

Styrdokumentets betydelse för småbarnsfostran

En innehållsanalys av nationella planer
för daghem och förskola

Ellinor Pietilä

Avhandling pro gradu i pedagogik

Pedagogiska fakulteten

Allmän pedagogik

Vasa 2014

Handledare Göran Björk

ABSTRAKT

Författare (efternamn, förnamn)	Årtal
Pietilä Ellinor	2014
Arbetets titel	
Styrdokuments betydelse för småbarnsfostran. En innehållsanalys av nationella planer för daghem och förskola.	
Avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen	Sidantal (tot)
Åbo Akademi i Vasa. Pedagogiska fakulteten. Allmänpedagogik	98
Referat (avhandlingens syfte, problemformuleringar, metoder, respondenter, huvudsakliga resultat, slutsatser)	
<p>Denna studie är inriktad på att granska vad de nationella styrdokumentstexterna för små barn 0–6 år innehåller, vilka riktlinjer och centrala teman de föreskriver, tyngdpunktsområden som man i framtiden ska satsa på inom den småbarnsfostran och förskoleundervisning som den offentliga sektorn arrangerar och övervakar.</p> <p>Studien baserar sig på en kvalitativ innehållsanalys av <i>Grunderna för planen för småbarnsfostran</i> (Stakes, 2005) och <i>Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010</i> (Utbildningsstyrelsen, 2010). Utifrån kvalitativ innehållsanalys kan man studera såväl textens innebördsaspekt som dess interpersonella aspekt, t.ex. hur myndigheter talar till medborgarna. Utgångspunkten i studien är att se de två planerna (styrdokumentet) som text och utgå ifrån att textens innebörd är otydlig och därför behöver klargöras. För att klargöra texternas innebördsaspekt jämförs de två styrdokumentens innehåll med forskning och litteratur på området.</p> <p>Forskningsfrågorna är: Vad framträder som de centrala principerna och tyngdpunkterna i de två planerna? För att få svar på huvudfrågan användes sju delfrågor: 1. Hur uttrycks kunskapssynen i planerna? 2. Hur uttrycks den pedagogiska grundsynen i planerna? 3. Hur uttrycks människosynen i planerna? 4. Hur uttrycks kultursynen i planerna? 5. Hur uttrycks värden och normer i planerna? 6. Hur uttrycks fostran, undervisning och lärande i planerna? 7. Hur uttrycks utvärderingen i planerna?</p> <p>Enligt studiens resultat styrs dagens styrdokument och läroplansskrivningar för barn 0–6 år, till stor del av internationella dokument. Undervisningen bör inte fokusera på förutbestämt innehåll och färdiga metoder utan bygga på utveckling av processer och reflektion i lärandet. Kultursynen framträder otydligt i de två planernas text. Kultur visade sig vara ett svårtolkat begrepp.</p> <p>Hur man tolkar och förstår planerna (styrdokumentet) får konsekvenser ur barnets synvinkel, eftersom planerna är dokument av normkaraktär. I planering och utvärdering av pedagogisk verksamhet måste både normativ didaktik och deskriptiv eller analytisk didaktik vara med för att undervisningsprocessen ska leda till en utvecklingsprocess. Med individuella läroplaner har synen på lärande, utveckling och (barn) människa förändrats. Nu handlar det om att lära sig att lära och att bidra till hela jordklotets väl och ve. Det ställer krav på 2000-talets pedagoger eftersom barnens uppväxtmiljö har förändrats genom att samhället blir alltmer multikulturellt.</p>	
Sökord / indexord enligt tesaurus	
Pedagogik, didaktik, etik, läroplansteori, småbarnsläroplaner, läroplansforskning	

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Barnet, daghemmet och samhället	2
1.2 Studiens relevans och problem	3
1.3 Syfte och forskningsproblem	7
1.4 Avgränsning och forskningsfråga	10
1.5 Förklaring av begreppen styrdokument, läroplan och värdegrund	11
1.6 Studiens uppläggning	12
2 Barnträdgårdsläraren, utbildning, teori och forskning.....	14
2.1 Det pedagogiska fältet	17
2.2 Olika perspektiv på barnpedagogik	19
2.2.1 Från Fröbel till Vygotskij	19
2.2.2 Psykologiska och sociokulturella perspektiv	24
2.3 Barnpedagogik och didaktik	28
2.3.1 Perspektiv på undervisningsformer	30
2.3.2 Undervisningsprocessen	32
2.4 Styrande dokument	38
2.4.1 Utbildningspolitiska mål i Finland	40
2.4.2 Läroplan utifrån ett vidgat begrepp	41
2.4.3 Individuella läroplaner	46
2.4.4 Världsbarnets komplexa verklighet	47
2.4.5 Livslångt lärande och marknadsflexibilitet	49
3 Värdefrågor och etiska principer i barnomsorgen	54
3.1 Människans värde	57
3.2 Värden, normer, etik och moral	59

4 Val av metod och genomförandet av metod	62
4.1 Insamlandet av data	63
4.2 Genomförandet av metod	65
5 Resultatredovisning	67
5.1 Redovisning av resultatet av frågorna till de två planerna	67
5.2 Sammanställning av forskningsfrågorna och centrala teman	75
5.3 Studiens resultat jämförs här med teori och forskning	77
6 Avslutande diskussion	89
6.1 Förslag till fortsatt forskning	91
7 Sammanfattning och slutkommentarer	92
Litteraturförteckning	95

Figurförteckning

Figur 1. Modell av det pedagogämnet. (Gunnestad, 2007, s. 15).	17
Figur 2. Att hjälpa ett barn genom den närmaste utvecklingszonen. (Smidth, s. 161).	27
Figur 3. Undervisningsprocessen som en utvecklingsprocess. (Gunnestad, 2007, s. 18 enligt Imsen, 1999, s. 46).	32
Figur 4. De två ”huvudintressenterna” (Arfwedson och Arfwedson, 2008, s. 58).	33
Figur 5. Texten i figuren markerar egentligen ytterpunkterna i ett kontinuum. (Arfwedson och Arfwedson, 2008, s. 60).	34
Figur 6. Grunderna som ingår i varje undervisningsteori. (Arfwedson och Arfwedson, 2008, s. 63).	35
Figur 7. Materiella och formella teorier – den färdiga figuren. (Arfwedson och Arfwedson, 2008, s. 80).	36
Figur 8. Fyra komponenter i en läroplan (Imsem, 1999, s. 185).	40
Figur 9. Visar förhållandet mellan barngruppens plan och den individuella läroplanen för ett barn (Gunnestad, 2007, s. 226).	46
Figur 10. Ett sådant pedagogiskt/didaktiskt förhållningssätt (Bertolani och Andersson, 1998, s. 61-62).	88
Figur 11. Lärande enligt detta synsätt innebär (Skribentens egen figur).	88

1 Inledning

Barnträdgården, som institution och barnträdgårdens pedagogik har en lång historia bakom sig i Finland. Daghemsverksamheten har funnits från 1880-talet. Mycket har hänt från starten till idag. I början präglades barnträdgården av Frøbels pedagogiska filosofi enligt Barnträdgårdsförbundet (1999, s. 10).

Friedric Fröbel (1782–1852) omnämns som barnträdgårdens fader. Fröbel utgick ifrån att livet hade sitt ursprung från Gud, eftersom människan är skapad som Guds avbild, därför bör även människan skapa. Fröbel trodde på barnets skaparglädje. Skapandet är enligt Fröbel ett uttryck för barnets inre liv. Leken har ett pedagogiskt och utvecklingsmässigt värde i Frøbels tänkande, skriver Gunnestad (2007, s. 49) i boken *Didaktikk for førskolelærere*.

Den första barnträdgården i Finland inrättades år 1888 av Hanna Rothmann, och hennes arbetskamrat Elisabeth Alander anordnade den första barnträdgårdsläroinrättningen år 1892 enligt, Barnträdgårdsförbundet (1999, s. 11).

I början fanns ingen lagstiftning som stödde arbetet i barnträdgården och heller ingen allmän praxis att hänvisa till (Barnträdgårdsläroinrättningen, 1999, s. 11).

Idag bygger barndagvård, småbarnsfostran och förskoleundervisning på riktlinjer, den nationella lagstiftningen och samhällets grundläggande värden (Grunderna för planen för småbarnsfostran, Stakes, 2005, s. 11) och (Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010, Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6).

Lagen om barndagvård som trädde i kraft år 1973 definierar dagvårdens verksamhetsmodeller som daghemmen, barndagvården, lekverksamheten och övrig dagvårdsverksamhet. 1.1.1996 beslöt regeringen i Finland att *alla barn* under skolåldern erhöll rätt till en dagvårdsplats. Den offentliga barnpedagogiken berör därmed genom barnets subjektiva rätt till dagvård och förskoleundervisning nästan alla finländska familjer och har på det sättet blivit en central välfärdstjänst för de små barnen och en viktig uppväxtmiljö vid sidan av familjen. (Barnträdgårdsförbundet, 2005, s. 3–5).

1.1 Barnet, daghemmet och samhället

Daghemmet eller barnträdgården har inom en relativt kort tid, drygt trettio år, förändrat den tidiga barndomen för barn under sju år genom upprättandet av välfärdsstatens institutioner som daghem, barnträdgård, skola, familjedaghem och andra av staten upprättade institutioner. Numera finns det en offentlig barnpedagogik och ett lagstadgat dagvårdssystem som erbjuds familjerna. ”Dagvården och den tillhörande barnpedagogiken är en rättighet som varje barn under skolåldern har. Både de nationella dokumenten och kommunernas egna dokument styr den offentliga barnpedagogikens målsättningar och innehåll” (Barnträdgårdsläraryrket, 2005, s. 5).

Förskoleundervisningen för sexåringarna är gratis. Förskoleundervisningen är en del av förskoleverksamheten. Sexåringarnas förskoleundervisning hör till undervisningsministeriet i samarbete med social- och hälsovårdsministeriet. I Finland har dagvården under lång tid hört till socialväsendets förvaltning. Efter en lagförändring år 2003 har kommunerna numera rätt att anordna dagvården enligt egna önskemål. De kommuner som har omorganiserat har flyttat den från socialväsendet till skolväsendet (Barnträdgårdsläraryrket, 2005, s. 5).

Numera kan alltså kommunerna själva välja under vilken förvaltningsgren förskoleundervisningen anordnas. Förskoleundervisningen kan arrangeras i både daghem och skola genom samarbete mellan bildnings- och socialväsendet (Barnträdgårdsläraryrket, 2005, s. 5).

Daghem och skola styrs i dagsläget av *styrdokument och författningar* (riktlinjer, regler och lagar). På nationell nivå finns t.ex. barndagvårdslagstiftning, skollagstiftning och läroplaner. Inom utbildningsväsendet gäller också internationellt överenskomna konventioner, t. ex. Barnkonventionen. Styrdokument som läroplan styrs av såväl nationella som lokala dokument.

I dagsläget finns ett styrdokument (en plan) som ger riktlinjer för den pedagogiska verksamheten för barn 0–5 år: *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) samt en läroplan för 6-åringar: *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010). Dessa två planer tillsammans med den grundläggande undervisningens läroplan ska bilda en *helhet* som främjar barnens välbefinnande, tillväxt och inläring på nationell nivå. Tanken bakom upprättandet av styrdokumentet för småbarnsfostran, förskoleundervisningens läroplan och den grundläggande utbildningens

läroplan är att de *tre dokumenten tillsammans ska skapa en helhet*. En helhet som framskrider följdenligt barnets utveckling. *Undervisningen ska följa målen som en helhet*. Målen ska alltid beaktas oberoende hur undervisningen tillrättaläggs (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6–7).

Sammantaget betyder det att det finns en läroplan för 6-åriga barn *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010 (Utbildningsstyrelsen, 2010)*. Det finns även (riktlinjer) en plan för de yngsta barnen 0–5 år på daghem *Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005)*, denna gäller också för annan dagvård och verksamhet som samhället erbjuder och bevakar.

