ju förskolan ska främja det och främja det. Vi har ju mer att vi kan planera utifrån det här just nu.

Kraven att knyta sina syften till läroplanen antyds här, men förskolans läroplan tolkar jag som mer flexibel i motsats till skolans där läroplanen uppfattas som mer styrande. Det som sker i nuet bildar istället förgrund och blir en dominerande utgångspunkt för varför något väljs. Läroplanens intentioner beskrivs i utsagan i kombination med ett indirekt uttryckt handlingsutrymme. Lärarens utsaga tolkar jag som medvetenhet om skillnaden mellan förskolans strävansmål och skolans uppnåendemål.

Respondenternas tal kännetecknas av en tro på att lärande är möjligt *när* som helst i vardagens skiftande situationer och tillfällen. Nedanstående utsaga kommer i samtal om huruvida man arbetar med ämnen i förskolan. Denna lärare menar att man istället för ämnen strävar efter att jobba med helheter och fortsätter:

Minna: nä, men man söker liksom uppleva det på många sätt för att... och så ta vara på alla. Det är det också man tar vara på varenda sånt här tillfälle som dyker upp när det händer. Det är då liksom det är lättare och förklara. Det är inte som att man har... nu har vi ett ämne denna timmen. Så funkar det ju inte riktigt här utan man liksom tar tillfället i akt när det dyker upp. Så det finns ju vissa stunder som kan innehålla massor med ämnen då egentligen ju. Men det gäller ju bara och ta tillvara och se dom ibland. Så är det ju stressat med så då

missar man kanske tillfällena men man försöker ju. För jag tror ju att det blir mer alltså naturligare och jag tror ju att dom förstår bättre än när man... alltså hos oss där har dom ju inte den fokuseringen 'nu ska vi göra si' utan det är ju ... Men även kanske i äldre åldrar så kan det nog vara lättare att uppleva det när det är, när det händer än när, bara lyssna på eller så.

Exemplet på när lärande är möjligt för de yngsta är giltigt för flera utsagor i materialet där rutinsituationer, samlingar, utevistelse, nära samtal och i någon mån lek tas upp som sådana tillfällen där *nu* blir svar på den didaktiska frågan *när*. Minna framhåller upplevelsen i nuet och att den underlättar förklaringar och förståelse. Tillfällena med ämnen i fokus tycks fångas och skapas när tidpunkten är den rätta. Tillfället kan innehålla ett eller flera ämnen beroende på huruvida läraren upptäcker och kan ta tillvara möjligheten. Konkreta upplevelser ska uppmärksammas och förklaras i nuet och ses som mer värdefulla än att lyssna till andrahandsupplevelser. Tidspress för läraren anges som en försvårande omständighet när det handlar om att kunna se barns chanser till ökad förståelse.

Var lärande sker och uppmärksammas beskrivs av respondenterna vara såväl inne som ute på förskolan eller som här i dess nära omgivning. Platser för oplanerade lärandesituationer där barnens intresse och uppmärksamhet tas tillvara kan plötsligt dyka upp. Sven berättar om det när jag ber honom ge exempel på oplanerade lärandesituationer.

Sven: ... ja det kan vara... förra veckan var vi ju ute och så hittade vi såna här lönn... näsor (ohörbart) och man sitter där och tittar och barnen är lite intresserade och vi öppnade, hittade frö inuti och sådär. Vi samlade ihop några frö och... för att då vi skulle plantera som vi pratade med dom barnen som var med då. Så att det ska vi göra, så det, sånt smått som man ibland hehe, har turen att haka på eller man ...

Agneta: (ohörbart)

Sven: ja (ohörbart) alltså man känner att man vill, vad ska man säga, har tiden och friheten just vid det tillfället när man har gott om tid att man kan sitta där en halvtimme-fyrtiofem minuter och bara studera näsorna och då fröna, samla frö och testa hur det kändes att ha dem på näsan och om det var läskigt eller inte så där.

Plats men även tid och handlingsutrymme tycks spela roll för den möjlighet till utforskande lärande som ges vid utevistelsen. Lärande om naturvetenskapliga fenomen kombineras med barnens sinnesupplevelser. Situationen som Sven beskriver tycks ha tillkommit under lyckliga förutsättningar, men ska knytas till fortsatt verksamhet och barnens intresse. Här erbjuder platsen specifika möjligheter att utforska olika aspekter av ett visst innehåll. Lärare tar möjligheten att uppmärksamma och ta vara på detta samt planerar och förbereder även en fortsättning tillsammans med barnen.

Begrepp i tiden

Denna kategori hanterar lärares utsagor med samtidens sätt att tala om förskolans verksamhet. Kategorin byggs av begrepp som förekommer ofta i utsagorna och som respondenterna själva uttrycker finns i samtalet om förskolan. Begrepp i tiden ses utifrån tre skilda underkategorier; *Om barnet*, *Om innehåll* samt *Om arbetsformer*. Väl medveten om att ingångsfrågan i samtalsintervjuerna anlägger ett perspektiv med möjliga och kanske delvis omöjliga svar ställer jag frågan vad som är viktigt för de yngsta att *lära sig*. Respondenternas olika svar på detta säger ändå något menar jag, om det de uppfattar som centralt. I urvalet lärare finns både de som berättar att de varit med om kortare eller längre kompetensutveckling och de som inte nämner något om detta. Hos några av dem som uttalat sig (inom eller utanför intervjun) om sin kompetensutveckling avspeglar sig en retorik som inte är synlig hos övriga. (bilaga IV). Utan att alls göra anspråk på en fullständig diskursiv analys tolkar jag det som att de använder ett uttryckssätt som innehåller mer än de övriga i studien av den rådande språkliga diskursen och/eller kunskapsbasen inom området. Vilma är en av de lärare som har deltagit i en längre vidareutbildning och säger att utbildningen och läroplanens tillkomst har förändrat hennes syn på yrket och sätt att tala om det. Exempelvis har begreppet *förskola* för hennes del ersatt ”dagis” och läraren säger vidare:

Vilma: och dom här tre första åren (*förtydligt: i förskolan*) är ju så otroligt viktiga. Det är mycket som *ska* läras.

Agneta: är det fler saker som du tänker du vill få in under dom här tre åren då om du ser det som en helhet?

Vilma: ja alltså det är ju... jag tycker jag har varit och rört vid detta nu... sociala spelet och... kunskaper, lärande, ämnen, ja... (ohörbart)

Dels betonar Vilma att under förskolans småbarnsår förväntas det att barn *lär sig*, och hon har förut i samtalet just sagt att *allt* är viktigt för små barn att lära. Dels använder hon begrepp som *kunskaper* och *ämnen* vilka förekommer frekvent och initieras tidigare i samtalsintervjun av läraren själv. Jämfört med giltiga styrdokument och aktuell forskning finns i utsagan en samstämmighet som skulle kunna uttryckas som politisk alternativt yrkesmässig korrekthet.

Begrepp i tiden presenteras fortsättningsvis utifrån underkategorierna *Om barnet*, *Om innehåll* och *Om arbetsformer* där fler exempel ges på likheter med samhällets rådande förskolediskurs.

Om barnet

Idén om ett barn som redan som väldigt litet är kompetent och kapabel att kunna saker och att verkligen vilja lära sig förekommer frekvent i materialet och kan sägas vara ett begrepp i tiden. Denna skiljer sig från idén om att betrakta barnet som ett hjälplöst behövande barn (Dahlberg och Lenz Taguchi, 1994; Sommer et al, 2010). När det gäller möjliga arbetsformer (fråga till Minna) och vad förskolans särart skulle kunna innebära (fråga till Nisse) framhålls *kompetenta barn* som nyckelbegrepp, detta finns även med i andra sammanhang i materialet.

Minna: ... Dom är kompetenta redan som små ju... Man måste inte alltid ha regler för reglers skull utan även som liten kan jag bestämma och se konsekvenserna av det jag har bestämt

Nisse: Jag tycker just att det är just att vi kan se som sagt det kompetenta barnet och att de är verkligen kompetenta och kan lära sig och *vill* lära sig.

Vad denna kompetens skulle kunna bestå i beskrivs som att kunna något och att vilja något och tolkas som något som gäller för alla barn då de anses ”kompetenta redan som små ju”. Minna pekar på små barns förmåga att ta medansvar, att bestämma saker och se konsekvenser av sina beslut. Min tolkning av detta är att man inom förskolan har förmåga att få syn på den kompetens och de ambitioner barn är bärare av, exempelvis att barn både kan och vill lära sig.

Ett annat tidstypiskt begrepp med direkt anknytning till barnet är *barns perspektiv*. Samtalssekvensen består av samtal om oplanerade situationer där Vilma säger att det ställer andra krav att jobba oplanerat. Frågan ges vilka krav det ställer på läraren.

Vilma: ... flexibilitet, alltså att man är flexibel. Alltså ja ta barnets perspektiv. Det är så lätt som vuxen att komma in och styra och ställa men barnen, eller... jag kan känna ibland när man sitter och observerar, så här att 'hur upplever barnen detta?' och det, där känner jag att jag nog fått en större förståelse, medvetenhet ska jag säga, sen jag gick vidareutbildningen²⁸. Att, man känner ju, man kände ibland att barnens försvarsadvokat, nä men, alltså ja stå upp för och just det här att ta barns perspektiv, det kan jag känna ibland när vi har diskussioner, jamen 'sätt er in i hur hans dag ser ut'...

Barns perspektiv och barnperspektiv är två liknande begrepp men med olika innebörd och båda kan sägas tydligt framhållna inom barndomssociologin (Halldén, 2003). I utsagan beskriver Vilma ett barnperspektiv genom att tänka sig in i barnets situation och därigenom få kännedom om deras vardag och bli mer förändringsbenägna. Lärarens syfte tolkar jag som att hon i diskussioner vill göra sig till talesperson och mana till empati för barn som inte får förståelse av andra i dess omgivning. Barnets eget perspektiv hade i detta sammanhang kunnat vara att låta barnet själv komma till tals vilket ibland kan vara svårt beroende på innehåll och verbal förmåga.

Om innehåll

Innehållsaspekter kommer i materialet fram främst när samtalsintervjuerna behandlar vad som är viktigt för de yngsta att lära sig i förskolan. En aspekt av *begrepp i tiden* är lärarens användning av begreppet *ämne* när frågor ställs kring vad som är viktigt att lära i förskolan. Här talar lärare om olika ämnen som viktiga att lära vilket kan tolkas som att de anser detta vara tillämpligt på innehåll i såväl förskola som skola. Se mer om detta nedan samt under rubriken *Förskola –första skolan eller något annat*.

Medverkan i kompetensutvecklingsinsatser och personaldiskussioner kommer till uttryck när frågan ställs om det finns motiv för att prata om ämnen i förskolan. *Begrepp i tiden* tycks bli medvetet liksom försök att arbeta i fronten av den utveckling man tycker sig uppfatta.

²⁸ Vilma säger vilken utbildning det gäller men detta har ändrats av anonymitetsskäl.

Jehlerna: Jaha det tycker jag. Vi har ju arbetat så temainriktat så väldigt länge så vi integrerar alla ämnen i ett. Men nu har vi börjat lite här att arbeta med det här tänket som ska komma mer och mer, att arbeta med ämnesinnehåll. Med matematik, naturkunskap och svenska är det väl som ska lyftas fram i läroplanen som kommer.

Jehlerna: Så ... så absolut att arbeta med ämnen i förskolan så länge det läggs på rätt nivå.

Temainriktat arbete har under decennier funnits i förskolan i form av arbetsmedelpunkt, intressecentrum och temaarbete (Johansson, 1994; Tallberg Broman, 1995; Vallberg Roth, 2001). Jehlerna uttrycker här att alla ämnen blivit ett, vilket får ses som en förenkling som jag har svårt att uttolka innebörden av. Intressant är vilka ämnen man integrerar och vilka man lämnar utanför och varför. Här märks en kännedom om vad som är på gång av förändringsförslag i förskolans läroplan, förändringar som läraren redan tycks arbeta med att realisera. Det säger däremot inget om huruvida man tänker sig att tema och ämnen ska kombineras och förekomma parallellt i verksamheten, det viktiga är att anpassa nivån. På frågan hur hon hittar nivån svarar hon att man får möta dem precis över den nivå hon vet att de klarar, vilket jag tolkar som jämförbart med den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1999). Andra begrepp i tiden handlar om vikten av att använda korrekta begrepp i samtal med barnen för att korrekta begrepp anses betydelsefullt att lära för de yngsta.

Sven: Just nu jobbar vi ju lite med naturvetenskap, med det naturvetenskapliga innehållet och använder dom... försöker använda språket på dom begreppen man pratar om där, vad det nu kan handla om. Vi hade ju vatten, vi pratade om begrepp som var sjunka, flyta... Och sen har vi lite matematik som min kollega gått lite mer och då använder vi dom begreppen som det... dom rätta begreppen som cirkel och kvadrat och så det innehållet att man använder rätt begrepp i språket.

En antydning om någon form av kompetensutveckling görs i svaret, vilket senare bekräftas utanför inspelat material. Att vara medveten om begrepps värde tolkas som angeläget i olika sammanhang och naturvetenskap och matematik tas som exempel. Ovanstående citat kan till viss mån sägas innefatta såväl innehåll som arbetsformer (i

form av samtal) vilket därför får bilda övergång till nästa avsnitt där arbetsformer står i fokus.