Det som formar värdegrunden i de nämnda planerna är FN:s barnkonvention om barns rättigheter. Konventionens syfte är att värna om och trygga alla barns uppväxt och utveckling. Konventionens värdegrund uttrycker vad som är barns rättigheter och rättsnormer, vilka bör beaktas i utbildningssammanhang. Konventionen antogs av FN 1989 och ratificerades av Finland 1991 och finns inskriven i Finlands grundlag.

Slutligen kan nämnas att även Åland har en plan för barnomsorgsverksamheten i landskapet, som heter *Förundervisningsprogram för barnomsorgen i landskapet Åland*. (Ålands landskapsregering, 2005). Åland är ett självstyrt örike under Finland, och socialväsendet och utbildningen är områden där Åland har egen lagstiftningsrätt. När arbetet inleddes med denna avhandling höll landskapsregeringen som bäst på med att uppdatera förundervisningsprogrammet för barnomsorgen i landskapet Åland och därför valdes detta dokument bort i denna avhandling.

1.2 Studiens relevans och problem

Denna avhandling behandlar styrdokument för barn i åldrarna 0–6 år och granskar genom innehållsanalys hur *målsättningen* beskrivs i dessa *styrdokument*. Dokumenten berör en stor del av befolkningen, d.v.s. barn, föräldrar, personal samt samhälle. Arbetets syfte är att synliggöra *målen* i styrdokumentet för arbetet med barn i denna ålder, samt synliggöra de bakomliggande tankarna om varför olika styrdokument anses ha sitt berättigande.

I Finland (Åland borträknat) finns två nationella planer (styrdokument) för barn under sju år. Det är framförallt dessa två planer som kommer att analyseras och jämföras utifrån litteratur, teori och forskning på området.

De studerade planerna (styrdokumenten) är:

- *Grunderna för planen för småbarnsfostran*. Stakes, 2005.
- *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010*. Utbildningsstyrelsen, 2010.

Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005) är ett styrdokument för barn 0–5 år. År 2004 fick Social- och hälsovårdsministeriet (Stakes) i uppdrag av regeringen att göra upp grunderna för innehållet i den riksomfattande planen för småbarnsfostran. Dokumentet anger riktlinjer för den pedagogiska verksamheten i daghem men också för annan verksamhet som samhället anordnar för små barn. *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) valdes i studien för att det är det första riksomfattande styrdokument som formulerats i Finland för barn 0–5 år.

Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010 (Utbildningsstyrelsen, 2010) är en läroplan. Läroplanen ska ge stöd för växande och lärande. Denna läroplan gäller för sexåriga barn, dvs. året innan skolgång inleds. Läroplaner är styrdokument som utfärdas av regeringen. *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010) ingår i Finlands lag om grundläggande utbildning (642/2010). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010) valdes i studien för att det är ett relativt nyuppdaterat styrdokument. Från och med 1.8.2011 gäller den uppdaterade läroplanen.

Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005) är ett styrdokument för barn 0–5 år, inte en läroplan. *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010), är en läroplan. Båda planerna ses här i studien som två typer av styrdokument för barn 0–6 år. En form för målstyrning på central, kommunal och lokal nivå och utgår ifrån vård, fostran och undervisning som en helhet.

Studien behandlar främst styrdokument utarbetade för små barn på daghem och i förskoleundervisningen för sexåringar. Att utveckla kunskaper om styrdokument som läroplaner kan stärka yrkeskompetensen för alla som studerar småbarnspedagogik eller redan är verksamma yrkesutövare.

Studien har sin motivering i att jag under min studietid och även under mitt yrkesliv inom barndagvården (ur ett perspektiv på 30 år som jag varit verksam) har jag sett förändringar som skett på flera plan. Det gäller hur barn betraktas i samhället (samhällssynen) och hur barn lär sig. Förutom det har även stora förändringar skett inom den sociala världen och den tekniska världen som bör vägas in eller beaktas i sammanhanget. Samhället är mera

globaliserat och samtidigt har det öppnats nya möjligheter genom den snabba tekniska utvecklingen.

I Finland, med dess kulturformer, har barnens uppväxtmiljö till stor del förflyttats från hemmet till daghem, skolor och andra institutioner. Institutioner har tagit över en stor del av barnens fostran, en ansvarighet som tidigare innehades av familjen. Utifrån dagens situation krävs att myndigheter tar ansvar för hur daghems- och skolverksamhet utformas, hävdar Bertolani och Andersson (1998, s. 13), eftersom det finns faktorer som kan påverka skolans och daghemmets verksamhet utifrån, enligt Andersson och Carlström (2005, s. 17). Det kan t.ex. vara samhällets utveckling, kommunens resurser, skolans och daghemmets närområde, föräldrar och vårdnadshavare, intresseorganisationer, skolans och daghemmets styrdokument samt massmedia.

Orlenius (2001, s. 14–15) utgår ifrån att alla politiker strävar efter att i styrdokument och läroplansformuleringar uttrycker sig på ett sådant sätt att så många som möjligt ska kunna enas kring texterna. I och för sig kan det vara bra men det kan också leda till problem. Måldokumentet kan innehålla kodifieringar av värderingar och uppfattningar som finns i samhället, och de kan även spegla det politiska livet, liksom näringslivet, menar han.

Den tid som barn och ungdomar tillbringat i daghemmet och skolan är en viktig del av deras liv. Därför är det angeläget att studera hur styrdokumentet är formulerade, eftersom de påverkar barnen i dessa verksamheter. Styrdokumentet berör även den allmänna samhällsutvecklingen. Dessutom är pedagogik och fostran nära sammankopplade. Fostran av barn bör ses som en del av pedagogiken (Orlenius, 2001, s. 69).

Att arbeta utifrån målstyrda dokument medför att lärarens uppgift är att utveckla och formulera konkreta mål för barnen. Det finns också fara för att det finns lika många mål som det finns lärare, eftersom läraren ska översätta målet till praktisk undervisning. (Imsen, 1994, s. 234 och Andersson & Carlström, 2005, s. 17).

Lärare och pedagoger i daghem och skolor har ett stort ansvar att fostra och lära barn rätt saker som anknyter till verksamhetens innehåll och mål i styrdokument och läroplaner. Därför kan det även vara bra att reflektera över etiken i dagens samhälle och arbetsliv. Professionens ställning och roll är i förändring i 2000-talets samhälle, anser Egidius (2011, s. 7) eftersom allt fler ”yrken professionaliseras genom att ha fått förankring i forskning och krav på högskoleutbildning”. Egidius hävdar att det är främst anställda inom skola, vård, omsorg och förvaltning som ställs inför etik i professionen.

Genom inflyttningen från andra länder har t.ex. samhället blivit allt mer pluralistiskt. En diskussion om etik kan behöva föras då värderingar kan vara olika. I dag finns det konkurrens om eleverna, t.ex. internationellt mellan OECD-länderna men även nationellt mellan stad och landsbygd. Angående vilket land, vilken skola eller vilket daghem det är som står för den bästa utbildningen (Hedin & Lahdenperä, 2007).

När utbildningssystemet förändrades till målstyrning ökade det professionella läraransvaret som innebär lokal måltolkning, dokumentation, utvärdering och utveckling av verksamheten. Målstyrning innebär att man planerar mot mål med hjälp av mål, styrtekniken är målbeslut och uppföljning av beslut. Vallberg Roth (2011, s.12) hänvisar till Lundqvist (1992), Dahlberg, Moss och Pence (2001) som menar att en läroplan eller ett styrdokument inte bör fokusera på förutbestämt innehåll och färdiga metoder utan bygga på ifrågasättande processer och reflektion som bygger på meningsskapande. En statligt reglerad läroplan (styrdokument) behöver även omprövas mot andra lokala läroplaner och styrdokument där aktörerna blir medkonstruktörer för den egna regionala utvecklingen.

Bertolani och Andersson (1998, s. 13) anser att om de formulerade målen ska kunna förverkligas eftersträvas samspel mellan ”de metodologiska medlen, dvs. instrument, ekonomiska resurser, strategier och pedagogiska förhållningssätt” .

I den offentliga debatten har förändringstakten ökat drastiskt inom företagsvärlden såväl som skolvärlden sedan millennieskiftet. ”Kraven och förväntningarna på ett skolsystem formas mot bakgrund av samhällets dagsproblem”, hävdar Arfwedson och Arfwedson (2002, s. 131). Som exempel kan nämnas att massmedier allt oftare bevakar vad som händer på skolor och daghem (Andersson och Carlström, 2005, s. 17). ”Det är inte bara de politiska besluten som sätts under lupp, utan kanske framför allt hur skolan når de mål som fastslås i styrdokumentet” Andersson och Carlström (2005, s. 17). Det som framkommer och presenteras skapar osäkerhet i samhället om tillståndet i skola och daghem.

Grunden och stöden för människans handlingar tunnas ut alltmer. ”Den trygghet som fanns i tradition och kultur måste individen alltmer skapa och finna i sig själv”, menar Orlenius (2008, s. 85). Gren (2007, s. 10–33) för en diskussion om välbefinnande och framhåller att detta diskuteras allt oftare och att man söker ramar och värden att förhålla sig till. Samtidigt har det öppnats nya möjligheter för oss genom den snabba utveckling som sker med ny teknik och teknologi. Denna tekniska utveckling skapar också behov av en etisk

diskussion beträffande barns förhållande till medier som internetanvändningen, dvd-filmer och tv- och dataspel, tv-kanalernas serier och reklam som barnen möter i vardagen.

Barnens uppväxtmiljö har förändrats av faktorer som massmediernas intåg i vardagen, säger Gunnestad (2007, s. 68) och menar att massmedierna spelar en central roll i samhället i dag. Man kan inte heller radera bort massmediers informativa funktion i barnens värld som ibland spelar på känslor och drömmar och inte alls liknar skolans eller daghemmets styrdokument och läroplaner, hävdar Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 82). Daghemmet kan inte bortse ifrån att det massmediala samhället finns i barnens vardag, och därför behöver daghemmet skapa sig en bild av barnens medieverklighet. (Gunnestad, 2007).

Idén om att uppfostra barn i egna institutioner har enligt Myhre (1992, s. 146) vuxit fram utifrån två motiv. Ett motiv har vuxit fram i samfundsmässiga och ekonomiska förhållanden i anslutning till den industriella utvecklingen då man ville skapa trygga institutioner där barnen kunde vara medan båda föräldrarna arbetade. Det andra motivet var att skapa bästa möjliga villkor för det enskilda barnets utveckling som stod i centrum. Även om huvudmotivet i de två perspektiven är olika har de ändå samma tanke om att det finns en plats, en omsorg, och en pedagogik som anpassas efter barnets ålder.

1.3 Syfte och forskningsproblem

I *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 35) uttrycks ”att barnet ska få stöd utifrån sin utvecklingsnivå och sina behov”. Tanken bakom är god men väcker också pedagogiska och didaktiska följdfrågor om uppfostran, socialisering, pedagogisk verksamhet och omsorg, om didaktiken på daghemmet och i förskoleundervisningen och i barnträdgårdsläroplanerna, i yrkesrollen samt i diskussionen och uppdraget att vara lärare. Frågor kring detta kommer att studeras i denna avhandling utifrån styrdokument för barn 0–6 år samt i forskning och litteratur på området. De två planerna (styrdokument) som används i studien är *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010). Planerna är förankrade i olika myndigheter, planen för småbarnsfostran i Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården och planen för förskoleundervisningen i Utbildningsstyrelsen. Båda planerna har tillkommit på uppdrag av Finlands regering.

Enligt *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005, s.11) innehåller planen centrala riktlinjer, principer och tyngdpunkter på nationell nivå. Det är fråga om målområden som man i framtiden ska satsa på inom den småbarnsfostran som den offentliga sektorn arrangerar och övervakar. Därför är syftet med denna avhandling att granska de riksomfattande målområden, riktlinjer, de centrala principer och tyngdpunkter de två planerna åsyftar. Hur dessa målområden, riktlinjer och centrala principer uttrycks och vad de kan stå för genom att studera teori och litteratur som berör dessa områden.