Om arbetsformer

På frågan vad man lägger mycket tid på vid planering och förberedelser svarar Görel efter en stunds eget resonerande att TRAS²⁹ är något som kräver mycket tid. Görel uttrycker en tveksamhet till legitimiteten i detta arbete och parallellt med detta försöker hon förklara varför metoden används.

Görel: och sen har vi ju det här TRAS som vi jobbar med. Det tar ju också en del tid.

Agneta: mm

Görel: om du vet vad det är?

Agneta: ja, jag har ehm... det är någon slags utvärdering eller?

Görel: ja, vi vill helst inte att använda det ordet för att det är inte så populärt just nu men det kan man väl säga att det är.

Agneta: vad vill *ni* säga?

Görel: ja, kartläggning. Ja... det är det ju. Det är ju någon form av utvärdering är det ju faktiskt men sen är väl frågan vad det är vi utvärderar men...

Agneta: ja, vad tänker du?

Görel: ja, jag tänker så här att det *är* barnet vi utvärderar men det får vi ju egentligen inte lov att göra. Men det är ju faktiskt det vi gör.

Agneta: mm

Görel: men vi gör det ju inte för att utvärdera barnet utan vi gör det för att är det så att har vi en grupp på tio, tolv barn där ingen av dem... fungerar i vissa sammanhang eller klarar det och det då kan man ju undra vad vi pysslar med. Så egentligen gör vi ju det för att verksamheten ska bli bättre.

Agneta: mm

Görel: så det är ju inte barnen egentligen som ska få plus ett eller minus två eller något sånt. Det är inte det vi är ute efter men visst gör vi det.

Agneta: nej

Görel: hur ska vi annars göra?

Agneta: mm

Görel: men det står ju väldigt tydligt i läroplanen att vi inte ska utvärdera barnen

²⁹ Tidig Registrering Av Språkutveckling . Referens finns ej till författare men handbok och vägledningsmaterial kan sökas på <http://www.spf-utbildning.com/>

Min tolkning av det Görel talar om är att min användning av begreppet *utvärdering* anslår en ton som inte anses passande i sammanhanget även om läraren någonstans säger sig inse att det är utvärdering av enskilda barn de gör och att de egentligen inte borde göra det. Användandet av metoden förklaras med att barnen inte fungerar och att verksamheten därför måste bli bättre. En vilja att vara korrekt enligt styrdokumentens påbud att utvärdera verksamheten kolliderar med det praktiska utförandet. Här antyds i frågan ”hur ska vi annars göra?” även en avsaknad av kunskap om hur de skulle kunna hantera verksamhetsutvecklingen annorlunda.

Andra begrepp i tiden som används härrör mera från det nära konkreta arbetet med barnen. En medvetenhet om vilka värden som läraren förväntas förmedla via arbetsformerna blir synlig.

Gunilla: ... Om dom säger dom vill göra nåt...nån kommer och vill måla med vattenfärg så får man ju tänka 'ja, går det nu? Ja då gör vi det' eller 'äh nu ska vi precis gå ut men när vi kommer in, *då* tar vi fram' alltså så att man bekräftar 'nu vill du det och det får du göra men vi skulle just nu...så har du tillgodo och får göra sen'. Jättenoga så att dom får det sen va.

Agneta: varför är det viktigt tänker du?

Gunilla: ja det är väl inte demokratiskt annars

Gunilla framhåller barns medinflytande och *demokrati* medvetet i förekommande situationer på förskolan samtidigt som en viss frågande inställning märks i uttrycket ”ja det är väl inte demokratiskt annars”. Min tolkning är att det har med samtalsintervjuns sammanhang att göra där kanske en plötslig förväntning om att säga ”det rätta” visar sig. Å andra sidan kan det tyda på en diskussion som förts förut där läraren varit involverad. Det framstår vara av största vikt att komma ihåg barns idéer för att inte riskera odemokratiska arbetsformer.

När samtalet leds in på begreppet förskolans särart och vad det skulle kunna innebära kommer läraren Jehlena in på att det i förskolan finns en blandning av ”*lekande och lärande*” vilket här tolkas som en arbetsform. Lärande sägs finnas i alla situationer och Jehlena fortsätter:

Jehlerna: ... Det har ju varit mycket så lek, omsorg, lärande men jag tror mer att lärande kommer att vara en av dom större bitarna.

Från en utgångspunkt där lek varit förenat med omsorg och lärande skymtar lärarens teori om att ytterligare förändring är på gång. Det tolkas av mig som en viss medvetenhet om läroplaners intentioner över tid och det uppdrag förskolan har och kommer att få.³⁰ Lekande och lärande kan även knytas till forskning där lek och lärande ses som oskiljaktiga i barns värld (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006)

Läroplansfusion

Vallberg Roth (2001) har med sitt läroplansteoretiska bidrag identifierat kännetecknen för hur förskolans läroplaner³¹ skrivits fram och hur intentionerna med verksamheten ramats in via styrdokumentens olika diskurser. Föreliggande studies empiriska material kännetecknas av en *sammansmältning* av olika läroplansdiskurser, därav användningen av begreppet *fusion* i denna kategori. Vidare förstås fusion som att sammansmältning även leder till *förändring* vilket jag återkommer till i diskussionsavsnittet³². Lärare i denna studie gör en bred tolkning av sitt uppdrag där spår av läroplaner från olika läroplansperioder samverkar och samexisterar i lärares beskrivning av innehåll och arbetsformer i förskolan. Exempel på läroplansfusion ges utifrån två underkategorier där samexistensen framträder; *Trygg först och lära sig sen* och *Förskola – första skolan eller något annat*. De är inbördes relaterade till varandra men kvalitativt olika då den första har anknytning till barnet och den andra till förskolan som verksamhet.

Trygg först och lära sig sen

Parallellt med uppfattningen att ”allt” innehåll är möjligt för de yngsta ger materialet en annan bild som visar att man inte måste vara med om allt när man är liten, visst innehåll anses mer relevant då barnet blivit äldre. Lärande uttrycks som relaterat till trygghet och till ålder. När vi i en samtalsintervju talar om vad lärare anser vara mest centralt för små barn att lära sig i förskolan visar sig den tidigare mer betonade omsorgsdiskursen

³⁰ Vid tiden för intervjun var den förnyade läroplanen (Utbildningsdepartementet 2010) ännu inte beslutad.

³¹ Med läroplaner avses i detta sammanhang de olika dokument som varit mer eller mindre styrande och rådgivande för verksamheten i förskolan genom tiderna även om beteckningen läroplan infördes först 1998 i samband med Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet 1998/2006).

³² Studiens definition av begreppet *fusion* grundar sig i förklaringar hämtade från Nationalencyklopedin (www.ne.se) samt Wikipedia (www.wikipedia.se) och kopplas alltså inte till något teoretiskt perspektiv.

tillsammans med senare läroplans lärandediskurs. Barnets trygghet, självkänsla och självförtroende tillsammans med närmande till barns eget perspektiv uttrycks genom att läraren talar om lärande utifrån barnets utgångspunkt. Lydia beskriver en föreställning om att trygghet är en absolut bas för att lärande ska bli möjligt, vilket kan tolkas som att otrygga barn inte lär sig vissa förmågor alls:

Lydia: ... att lära sig... först innan man kan börja lära sig så tror jag att man måste känna sig välkommen, känna sig trygg och känna sig delaktig. Alltså att man är en del, känna sig trygg helt enkelt. Och sen tror jag att man... att lära sig att tycka om sig själv och lära sig tycka om dom som är runt omkring en. Lära sig att tycka det man gör känns bra... att känna att man är nån, att man är värdefull.

Ett barnperspektiv med försök till inkännande kommer till uttryck genom utsagor som att "lära sig tycka om dom som är runtomkring *en* ...att *man* är värdefull" istället för "*dom*". Samma respondent tar vidare upp att allt är möjligt att lära men att det samtidigt finns en risk att vuxna har krav på att barn ska kunna saker själv för tidigt och att det kan bli negativt för barnet. Omsorg om barnet ramar in möjliga utmaningar som kan upplevas som alltför kravfyllda. Nedanstående uttrycks som svar på vad som är viktigt för de allra yngsta att lära sig i förskolan.

Liv: ... lära sig, vi jobbar mycket med, vet inte lära sig men små barn när dom börjar hos oss, det viktigaste det är egentligen tryggheten. Utan den så kommer du ju inte vidare. Den jobbar vi mycket med, att dom ska känna sig trygga och hemma här. Då kan man bygga liksom vidare på det andra. Men vad dom ska lära sig... självkänsla, att tro på sig själv. Det lär man sig väldigt när dom är små.

Liv: ... just det att stärka dom som individer, att dom kan, att dom tror på sig själv. Jag tror man behöver det i dagens samhälle att man kan våga försöka och liksom gå framåt...

Här utgår Liv från omsorgsdiskursen när hon säger att barn behöver lära sig självförtroende och ska få känna trygghet i sig själva och resonerar sedan vidare kring vad ett barns behov kan bestå i, nu och i den framtid de går till mötes.

Lärande av ett specifikt innehåll i förening med stadietänkande och ålders betydelse blir synligt i samtal som kommer in på om det finns innehåll som är mindre viktigt för de yngsta att kunna och lära sig i förskolan:

Carin: ... nä... saker och ting är ju inte mindre viktigt. Alltså det är ju klart att man vill ju fylla hela den här tårtan på nåt sätt. Men man måste börja nånstans.

Agneta: mm

Carin: ehh så det vill jag väl inte påstå att där är nåt som är mindre viktigt. Kanske... man behöver ju kanske inte kunna läsa och skriva och räkna när man är 2 år gammal för då är där kanske andra saker som är viktigare.

Josefin: ... man kräver, man kräver ju inte dom här att man ska kunna räkna till tio. Man har ju inte dom där kraven på dom till exempel. Utan kommer det en ettåring som är här första terminen då känner man att då kan ju det vara mindre viktigt för det barnet för då är det så mycket annat som måste komma innan. Men det kommer ju senare så längs vägen så ska ju allt om man säger, komma på plats men man får ju ta det i någorlunda rätt ordning.

En annan intressant notering i detta sammanhang är ”... en ettåring som är här första terminen”, vilket kan tolkas som en markör för ett närmande till skolan som fortsättningen i utbildningssystemet. Denna tolkning görs genom användningen av ett för skolan mer typiskt begrepp än för förskolan. En konstruktivistisk lärandesyn utifrån Piagets stadietänkande (2008) skymtar i utsagan i form av att en viss ordningsföljd uttalas av vad och när man förväntas lära. Det tycks förenat med en medvetenhet om att förskolans läroplan innehåller strävansmål och inte uppnåendemål.³³ Att var tid har sitt och att inte allt är viktigt i förskolan exemplifieras även via följande utsaga. Hilda fick frågan om det finns något som hon tycker är mindre viktigt för de yngsta att lära i förskolan.

Hilda: Nu var jag på IT-föreläsning i vår och det känner jag att det är mindre viktigt och lära sig behärska en dator. För det pratade han väldigt varmt för att även till småbarn men jag känner att där kan man vänta något år till.

Agneta: mm, vad tänker du om det? Varför kan man vänta? Tycker du?

Hilda: därför att det är så lätt att få dem intresserade av det, så det så det intresset kommer oavsett.. om jag ger dem det eller inte.

³³ Se även Liv sidan 75.

Agneta: mm

Hilda: och då vill jag hellre stoppa in andra upplevelser och intresse, eller inte intresse kan jag inte säga att det är, men upplevelser, erfarenheter innan den tiden kommer.

Hilda visar förståelse för att barns intresse är en viktig drivkraft för lärande samtidigt som lärandesyner visar att viktiga kunskaper och intressen kan och bör överföras och ”ges” från lärare till barn. Min tolkning är att det synliggörs en fusion mellan samtidens barnsyn i läroplanen och en lärandesyn som mer återfinns i äldre styrdokument. Läroplanen pekar på multimedia och informationsteknik som användbara både i skapande lärandeprocesser och i tillämpning (Utbildningsdepartementet, 2010) medan forskning liksom i detta exempel, antyder det problematiska i att få detta till stånd (Ljung-Djärf, 2004).

Lärare motiverar på olika sätt varför de menar att vissa saker är viktiga att lära sig som liten i förskolan. En samexistens av läroplaner antyds i följande utsagor via talet om dels sociala kunskaper, dels det som läraren själv benämner som ämnen. Det tycks råda ett hierarkiskt förhållande mellan dessa där det sociala utgör grunden för att lyckas med lärande av ämneskunskaper.

Görel: Det sociala är svårare att plocka in senare i livet medan kunskapen kanske går, mera rent kunskapsmässiga. Då tänker jag kanske mera.. matte, svenska sånt som vi egentligen jobbar med nu också men på mycket, mycket mindre plan.

Görel: Det är sånt som inte har blivit tillrättalagt från början och då tar.. då är det svårare att lära det. Det är svårare att ha ett socialt samspel, det är svårare ja.. det är ofta där problemen ligger och även ta in annan kunskap, mera.. vet inte vad jag ska kalla det för... ja, det vi kallar för ämnen eller så.

Syner på lärande kan tolkas som en aktivitet från den som lär sig där kunskaper plockas in och även blir tillrättalagt, oklart av vem. Sociala förmågor antas vara lättast att lära i lägre åldrar och sociala svårigheter antas begränsa möjligheter att lära sig av annat innehåll. En fusion mellan läroplaner ses då sociala förmågor kan anknytas till den betoning på social utveckling som anges i äldre styrdokument medan beskrivningar av kunskaper och ämnen mer tolkas tillhöra nyare läroplaners lärandediskurs.

Förskola – första skolan eller något annat

Läroplansfusion kan också ses i ett bredare perspektiv där förskolan sätts i relation till övriga skolformer i utbildningssystemet. En central strävan i styrdokumentet (Utbildningsdepartementet, 1998/2006a; b; c) är att få kontinuitet mellan utbildningens alla steg där förskolans verksamhet utgör inledningen. Hur denna form av fusion mellan verksamhetsformerna berörs i intervjumaterialet beskrivs nedan. Inledningsvis kan sägas att det å ena sidan uttrycks en skillnad mellan förskolans verksamhet och skolans där ett bevarande av helhetssyn i förskolan och i viss mån lek framhålls. Å andra sidan finns en antydning att man kan tänka sig ämnesbegreppet som användbart i vissa sammanhang. Detta tolkas stå i kontrast till hur ordet ämne och även ämnesbeteckningar som matematik, naturkunskap gymnastik används i samtalsintervjuerna *före* det att begreppen används i intervjufrågorna. Minna har pratat om matematik och språk och får frågan om det finns anledning att prata om ämnen i förskolan.

Minna: Har inte tänkt så mycket på det men visst det blir ju mer och mer att vi pratar svenska och matematik. Eller kanske inte svenska vi pratar väl språk men det är, det är väl lite att det hänger ihop så ju men... men det kanske är lättare ändå liksom och bena upp det när man ska prata om grejer. Men annars är det ju en helhetssyn hela tiden som vi försöker, eller som man försöker jobba efter.

En viss förändring i språkbruket antyds där ämnesbegrepp tycks ha betydelse för synliggörande av samtalsinnehållet. Analys och samtal där man kan prata om ämnen skiljs åt från det praktiska arbetet där strävan är en helhetssyn. På samma fråga om det är motiverat att prata om ämnen i förskolan uttrycks av följande lärare ett visst motstånd mot skolliknande begrepp i förskolan men även en retorik som antyder en vilja till närmande.

Liv: Det blir så skolladdat när vi säger ämnen. Det är ju mycket diskussion om detta nu om det ska vara ämne i förskola eller inte. Visst... ja både ock.

Liv: Man får inte glömma att det är små barn, dom måste, dom får så mycket skola sen att det här får vara nån... låter konstigt men ... Att det är lite mer lek kanske på en småbarn. Det får liksom inte bli det här att nu ska vi jobba... skolproducerat, för det blir det ju inte på en småbarn och det får det inte bli heller.

Här beskriver Liv att skolan men inte så mycket förskolan är förknippad med ämnesbegreppet och att det i sig leder till en annan sorts verksamhet än den små barn behöver. Då jag missade chansen att fråga vidare vad läraren lägger för betydelse i ”skolproducerat” kan tolkningen endast bli att det anses vara något negativt för små förskolebarns verksamhet. En mättnad på skolan tycks vara risken om förskolans innehåll och arbetsformer liknar skolans för mycket. Skillnad görs mellan att använda ämnesbeteckningar som begrepp personal emellan och att använda det med barn, vilket i en mening kan tyckas motsägelsefullt då lärare samtidigt menar att man ska använda korrekta begrepp för det man pratar med barnen om. (Se vidareutveckling av detta i resultatavsnittet *Begrepp i tiden*.)

Isa: ... på småbarnsavdelningen vet jag inte för barnens skull men jag tror att det är viktigt att prata med dem om personalen, så att personalen tänker att, att nu gör vi detta och varför gör vi det och vad ingår i det, att man kan utveckla det vidare. Men man behöver ju inte säga till barnen att nu har vi tema kroppen och nu ska vi lära oss allt om hur kroppen fungerar... det är lite svårt på en småbarnsavdelning.

Skäl för att använda ämnesbegrepp i samtal mellan personal tolkas som didaktiska samt att ämnesbegreppen används för att synliggöra den verksamhet som bedrivs på kort och lång sikt. Oklart är vad det är som betraktas som svårt i samtal med barn om ämnen.

I andra utsagor ses motstånd mot skollikhet i beskrivningen av ett mellanrum mellan det som sker i förskolan och det som kommer senare i utbildningssystemet. På frågan om det finns något i förskolans innehåll som bara behöver finnas i förskolan menar Gunilla tvärtom att en omsorg som finns i förskolan saknas i förskoleklass och skola.

Gunilla: Ja jag tycker det är för stort glapp mellan förskola och skola. Alltså bara förskoleklassen då ska du helt plötsligt klara allting själv. Alltså den sociala biten och alltså så... här är det ändå... ja mer omhändertagande och den sociala biten. Och dom känner mer, tror jag här, att alla är viktiga och alla blir sedda och alla blir bekräftade.

Agneta: vad är det du tänker som händer då? Var eller när händer det?

Gunilla: ja det är när hehe, dom ska upp i skolans traditioner lite. Då är det ju mycket och det är... jag menar här *är* man ju med barnen hela tiden. Och helt plötsligt i skolan då är det rastvakter. Då *är* man inte med barnen utan då är

man en rastvakt. Alltså bara där det är ju absurt. Varför kan dom liksom inte vara tillsammans? Alltså om man inte man tänker på det som lärandesituation utan bara den, den sociala biten. Där händer nåt

Agneta:... eh...

Gunilla: Det hade gått jättebra att ha förskolans arbetssätt och det här lekfulla lärandet och att man experimenterar och utgår från det eller utgår från upplevelsen. Alltså det är ju lika bra i skolan. Alltså om man tänker på ämnena och arbeta på det viset. Kräver kanske lite mer planering (ohörbart)

Respondenten är kritisk till att skolans innehåll och arbetsformer inte liknar förskolans där bemötande, lekfullt lärande och ett mer utforskande lärande lyfts fram. Vidare kan innebörden i utsagorna förstås som en kontrastering av den egna verksamheten gentemot skolans och att ett närmande från skola till förskola vore önskvärt. En lärandesituation kan här tolkas som något annat än omsorg och koppling till sociala förmågor vilket delvis motsäger talet om *Personlighetsutveckling och sociabilitet* beskrivet förut under denna rubrik.

Sammanfattning

I respondenternas utsagor om innehåll och arbetsformer för de yngsta i förskolan är ett karakteristiskt drag att en läroplansfusion är synlig ur två perspektiv. Dels ur ett perspektiv som beskrivs *inom* förskolans verksamhet, dels ur ett perspektiv *mellan* förskola och skolverksamhet där det finns tecken på närmande från förskolans till skolans läroplan. Dock tolkar jag in både motstånd mot och ett önskat närmande mellan förskola och skola. Såväl motstånd som närmande visar sig i lärares tal om ämnen. Ämnen kan å ena sidan vara något annat än vad små barn behöver vilket påminner om hur hemmets läroplan beskrivs där barn skulle ledas, inte skolas. Å andra sidan sägs ämnen hjälpa lärarna att synliggöra didaktiska utgångspunkter i samtal mellan personal vilket relateras mer till det situerade världsbarnets läroplan (Vallberg Roth, 2001). En antydning om att förskolan är något annat än skola synliggörs i det att betoning på omsorg som sägs finnas i förskolan anses önskvärt även i skolan. Däremot nämns inget om motsatsen: en förskola som medvetet borde ta intryck av skolan. Möjliga förklaringar till detta kan sökas i spår av utbildning eller i begränsningar att analysera och reflektera över hur kontinuitet kan nås i utbildningssystemet. Det kan vidare tolkas som ett bevarande kombinerat med utveckling av det som i Skolverkets utvärderingar kallas förskolans särart (Skolverket, 2004; 2008).

I resultaten synliggörs en omsorg om barnet som går före och ibland går parallellt med vikten av att lära sig. Utsagorna i avsnittet kan å ena sidan sägas präglade av en strävan att vara nära kompetenta barns perspektiv (Sommer et al, 2010) medan de samtidigt uttrycker att de yngsta barnen är små och behöver skyddas från exempelvis sådant som sker i skolan. Barnperspektivet bedöms i olika situationer gå före intentionerna i styrdokumentet och beskrivs som viktigt för att möta och utmana barns intresse och leda deras lärande vidare. Evans pekar på att en variabel i läroplansmodeller kan innehålla en barncentrerad position där lärare förenar läroplansuppdraget med barns utgångspunkter. Denna organisering menar Evans står mitt emellan variabelns ytterligheter, likformigt innehåll för alla å ena sidan, och barns ständigt fria val till egen kunskapsinriktning å andra sidan (1982). Lärarnas utsagor i studien karakteriseras av barncentrering med mer betoning på fria val än likformigt innehåll för alla. Min tolkning är att det på ett teoretiskt, deskriptivt plan är en pluralism likt den Evans förespråkar som gör sig gällande (ibid.). Det kan samtidigt sägas rymmas inom den svenska läroplanen som styrdokument (Utbildningsdepartementet, 1998/2006c). Beskrivningen av barn som kompetenta som här fått fäste hos lärare kan kopplas till diskursen om ”livslångt lärande” som växte fram under 1990-talet (Skolverket, 1999; Richardson, 2004) men även till barndomspsykologins utgångspunkter (Sommer, 2005).

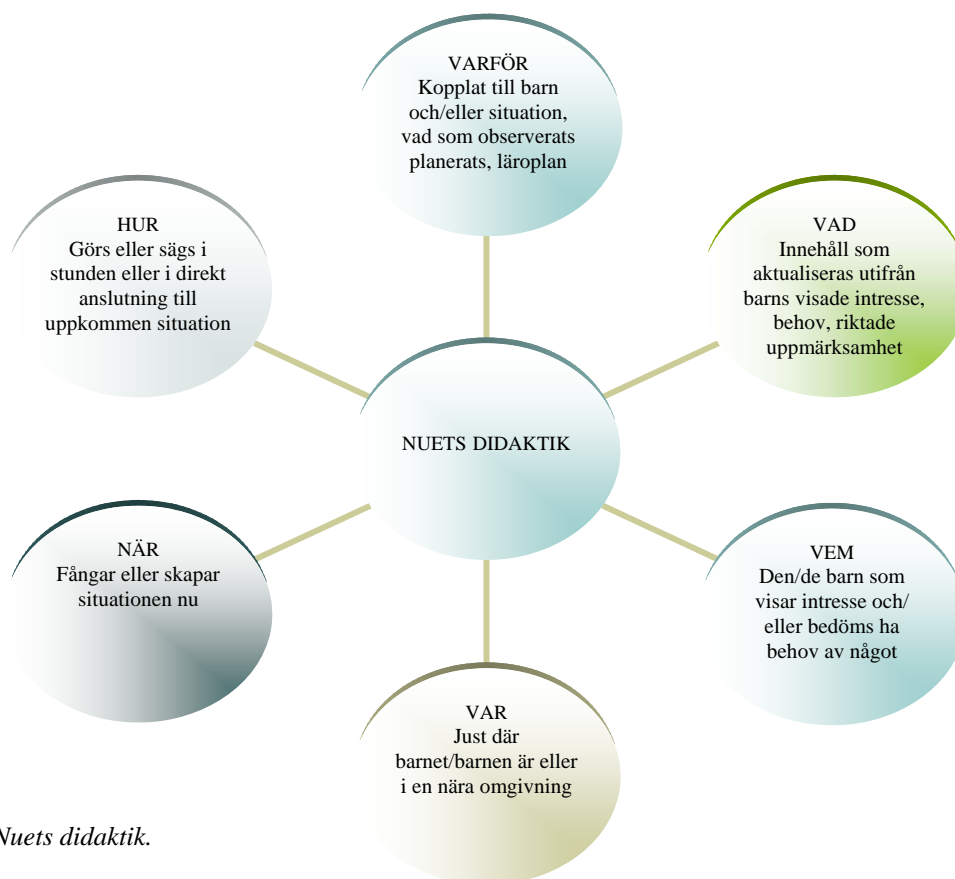
De karakteristiska kännetecknen som redovisats relaterar jag till kvalitetsbegreppet med fokus på den pedagogiska verksamheten. Kvalitetsbegreppet diskuteras av Dahlberg, Moss och Pence (2003) och kontrasteras mot meningsskapande. Kvalitet står för entydiga, objektiva, universella linjer och kopplas till ordning och kontroll, meningsskapande bygger på fördjupad dokumentation och förståelse kring komplexitet och mångfald, alltid i interaktion med andra. Utan att förlora mig i denna intressanta diskussion utgår jag från att kvalitet alltid måste ses i relation till något. Något som inte nödvändigtvis bär universella drag utan kan förstås som kvalitet med pluralistiska drag.