För att utöka kunskap och förståelse för diskussionen i och om styrdokument- och läroplansfrågor kommer jag att läsa och hänvisa till litteratur som behandlar forskning utförd inom daghemsverksamhet och förskoleundervisning. Jag valde pedagogik, didaktik, etik, läroplansteori och småbarnsläroplaner som sökord för att hitta relevant litteratur. Detta för att gestalta avhandlingens teoretiska grund och forskning rörande styrdokumentet för barn 0–6 år.

Forskningsproblemet handlar därför om att innehållsanalysera och försöka förstå texten i de två planerna *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010), för att utröna vilken slags småbarnspedagogik dessa två olika dokument omfattar och lägger som grund för arbetet inom småbarnsfostran och förskola. Planernas innehåll tolkas och jämförs med litteraturläsa som framkommer i kap. 2 och 3. Litteratur på området förväntas därmed bidra till att kunna tolka och besvara avhandlingens frågeställningar.

Här presenteras litteratur och forskning som används i studiens avhandling. Vallberg Roth (2011) som har forskat i de yngre barnens läroplanshistoria. Vallberg Roth använder ett *vidgat läroplansbegrepp* som ger möjlighet för analys och speglingar av innehållet i olika typer av pedagogiskt riktgivande texter. Gunnestad (2007) som har skrivit didaktik för barnträdgårdslärare i Norge, hur barnträdgårdslärare med didaktiska redskap kan ”analysere og vurdere eget arbeid og virksomheten i barnehagen som helhet”. Siraj-Blatchford och Clarke (2000, s. 68) boken innehåller huvudsakligen olika typer av faktorer som påverkar professionen och utvecklingen i arbetet med små barn (barn med olika sociala bakgrunder) modellen är från Te Whariki, Nya Zealands läroplan för små barn. Uljens (1997) diskuterar didaktik utifrån teori, reflektion och praktik. Imsen (1999) introducerar lärare i allmän didaktik i sin bok. Arfwedson och Arfwedson (2008) behandlar didaktik för lärareyrket. Myhre (1992), Leino och Leino (1992) presenter forskning och grundtankar i pedagogik. Bertolani och Andersson (1998) i boken *Att möta barn*, boken

beskriver kunskap och nya orienteringar som präglar ett antal förskolor i Reggio Emilia, Bologna och Carcare.

Forskarna Gunner och Namli (2005), Colnerud och Thornberg (2003), Gren (2007), Hedin och Lahdenperä (2007), Orlenius (2001), Zackari och Modigh (2000) problematiserar alla i sina böcker frågor uttryckta i styrdokument och läroplansskrivningar. Det handlar om på vilket sätt man ska förhålla sig till centrala principer, tyngdpunkter och värdediskussioner en läroplan eller andra styrdokument innehåller. De fokuserar på fostran, undervisning och lärande av demokrati- och etikfrågor. Och bearbetar principen om alla människors lika värde. De nordiska samhällena bygger generellt sett på denna likvärdiga helhetsprincip, som kan uppfattas svår att precisera. Denna litteratur ligger bakom olika frågeställningar, teori och forskning på området.

Tolkningen och förståelsen av dokument och planer med normkaraktär kan vara svårhanterade. Enligt Barnträdgårdsläraförbundet (2005) är grunderna för förskoleundervisningsplanen ett dokument av normkaraktär som förpliktigar anordnaren av förskoleundervisning. Därför konkretiseras i studien vad som menas med att en läroplan har normkaraktär.

En annan central horisont i nutidshistorien är också synen på och problematiken med individen och samhället. Enligt Hultqvist och Pettersson (1993, s. 16) är nuet en tidsbestämd yttre form av makt och kunskap, som utgör en grund för utbyte mellan å ena sidan maktens utövande i samhället och å andra sidan den samhälleliga produktionen av kunskap. Genom detta synfält finns inte bara ett sätt att se på nuet utan det sätter igång en gestaltning av makt och kunskap som får konsekvenser för hur man ser på historien. Hultqvist och Pettersson (1993) säger att det finns en sammanflätning mellan vetenskaplig kunskapsbildning och historiskt utformade politiska verksamheter, så även i denna studie med fokus på daghemsverksamhet och förskoleundervisning. Effekter av sådana föreningar kan bli synliga inom pedagogik, undervisning, socialt arbete samt i beteende- och socialvetenskaperna.

Exempelvis har synen på barnet och pedagogiken i daghemmet, dess syfte och tyngdpunkter under årens lopp pendlat mellan å ena sidan att daghemmet är till för barnet eller för samhället, å andra sidan för både barnet och samhället. Detsamma gäller även synen på barns förvärvade av kunskap och lärande, vilket framkommer i en studie av Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s. 19). Det är relevant att diskutera de

grundläggande begreppen i styrdokument och läroplan eftersom de kan bidra till förståelsen och användas som instrument för att synliggöra sammanhanget mellan individen och samhälle, anser Orlenius (2001, s. 27, 32, 38). De grundläggande frågorna och begreppen kommer att belysas i teoridelen.

1.4 Avgränsning och forskningsfråga

De två dokumenten som används i studien och som tidigare nämnts är *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010).

Dessa två nationella styrdokument (planer) innehåller riktgivande mål och uttrycker en plan för styrning, innehåll, utveckling och lärande i barnomsorgs- och förskoleverksamheterna för barn 0–6 år. Först innehållsanalyseras de två planerna, och utgående från den forskningsbaserade litteraturen utvecklas de begrepp som utgör underlag för att tolka de två dokumenten.

Jag utgår ifrån att litteraturen på området ska ge underlag för att tolka och analysera de två dokumenten. För att finna en mening och en betydelse i de två dokumentens texter och förstå vilken småbarnspedagogik de innehåller måste forskningsprocessen ske steg för steg. Därför har jag valt att göra en kvalitativ innehållsanalys av de två planerna.

Eftersom de två planerna innehåller många frågeställningar kommer jag att begränsa studien till följande huvudfråga: *Vad framträder som de centrala principerna och tyngdpunkterna i de två planerna?* För att få svar på huvudfrågan behövs först svar på följande sju delfrågor.

1. *Hur uttrycks kunskapssynen i de två planerna?*
2. *Hur uttrycks den pedagogiska grundsynen i de två planerna?*
3. *Hur uttrycks människosynen i de två planerna?*
4. *Hur uttrycks kultursynen i de två planerna?*
5. *Hur uttrycks värden och normer i de två planerna?*
6. *Hur uttrycks fostran, undervisning och lärande i de två planerna?*
7. *Hur uttrycks utvärderingen i de två planerna?*

1.5 Förklaring av begreppen styrdokument, läroplan och värdegrund

Styrdokument

Daghem och skola styrs av *styrdokument och författningar* (riktlinjer, regler och lagar). På nationell nivå finns t.ex. barndagvårdslagstiftning, skollagstiftning och läroplaner. Inom utbildningsväsendet gäller också internationellt överenskomna konventioner, t.ex. Barnkonventionen. Styrdokument och läroplan styrs av såväl nationella som lokala dokument. Läroplan är ett dokument som utfärdas av regeringen och ”handhas” av utbildningsstyrelsen.

Efter Statsrådets beslut om riksomfattande riktlinjer för förskoleverksamheten fick social- och hälsovårdsministeriet (Stakes) i uppgift ”att göra upp grunderna för innehållet i den landsomfattande planen för småbarnsfostran”. (Grunderna för planen för småbarnsfostran, Stakes, 2005, s. 3).

Läroplan

Enligt nationalencyklopedin ett statligt styrdokument med mål och riktlinjer samt gemensam värdegrund för verksamheten inom det offentliga skolväsendet; i första hand grundskola och gymnasieskola, men sedan 1998 också för daghem och förskoleundervisning.

Begreppet läroplan används i svenskan för att beteckna en text som anger mål och innehåll för lärande, ordningsföljd och ibland undervisningsmetoder samt hur lång tid det får ta. Komponenter som mål, innehåll, ordningsföljd, metod och tid förekommer tillsammans eller en eller ett par tre tillsammans för att beteckna detta begrepp. Det man betecknar som läroplan omfattas i lagar och föreskrifter och reglerar skolsystem och utbildning. Det finns en politisk styrning i offentlig utbildning och den regleras genom lagstiftning. Denna lagstiftning påverkar också ekonomi, ideologi, mål, innehåll och kontrollen som utvärdering (Lundgren, Lundahl & Román, 2003, s. 7).

Läroplanen har alltså en substantiell sida (riktlinjer), där finns också text som är påverkad av samhällets intressen. Dessa intressen omnämns av Imsen (1999, s. 175) som sociopolitiska intressen. Ytterligare när det gäller läroplaner omnämns genomförandet ”läroplanens tekniskprofessionella sida”. Hit hör till exempel fortbildning, bedömning, konsulter, utveckling och kontrollen av genomförandet av läroplanen.

Värdegrund

Enligt Nationalencyklopedin förknippas värdegrund och läroplan med varandra. Värdegrund innefattar de grundläggande värderingar som formar en individs normer och handlingar; samlingsbegrepp för frågor om moral, etik, relationer, demokrati och livsåskådning.

Hedin och Lahdenperä (2007, s. 7) tycker att det är en svår uppgift att teckna en bild av skolans och samhällets värdegrund. De menar att uppgiften är tankeväckande eftersom ordet värdegrund ger så många tolkningsmöjligheter. Ordet värdegrund består av grund och värde. Grund som är fast och hållbar och värde som är abstrakt och ger oss en bild av något mjukt. Om man jämför samhället med ett hus som står på en fast grund så bebos huset av människor som utgör samhället. Den gemensamma värdegrunden kan på detta sätt användas av husets invånare för att skapa mening, värdighet, självkänsla, identitet, samhörighet, spelregler och ordning för de grundläggande livsfrågorna.

1.6 Studiens uppläggning

Arbetet är indelat i 7 kapitel.

Kapitel 1. *Här diskuteras att det skett stora förändringar i barns uppväxtvillkor under de senaste 30 åren* genom upprättande av barnträdgårdar, daghem, skolor och andra kommunala och statliga institutioner. Studiens bakgrund och relevans handlar om hur målsättningen beskrivs i olika styrdokument och vilken slags småbarnspedagogik de innehåller. Därpå följer en litteraturgenomgång. *Kapitlet avslutas med en redogörelse av studiens syfte och problem samt avgränsning och forskningsfrågor.* Till sist följer en förklaring av vad som avses med begreppen styrdokument, läroplan och värdegrund.

Kapitel 2. *Handlar om utbildning och yrkesutövning samt barnträdgården.* Därefter behandlas det pedagogiska fältet. Därpå följer exempel på olika typer av teorier och perspektiv på undervisning. Här behandlas också frågeställningar utifrån ett vidgat läroplansbegrepp som inbegriper allt från guds läroplan till världsmedborgare och marknadsflexibilitet i olika styrdokument vilka också innefattar läroplaner.

Kapitel 3. *Behandlar värdefrågor*

Kapitel 4. *Genomgång av val av metod och insamlandet av data.* Sedan följer en motivering av material val samt en förklaring av hur metoden ska genomföras.

Kapitel 5. *Resultatredovisning av läroplanstexterna.* Kapitlet avslutas med slutsatser från resultatet, jämfört med teori och tidigare forskning på området.

Kapitel 6. *Här diskuteras studiens metodval och tillförlitlighet.* Därefter behandlas studiens syfte och resultat. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning på området.

Kapitel 7. *Här framförs slutkommentarer utifrån det som framkom i resultatredovisningen.*

2 Barntädgårdsläraren, utbildning, teori och forskning

Det är barntädgårdslärare som har det pedagogiska ansvaret på daghemmet och i förskoleundervisningen. Därför inleds detta kapitel med en introduktion om barntädgårdslärarytbildningen och vad som krävs i yrket.