Pedagogisk kvalitet där kunskap lärs såväl som nyskapas, menar andra forskare blir till i skärningspunkten mellan det individuella och det kollektiva (Sheridan, 2001; Sheridan et al, 2009; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2010). Lärarens grad av medvetenhet och förmåga att utgå från barns erfarenheter och nyfikenhet, kombinerat med miljö, material och sin egen kunskap, utgör basen för pedagogisk kvalitet. Pedagogisk kvalitet

definieras som fyra samspelande dimensioner; samhälls-, lärar-, barn- och verksamhetsdimension med vardera fyra aspekter av kvalitet. Inom varje dimension finns strukturkvalitet, innehållskvalitet, processkvalitet och resultatkvalitet. På en nivå kan karakteristika för verksamheten relateras till samhällsdimensionens innehålls- och processkvalitet och blir en realiseringsnivå där samhällsmålen tolkas och implementeras (ibid.). Lärare tycks ha tillägnat sig retoriken kring och möjligen även förståelsen (vilket inte studeras här) av viktiga begrepp i samhällets förskolediskurs där barnperspektiv och lärande finns i centrum. Samtidigt finns drag av en tydlig omsorgsdiskurs vilket kan ses som en förutsättning för de yngstas lärande och utveckling men även som hämmande och tillhörande ett tidigare läroplansuppdrag om den överbetonas. Barnperspektivet som kommer till uttryck kan även ses i förhållande till lärardimensionens strukturkvalitet då denna utgörs av lärares syn på barn, kunskap och lärande samt innehålls- och processkvalitet som behandlar barnperspektiv och lärares val av innehåll och arbetsformer (ibid.). I föreliggande studie tycks hänsyn till innehåll och arbetsformer ges en underordnad betydelse i jämförelse med barnperspektivet. En annan tolkning är att barns intresse och initiativ möjligen anses svårförenliga med lärares syn på styrdokumentet och den tydliga situationsanpassning som är rådande.

Slutsatser från resultaten

När studiens resultatdelar tolkats och jag sammanfogat dem till helheter drar jag några slutsatser som kräver närmare uppmärksamhet. Syftet med studien är att utifrån ett vidgat läroplansbegrepp utveckla kunskap kring hur den läroplan för de yngsta ser ut så som den beskrivs av förskolans lärare. Fokus läggs på den beskrivna läroplanens innehåll och arbetsformer och på vad som karakteriserar läroplanen för de yngsta barnen i förskolan. Utifrån detta syfte sammanfattas en *första* slutsats i begreppet *nuets didaktik*. Begreppet innefattar hur den läroplan som uttrycks i samtalsintervjuerna karakteriseras av en väv av didaktiska frågor kopplade till den situation som beskrivs. Vid en noggrann analys av hur didaktiken kan spåras i lärarnas beskrivningar, framträder gemensamma drag; konkretion, tidsaspekten samt ett tydligt barnperspektiv kopplat till didaktikens utgångspunkter. Följande beskrivning (figur 4) är ett försök att genom nuets didaktik sätta bild och ord på gemensamma drag och även att försöka visa i vilken mening de kan sägas vara konkreta, kopplade till nuet och ha ett barnperspektiv. Valet av didaktiska frågor är inspirerat av Kroksmark efter Jank och Meyer (Kroksmark, 2007), se ovan under *Analysverktyg*.



Figur 4. Nuets didaktik.

Lärarnas utsagor ger en bild av att verksamheten i hög grad styrs av barns visade intressen, behov och erfarenheter och handlar om att lära ett påtagligt, aktuellt innehåll på ett konkret, situationsanpassat sätt. *Nuets* definieras här som något direkt eller mycket nära anknutet till det eller de barn det gäller, ett väl synligt innehåll och ett ofta praktiskt tillvägagångssätt kopplat till samtal med barnet om vad som syns, görs, upplevs eller pågår. Ett barnperspektiv är synligt, där barns omedelbara intresse och behov tycks mer styrande än de styrdokument som finns mer eller mindre närvarande i lärares medvetande. Det står i kontrast till Ekströms resultat (2007) som visar att barns initiativ ges begränsat utrymme i verksamheten. Läraruppgiften framstår istället som i någon mån unikt, exempelvis i förhållande till lärare för äldre barn. Unikt på det sättet att ansvar och förutsättningar för att hantera barns lärande och utveckling i stor utsträckning handlar om här och nu, nuets didaktik. Stern (2004) har i flera studier intresserat sig för hur människans livserfarenheter och kunskaper mycket förenklat kan sägas bestå av en oändlig räckvidd av "present moments". Sterns studier har tagit sin utgångspunkt i relationen mellan mödrar och deras spädbarn. Detta har sedan vidareutvecklats via studiet av vuxna som en del av ett utvecklande av psykoterapeutiska behandlingsmetoder. Trots de särskiljande kontexterna mellan psykoterapi eller som här, lärande för de yngsta i förskolan finns det intressanta beröringspunkter mellan resonemanget om present moment och ovanstående begrepp nuets didaktik. *Present moment* präglas liksom *nuets didaktik* av en oförutsägbarhet som har nära förankring till mikronivåer och de lokala förutsättningar som råder (ibid.). I nuets didaktik handlar det om de didaktiska frågorna som alla är nära och konkret bundna till det eller de barn lärandet gäller. I sammanhanget är *intersubjektivitet* enligt Stern ett bärande begrepp som står för den ömsesidighet som kan uppträda i mötet mellan två i present moments. Present moment bygger vidare på att sambandet mellan present moments och past moments hålls medvetet liksom den ömsesidiga relationen mellan explicit och implicit kunskap (ibid.)³⁴.

Norsk småbarnsforskning (Haugen et al, 2005) har med begreppet "oförutsägbarhetens pedagogik" beskrivit verksamheten med "toddlares" som mer flexibel än strukturerad

³⁴ Jämför även begreppet "ögonblickets pedagogik" som betecknar specialpedagogers kompetens att i stunden avgöra vilka pedagogiska insatser som krävs utifrån den kunskapsbas de besitter. (Åman, 2006).

och med drag av förmedlingspedagogik, utvecklingspedagogik och dialogpedagogik. Innebörden i nuets didaktik vill jag formulera som att det är något ständigt flexibelt med ett tydligt barnperspektiv kopplat till de didaktiska val som görs. I jämförelse med oförutsägbarhetens pedagogik framstår nuets didaktik dessutom som mer förankrat i konkretion utifrån de förutsättningar situationen ger. Lärande utifrån nuets didaktik kräver av läraren en medvetenhet om barnets tidigare erfarenheter såväl som uppmärksamhet på vad stunden rymmer för möjligheter att medvetandegöra dessa och sammanfoga dem med nya upptäckter och insikter. Dessutom bygger kvalitén i situationen på lärarnärvaro, ett empatiskt förhållningssätt, innehållskunskaper och ett närmande av barns perspektiv (Sheridan, 2001; Sheridan et al, 2009; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2010). Nuets didaktik kan vidare ses i relation till Alvestad och Berges studie (2009) som visar att förskollärare beskriver lärande knutet till såväl till planerade situationer som till här-och-nu situationer. De kategoriseras som intuitiva respektive strukturerade; de intuitiva beskrivs som mer fragmentariska och utgår från vardagsaktiviteter och vad som sker i barns lek; de strukturerade bygger mer på att vardag och tematiskt arbete bildar en helhet och planeras på längre sikt. Slutsatsen om nuets didaktik förekommer som ett framträdande drag men inte som det enda förekommande. Detta utvecklas mer i diskussionskapitlet.

En *andra* slutsats är att personlighetsutveckling och social anpassning är det ojämförbart väsentligaste syftet med de yngsta barnens lärande och utveckling, men utöver detta tycks "allt" vara möjligt att erbjuda som innehåll i förskolan. Arbete med barns personlighetsutveckling och sociala förmågor har historiskt sett varit en väsentlig uppgift för förskolan alltsedan utvecklingspsykologin togs som vetenskaplig grund för verksamheten (Tallberg Broman, 1995; Vallberg Roth, 2001). Det har också varit det som både personal och föräldrar uttalat som en del av vad man bör förvänta sig av förskolan (Ivarson Janson, 2001). Därutöver drar jag således slutsatsen att till synes allt är möjligt att erbjuda även om datorn sägs kunna vänta till senare åldrar. Detta tyder på en stor räckvidd mellan å ena sidan kognitiva intellektuella förmågor och å andra sidan sociala, emotionella förmågor. Det kan även innefatta hela spännvidden mellan å ena sidan djupa ämneskunskaper och å andra sidan problematisering och utforskande förmågor (Evans, 1982). Flera av respondenterna anser att personlighetens och sociabilitetens utveckling måste ligga till grund för annat lärande medan andra mer beskriver det som en utveckling hand i hand med andra kunskaper. Här antyds

stadieutvecklingens betydelse men även en mer integrerad syn på lärande, kunskaper och utveckling.

En *tredje* slutsats är att lek och specifika innehåll ges samma dignitet i den läroplan som lärare beskriver om de yngsta barnens lärande. Innehållet lek, förskolans kanske *minst* kontroversiella innehåll får här tydligt sällskap av naturvetenskap, matematik och svenska med det skrivna språket, innehåll som inte med självklarhet getts så stort utrymme i retoriken kring vad som är viktigt för de yngsta barnens lärande. Det innebär ett annat synsätt än det Ekström (2007) lyfter fram där lärare betonar omsorg i förskolans verksamhet. Det som vidare framträder i samband med detta är att lärare uttalar ett kunskapsbehov för att ha möjlighet att se och möta barns signaler samt för att kunna stödja och utmana lärande och utveckling. Naturvetenskap och matematik ges som exempel på sådana kunskapsbehov. Däremot synliggörs inga sådana behov när det gäller området lek. Utifrån organiseringsbegreppet (Evans, 1982) tolkar jag detta som en strävan efter en barncentrerad position, där kunskap krävs för innehåll som intresserar barn och som ska stödjas och utmanas av läraren. Även annan forskning visar på sådana behov (Persson, 2010) och pekar då på nödvändigheten att utgå från nyvunnen förståelse av barndomens förändring och barnfokuserade strategier. Strategier där personalens förmåga att relatera till barn betonas och där omsorg och utbildning hålls samman (ibid.).

Slutsatserna beskriver en läroplansmodell för de yngsta i förskolan där innehållsfrågor är starkt knutna till barns personlighetsutveckling och sociala förmågor. Dessa förmågor bildar grund för vida perspektiv på val av innehåll. Innehåll som naturvetenskap, matematik och språkutveckling jämföras med lek. Lek beskrivs också som en arbetsform där olika innehåll kan läras genom att leka. Arbetsformerna tolkas som både individcentrerade och gruppcentrerade. Lärarens roll omtalas mer när det gäller samspel och olika former av upprepning och träning än i utforskande, upplevelsebaserade aktiviteter. Beskrivningarna av verksamheten karakteriseras av en specifik nuets didaktik, ett barnperspektiv och samexisterande läroplansdiskurser uttryckta med samtidens retorik. Resultat och slutsatser kommer i det följande att diskuteras under tre olika rubriker i diskussionsavsnittet.

7. Diskussion

En diskussion av resultat och slutsatser i förhållande till syftet presenteras nedan under rubrikerna *Nuet i barns lek och lärande*, *Utveckling och bevarande* samt *Fusion inom och mellan verksamheter*. Syftet med studien är att utifrån ett vidgat läroplansbegrepp utveckla kunskap kring hur den läroplan för de yngsta ser ut så som den beskrivs av förskolans lärare. I Evans läroplansteori (1982) utgörs en läroplansmodell av en ideal begreppsstruktur som kan analyseras på tre olika nivåer. Begrepp som genererats genom analys och tolkning av denna studies empiri kan i någon mån bidra till förståelsen av vad en sådan struktur kan innehålla för de allra yngsta barnen i förskolan. Detta är intressant ur såväl ett forsknings- som ett verksamhetsperspektiv. Vidare pekar Vallberg Roth (2001) på forskningens behov av att bidra till en syntetisering av språket kring de yngsta barnens läroplanshistoria. Ambitionen är att resultaten också kan ses som ett sådant tillskott. Utgångspunkten är likt den som finns i Evans teori (1982) att en pluralism är nödvändig för att möta barns olika förutsättningar vilket i sin tur är kopplat till kulturella och sociala kontexter. Den nivå det handlar om är att på ett teoretiskt deskriptivt plan vidga förståelsen för de yngstas läroplan i förskolan. Jag vill belysa vad som, utifrån denna studie kan anses kännetecknande för den läroplan som beskrivs. Det läroplansteoretiska perspektivet kan här sägas ha en didaktisk inriktning med koppling till såväl lärare som barn som aktörer.

Nuet i barns lek och lärande

Resultatet i denna studie har i några delar likheter med Skolverkets utvärderingar av förskolans verksamhet (2004; 2008). Barns utveckling och sociala lek betonas, flexibilitet i verksamheten och stor respekt för barns intresse och initiativ är exempel på sådana likheter. Däremot röjer utvärderingar eller läroplanens texter få indikationer som kan relateras till den stora mängd här-och-nu-arbete som beskrivs av denna studies lärare. Det pedagogiska innehållet och arbetsformerna hanteras till stora delar på stående fot. I studien beskrivs detta arbete med begreppet *nuets didaktik*. Hur kan man förstå denna typ av arbete och dess relation till kvalitativt god verksamhet utifrån styrdokumentens intentioner? Hur kan dessa didaktiska utgångspunkter förstås i relation till utbildningssystemet i sin helhet? En rimlig tolkning av nuets didaktik talar för att det är något specifikt som sker i mötet med de yngsta barnen. Ett lärande möte där jag tolkar det som att situationers didaktiska förutsättningar bygger på ett förhållningssätt och

hanteras på stående fot i långt större utsträckning än vad de detaljplaneras i förväg. Ett exempel på detta är när läraren Josefin säger: ”... ja man får tänka så att med dom små barnen visa och vara tydlig och det är ju den ständiga planeringen man får ha, att gå in med rätt inställning”.