Att vårda och fostra små barn ansågs redan från början vara en kravfylld och ansvarsfull uppgift då utbildning inleddes år 1892. Inträdeskravet då var lärokurs från flickskola eller motsvarande kunskaper. I början bedrevs utbildningen i privata seminarier. År 1896 blev utbildningen tvåårig och året därpå beviljades statsbidrag av skolstyrelsen för utbildningen. År 1924 överflyttades utbildningen till socialministeriets övervakning. Landets fem barntädgårdslärarseminarier återflyttades till skolstyrelsen år 1972, vilket betydde att den innehållsrika utbildningen blev mera lik de övriga lärarutbildningarna och samarbetet stärktes. Behovet av barntädgårdslärare ökade i och med stiftandet av barndagvårdslagen år 1973. Barntädgårdslärarseminarierna blev statsägda år 1977 och benämndes därefter som barntädgårdslärarytstitut.

1977 blev lärarutbildningen en del av universiteten och utbildningen skulle efter detta vila på vetenskaplig grund och målet var att professionalisera lärarverksamheten. Det räckte inte längre med god metodik och lång erfarenhet som lärare. Det som saknades var vetenskaplig utbildning i pedagogik eller något annat universitetsämne. Därför satsades det på att från vardaglig praktisk teori utveckla tematisk praxis eller didaktisk teori (Uljen, 1997, s. 221–222).

Utbildningen förlängdes till tre år 1983 och en ny barntädgårdslärarytbildning gavs temporärt 1973–1995 på universitetsnivå i Jyväskylä och Joensuu. År 1995 flyttades hela utbildningen till universiteten enligt Barntädgårdslärarytstitutet (2005). Utbildning till barntädgårdslärare på svenska anordnas detta år (2014) i Jakobstad av pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi och vid Helsingfors universitet.

Lärarytutbildning hör till kunskapshögskolornas uppgift enligt Finlands utbildningspolitik. Lärarytutbildningens mål baserar sig på förordningen om universitetsexamen. De studerande ges färdigheter för att självständigt kunna verka som lärare, handledare och fostrare. Barntädgårdsläraren avslutar studierna som pedagogiekandidat. ”Till barntädgårdslärarytutbildningen hör studier som ger yrkesmässiga färdigheter för barnpedagogikens uppgifter och förskoleundervisningen” (Barntädgårdslärarytstitutet, 2005, s. 8).

I studier till barnträdgårdslärare är universitetens samhälleliga utbildningsuppgift, att ge de som ska bli fostrare och lärare för barn i olika åldrar en grund för att kunna utveckla sitt yrke. Likaså behöver utbildningen ge en allsidig teoretisk bakgrund och förståelse, och bidra med olika metoder för att stöda barns utveckling, enligt Barnträdgårdsläraryrket (2005, s. 9). Undervisningssektorn har en framtida målsättning att småbarns fostrare eller lärare ska få en examen även på magisternivå då vidare kunskap behövs för arbetet i barngrupp och för andra barnpedagogiska uppgifter (Barnträdgårdsläraryrket, 2005).

Barnträdgårdsläraryrket (2005, s. 3) hävdar vidare att det är viktigt för barnträdgårdslärare att förbättra och underhålla den egna yrkeskunskapen och yrkesskickligheten, eftersom yrkesverksamheten styrs av lagstiftning som rör fostrings-, undervisnings- och vårdarbetet. Styrdokument som läroplaner styr hur förskoleverksamhetens innehåll verkställs. Barnträdgårdslärarens yrkesetik baserar sig på Förenta Nationernas deklaration om mänskliga rättigheter, konventionen om barnets rättigheter och Finlands grundlags kapitel om grundläggande fri- och rättigheter.

I läroplanen *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010*, uttrycks detta på följande sätt: Finland har förbundit sig till att följa internationella avtal och deklarationer för att trygga barns lärande så bra som möjligt. Ingen får diskrimineras på grund av ursprung, kön, ålder, religion, språk, åsikt, handikapp eller hälsotillstånd eller annat angående en person, enligt Finlands grundlag (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6).

I dag är det vanligt att barnen på daghemmet kommer från olika kulturer på grund av den generella globaliseringen som påverkas av till exempel arbetskraftsinvandring eller den allmänna flyktingsituationen. Gunnestad (2007, s. 251), menar att denna situation ställer krav på lärande och undervisningsförutsättningar på daghemmet med att kunna inkludera och stöda dessa barns utveckling, identitet och personlighet. Det här är en ny situation som kräver ny kompetens i barnträdgårdsläraryrket och i daghemmet.

FN:s konvention om barns rättigheter är ett viktigt dokument att utgå ifrån i den här situationen som berör barn i allmänhet, och barn i minoritet i synnerhet. När daghemmet får barn med annan kulturell bakgrund ställer det krav på daghemmet på vilket sätt de hanterar olikheter. Ett sätt är att tänka över vad det är som skiljer sig och försöka lyfta fram det som är likt. Det för att skapa gemenskap och för att undvika konflikter, menar Gunnestad (2007, s. 255).

Hedin och Lahdenperä (2007, s. 30) hävdar att utifrån de mänskliga rättigheterna är alla människor lika mycket värda och därmed förkastas all diskriminering. Det innebär att daghemspersonalen måste tänka på att vara födomsfria. De får inte kränka andras liv utan framhäva rättvisa, tolerans och frihet. Hedin och Lahdenperä uttrycker ändå att rättvisans former kan se olika ut och man kan själv lätt tolka in det man själv tycker, till exempel att alla får lika mycket (likhetsrättvisa) men de kan också betyda att de som fått minst ska få mest (behovsrättvisa). Densamma frågeställningen uppstår politiskt och samhällsligt då resurserna minskar. Hur ska resurserna fördelas? Vad är moraliskt riktigt?

Det centrala i en barnträdgårdslärares arbete är förhållandet till barnen. Barnträdgårdsläraren är alltid en förebild för barnet, eftersom läraren är en betydelsefull vuxen för barnet både i nuet och inför framtiden. Barnträdgårdsläraren är också betydelsefull för barnets växtprocess och barnets helhetsmässiga välmående. En mycket viktig uppgift för barnträdgårdsläraren är att ge barnet positiva inlärningserfarenheter som stärker självkänslan, för när barnet växer i lärandet främjar det även det livslånga lärandet (Barnträdgårdslärares yrkesetik, 2004, s. 2 och Barnträdgårdsläraryrkesförbundet, 2005, s. 9).

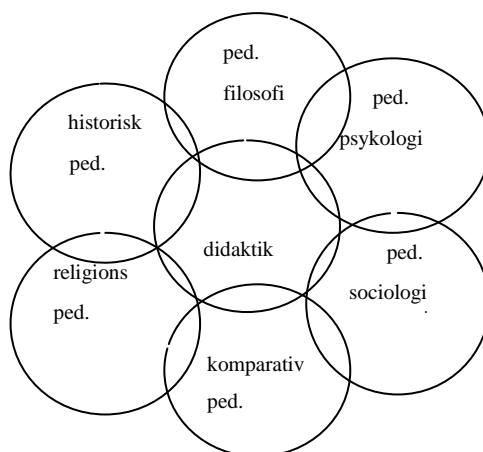
Barn är beroende av vuxna, att sätta gränser och leda barnen rätt är en del av barnuppfostran. Dock är det viktigt att barnträdgårdsläraren har en tillägnad etik som styr lärarens inställning på ett godtagbart sätt och som respekterar barnets människovärde och frihet samt verkar på ett sant och rättvist sätt (Barnträdgårdsläraryrkesförbundet, 2004, s. 3).

Enligt Gunnestad (2007, s. 42–43) står yrkesteorin för den kunskap och de erfarenheter och värderingar som uttrycks i hur barnträdgårdslärare utför sitt arbete. Det är inte teorier som barnträdgårdslärare har tillägnat sig genom studier som Gunnestad syftar på, utan den teori som han eller hon har tillägnat sig i relation till egna erfarenheter och som påverkar yrkesverksamheten. Hur barnträdgårdslärare utför sitt arbete visar sig i hans eller hennes värderingar och i inställningen till yrket, till andra människor, olika ämnen, till arbetsförhållanden, till lärande, till yrkespraktiken och allt som där ingår. För att få kunskap om och syn på vad som styr människors värderingar och förhållningssätt bör tänkandet och lärandet ta utgångspunkt utifrån teori och filosofi, hävdar Gunnestad (2007).

2.1 Det pedagogiska fältet

I alla samhällen förekommer pedagogisk verksamhet. Pedagogik är vetenskapen om fostran och undervisning. För att få en bättre förståelse för fostrandets och undervisningens möjligheter och gränser täcker pedagogiken också in kunskaper och erfarenheter från andra vetenskaper som pedagogisk filosofi, pedagogisk psykologi, pedagogisk sociologi, historisk pedagogik, religions pedagogik, komparativ pedagogik och didaktik. Därvidlag har didaktiken en speciell central position eftersom den integrerar de andra disciplinerna i sitt intresse för den pedagogiska situationen som planering, genomförande och utvärdering av fostran och undervisning av barn, menar Gunnestad (2007, s. 15).

Gunnestad (2007, s. 15) illustrerar pedagogikämnet i figur 1 med att de olika vetenskapsdisciplinerna integrerar och påverkar varandra.



Figur 1. Modell av pedagogikämnet. (Gunnestad, 2007, s. 15).

Figuren används här för att klargöra vilka ämnen som ingår i modellen. Pedagogisk psykologi hjälper till med att förstå och få insikt i hur barn utvecklas och lär sig. Pedagogisk sociologi handlar om hur kultur och samhälle påverkar fostransmöjligheter i barnens uppväxt. Pedagogisk filosofi och religionspedagogik säger oss vilka synpunkter och grundläggande värderingar som är goda för oss människor och vad som kan och bör vara målsättning för fostran och undervisning. Ytterligare finns disciplinerna komparativ pedagogik och didaktik. Av dessa två har didaktiken en speciell uppgift som en disciplin som integrerar de andra i sitt intresse för den pedagogiska situationen vid planering, genomförande och utvärdering inom undervisning och fostran av barn. Därför anser Gunnestad (2007, s. 15) att didaktik har en central plats i praktisk pedagogisk utbildning.

Pedagogik är en självständig vetenskap i sig, men eftersom det pedagogiska fältet inrymmer så många olikartade områden är man hänvisad till andra vetenskaper som också har människan och hennes situation som forskningsobjekt. Även Myhre (1992) och Leino och Leino (1992) och Gunnestad (2007) menar att pedagogik och den pedagogiska vetenskapen är mångskiftande, inte minst på grund av att de närliggande vetenskaperna psykologi, sociologi, filosofi och teologi. De har haft inflytande inom den pedagogiska vetenskapen de senaste 100 åren.

Det är ändå ett faktum att de hittills nämnda fyra vetenskaperna har bildat kärnan för fyra pedagogiska discipliner. Dessa är pedagogisk psykologi, pedagogisk filosofi, pedagogisk sociologi och pedagogisk teologi (religionspedagogik). Ur den pedagogiska vetenskapen i sig har det vuxit fram andra discipliner, nämligen uppfostringslära, didaktik, komparativ pedagogik och historisk pedagogik. De sistnämnda disciplinerna har förstås kontaktytor med de fyra förstnämnda disciplinerna (Myhre, 1992).

Det är den pedagogiska grundsynen (verklighetsuppfattningen hos människan) som utgör grunden för pedagogisk verksamhet. Vilka slags idéer, värderingar, inställningar och val av metoder och prioriteringar det är som styr tänkandet. Vilka ingredienser styr t.ex. den filosofiska grundsyn, religiösa tro, sociologiska uppfattning, politiska uppfattning och psykologiska uppfattning i den pedagogiska grundsynen? Det centrala i filosofisk grundsyn härleds utifrån vilken människosyn, livssyn och verklighetsuppfattning det är som styr bildningsmålet (Gunnestad, 2007, s. 24–34).