Detta behöver inte utesluta förekomsten av lärares medvetna didaktiska val men framstår jämfört med lärandeuppdraget i övriga delar av utbildningssystemet som en unik skillnad, väsentlig att beakta i diskussioner om såväl utbildningsmål och lärandeprocesser som professionens förutsättningar. Viss planering tycks vara gjord av vilket innehåll som ska göras till föremål för lärande och vilka arbetsformer som kan anses stödja detta. En sådan planering kan innebära medvetenhet om möjliga lärandesituationer där tillfällena kan dyka upp. Däremot tycks flexibiliteten i de didaktiska förutsättningarna utgöra villkor för det lärande som erbjuds. För australiensiska förhållanden menar Alloway (1995) att i den dominerande diskursen för ”early childhood education” ingår det som en av flera grundstenar att det ska finnas en maximal flexibilitet. Flexibiliteten ska innebära möjlighet att planera utifrån individens intressen när de uppstår och ska rymmas i omsorgsfullt hanterade lärandesituationer och miljöer. Något som tycks giltigt även för lärares läroplansbeskrivningar i denna studie. Här finns en tydlig flexibilitet i nuets didaktik som är präglad av att personlighetsutveckling och sociabilitet är mest centralt och att lek och specifikt innehåll tolkas ha samma dignitet i beskrivningar av vad som är viktigt för de yngsta i förskolan.

I förskolans lärandediskurs menar Persson (2008) att det finns en begränsning i situerat lärande som är förankrat här och nu. Det gör att barnet ges svaga länkar till sin historiska och samhällseliga bakgrund. Frågan är om detta är en given begränsning? En lärare som är kompetent inom verksamhetens olika kunskapsområden har i mina ögon stora möjligheter att länka ihop barns intressen med såväl dåtida som nutida och framtida aspekter. Därmed inte sagt att detta är ett enkelt uppdrag utan det får snarare ses förbundet med samma komplexitet och ibland svåra didaktiska avvägningar som andra delar av läraryrket kräver. Som forskning gett belägg för är lärarkompetensen central för barns lärande, utveckling och välbefinnande (Sheridan et al, 2009; Lindahl, 2002). Det är viktigt att lärare förstår läraruppdraget och blir medvetna om sig själva som aktörer i verksamheten. När forskare talar om strukturkvalitet inom

lärardimensionen är det detta de vill betona. Resultat kvaliteten inom samma dimension utgörs av lärares förmåga att förena barns intentioner och intresse med samhällsmålen uttryckta i läroplanen (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2010; Sheridan et al, 2009). Jag vill vidare knyta denna förmåga till Sterns resonemang om ”*present moments*” (Stern, 2004) liksom barndomsperspektiven (Sommer et al, 2010). Stern pekar på betydelsen av att sambandet mellan present moments och past moments görs medvetet liksom den ömsesidiga påverkan mellan explicit och implicit kunskap (Stern, 2004). Gemensamt för barndomsperspektiven är deras betoning på att ta barns erfarenheter på allvar och att den vuxne är en betydelsefull aktör i barns vardag som måste förhålla sig till både dåtid, nutid och framtid (Sommer et al, 2010; mf.l.). Lärande utifrån nuets didaktik visar sig bygga på lärares medvetenhet om barnets tidigare erfarenheter och kunskaper. Nuets didaktik kräver förmåga till uppmärksamhet på vilka möjligheter stunden rymmer för barns lärande samt förmåga att medvetandegöra och förena barns erfarenheter riktat mot nya upptäckter och insikter. Lärare i studien tycks sträva efter att vara närvarande i och ”tona in” de små barnens värld (Klein, 1989). Här antas strävansmålen i läroplanen ange lärares riktning även om de i flera avseenden framträder som mindre styrande än barnperspektivet.

Barnperspektivet framstår alltså som starkt i denna studies empiri liksom fokus på individen. Det utesluter inte att individer anknyts och ges koppling till den grupp de ingår i men reser frågor kring rättigheter såväl som ansvar. Barndomsperspektivens teoretiska bas betonar alla barns eget värde, kompetens och rätt till delaktighet och inflytande (Sommer et al, 2010; mf.l.). Frågan är om barnet som aktör därmed riskerar att bli mer ansvarig för de egna val som görs och de handlingar som barnet involverar sig i? Kan det också innebära att lärare träder tillbaka till förmån för det kompetenta barnet? Vilka konsekvenser kan det i så fall medföra för det lilla barnet med sina begränsade erfarenheter och därmed begränsade förmågor att bedöma konsekvenser av sitt agerande? Möjligt är att lärare uppfattar även den andra aspekt som barndomsperspektiven framhåller: att vuxna har en markant betydelse i barns liv som uttolkare av barns behov, erfarenheter och intressen och att möjliggöra förening av dessa med lärandeperspektiv och samhällsperspektiv (ibid.). Utifrån den historiska tradition förskolan vilar på kan jämförelser även göras med Frøbels begrepp *efterföljande undervisning* (Johansson, 1994; Fröbel, 1995). Innebörden beskrivs som att läraren skulle följa och inte styra barnens intresse och utveckling, vilket gällde inom de flesta

områden. Undantaget var matematik och moralfrågor där dessa ämnens särställning i form av fakta och sanningshalt fordrade mer föreskrivande undervisningsformer (ibid.). Efterföljande undervisning kan enligt mitt sätt att se sägas anknutet till barns egenvärde och kompetens och nuets didaktik. Det skulle däremot i sin yttersta tolkning finnas risk för avsaknad av lärandeerbjudanden om sådant innehåll som endast vuxna kan planera, inspirera till, iscensätta och medvetandegöra. En ytterlighet skulle även kunna innebära ett åsidosättande av läroplanen som måldokument och sådant innehåll som av olika anledningar känns svårare för lärare att arbeta med.

Utveckling och bevarande av verksamheten

Historiskt sett kan man säga att förskolans verksamhet utgått från ett i huvudsak problemorienterat arbetssätt där tematiskt arbete och ämnesintegration varit ledstjärnor. Senare års utveckling har mer och mer lett till en lärandediskurs där tydliga kunskapsinnehåll pekas ut som väsentliga i förskolan (Vallberg Roth, 2001; Persson, 2008). Förhållandevis lite sägs dock om huruvida detta kräver utveckling även av de arbetsformer, metoder, tillvägagångssätt som brukats med barnen³⁵ (Utbildningsdepartementet, 2010) vilket måste tolkas som att detta är upp till förskolans aktörer. I denna studie beskrivs utforskande, prövande arbetsformer i stor utsträckning som att miljöer skapas och att barn sedan lämnas i fred med sitt utforskande. Jag tolkar in likheter med en syn på ”fri lek” där barn antas bearbeta olika upplevelser och läraren endast följer leken och griper in när leken blir för våldsam eller av andra skäl behöver styras (Tullgren, 2003). Ett större användande av gruppens erfarenheter och medvetandegörande samtal initierade av läraren skulle å ena sidan kunna ses som en tydligare styrning medan jag å andra sidan kan se möjligheter att utmana och stödja barns potential. Att stödja barns potential kan ske genom att t.ex. rikta barns uppmärksamhet, låta barns erfarenheter berika innehållet samt genom att föra metakognitiva samtal kring utforskande aktiviteter likt barndomspedagogikens principer (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Detta utesluter inte barns eget utforskande utan kan tvärtom, menar jag inspirera barn till kreativ utveckling av nyfiket utforskandet såväl som andra lärande arbetsformer.

Lärares egna kunskaper tycks utifrån ovanstående resonemang avgörande för att i stunden kunna hitta relevanta arbetsformer som stödjer ett specifikt innehåll och

³⁵ Pedagogisk dokumentation kan möjligen räknas som en sådan metod vilken förs fram i läroplanen.

individens eller gruppens möjligheter att lära detta. Lärare som exempelvis Görel säger i denna studie att det är angeläget att ha kompetens för att arbeta med innehållet i förskolan. ”För det känner man ju med naturvetenskapen med att man väljer lite bort det för att man har dåliga egna ämneskunskaper och då tar man nåt man är tryggare i.” Lärare har i tidigare studier (Jonsson, 2001; Johansson, 2005) och Skolverkets utvärderingar (2004; 2008) talat om att läroplanen endast ger bekräftelse på det man förut gjort medan det i denna studie tycks finnas en medvetenhet om kunskapsbehov i lärares utsagor. Det föranleder en reflektion om det uttalade kunskapsbehovet på något sätt även kan förklara utsagornas relativa avsaknad av relevanta teoretiska begrepp inom såväl barns utveckling som innehållsdidaktiska³⁶ områden. Att tala om kunskaper som ”bitar” eller att ”leka fram resultat” menar jag ger signaler om detta.

När yttre krav ökar som i den reviderade läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010) kan det också uppfattas som en möjlighet att omvärdera sina yrkeskunskaper för att kunna fortsätta visa professionalitet i arbetet. Kan begreppet *nuets didaktik*, vilket tycks indikera något specifikt för de yngsta barnen, ses som *en* aspekt av innehållsdidaktik? Vad är *inte* nuets didaktik? En skillnad som jag ser det ligger i att konkretion, tidsaspekt och barnperspektiv tillmäts andra betydelser i andra typer av pedagogisk verksamhet. Även om nuets didaktik ses som framträdande i materialet äger sannolikt även mer detaljplanerad verksamhet rum, vilket i så fall kan ses som en annan aspekt av hur man på olika sätt kan lyfta fram ett innehåll som kan möta de yngsta barnens behov av utveckling och utmaningar. Väsentligt blir att fundera över hur lärares kunskapsbehov skulle kunna formuleras för att hantera nuets didaktik och vad som krävs för att klara balansen mellan utveckling av förskolans verksamhet och bevarande av det som på formuleringsarenan kallats förskolans särart (Skolverket, 2004; 2008). En annan kunskapskrävande balansakt kan sägas ske menar jag, på realiseringsarenan där en del av lärares uppdrag beskrivs av Pramling Samuelsson och Sheridan som att förena barnets egna mål med styrdokumentens intentioner (2006). Klein (1989) har utarbetat fem olika kriterier för att barn ska kunna lära sig att lära. Klein menar att systematiskt arbete med dessa i samvaro med små barn ger barn förutsättningar att bli både mer känsliga för omvärlden och mer intelligenta. De fem kriterierna är *avsiktlighet och*

³⁶ Begreppet innehållsdidaktik prövas här som samlande beteckning, att jämföra med ämnesdidaktik men sett ur ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv som diskuteras av bl.a Vallberg Roth & Månsson (2007). En berikande forskning och diskussion om området förs även inom den nationella forskarskolan FoBa som står för Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik.

ömsesidighet, innebörd, utvidgning av konkreta erfarenheter, en känsla av duglighet samt styrning av beteende (ibid.). Utan att närmare gå in på och beskriva innebörden i kriterierna ser jag Kleins teori som intressant i diskussionen om lärarens kunskaper. Detta eftersom den tar sin utgångspunkt i barnets värld och samtidigt betonar det väsentliga i vuxnas erfarenheter och kunskaper med samspel som aktiverar och upprätthåller barns nyfikenhet på att lära sig. Jag ser det som ett systematiskt men ändå flexibelt lärararbete där nuets didaktik kan bidra till fokus på de olika didaktiska frågor som arbetet med kriterierna kräver. En slags systematik som jag menar kan behöva utvecklas än mer i förskolans verksamhet.

Utsagor under *Begrepp i tiden* förstår jag som å ena sidan en lydighet gentemot samhällets retorik och läroplanens texter. En lydig retorik kan exempelvis vara lärares svar på de krav som de vet ställs på dem via läroplanen, där de i svaren vill visa en medvetenhet om begrepp som används i diskursen. Å andra sidan kan retoriken vara spår av kompetensutveckling och höjd kunskapsnivå som lett till att aktörer fördjupat sin medvetenhet om det egna läraruppdraget och visat en vilja att uttrycka detta i vårt samtal om arbetet. Samtliga lärare som talar om kompetensutvecklingsinsatser eller har två lärarutbildningar använder ett antal begrepp i tiden vilket kan ses som tecken på detta. Oavsett vilken tolkning man väljer kan det ses som en medvetenhet om formuleringsarenans intentioner (Lundgren, 1979). Kanske kan medvetenhet om dessa intentioner tjäna som en förklaring även till en annan upptäckt i denna studie vilket i sig föranleder en diskussion. Förskolans arbetsformer och i viss mån innehåll har genom åren präglats av estetik såsom musik, drama, bild och rörelse (SOU 1972:26; Socialstyrelsen, 1975/1977; Socialstyrelsen, 1987; Utbildningsdepartementet, 1998/2006a; 2010). I denna studie framhålls inte detta av respondenterna vilket förmodligen kan ges flera tolkningar. Vid tiden runt samtalsintervjuernas genomförande var flera av lärarna med om kompetensutvecklingsinsatser. Innehållet i dessa kan vara en förklaring liksom den diskussion i media och på arbetsplatser om arbetet med den reviderade läroplan som vid denna tid pågick. I diskussionen såväl som i kompetensutvecklingsinsatserna fanns fokus på det lärandeinnehåll som föreslogs få förtydliganden i läroplanen – naturvetenskap, matematik och språkutveckling men ingen framträdande diskussion om exempelvis estetikens roll. Ytterligare en tolkning är att estetiskt innehåll inte har samma position i lärares medvetande som det tidigare haft i

förskolan och därmed inte heller blir framträdande i lärares beskrivningar av vad som är viktigt för de yngsta barnen.