De filosofiska frågeställningarna får betydelse utifrån vad människans idéhistoria och historiska pedagogik har för grund. De filosofiska frågeställningarna påverkar människans pedagogiska grundsyn. Med en materialistisk syn på verkligheten utgår man ifrån att det är kulturen som är redskapet man använder för att stimulera barns färdigheter inför olika ämnen alltså en formell syn på lärandet. Men utifrån en humanistisk eller kristen syn på värderingar och verklighet, är det innehållet som styr inställningen i etiken. Då får kulturen en viktig roll i utvecklandet av barnets karaktär en materiell syn på lärande. På det här sättet inverkar synen på kulturen i lärandet och får betydelse för hur man planerar pedagogiskt arbete (Gunnestad, 2007, s. 27–34).

Människans verklighetsuppfattning och hennes livssyn om tillvaron baserar sig på frågor om hur allt liv började. Vad anser människan står bakom hennes existens, vad styr hennes liv? Är det biologiska processer, fysiska planer, Gud eller en kombination av dessa? Är

människans liv styrt av de materiella betingelserna eller kan hon genom egen förmåga och planering styra sin egen verklighet? På vilket sätt påverkar kulturen en människas utveckling och liv? Vad betraktar den enskilda människan som livets mening? Det är viktiga filosofiska frågeställningar, enligt Gunnestad (2007, s. 24–34).

Utifrån dessa frågeställningar blir det centralt att tala om människosyn, kunskapssyn och synen på barnet i pedagogiska sammanhang och i fostran och lärande av barn.

2.2 Olika perspektiv på barnpedagogik

I århundraden har det funnits föreställningar om vad som är bäst för barn. I arbetet som lärare bör man därför kunna reflektera över kunskapssynen som finns i samhället, eftersom synen på lärande och utveckling kan vara avgörande för det enskilda barnets utveckling, i samspelet med andra barn och vuxna och för hela barngruppens utveckling och för samhällets fortsatta existens, säger Johansson & Pramling Samuelsson (2003, s. 65)

Under olika geografiska forskningsmiljöer har det utvecklats olika teorier, och på det sättet har det uppstått olika skolor som framställer dessa kunskapsområden (teorier) på sitt eget sätt. Som användare och uttolkare har man många teorier att förhålla sig till. Alla teorier har ändå något att säga uttolkaren. Det finns alltså många olika inlärningsteorier och ofta har de olika syn på människan. Några ser människan som aktiv, andra som passiv. Vissa teorier har enkla former för lärande, andra mer komplexa. De flesta teorier har människan i centrum andra väljer att lyfta fram de sociala sammanhangen och interaktion för lärande och utveckling. Vissa inriktar sig på interaktion med ting, andra med människor. (Imsen, 2006, s. 214).

2. 2.1 Från Fröbel till Vygotskij

Det har alltså utvecklats olika pedagogiska tankesätt, kunskaper och teorier gällande barns utveckling och lärande inom barnpedagogiken genom årens lopp i kombination med samhällets utveckling och behov. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s.15).

Från 1780-talet fram till idag har olika pedagogiska och psykologiska teorier påverkat kultur-, lärande-, fostrans-, och barnsynen i barnträdgården. Följande text återspeglar några av de tongivande teorierna. Fredrich Fröbel (1782–1852) som tidigare har nämnts är

barnträdgårdens grundläggare. Den norska pedagogen Reidar Myhre (1992, s. 106) påvisar hur Frøbels pedagogiska idé byggde på romantikens värderingar och livsåskådning som huvudsakligen gick ut på vad som är livets mening.

Fredrich Frøbels pedagogiska idé

Fröbel förde fram lekens betydelse som ingen före honom gjort. Han menade att ett barn som ger sig hän i leken och leker självverksamt, lugnt och uthålligt tills det lekt färdigt kommer ganska säkert att bli en duktig, lugn och uthållig människa som vill främja sitt eget och andras väl genom att också vilja hjälpa andra. Leken i småbarnsåldern är kärnan till barnets framtida liv, menade Fröbel, i leken utlämnar människan hela sig själv och visar hennes finaste anlag i sitt innersta väsen (Myhre, 1992, s. 107).

Med ordet barnhage tänkte förmodligen inte Fröbel till en början på speciella institutioner för barn, utan idén var att i varje hem skulle barnet ges vägledning, finna utlopp för sin verksamhet och skaparkraft och därmed utvecklas. Detta genom att berätta, sjunga, genom rytmik, genom teckning, modellering, konstruerandelek och byggnad. På detta sätt menade Fröbel utvecklas ett rikt människoliv och en känsla för underliggande värderingar (Myhre, 1992, s. 107).

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 21–23) sammanfattar Fredrich Frøbels pedagogiska idéer som nära förknippade med hans livsåskådning. I den ingår matematik och gudomlighet som nära sammankopplade med varandra. Fröbel utvecklade ett eget material, ”de så kallade Fröbelgåvorna, där klotet är ursprunget, som en gudomlig symbol”. Fröbelgåvorna består av klot, kub och cylinder. Det finns t.ex. tre kuber som innehåller klossar som är fördelade på olika sätt. Metoden med användandet av klossarna visar barnet principen för helhet och delar på ett lekpedagogiskt sätt. Med Fröbelgåvorna kunde barnet själv sysselsätta sig och syftet var att lära sig förstå matematiska strukturer vilket också idag är högaktuellt att lära sig och tillhör förskolepedagogiken liksom leken.

Waldorfpedagogik

Waldorfpedagogiken grundades av Rudolf Steiner (1861–1925). Pedagogiken fick sitt namn från en ort (Waldorf–Astoria) där Steiner startade sin första skola som gick under namnet ”den fria Waldorfskolan”. Efter första världskrigets slut fanns en stor längtan efter

förändring och förnyelse i Tyskland. Meningen var att pedagogiken skulle vara ett bidrag till förnyelsen av den traditionella skolan. Barnen skulle fostras till fria och självständiga människor enligt Emil Molt som var den fria Waldorfskolans grundare (Ritter, 1997).

Framtidens skola måste bygga på en grundläggande människokunskap. Skolan skulle vara en enhetsskola för alla människor. Den skulle bygga på en sann psykologisk antropologi och en gemensam användbar bildningsgrund för både praktiskt-hantverkligt och intellektuellt-kulturellt arbetande människor (Ritter, 1997).

”Steiner betonade att alla viktiga åtgärder som man ville göra med barnet måste avläsas ur barnet självt och dess utveckling”, enligt Ritter (1997, s. 13).

Steiner beskriver antroposofi som en kunskapsväg som vill leda det andliga i människans väsen till det andliga i världsalldet. Denna åsikt har Steiner kritiserats hårt för, men han menade att man inte behöver stanna vid den fysiskt-materiella sidan av tillvaron, utan man kan även få med det som är osynligt – den andra, andliga sidan. Det ger en världsbild som blir mer komplett och sann än enbart den naturvetenskapliga, ty genom antroposofin får man en helhetssyn på livet och människan som omfattar hela verkligheten med dess båda dimensioner, både ande och materia (Ritter, 1997).

I Waldorfförskolan är barnens lek ett grundfaktum. I leken härmar barnen sådant som de upplevt genom vuxna. Till exempel scener ur vardagslivet, händelser i sagans värld. I leken blir barnet en skapande människa, en personlighet med egna fria initiativ. Den som kan leka intensivt, har lättare att engagera sig intensivt i de uppgifter som kommer att erbjudas senare i livet. Konstnärliga verksamheter av olika slag har en central ställning i pedagogiken. Till exempel sådant som enkla hantverk, hushållsarbeten, ritning, målning och modellering, sång, musik med okomplicerade instrument, danslekar, dramatiska spel och sagostunder (Carlgren, 1978).

”Man kan säga att det inte är en förklarandets pedagogik utan en handlandets pedagogik. Varje handling som förskolläraren gör bör vara fylld av uppmärksamhet och omtanke” (Ritter, 1997, s. 63).

Piagets kognitiva utvecklingsteori

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) tolkar Piagets kognitiva teori på följande sätt. Piaget levde (1896–1980) och hans teori bygger på att intellektets struktur

och förändring sker stegvis med barnets ålder. ”Det är det aktiva barnet, som självkonstruerar sin kunskap inom ramen för sin biologiska mognad, som framträder. Den vuxnes roll blir att leda barn mot sin egen utveckling”, säger Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 27), ett aktivt lärande är centralt och samspelet med andra barn är också viktigt för kunskapsutvecklingen.

Rummets struktur blir viktig eftersom aktiviteterna ofta pågår i små grupper. Läraren går runt och kommunicerar med barnen. Planeringen är noga strukturerad. Barnet kan vara aktivt inom ramen för planeringen. Var och en måste tänka på vad han eller hon vill arbeta med och genomföra det, och avsluta med att reflektera över vad man gjort och hur det gått. Mycket av experiment och kommunikation förekommer i klassrummet. Barnen ska vara aktiva i både tanke och handling. Den vuxnes roll är att med kommunikation hjälpa barnet att utvidga sina planer till nya utmaningar. Att utmana barnet i både handling och tanke (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 28).

Piaget har språket i fokus för lärandet, enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, (2003, s. 29). Barnen behöver språket för att utveckla sin kommunikation och för att lära sig begrepp och logisk utveckling. Språkets användande i olika former behövs också för att lära sig nya saker och för att få förståelse och skapa mening i lärandet.

Sammanfattningsvis kan man säga att lärandet handlar om att fånga barnens intresse för att räkna, skriva och läsa mot aspekter som logik och språk och få det till ett lustfyllt lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Vygotskijs sociokulturella utvecklingsteori

Vygotskij (1995, s. 15) anser att barnets kreativitet och skapande har stor betydelse för barnets mognad och vidareutveckling. Barnets kreativitet kan tidigt iakttas i dess lekar. Barnet återskapar mycket av vad de tidigare sett och hört (härmar) i sina lekar men ändå inte exakt som i verkligheten. Men det är inte bara enkel hågkomst av det upplevda, utan kreativ bearbetning av intryck, barnet kombinerar dem och skapar en ny verklighet. Till exempel barnet som leker med dockan och föreställer sig att vara dess mamma eller pappa. Den nya verkligheten hör samman med barnets behov och intressen, men leken är också barnets medel till litterärt skapande, ett uttryck för fantasins aktivitet och leken är ett tidigt exempel på barnens kreativitet.

I boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* framställer Vygotskij (1995) på vilket sätt barnet utvecklar sin kreativitet, sitt intellekt och sin emotionella förmåga, barnet måste också utveckla en kombinatorisk förmåga menar han. För att uppnå detta behöver barnet en lång förberedelsestid och det behöver uppleva så mycket som möjligt under denna tid. De estetiska ämnena litteratur, teckning och drama är mycket betydelsefulla ämnen i detta sammanhang, samt vilken typ av miljö, kultur och traditioner barnet omges av.

Människans hjärna och dess nervtrådar är enormt formbara, de kan lätt förändra dess mönster men till det behövs olika stimuli, dessa stimuli bevarar och förändrar spåren, ”om de stimuli som förorsakade dem var tillräckligt kraftiga eller upprepas tillräckligt ofta” hävdar (Vygotskij, 1995, s. 12).

Parallellt med att bevara tidigare erfarenheter har hjärnan en annan funktion, en minst lika betydelsefull, nämligen den kombinatoriska och kreativa delen. Vid varje tillfälle då människor skapar något nytt är de kreativa, menar Vygotskij (1995). Det kan vara något i den yttre världen, en sak eller något i människans inre, en känsla eller en intellektuell konstruktion. Man är kreativ och skapar och producerar.

Inom psykologin kallas denna kombinatoriska förmåga för föreställning och fantasi. Vygotskij (1995) menar att fantasin är grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturernas områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet. Skapandet sker överallt där det finns människor. Genom att människan fantiserar, kombinerar, förändrar och skapar nytt, vad det nu kan vara, kanske obetydligt jämfört med kända uppfinnare men hon *producerar* ändå något. Ur ett vetenskapligt synsätt bör skapandet ses mera som en regel än ett undantag. I vardagslivet är skapandet livsviktigt, allt som finns runt omkring har människan förändrat och utvecklat. Om man ser på skapandet på det viset upptäcker man lätt att den kreativa förmågan finns redan hos det lilla barnet.

Vygotskij (1896–1934) utvecklade denna kulturhistoriska dialektiska teori utifrån en allmän kritisk granskning av västpsykologins idealistiska teorier”. Detta är en psykologisk teori om hur människan med hjälp av tecken (språket) tolkar och förstår sin omgivning, och den beskriver människans kulturella utveckling som en enhetlig medvetandeprocess, *där känsla och tanke hör ihop*, aspekter som ofta skiljs åt i de utvecklingspsykologiska teorierna hos Freud och Piaget” (Vygotskij, 1995, s. 8).

2.2.2 Psykologiska och sociokulturella perspektiv

Barnsynen om, hur och på vilket sätt barn lär och teorier om hur barn ska fostras har en lång tradition inom psykologisk forskning. Inom psykologin har det utvecklats olika teorier om hur man ser på människan, människosynen och verkligheten. Detta har påverkat den psykologiska forskningen och dess metoder som tagit utgångspunkt i olika perioder och områden i en människas liv.

Psykologiska perspektiv

Inom inlärningspsykologin existerar många riktningar men de två mest centrala är behaviorismen och den kognitiva psykologin. Behaviorismen kännetecknas av människors och djurs beteende. Skinner är den mest kända behavioristiska psykologen, enligt Leino och Leino (1992, s. 50). Inom den behavioristiska inläringsteorin är betingning ett centralt begrepp som går ut på att om individen får belöning så stärks inläringen, men om individen straffas så försvagas inläringen. Behavioristisk inläringsteori har påverkat barns fostran, både i hemmet och i skolan. Inriktningen har påverkat hur undervisningsmålen i skolsystem formulerats samt i utvärderingen av uppnådda resultat. Denna inläringsteori som hade sin storhetstid efter andra världskriget har fått ge vika både inom forskningen och i praktiken.

Eftersom behaviorismen förnekade vardagslivets psykologiska begrepp och tankeförmåga, kunskap, känslor, fantasi och avsikter gick allt beteende att förutsäga och kontrollera. Denna vetenskapsfilosofi kritiserades och fick ge vika för den kognitiva riktningen. Leino och Leino (1992, s. 52) hänvisar till Baars (1986) som menar att den kognitiva revolutionen var ett nytt tankesätt (paradigm) som uppstod åren 1955–1965. Nyckelordet och begreppet kognition syftar på vetandets aktivitet: kunskapssökandet, organiseringen av kunskap och kunskapsanvändningen. ”Inom den kognitiva psykologin strävar man till att behandla människan som en helhet och undviker att splittra henne i olika kunskaps och känslområden” (Leino & Leino, 1992, s. 52).

Den traditionella psykoanalysen tillskriver det som upplevs i den tidiga barndomen som betydelsefullt även senare i livet enligt Gunnestad (2007, s. 27), som hänvisar till Freud (1972). Psykoanalysens metoder för att klargöra mänskliga konflikter och problem utgår från samtal och interaktion.

Humanistisk psykologi uppstod som en motreaktion till den pessimistiska psykoanalysen och den mekaniska behaviorismen. En filosofisk riktning kallad existencialismen som utgick ifrån människans existens, frihet och ansvar har även den påverkat att humanistisk psykologi uppstod. I grunden är skillnaden inte stor mellan kognitiv och humanistisk psykologi men den kan ha betydelse i praktisk pedagogisk verksamhet. Självförverkligande är centralt i humanistisk psykologi, säger Leino & Leino (1992, s. 58).

Humanisterna förespråkade att undervisningen skulle vara allsidig, samhällsinriktad och baserad på vetenskapliga beslut. Nyhumanismens uppfattning av bildning sågs som en kunskapsorienterad skola. Detta klassiska bildningsbegrepp tenderar att dyka upp på nytt för de som önskar ”individuell frihet och moraliskt ansvar när marknadskrafter, nyttoorientering och konkurrens har fört människan bort från vad de anser vara livets mening” (Imsen, 1997, s. 238).

Leino och Leino (1992, s. 59–61) refererar till några humanistiska psykologer som haft betydelse för den pedagogiska forskningen, t.ex. Maslow (1970) och hans behovsteori. Rogers (1976) som anser att tillväxt skapas i positiva människokontakter och att lärarens roll är central i undervisningsprocessen. Gordon (1961) tror på aktivt föräldraskap och menar att kreativitet är ingenting mystiskt och medfött utan kan förbättras genom skolning. Hunt (1971) menar att elevernas undervisning kan förbättras om undervisningen motsvarar deras egenskaper. Man bör sträva efter att ge eleverna mera frihet. Främst Hunts idéer har påverkat läroplaner liksom den pedagogiska forskningen i Finland.

Det finns också andra psykologiska teorier, men de nämnda är de mest tongivande disciplinerna. Psykologi är en deldisciplin i pedagogiken, och det har uppstått en del nya blandformer av de redan nämnda disciplinerna. Människans verklighetsuppfattning, hennes livssyn och människosyn ligger ofta till grund för hennes val av psykologisk ståndpunkt, menar Gunnestad (2007, s. 27–34).

Sociokulturell lärandesyn

Dagens sociologiska samfundsforskning intresserar sig för att klarlägga kända mönster i förhållandet mellan grupper av människor. Vilka institutioner människorna har skapat och på vilket sätt de organiserat sitt samhälle. Sociologiska kunskaper bidrar till att man får insikt i hur samfundet och dess funktion är uppbyggd både nationellt och lokalt.

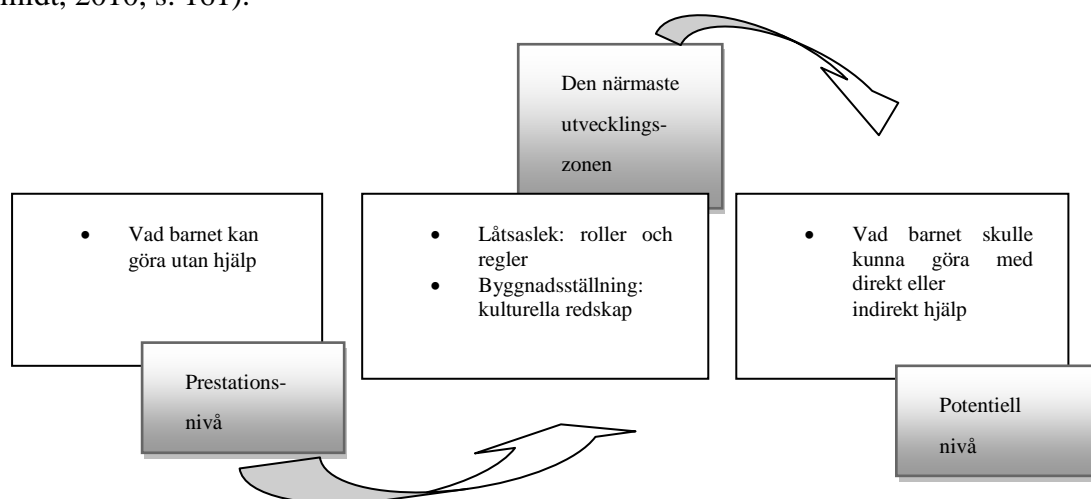
Sociologisk forskning kan även ge insikt och bakgrund till barns uppväxtvillkor. Det kan vara av betydelse att känna till i pedagogisk verksamhet eftersom sociologisk politiska uppfattningar påverkar människors filosofiska grundsyn. T.ex. utifrån vilket uppdrag har samhället att fostra och lära barn, att upprätthålla daghem, är det ett samhällsansvar eller ett uppdrag för frivilliga organisationer eller både och. Är fostran och lärande hemmets eller samhällets ansvar och hur bör fördelningen se ut? På vilket sätt ska samhället ansvara för barns utveckling och lärande? Man har även olika syn på prioriteringar på barns behov när det gäller synen på individens rättigheter och gruppens bästa o.s.v. (Gunnestad, 2007, s. 28– 55).

Lärandet är inte enbart positivt utan både *positivt* och *negativt*. Den som inte har kunskap blir beroende av den som har kunskap, när man måste gå till tandläkare, läkare eller frisör som har den kunskap som är nödvändig just då. Det behövs utbildade människor som tar emot alla barn i till exempel skolan. Där finns lärare, rektor och andra som är utbildade för att bistå barnen med kunskaper som normalt föräldrar inte förväntas ha. Kunskap har ett marknadsvärde och kan vara utgångspunkt för maktutövning eftersom den som har kunskap kan skaffa sig privilegier. ”Utvecklande av kunskaper är därför också ett demokratiskt problem som har att göra med social skiktning och med skapandet av både utanför- och innanförskap”, menar Säljö (2000, s. 102).

Redan tidigt i en människas liv träder kulturen och dess institutioner in och blir sammanhang där lärande och utveckling sker. Språket och samspelet med den materiella omvärlden spelar en viktig roll för en kognitiv och emotionell socialisation. Den kan vara olika i olika samhällen och mellan epoker. Människor kan utvecklas olika inom kulturen eftersom läroprocesser kan vara olika. Kommunikation och interaktion är viktiga komponenter liksom socialt samspel på såväl kollektiv som individuell nivå för att förstå lärande och utveckling. Genom ett sådant synsätt kan man ta del av och bidra till de sätt att tänka och handla som framträder i dess kulturella omgivning. Om man utgår ifrån att lärande sker genom sociokulturella erfarenheter så innebär det inte att all kunskap kommer utifrån, eftersom individen inte är en passiv mottagare som reproducerar utan är istället aktiv i sociala praktiker och förnyar dem (Säljö, 2000, s. 232).

Människans världsbild förstärks genom en sådan interaktion både på individuell liksom kollektiv nivå. Det mänskliga språket är en tillgång för oss i samspel med andra människor. Man kan dela erfarenheter och utveckla kunskaper på många olika områden (Säljö, 2000, s. 232).

Avslutningsvis kan sägas att ur ett sociokulturellt lärande- och utbildningsperspektiv så är utgångspunkten att man föds in och utvecklas i samspel med andra människor. Utvecklingen och lärandet hos barnet är beroende av förmågan att ta in såväl fysiska och intellektuella som språkliga redskap och medier. Den ryske psykologen Vygotskij (1889–1934) som tidigare nämnts i avhandlingen beskrev barns lärande som en ”proximal zon” eller området för proximalutveckling. För att bättre se kopplingen illustreras den i figur 2 (Smidt, 2010, s. 161).



Figur 2. Att hjälpa ett barn genom den närmaste utvecklingszonen (Smidt, s. 161).

Figur 2 beskriver klyftan mellan vad barnet redan kan och vad barnet skulle kunna göra genom att förflyttas till den närmaste utvecklingszonen. För barnet på daghemmet handlar det om att pedagogen ska hjälpa barnet att utvecklas vidare utifrån det barnet redan kan i vardagen till nästa utvecklingszon. Byggnadsställning används här, enligt Smidt (2010, s. 163) som ett temporärt stöd (en dialog mellan den vuxne och barnet) som kan tas bort när barnet klarar sig själv. Sociokulturellt lärande bygger på tillgång och intagande av erfarenheter, tvåvägs- och kamratundervisning, varaktigt gemensamt tänkande, ett väglett deltagande utifrån frågeställningar och teorier samt att få återkoppling på sitt kunnande och deltagande i lärandet.

2.3 Barnpedagogik och didaktik

Psykologiska och utvecklingspsykologiska teorier har påverkat den pedagogiska grundsynen i dagens styrdokument för små barn. Under de senaste 25–30 åren har markanta förändringar ägt rum inom den internationella barnforskningen. Teoriuppfattningarna har ändrats betydligt och det har skett ett perspektivskifte i forskarnas grundläggande uppfattningar om vad barn är och hur deras utveckling kan förstås, menar Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, (2003) och Sommer, (2005).