Fusion inom och mellan verksamheter

Resultaten visar att tre läroplaner sett utifrån Vallberg Roths läroplansteoretiska bidrag (2001) existerar i lärares tal om innehåll och arbetsformer: hemmets läroplan, folkhemmets socialpsykologiska läroplan och det situerade världsbarnets läroplan. Dessa kan sägas vara mer eller mindre sammansmälta vilket här gett upphov till begreppet läroplansfusion *inom* förskolans verksamhet. Resultaten visar vidare att när det gäller innehållsfrågor synliggörs ett närmande från förskolan till skolan vilket kan ses som en annan läroplansfusion, en som sker *mellan* verksamheter. Fusion sägs även leda till förändring vilket reser frågor kring vilka förändringar som skulle kunna framträda i denna utveckling.

Läroplansfusion inom förskolans verksamhet kan i en tolkning ha samband med den räckvidd som uppstår via målstyrningen i läroplanen. En omfattande räckvidd innebär, menar jag, att lärare ges mandat att hantera ett visst handlingsutrymme. I det arbetet ingår att göra val av innehåll och arbetsformer förutsatt att de leder mot strävansmålen. Den svenska läroplansmodellen för förskolan kan också sägas vara speciell i ett internationellt perspektiv då den omfattar verksamhet för hela åldersspannet 0-6 år. I flera andra länder finns en uppdelning mellan de yngsta och de lite äldre barnen med olika typer av omsorgs- eller förskoleverksamhet. Då finns det istället olika läroplaner eller vägledande program som ligger till grund för den verksamhet som bedrivs (OECD, 2001; 2006). En tolkning utifrån detta är att svenska lärare uppfattar att de har än större möjlighet till flexibilitet i lärandeuppdraget när barnen är små och har många år kvar av lärande och utveckling i förskolan. Möjlighet till flexibilitet och handlingsutrymme kan vidare vara en anledning till att olika läroplansdiskurser lever kvar som mer eller mindre medvetna beroende på hur de implementerats och beroende på vilka föreställningar och vilken kunskapsgrund som finns hos individer och arbetslag.

Barns personlighetsutveckling och sociala förmågor har tydligt företräde när det handlar om sådant som är viktigt för de yngsta. Detta kan ses som spår av tidigare styrdokument där betoningen på att främja utvecklingen av barns jag, självständighet och självkänedom gavs stor betydelse (SOU 1972:26). Utöver detta råder enligt resultaten ett möjlighetsperspektiv där allt innehåll och alla arbetsformer bidrar till barns lärande och utveckling. Hur kan den *erbjudna, intentionella* läroplan som beskrivs av lärare

förstås i relation till det styrdokument som är deras uppdrag? Kan möjlighetsperspektivet försvåra för lärares förmåga att välja och hålla kvar fokus kring visst innehåll? Kan det bidra till att visst innehåll *aldrig* väljs om inte barn själva visar intresse för det? Ett sätt att se på detta är att de vida möjligheterna till lärandeerbjudanden tvärtom kan ses som det fundament Evans (1982) poängterar; där han menar att det som måste vara styrande för alla läroplansmodeller är den sociala kontexten och att det inte finns en bästa lösning utan flera olika sätt att hantera verksamheten. Vissa farhågor med detta synsätt gör sig dock påmind genom studier som visar att specifikt kunskapsinnehåll kan lindas in i omsorg och lek och därmed försvåra medvetenhet kring lärandefokus (Thulin, 2006). Samtidigt finns indikationer från föreliggande studie på att kompetensutveckling leder till höjd medvetenhet om såväl innehållskunskaper som synen på barns förmågor. I fusionen mellan läroplaner menar jag att det är viktigt att fundera över vilken samexistens man anser vara fruktbar och hur implementering av nya krav kan integreras med innebörder i äldre läroplaner. En överbetoning av äldre ideal kan få konsekvenser som leder till stagnation eller motstridighet vad gäller innehåll och arbetsformer, medan utveckling av framtidens ideal grundade i de äldre idealen skulle kunna bidra till en större kontinuitet mellan skolformer i utbildningssystemet utan att förskolan för den skull mister den särart som gjort förskolan till den kvalitativa utbildnings- och omsorgsinstitution den beskrivs som (OECD, 2001; 2006).

En läroplansfusion mellan verksamheter tyder på att lärare tagit steg som främjar den kontinuitet mellan förskola, förskoleklass och fortsättningen av utbildningssystemet som nationellt förespråkas (Utbildningsdepartementet, 1998/2006a;b;c). Exempel på detta är lärares beskrivningar i utsagorna som visar att lek och specifika kunskaper inom exempelvis naturvetenskap och matematik kan tolkas som likvärdigt innehåll att lära för de yngsta i förskolan. När lärare i samtalsintervjuerna talar om ämnen som viktiga *före* det att intervjufrågorna förs in på ämnesbegreppet, antyds något om deras preferenser och den förskolediskurs de anser vara möjlig att tala om. Jag ser detta i kontrast till förskolläraarnas positionering gentemot skolan som andra forskningsresultat lyfter fram (Enö, 2005) där lärare i förskolan spjärnar emot en utveckling som de menar går mot en alltmer skolliknande verksamhet. Detta är dock delvis synligt även i denna studie då lärare kontrasterar förskola mot skola och menar att man i skolan skulle vara betjänta av förskolans inställning till omsorg och lek. Däremot framträder inte denna positionering

gentemot förskolans verksamhet för äldre åldrar. Jag relaterar detta till en slags självbelåtenhet som enligt Siraj Blatchford (2010) präglar attityder, policy och verksamhet kring hållbar utveckling inom "early childhood education". Möjligen kan en viss självbelåtenhet finnas även kring andra områden inom förskolans verksamhet, vilken enligt mig förtjänar såväl förnöjsamhet som kritisk självreflektion. Enligt Gannerud & Rönnerman (2007) finns förskolans inställning till omsorg och lek redan representerad i skolan av skolans lärare. Det kan å ena sidan tyda på olikheter mellan skolors arbetssätt men i min tolkning även behovet av fortsatt erfarenhetsutbyte kring föreställningar och vanföreställningar mellan verksamheter. Det framstår som intressant även i diskussionen om utveckling och bevarande då jag menar att läroplansfusion å ena sidan kan ses som en önskvärd utveckling mot mer kontinuitet i utbildningssystemet. Det kan å andra sidan ses som ett hot mot bevarande av särarten då lek och omsorg ska samsas med ett mer kunskapsorienterat synsätt. Även i Danmark påpekas denna farhåga. Broström (2006) menar att det i den danska läroplanen för förskolan skett en förskjutning från utvecklingspsykologi till läroplansteori och pekar på att det å ena sidan kan leda till högre kvalitet i barns liv och utbildning men å andra sidan kan åsidosätta barnperspektivet och formalisera lärandet i förskolan. Vid Skolverkets (2004) kartläggning av hur läroplanen mottagits och implementerats i svenska förskolor finns lärares uppfattningar om att lärande i förskolan ska vara skolförberedande parallellt med markeringsområden om att lärande i förskolan har en egen särart. I dessa uppfattningar ingår en oro för att synen på lärande ska bli alltför skollik. När det gäller lek har Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) funnit att både lärare och externa utvärderare anser att lek har låg kvalitet i förskolan. Dock pekar man på att det framstår som oklart vilka kvalitetskriterier man jämför med, vilket gör det intressant att följa kommande diskussioner kring lek som innehåll och arbetsform i förskolan för de yngsta barnen. Resultatet kan vidare ses i relation till vad Lee (2006) visar i sin studie där det hos de amerikanska lärarna framträder ett visst motstånd mot ämnesinnehåll. Lärarna menar att barn ska få ha kvar sin barndom och att ämneskunskaper inte behöver forceras fram i förskolan även om barn anses kompetenta att lära vad som helst.

Metoddiskussion

I min studie har jag inspirerats av Kvaales och Brinkmanns metafor om forskaren som resenär (2009). I metaforen ses den kunskap som resenären (här forskaren) och de människor (här lärare i förskolan) den träffar under resan som någonting som

konstrueras gemensamt. Metaforen polariseras mot bilden av malmetaren som istället söker en specifik kunskap som i vissa fall är väl dold och måste grävas fram (ibid.). Relaterat till gjorda studie har forskningsresan skett till stora delar efter karta med en planerad resväg för genomförandet, medan stoppen längs vägen och samtal med lärare inte har styrts i detalj. Kunskap har konstruerats i samtalsintervjuerna och har inte setts som förutbestämda fynd att hålla utkik efter.

Kritisk reflektion har skett kring hur begreppen innehåll och ämne använts, då dessa i studien anses beteckna olika sätt att beskriva olika kunskapsområden (Vallberg Roth & Månsson, 2007). Det semistrukturerade upplägget ger en viss frihet i hur samtalet löper och även om olika delar gavs olika tyngd med varje respondent har alla intervjuområden kommit med i alla samtalsintervjuer. Respondenter har själva fört in ämnesbegreppet i samtalet men intervjufrågor har även ställts huruvida det är relevant att tala om ämnen i förskolan och om det finns någon koppling mellan det små barn lär sig i förskolan och det som sedan blir skolans ämnen. Det bidrar till att begreppet ämne finns med i resultatdelen även om *innehåll* valts som bärande begrepp i studiens övriga delar.

Respondenter har efter samtalsintervjuernas genomförande uttryckt tillfredsställelse på så sätt att de lovordat forskningsintresset för de yngstas förskoleverksamhet och att de tyckte det var roligt att prata om sitt arbete och att kunna bidra till studien. Detta bör ha bidragit till seriösa svar men kan naturligtvis även innebära en överbetoning av sådant de antagit kunde intressera mig som forskare. Lidholt (1999) varnar för risken att som forskare bli en megafon för respondenter då forskarens närvaro ger särskilda möjligheter att bli sedd och hörsammad. Det har lett till en vaksamhet i min forskarroll vilket gjort att jag upprepade gånger funderat över valet av frågeformuleringar i samtalsintervjuerna såväl som valet av citat och referat i resultatavsnittet. Strävan har varit att skriva fram utgångspunkter och reflektion kring mina val i syfte att undvika att bli sedd som talesman för någon. Svårighet för respondenterna att uttrycka sig och osäkerhet på hur frågor skulle tolkas finns ibland ordagrant transkriberade i materialet för att påminna om att samtalsintervjuerna är socialt konstruerade och situerade och därmed inte fasta beskrivningar av hur något är (Bryman, 2002).

I resultatdelen har innebörden i mina intervjufrågor huvudsakligen skrivits fram i löpande text istället för den exakta ordalydelsen eftersom ursprungsfrågan ofta följdes

av korta upprepningar, hummanden och förtydliganden. Strävan har varit att få med ord och begrepp som synligt influerat samtalets fortsättning. Tillvägagångssättet kan givetvis kritiseras då interaktionens alla beståndsdelar inte blir synliga men resultaten bedöms trots detta som tillförlitliga då influenser av intervjufrågorna uppmärksammats i analysen. I vissa fall har frågorna istället inkluderats för att visa frågans inverkan på ordval. Då intresset i studien inledningsvis hade mer riktning mot begreppet förskolans särart (Skolverket, 2004; 2008) ställdes frågor kring detta till respondenterna. Svaren har betraktats och analyserats utifrån nuvarande forskningsfrågor där stora delar av svaren bedömts som trovärdiga och användbara trots en annan ingång vid samtalstillfället. Forskningsfrågan om karakteristiska drag kan till exempel i flera avseenden kopplas till denna del av det transkriberade materialet men kan även härledas till meningstolkning av andra svar.

Valet av citat har varit föremål för kritiska avvägningar kring såväl dess innehåll som dess antal och längd. I efterhand kan jag dock med självrannsakan se att fördjupad analys och en än mer kritisk hållning kunde ytterligare höjt kvalitén. Fenomenografisk forskning lägger vikt vid kvalitativt olika sätt att urskilja något, vilket gjort att det ibland är endast *en* utsaga som exemplifierar en kategori. Vissa citat avviker i det att de är längre än andra, vilket motiveras av min bedömning att förståelse av sammanhanget och dess innebörd kräver det. Däremot är det alltså inte mängden uttalanden som varit styrande utan innehållet i det som beskrivs. Det finns i resultatsammanställningen en viss övervikt av citat av lärare från förskolan Öst. Argumentet för detta är att utsagorna valts utifrån det kvalitativa värde de innehåller och var detta kommer tydligast till uttryck. En fenomenografisk ansats innebär också att resultaten inte kan anses generaliserbara i absoluta termer utan det är dess kvalitativa skillnader som utgör forskningsvärdet. Däremot vill jag med stöd från andra fenomenografiska studier (Pramling, 1988) argumentera för att liknande resultat skulle framträda med en annan grupp lärare från liknande förutsättningar möjligen med den skillnaden att någon kategori skulle saknas eller tillkomma. Fenomenografin söker inte en övergripande teori utan utgår från en pluralismens ontologi (Kroksmark, 2007) vilket i denna studie betyder att resultaten är relaterade till innehåll och kontext för lärare i svensk förskola för de yngsta barnen. Det jag gör anspråk på att säga något om är vad dessa lärare uppfattar som centralt innehåll och möjliga arbetsformer samt vad som är karakteristiska drag för den läroplan de beskriver.