Sommer (2005, s. 33) pekar på att empirisk forskning lett till att det skett ett perspektivskifte i synen på barn och hur barn utvecklas. Barns uppväxt och barndom är inte likasom den var tidigare och den professionella uppfattningen är förändrad från tidigare uppfattning om hur barn utvecklas. ”Före paradigmskiftet utgick socialpsykologins socialisationsteorier utan vidare från att den såkallade primära socialisationen ägde rum i familjen”, menar Sommer (2005, s. 33). Det var alltså utifrån den traditionella kärnfamiljen som forskningen baserade sin teoretiska begreppsbyggnad och förståelsen av hur barn utvecklas, det togs ingen hänsyn till de erfarenheter av omsorg och uppfostran barn tillägnat sig utanför familjen som erfarenheter från daghem, förskoleundervisning och skola ger. Den nya forskningen, enligt Sommer betonar de vuxnas (alla vuxna, föräldrar och pedagoger) betydelse för barnets utveckling.

Den nya synen på barn innebär att pedagogerna ska fokusera på barnets kompetenser och inte på brister som tidigare var vanligt. Numera är den professionella uppfattningen att barnet är kompetent, redan vid födseln, ja till och med i fostertillvaron, är barnet utrustat med möjligheter som riktar in barnet på mänsklig kommunikation. Alltså en liten människa som är redo att ingå i lärande genom en meningsfylld samvaro med andra människor. Men vuxna ska också ha en övertygelse, att barndomspsykologisk kunskap, alltid måste ses mot bakgrunden av det historiska och kulturella sammanhang som den har sitt ursprung och ingår i. Numera utgår man ifrån att barnet omfattar det livslånga lärandet. ”Barndomen måste således betraktas som en livs- och utvecklingsperiod bland flera andra utvecklingsperioder” (Sommer, 2005, s. 255).

Pedagogisk psykologi undersöker i första hand undervisnings- och inlärningsprocessen. En sådan process kan se olika ut i olika åldrar och bör därför sammanföras med utvecklingspsykologin. Leino och Leino (1992, s. 48) och Sommer (2005, s. 24) hänvisar till Giddens (1996) som hävdar att barndomspsykologisk kunskap och all kunskap om

människan i världen inte kan ses som en färdig produkt utan bör ses som en process i förvärvandet av kunskap i tid och rum.

Utifrån tidigare barnpsykologisk forskning gjord från 1880-talet till 1980-talet hade barnet ingen som helst gryende uppfattning om sig själv eller någon medfödd förmåga att delta och agera med i mänsklig samvaro. Barnet sågs som passiv mottagare. Barnet skulle formas genom fostran. Barnet var en inkompetent bräcklig varelse som var utsatt för risker och kriser. Denna uppfattning var starkt präglad, enligt Sommer (2005, s. 30–36) av olika teoretiker som Sigmund Freud, Erik Holmburger Eriksson, Margaret Mahler och Jean Piaget företräder. De utgick ifrån att alla barn genomgick olika utvecklingsfaser (stadier). Enligt Sommer (2005, s. 36) har denna stadiesyn på utveckling mött stark kritik under de senaste åren. Även om den på intet sätt har lämnats. Den beskriver ett abstrakt och isolerat barn, eftersom utvecklingen inte kopplas samman med barnets uppväxt i tid, samhälle, kultur och vardagsliv.

Konsekvenser av att se barnet utifrån gammal psykologisk forskning i pedagogisk grundsyn blir att pedagoger proppar barnen fulla med kulturella normer, uppfattningar och färdigheter under hela barndomen. Pedagogerna fokuserar på barnets brister och barnet uppfattas som det ovetande barnet, som gradvis kvalificeras att överta kulturen genom inläring, uppfostran och pedagogik (*förmedlingspedagogik*). Detta ses som ensidigt iscensatt och förmedlat till barnet av den kulturkompetente vuxne. Och barnen reduceras till passiva mottagare, menar Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003).

Förmedlingspedagogik är i första hand en pedagogik som aktiverar läraren, och barnet betraktas som passiv mottagare som fylls med kunskap inifrån. Under reformationstiden (1500-talet) var tankesättet att människan behövde kunskap i religion för sin egen frälsnings skull, i motsats till upplysningstiden (1700-talet) då det hävdades att kunskaper behövs för att göra framsteg för mänskligheten. Det resulterade i att det ansågs ”viktigt att förmedla naturvetenskapens nya kunskaper till folket och befria människor från religiösa dogmer och gammal övertro (Imsen, 1997, s. 237).

Avslutningsvis visar ny barnforskning att barn föds med en förmåga att uppfatta och erfara sin omvärld redan från början och på det bygger allt lärande. Kunskapssynen utgår inte enbart från människans natur utan handlar också om kunskapens form och struktur. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 44–45).

2.3.1 Perspektiv på undervisningsformer

Det finns även många olika uppfattningar om vad som är god undervisning, därför finns också olika perspektiv på didaktiken. Allmän didaktik ger begrepp och teorier för planering, genomförande och utvärdering av undervisning och pedagogisk verksamhet i allmänhet. Särskild didaktik tar upp vilken typ av pedagogisk verksamhet som kan användas för speciella grupper som till exempel för barn i dagvård eller barn med speciella inlärningssvårigheter. Verksamhetsmålet i dagvården utgår ifrån att man ska sträva mot en helhetlig utveckling av alla sidor hos barnets personlighet. Det betyder att för att kunna planera, genomföra och utvärdera eget arbete utifrån ett helhetsperspektiv på barnets utveckling ökar behovet av kunskaper i allmän didaktik, förskoledidaktik och fackdidaktik för barntädgårdslärare, hävdar Gunnestad (2007, s. 17).

Det finns en plan ett styrdokument och varje lärare uttolkar detta dokument utifrån sina egna kunskaper. I tolkandet av kulturen och dess grundläggande värden blir tolkandet extra svårt eftersom styrdokumentet utgår från ett normativt perspektiv på undervisning. *Ett normativt perspektiv* pekar på verksamheten i rummet, lärarens metoder och innehållet i ett undervisningsprojekt som är noga planerat och är ett resultat av kulturella traditioner, av politiska beslut, av överväganden på många plan. Bakom det finns förutsättningar från olika ideologier och praktiska förutsättningar att ta hänsyn till. Didaktiken har både en normativ och analytisk sida. ”Den normativa aspekten bidrar med synpunkter på hur undervisning *bör* vara utifrån grundläggande värden, samhällsperspektiv och människosyn. Den analytiska aspekten bidrar med metoder för att se, tolka och förstå det som sker i klassrummet och skolan” (Imsen, 1997, s. 47). Båda perspektiven behövs i samband med planering och utformandet av undervisningen. Men en viktig aspekt är också förhållandet mellan teori och praktik. Den pedagogiska idéhistorien utgår ifrån tankar om hur undervisning *bör* vara. Imsen (1997, s. 48) delar in de normativa perspektiven i fyra grupper.

1. En kunskapscentrerad skola. Skolan förmedlar så mycket som möjligt av kunskap och kulturstoff till barnet som bara är möjligt.
2. En barncentrerad skola. Skolan utgår ifrån barnet och barnets intressen och utformar undervisningen efter det.
3. Man försöker förena de två förstnämnda alternativen. Det sker ett samspel mellan kultur och individ.

4. Man utgår från ett politiskt mål. Undervisningen ska tjäna de underbemedlade i samhället.

En sammanfattning av normativa perspektiv kan göras grovt ”om huvudvikten läggs på förmedling av stoff, på barns utveckling, på samspel mellan barnet och miljön eller på ett politiskt frigörande mål” (Imsen, 1997, s. 76). Men det är ändå svårt att enkelt placera teorier enligt dessa perspektiv eftersom det finns nyanser hos de olika teorierna som inte är så enkla att placera. Imsen (1997, s. 259) hänvisar till Myhre när den normativa sidan av skolans innehåll ska diskuteras. ”Enligt Myhre betecknar *etik* teoretiska diskussioner av moraliska problem, medan *moral* i allmänhet betecknar den enskildes och det enskilda samhällets förhållningssätt i praktiken till dessa principer”. Myhre vill också skilja på individuetik och socialetik. ”Individuetik handlar om hur människor som individer förhåller sig till varandra, medan socialetik handlar om de större sociala systemen som till exempel utbildningssystemet, och hur individen förhåller sig till det” (Imsen, 1997, s. 259). Styrdokumentet och läroplaner baserar sig på socialetik. Medan barnträdgårdsläraren, läraren i mötet med barnet i det dagliga arbetet står i ett individualistiskt förhållande till barnet. ”Det kan uppstå en konflikt mellan dessa två system när läroplanen ställer krav, att barnet ska tillägna sig kunskaper, men läraren ser att barnet inte klarar detta av en eller annan orsak” (Imsen, 1997, s. 259).

När läraren behöver reflektera och klargöra den pedagogiska verkligheten är didaktisk teori användbar, när problem finns, gör dem till forskningsobjekt. När utbildningssystemet förändrades till *målstyrning* som det nu är ökade det professionella läraransvaret. *Det gäller framför allt enligt Vallberg Roth (2011, s. 12) lokal måltolkning, dokumentation, utvärdering och utveckling av verksamheten.*

Utifrån didaktisk teori ska lärarens handlande visa vägen, och på samma gång kunna förklara handlandet som formats som en tankeskapelse ifrån lärarens lagrade erfarenhet, dvs. tyst kunskap inte antecknad eller uttalad kunskap (Uljens, 1997, s. 222).

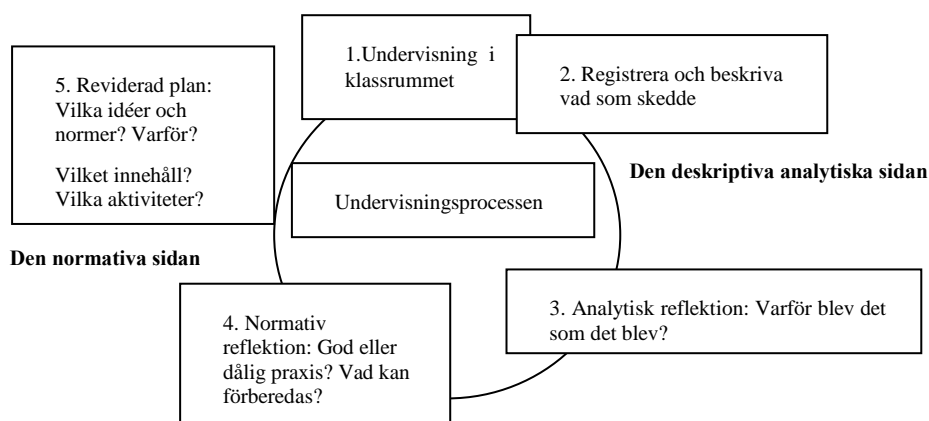
I den pedagogiska grundsynen tar man alltså utgångspunkt i teoretiska och filosofiska perspektiv och frågeställningar, och därifrån försöka identifiera vilka konsekvenser det kan få i den pedagogiska verksamheten. I praktisk yrkest teori utgår man från praxis. Kartlägg de kunskaper och förhållningssätt som finns där. Utgå från dessa två angreppssätt och ställ de mot varandra. Det är nyttigt att göra eftersom sådana här pedagogiska överväganden visar på *barnsyn, kultur, lärande, utveckling och uppfostran*. Uppfostran måste relateras till

praktiskt arbete med barn för att få rätt funktion. Genom att relatera till teoretisk analys kan man efter observation och reflektion över egen praxis få fram hur praktiken ser ut i grundläggande frågor och få möjlighet att utveckla dessa, menar Gunnestad (2007).

2.3.2 Undervisningsprocessen

Didaktiska frågor är relaterade till utveckling av den pedagogiska verksamheten och medför att läraren utför en professionell bedömning av barns lärande och utveckling. Det innefattar även måltolkning i styrdokument, dokumentation och utvärdering och utveckling av verksamheten. (Vallberg Roth, 2011).