Avslutande diskussion

I detta avsnitt tillåter jag mig att vara något mer utsvävande men ändå i någon mån teoriansknuten. Läroplansmodeller, läroplansperioder och barndomsperspektiv har på olika sätt diskuterats tidigare i studien och utgör grund även för denna avslutande diskussion.

En reflektion handlar om vad en framtida svensk läroplansmodell skulle kunna kännetecknas av. En tänkbar väg är att med utgångspunkt i barndomsperspektiven (Sommer et al, 2010) tydliggöra ett samhällsperspektiv knutet till barns villkor. En läroplan som innehåller (mer) balans mellan problematiserande, utforskande förmågor tillsammans med sociala emotionella förmågor och intellektuella, kognitiva kunskaper. Nuets didaktik skulle i ett nära framtidsperspektiv kunna ses som en viktig aspekt av innehållsdidaktiska kunskaper riktade mot de yngre barnen i både förskola och skola och samtidigt bidra till ett språkbruk specifikt för denna verksamhet. Det som framstår tydligt redan nu är att ämnesteoretiska kunskaper är nödvändiga för alla lärare (Persson, 2010). Jag menar att detta dessutom behöver läras i ständig växelverkan med didaktiska val tydligt förankrade i kunskaper om den lärandes perspektiv, det vill säga den som förväntas lära sig.

Evans (1982) menar som tidigare sagts att beslutsfattande om innehållsfrågor i läroplaner för yngre barn präglas av osäkerhet och en viss förvirring eller möjligen varsamhet. Som en förklaring pekar Evans på att forskning inte i någon större utsträckning visat hur innehållskunskaper kan relateras till förskolans utbildningsnivå (ibid.). Väl medveten om att år har gått och utveckling skett sedan Evans lade fram sina förklaringar anser jag att det fortfarande finns dels ett forskningsbehov och dels ett behov av yrkeskunskaper för att forskningsresultat ska komma till användning i den praktiska verksamheten. För förskolan skulle detta kunna resultera i lärare med teoretisk innehållskunskap samt innehållsdidaktisk kunskap med beredskap att möta yngre barns genuina frågor med inspiration, kunskap och utmaningar relaterade till deras utvecklingspotential.

I en forskningsöversikt pekar Persson på behovet av kvantitativa studier för att få ett bredare grepp om hur förskolans verksamhet gestaltar sig i både nationella och internationella perspektiv (Persson, 2008). En intressant aspekt att studera är hur lärare hanterar det handlingsutrymme som finns i förskolans läroplan när målstyrning inte reglerar detaljerade planer för vad förskoleverksamhet ska innehålla och hur den ska genomföras. Med utgångspunkt i denna studies resultat anser jag det särskilt intressant att belysa ett sådant handlingsutrymme och hur specifika innehållsfrågor och nuets didaktik kommer till uttryck i praktisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan. Då nu även treåringar omfattas av lagen om allmän förskola, vilket inte var fallet vid Skolverkets utvärderingar, (2004; 2008) och det pedagogiska uppdraget förtydligats är det väsentligt att vetenskapligt synliggöra de konsekvenser detta medför. Andra möjliga framtida forskningsspår är att studera vad barnperspektiv och barns perspektiv får för tolkningar och konsekvenser i förskolans verksamhet. Detta gäller också vilka kunskapsteoretiska implikationer det ger för de allra yngsta då visst innehåll nu fått skärpta formuleringar i den förnyade läroplanen.

Sammanfattning

Studien som ligger till grund för detta licentiatarbete syftar till att utveckla kunskap om hur den läroplan för de yngsta ser ut så som den beskrivs av förskolans lärare. Fokus läggs på den beskrivna läroplanens innehåll och arbetsformer och på vad som karakteriserar verksamheten för de yngsta barnen i förskolan. De teoretiska utgångspunkter som används är läroplansteori för yngre barn samt i viss mån även barndomsperspektiv med koppling till barndompsykologi, barndomssociologi och barndomspedagogik. Det är en kvalitativ studie vars empiri består av data från 15 transkriberade och analyserade samtalsintervjuer med lärare som arbetar med förskolans yngsta barn i åldrarna 1-3 år. Metodansatsen är fenomenografisk vilket i analysen gett verktyg att urskilja kvalitativt skilda beskrivningskategorier av innehåll, arbetsformer och karakteristiska drag för förskolans verksamhet. Resultaten visar att läraruppdraget framstår som unikt på det sättet att arbetet med barns lärande och utveckling huvudsakligen tycks ske här och nu och i mindre utsträckning utifrån en planerad verksamhet. Det har resulterat i begreppet *nuets didaktik*. Begreppet grundar sig i lärares beskrivningar av innehåll och arbetsformer i vilka gemensamma drag är konkretion, tidsaspekten samt ett tydligt barnperspektiv kopplat till didaktikens utgångspunkter vad, hur, varför, vem, var och när. Vidare visar resultaten att för dessa lärare är personlighetsutveckling och social anpassning det ojämförbart väsentligaste syftet med de yngsta barnens lärande och utveckling samt att lek har samma dignitet som specifika innehåll så som naturvetenskap och matematik. Ett starkt barnperspektiv reser frågor kring barns och lärares ansvar i lärandeprocessen såväl som utveckling respektive bevarande av förskolans verksamhet. I studien diskuteras även det karakteristiska i verksamheten för de yngsta relaterat till kontinuitet i utbildningssystemet.

Litteratur

- Alloway, N. (1995). *Foundation Stones: The Construction of Gender in Early Childhood*. Carlton, Curriculum Corporation.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2004). Den språkliga vändningen inom samhällsvetenskapen – metodutmaningar och konsekvenser. I C. M. Allwood (Red.), *Perspektiv på kvalitativ metod* (s. 97-128). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Alvestad, M.. (2001). *Den komplekse planlegginga. Førskollærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 165. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvestad, M. & Berge, A. (2009). Svenske førskolærere om læring i planlegging og praksis relatirt til den nasjonale læreplanen. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(2), 57-68.
- Alvestad, M., & Duncan, J. (2006). "The Value is Enormous –It's Priceless I Think!" New Zealand Preschool Teachers' understanding of the Early Childhood Curriculum in New Zealand –a Comparative Perspective. *International Journal of Early Childhood*. 38(1), 31-45.
- Alvestad, M., & Pramling Samuelsson, I. (1999). A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research and Practice*. 1(2), 1-12.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 294. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Barlebo Wenneberg, S. (2001). *Socialkonstruktivism. Postioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2006). Working with toddlers in child care: Practitioners' beliefs about their role. *Early Childhood Research Quarterly* 22(3), 347-362.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Boulton-Lewis, G. (2002). Caregivers' epistemological beliefs in toddler programs. *Early Child Developmentand Care*, 172. 503-516.
- Björk Willén, P., & Cromdal, J. (2009). When education seeps into "free play": How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*. 41, 1493-1518.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande: små barns möten med matematik*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

- Björklund, E. (2009). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 270. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Broström, S. (2006). Curriculum in Preschool. *International Journal of Early Childhood*. 38(1), 65-76.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (1992). Teacher as curriculum maker. In: Jackson, P. W. (red). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publication Company.
- Comenius, J. A., (1999). *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Corsaro, W. A., (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G., & Åsén, G. (1986). *Perspektiv på förskolan*, Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Dewey, J. (1990). *The School and the Society. The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ekholm, B., & Hedin, A. (1995). *Upptäck vardagen!: om praktisk utvärdering av daghemsverksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2007.
Hämtad 2009-09-11 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-992>
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 268. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Engdahl, I. (2007). *Med barnens röst. Ettåringar "berättar" om sin förskola.* Licentiatavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet.* Malmö Studies in Educational Science, 19. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad.* Stockholm: Norstedts Juridik.
- Evans, E. D. (1982). Curriculum models and early childhood education. I: Spodek, Bernard. (red) *Handbook of research in early childhood education.* The Free Press A Division of Macmillan Publishing Co. Inc.: New York.
- Evans, J. (1995). Creating a Shared Vision: How Policy Affects Early Childhood Care and Development. *The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.* Coordinators' Notebook No. 17, 1995.
- Fröbel, F. (1995). Människans fostran. I: Johansson, J. (red). *Människans fostran.* Lund: Studentlitteratur.
- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2007). *Att fånga lärarens arbete. Bilder av vardagsarbete i förskola och skola.* Stockholm: Liber.
- Goodson, I. (1993). *School Subjects and Curriculum Change.* London: Falmer Press.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning.* 2(2), 2009.
Hämtad 2009-05-12 från <http://www.nordiskbarnehageforskning.no>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B.B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. *Didaktik / Michael Uljens (red.).* (S. 246-267).
- Göhl-Muigai, A. (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998: En textanalys..* Örebro Studies in Education, 8. Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2), 12-23.
- Halldén, G. (2007). (red): *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* Carlssons bokförlag: Stockholm.
- Haug, P. (2003). *Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001.* Stockholm: Skolverket.

- Haugen, S., Løkken, G., & Røthle, M. (2006). Hur kommer småbarnspedagogik till? I: Lökken, Gunvor, Haugen, Synnøve, & Røthle, Monika. (red.) *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling*. Pedagogiska intitutionen. Umeå Universitet.
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. Akademisk avhandling. Stockholms Universitet, Lärarhögskolan. Studies in Educational Sciences 67.
- Ivarson Janson, E. (2001). *Relationen Hem – Förskola, Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet, 1990-1995*. Avhandling Umeå universitet.
- James, A., & Prout, A. (1997). (red): *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues and the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 141. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2005). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, E. (2007). Rätt till delad värld – etiska upptäckter och dilemman i barns lek. I *Barns lek – makt och möjligheter*. Centrum för barnkulturforskning, 39. Stockholms Universitet.
- Johansson, E. (2008). Föreläsning på Lärarförbundets konferens "Lärorik förskola", Stockholm 2008-09-24.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). Play and learning - inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*. 176 (1), 47-65.
- Johansson, J. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J. (1998). *Barnomsorgen och lärarutbildningen. En analys av metodikämnet i utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger*. Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs Universitet. Nr. 13.
- Jonsson, A. (2001). *Läroplan för förskolan – vad ska det vara bra för? En studie av en grupp förskollärares uppfattningar av förskolans läroplan*. C-uppsats i pedagogik. Högskolan Kristianstad.

- Johnson, B. (2001). Aktörer, strukturer och sociala konstruktioner. *Statsvetenskaplig tidskrift*. 104(2), 97-114.
- Kampmann, J., Jensen, B., Johansson, I., Søgaard Larsen, M., Moser, T., Nordenbo, S. & Ploug, N. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. Danish Clearinghouse for Educational Research: København.
- Katz, L. G. (1999). *Curriculum Disputes in Early Childhood Education*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Champaign IL.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 102. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klein, P. (1989). *Formidlet læring: om å fremme utvikling i sped- og småbarnsalder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krechevsky, M., & Stork, J. (2000). Challenging Educational Assumptions: lessons from an Italian-American collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 57-73.
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet. I *Didaktisk Tidskrift* 17(2-3), 1-50.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Käraby, G. (1989). *Lek och inläring ur barnperspektiv*. Rapport / Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet, 0282-2164.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier., 2005, *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lee, J. S. (2006). Preschool Teachers' Shared Beliefs About Appropriate Pedagogy for 4-Year-Olds. *Early Childhood Education Journal*. 33(6), 433-441.
- Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp och flykt : Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. [Thesis]. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 83.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 103: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – vägleda – lära. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 178. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, G. (1997). *Små barns lek. Vuxnas gestaltning och barns meningsskapande*. Högskolan i Karlstad. Forskningsrapport 97:10. Samhällsvetenskap.
- Ljung Djärf, A. (2004). *Spelet vid datorn. Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Malmö: Malmö Högskola. Lärarutbildningen.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2011. Malmö.
- Løkken, G. (2000a). *Når små barn møtes –om de yngste barnas gruppefellsesskap i barnehagen*. 3. opplag. Cappelen Akademisk Forlag AS: Oslo.
- Løkken, G. (2000b). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt. Dissertation.
- Markström, A. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik –en etnografisk studie*. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 1. Linköpings Universitet, Department of Educational Sciences:Linköping.
- Marton, F. (1981). Phenomenography –describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* (10), 177-200.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. (2004). The Space of Learning. In: Marton, F. & Tsui, A. (red.). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. [Elektronisk resurs]. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- May, T. (2001). *Social research. Issues, methods and process*. Buckingham, UK: Open Press University
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. [Thesis]. Stockholm: Pedagogiska institutionen; Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 128.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Studia Psychologica et Paedagogica series Altera CXLVII, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.

- New, R. (1999). What Should Children Learn? Making Choices and Taking Chances. *Early Childhood Research and Practice*. 1(2), Electronic Journal. Hämtad 2010-10-01 från <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/new.html>
- Oberheumer, P. (2000). Conceptualizing the Professional Role in Early Childhood Centers: Emerging Profiles in Four European Countries. *Early Childhood Research & Practice*. 2(2), Hämtad 2010-10-01 från <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/index.html>
- OECD. (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Olofsson, B. K. (1987) *Lek för livet. En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS.
- Olson, M. (2008). *Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Linköping Studies in Pedagogic Practices. No 7. Linköping Studies in Behavioural Science. No 131.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Vetenskapsrådets Rapportserie: 11:2008.
- Persson, S. (2010). Förskolans Janusansikte i ett utbildningsvetenskapligt perspektiv. I Riddersporre, Bim & Persson, Sven. (red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Piaget, J. (2008). *Barnets själsliga utveckling*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Polanyi, M. (1962/1998). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2009). *Avancerade studier i pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 70. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 94. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Studentlitteratur: Lund.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five Preschool Curricula –Comparative Perspective. *International Journal of Early Childhood*. 38(1), 11-30.

- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., Wallerstedt, C. (2008) *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Promemoria U2008/6144/S. *Uppdrag till Statens skolverk om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Qvortrup, J. (1994). *Barn halva priset : nordisk barndom i samhällsperspektiv*. Sydjysk Universitetsforlag: Rädde Barnen.
- Reis, M. (manus). *Att ordna. Från oordning till ordning, "toddlars" matematiserande i förskolan*. Avhandling, Göteborgs universitet.
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Saar, T., Hägglund, S., & Löfdahl, A. (2009). *Det politiska barnet. Bidrag till utforskandet av barn och barndom som politiska rättigheter*. Karlstad University Studies, 2009:39.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 160. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Barns lärande –fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). (red). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 284. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Siraj Blatchford, J. (2010). "Compacency is Passive Complicity: Social Justice and Sustainability in Early Childhood Education" Seminarium vid Göteborgs universitet 2010-10-22.
- Skolverket. (1999). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Rapport 1999:121. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning –en kunskapsöversikt*. Lind, Ulla. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid*. Rapport 239. Stockholm: Fritzes. Elektroniskt tillgänglig <http://www.skolverket.se>

- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen*. Rapport 318. Stockholm: Fritzes. Elektroniskt tillgänglig <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2009a). *Efterfrågade mått - Förskolan*. Hämtad 2009-07-21 från <http://www.skolverket.se/sb/d/1663/a/15504>
- Socialstyrelsen. (1975/1977). *Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. Arbetsplan för förskolan 1. Liber förlag.
- Socialstyrelsen. (1975). *Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan*. Arbetsplan för förskolan 2. Liber förlag.
- Socialstyrelsen. (1987). *Allmänna råd. Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Socialstyrelsen. (1990). *Allmänna råd. Lära i förskolan: innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2009). Preschool Teacher's Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*. 37(5). 411-420.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm : Runa.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. (red). Springer: Milton Keynes.
- SOU 1972:26. *Barnstugeutredningen Del 1*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonens verden*. Trondheim: Tapir.
- Stern, D. (2004). *The present moment. In psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Suthers, L. (2001). Toddler Diary: A Study of Development and Learning Through Music in the Second Year of Life. *Early Child Development and Care*. 171, 21-32.
- Sutton-Smith, B. (1980). Children's play: Some sources of play theorizing. *New Directions for Child Development*. No. 9.

- Söderbergh, R. (1977). *Reading in early childhood: a linguistic study of a preschool child's gradual acquisition of reading ability*. [New ed.] Washington, D.C.: Georgetown U.P.
- Söderbergh, R. (2009). *Läsa, skriva, tala. Barnet erövrar språket*. Malmö: Gleerups.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Studentlitteratur: Lund.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304.
- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Acta Wexionensia Nr 102/2006.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen. Malmö Högskola.
- Utbildningsdepartementet. (1998/2006a). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998/2006b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 –anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998/2006c). *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1999) *Att lära och leda –En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. SOU 1999:63.
- Utbildningsdepartementet. (2004). *Kvalitet i förskolan*. Prop. 2004/05:11, Proposition 28.
- Utbildningsdepartementet. (2007). *Förskolan i politiken –om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Artikel nr: U06.027.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2010-11-04 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Vallberg Roth, A. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, International.
- Vallberg Roth, A. (2001). Läroplaner för de yngre barnen. Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 241–269.

- Vallberg Roth, A., & Månsson, A. (2007). *Individuella utvecklingsplaner i förskolan – med inriktning mot barndom, lärande och kritisk ämnesdidaktik*. Konferenspaper 2007-06-13. Hämtad 2010-04-19 från <http://hdl.handle.net/2043/4162>
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American Preschool Teachers' Beliefs About Early Childhood Curriculum. *Early Child Development and Care*. 178(3), 227-249.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB,
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik: Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Avhandling framlagd vid Pedagogiska Institutionen vid Stockholms Universitet.
- Öhberg, C. (2003). Småbarn löser problem. I *Förskolan – barns första skola*. (red.) Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid. Studentlitteratur: Lund.

Bilagor

Bilaga I

Högskolan Kristianstad
Agneta Jonsson
Universitetsadjunkt i Didaktik
Enheten för Lärarutbildning

Kristianstad 2009-XX

Till dig som är rektor för förskola med småbarnsavdelning!

Mitt namn är Agneta Jonsson och jag skriver till Dig i egenskap av att just nu vara doktorand i pedagogik och inskriven i forskarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Jag tillhör en forskarskola kallad "Barndom, lärande och ämnesdidaktik" där jag intresserar mig för verksamheten för de allra yngsta barnen i förskolan. Ambitionen är att göra en forskningsstudie med intervjuer av ett antal förskollärare i förskolan där syftet med min forskning är att bidra till kunskaper kring de allra yngsta barnens förskoleverksamhet. Det är ett jämförelsevis mindre beforskat område så min förhoppning är att Du ser möjligheter att bidra till studien. Jag ska berätta hur!

Som jag förstått det finns det på er förskola en eller flera småbarnsavdelningar 0-3 år och jag vill gärna komma i kontakt med de förskollärare som arbetar där. Min önskan är att Du inom ca två veckor från ovanstående datum distribuerar brevet jag bifogat i detta kuvert till var och en och att Du sedan via kontaktuppgifterna nedan ger mig e-post eller telefonnummer där jag kan nå dem. När jag fått e-postadress eller telefonnummer kommer jag att höra av mig till dem för att diskutera deras deltagande och svara på eventuella frågor. Om Du som rektor har frågor är du välkommen att höra av Dig.

Hoppas att Ni kan och vill ge utrymme för detta i en verksamhet som jag vet redan kan vara ansträngd!!

Vänliga hälsningar

Agneta Jonsson

Tel: 044-20 32 65 (säg gärna Ditt ärende på telefonsvarare så ringer jag upp)
Mail: Agneta.Jonsson@hkr.se

Högskolan Kristianstad
Agneta Jonsson
Universitetsadjunkt i Didaktik
Enheten för Lärarutbildning

Kristianstad 2009-XX

Till förskollärare på småbarnsavdelning i förskolan!

Mitt namn är Agneta Jonsson och jag skriver till Dig i egenskap av att just nu vara doktorand i pedagogik och inskriven i forskarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Jag tillhör en forskarskola kallad "Barndom, lärande och ämnesdidaktik" där jag intresserar mig för verksamheten för de allra yngsta barnen i förskolan. Jag arbetar även del av min tjänst som universitetsadjunkt i didaktik på lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad och har 20 års erfarenhet av arbete som förskollärare i förskola och förskoleklass vilket starkt bidragit till mitt forskningsintresse. Forskarutbildningen innebär att jag ska planera, genomföra och rapportera en egen forskningsstudie, ett mycket spännande arbete. Syftet med min forskning är att bidra till kunskaper kring de allra yngsta barnens förskoleverksamhet och för att nå dit ber jag om Din hjälp.

Forskningsmetoden är kvalitativ vilket i mitt fall betyder att jag planerar ett antal samtalsintervjuer med dem som arbetar som lärare för förskolans allra yngsta barn mellan 0-3 år. Innehållet i intervjuerna ska inte vara förberett av de intervjuade utan utgår från de frågor och svar som ges vid intervjutillfället. Samtalsintervjun väntas ta mellan 45-60 min och kommer att spelas in med ljudupptagning men inte videofilmas.

Jag kommer hela tiden sträva efter att god vetenskaplig forskningssed efterföljs. Detta innebär bl.a. att svaren anonymiseras via en kod som förvaras inlåst samt att det inspelade materialet förvaras i min dator som är skyddad via personliga inloggningsuppgifter. Om Du väljer att medverka kan Du när som helst före resultatens bearbetning välja att avstå.

Efter detta brev kommer jag att höra av mig via telefon och om Du då väljer att delta, bestämmer vi en tid för samtalsintervjun. Det kan vara om Du ges möjlighet att gå ifrån arbetet eller efter arbetstid. Naturligtvis får Du gärna själv kontakta mig om Du vill något innan jag hinner ringa upp! Se kontaktuppgifter sist i brevet.

Vänliga hälsningar

Agneta Jonsson

Tel: 044-20 32 65 (säg gärna Ditt ärende på telefonsvarare så ringer jag upp)
Mail: Agneta.Jonsson@hkr.se

Intervjuguide

- **Vilket innehåll talar lärare om som centralt för små barn att lära sig i förskolan?**

Vad är viktigt för små barn att lära sig i förskolan? Vilka kompetenser och kunskaper är viktiga? Varför?

Kan du utveckla detta vidare?

Vad tänker du är mindre viktigt att lära sig som litet barn? Varför?

Finns det någon koppling mellan det små barn lär sig i förskolan och det som sedan blir skolans ämnen?

Tycker du att man kan tala om ämnen i förskolan? Motivera ditt svar. Hur menar du?

Forskning visar att barn har egna mål för vad de vill göra och lära. Vad tänker du att det innebär för barns lärande i förskolan? Vad innebär det för ditt arbete?

- **Hur uttrycker sig lärare om planering och arbetsformer för att barn ska lära sig detta?**

Hur planerar och förbereder du för att barn skall lära sig (*exempel som nämnts av läraren*)...? Vad förbereder du? Varför? Vad innebär dina förberedelser? Vad förbereder du inte? Varför?

Vad lägger du ner mest planeringstid på?

Vad planerar du inte? Varför?

Hur gör du för att åstadkomma det lärande du vill? Vilka arbetsformer använder du i arbetet? Ge exempel.

Ge exempel på oplanerade lärandesituationer!

Hur arbetar du med (*exempel som nämnts av läraren*)? eller Vilka arbetsformer använder du när du arbetar med (*exempel som nämnts av läraren*)?

- **Hur uttrycker sig lärare om förskolans särart?**

I Skolverkets utvärderingar av förskolan talas frekvent om förskolans särart.

Vad tänker du om detta? Kan du ge några olika exempel!

Innebär särarten detsamma för småbarnsgrupper som för syskongrupper med äldre förskolebarn? Beskriv hur du resonerar.

Vad skiljer s från innehåll och arbetsformer för (andra verksamheter) äldre förskolebarn? Vad innebär särarten i förhållande till andra verksamheter? Vilka skillnader ser du? Vilka likheter ser du?

Vi talade förut om innehåll och arbetsformer.

Finns det eller finns det inte innehåll som inte behöver finnas i förskolan? Motivera. Hur tänker du då?

Finns det innehåll eller finns det inte som bara behöver finnas i förskolan? Motivera. Beskriv hur du resonerar. Ge exempel?

Finns det eller finns det inte innehåll som är motiverat bara för de allra yngsta barnen 0-3 år? Motivera. Ge exempel.

Ge exempel om du tycker det finns arbetsformer som är särskilda för förskolan? Finns det arbetsformer som är särskilda för att arbeta med de yngsta barnens lärande och utveckling? Vad skiljer detta från andra verksamheters arbetsformer?

Bilaga IV

Anonymiserad tabell över respondenter

Arbetsmaterialet innehåller förutom nedanstående, även vilken avdelning de arbetar på. Detta har här tagits bort av anonymitetsskäl.

<i>Förskola</i>	<i>Antal lärare</i>	<i>Nyligen/pågående kompetensutveckling eller två lärarutbildningar</i>	<i>Namn i studien</i>	<i>Antal lärare respektive barnskötare per småbarns-avdelning</i>	<i>Man/kvinna</i>
<i>Nord</i>	4 lärare	X	Minna	2 / 1	Kvinna
		X	Vilma	2 / 1	Kvinna
		X	Görel	1,5 / 1,5	Kvinna
			Lydia	1,5 / 1,5	Kvinna
<i>Söder</i>	2 lärare		Isa	1,75 / 1	Kvinna
			Liv	1,75 / 1	Kvinna
<i>Öst</i>	7 lärare	X	Jehlana	endast lärare	Kvinna
		X	Josefin	endast lärare	Kvinna
		X	Nisse	endast lärare	Man
		X	Gunilla	endast lärare	Kvinna
		X	Patricia	endast lärare	Kvinna
		X	Sven	endast lärare	Man
		X	Sara	endast lärare	Kvinna
<i>Väst</i>	1 lärare		Carin	1 / 1	Kvinna
<i>Nordväst</i>	1 lärare		Hilda	0,8 / 2	Kvinna