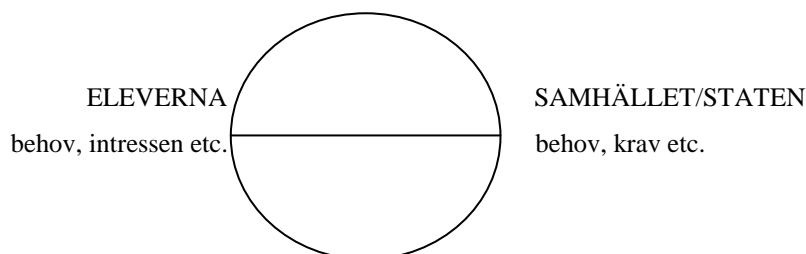
Gunnestad (2007, s. 18) anser att i planering och utvärdering av pedagogisk verksamhet måste både normativ didaktik och deskriptiv eller analytisk didaktik vara med för att undervisningsprocessen ska leda till en utvecklingsprocess enligt figur 3.



Figur 3. Undervisningsprocessen som en utvecklingsprocess som växlar mellan deskriptiv-analytisk och normativt perspektiv. (Gunnestad, 2007, s. 18 enligt Imsen, 1999, s. 46). (Min egen översättning från norska till svenska).

Dock kan undervisningsresultat bli bra eller dåligt utan att ta hänsyn till ideologi eller undervisningsteoretiska mål, menar Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 79) och hänvisar till den tyske didaktikern Herwig Blankertz som påpekar ”att det t.o.m. är omöjligt att säga vilka undervisningshandlingar som leder till vilket undervisningsmål. Samma mål kan nås på olika vägar, samma undervisningshandling kan leda till olika, kanske t.o.m. motsatta mål”.

De två viktigaste parterna i utbildningssammanhang är eleverna och samhället även om det finns andra intressenter. Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 59) för ett resonemang om hur ”undervisningsteorier av olika typer uppvisar skillnader både i synen på de unga, eleverna, och på samhället”. Resonemanget illustreras i tre figurer. Den färdiga figuren finns i Arfwedson och Arfwedson, (2008, s. 80) här i avhandlingen på s. 36.



Figur 4. De två ”huvudintressenterna” (Arfwedson och Arfwedson, 2008, s. 58).

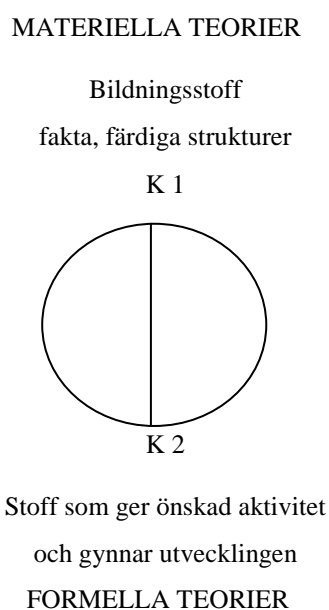
Den vågräta axeln här i figur 4 pekar på två huvudintressenter barnet (eleven) och samhället (staten). Undervisningsteorier måste formges så att de är till nytta för barnen men också så att de tillfredsställer samhällets behov. Detta innefattar både daghemmets, skolans innebörd och mening samt dess metoder att undervisa och förmedla denna mening och innebörd på. Varje barn har rätt att behandlas väl på daghem och i skola samt att få personlighetsbildande förmågor och kunskaper där. I läroplaner och styrdokument formuleras detta ofta som att det är viktigt att utgå från barnets behov vad gäller förmåga och intressen samt att sätta barnet i centrum. Att anordna lärande och bildning betraktas från stat och samhälle som en investering i mänskligt kapital som väntas ge utdelning på sikt. Samhället kan alltså sägas komma med en beställning (via olika planer och genom att finansiera utbildning) att unga ska få ”en viss medborgerlig kompetens och med en förmåga att göra professionell och hedervärd insats i sina kommande yrken” (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 59).

I en sådan kompetens förväntas det att barnet lär sig rådande kultur, normer och värderingar samt en demokratisk grundsyn. Detta kan också benämnas som värdegrunden i läroplaner och styrdokument ”Detta medborgerliga ideal har omfattats av skolansvariga åtminstone sedan 1900-talets början och har med allt större tydlighet proklamerats i officiella skoldokument” (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 59).

Synen på yrkeskompetensen är lite mer konjunkturkänslig på grund av förändringar på arbetsmarknaden. Man bör idag ha en flexibel inställning till arbetsmarknaden, eftersom

samhället kanske kräver omskolning en eller flera gånger under livet. Alltså är skolans övergripande syfte att bistå både barnen och samhället enligt officiella dokument. Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 58) tycker att det finns en motsättning mellan barnets, individens intressen och samhällets intressen och behov som förbises i skoldebatten och menar att det är ”osannolikt att alla individer i ett samhälle någonsin skulle dela myndigheternas syn på såväl medborgarkompetens som yrkesförberedelse”.

Till exempel samhällsbehoven och föreskrifter om skolans innehåll konkretiserar önskemål i officiella dokument för lärarutbildning och annan utbildning utifrån det beslutande samhället vilket illustreras här i figur 5.

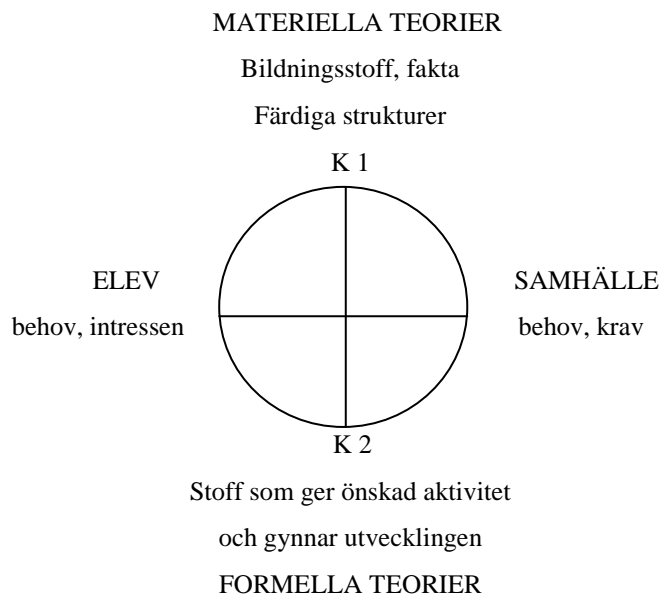


Figur 5. Texten i figuren markerar egentligen ytterpunkterna i ett kontinuum. Naturligtvis finns här också ”mellanformer (Arfwedson och Arfwedson, 2008, s. 60).

Den lodräta axeln visar att barnet ”möter samhällets krav i skolan i form av det beslutande innehållet, dvs. de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som läroplaner föreskriver och elever förutsätts tillägna sig” i undervisningen. Axeln visar också skolans historiska kunskapsuppfattningar som Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 60) kallar kunskapstyp 1 och 2. Denna uppdelning av kunskapstyp 1 och 2 fodrar en närmare förklaring vilket illustreras i figur 6.

Kunskapstyp 1 är kunskap som redan finns i samhället och är resultat av forskning och faktakunskap och ibland kallad objektiv och neutral kunskap. Den beskrivs ofta som allmänbildande baskunskap. Denna kunskap upplevs som skolkunskap av flera

generationer av barn och vuxna och den har fått en stark trovärdighet och har mångtusenåriga anor, menar Arfwedson & Arfwedson (2008, s. 61).



Figur 6. Grunderna som ingår i varje undervisningsteori Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 63). Den fullständiga figuren finns i Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 80).

Kunskapsstyp 2 har även den gamla anor som härleds till renässansen och den tidiga humanismen.

Denna period brukar i historieböckerna ha rubriken "Människans befrielse" och handla om "ett återupprättande av såväl det mänskliga förnuftet som den mänskliga värdigheten", begrepp som också inneslöt idéer om människans frihet att forma sig själv och sin värld. Comenius (i *Didactica Magna*), Rousseau (i *Émile*), Fröbel och Pestalozzi är andra exempel på förespråkare för en K2-syn på vad som är viktig kunskap. Reforminriktad pedagogik och progressivism är andra exempel på K2 inriktad kunskapssyn (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 62).

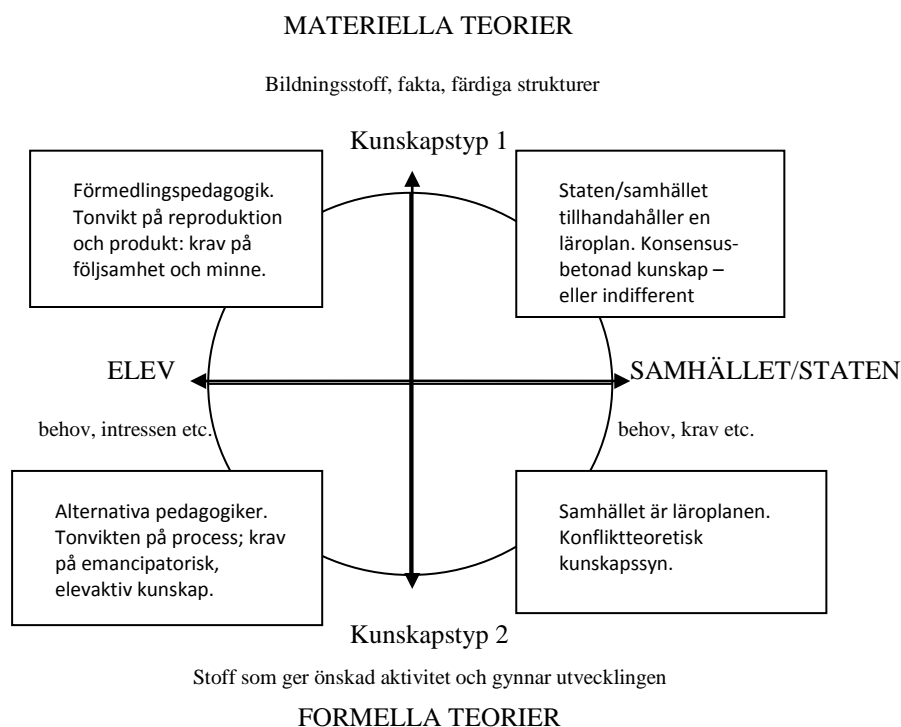
K1 kallas för den *materiella* kunskapsuppfattningen i didaktiska teorier och anses vara överförbar kunskap. K2 benämns som den *formella* kunskapsstypen därför att bildningen anses komma från den lärande själv. Det är inte innehållet i sig som är det viktiga utan förmåga och personlighetsbildande färdigheter. "Denna terminologi är hämtad från tysk didaktik och antyder att K1-kunskapen främst är inriktad på undervisningens kunskapsinnehåll och K2-kunskapen främst på formen, metoden i lärandeprocessen" (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 62).

Om man kopplar ihop de båda axlarna med varandra som barnsyn, kunskapssyn och samhällssyn finner man två typer av didaktisk teori vilka båda omfattar metod och omvärldsmässiga föreställningar om vad som är lämpligt att lära sig i daghem och skola. Dessa grundar sig på vad man tror är människans sanna natur och meningen med livet och

vad som tros vara önskvärd utveckling för samhället (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 63).

Att utveckla emancipatorisk pedagogik och elevers kritiska tänkande har förekommit men inte i någon större utsträckning. Under studentrevolten 1968 sattes kritiken i system. Studenterna ville få en förändring i kunskapssynen på universiteten som präglades av traditionell kunskapssyn som de ansåg var passiviserande. Studenterna ville att studierna istället skulle projektorganiseras. En annan och senare arbetsform som har används utgår ifrån ett ”problembaserat lärande”. I ett sådant lärande är det viktigt att noga tänka igenom samhällsprojekt som görs i utbildningen så att de inte får oönskade resultat.

Slutligen om båda undervisningsteorierna K1 och K2 används så kompletterar de varandra eftersom ingen av teorierna är bättre än den andra, menar Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 86) därför skulle en möjlig slutledning kunna vara: ”Att den enda hållbara didaktiska strategin är att använda sig av *alla* teorier – ett slags didaktisk pluralism eller eklekticism alltså – och låta de faktiska undervisningshändelserna bestämma ”blandningen”. Ingen teori är i sig felaktig. Ingen teori är i sig tillräcklig” (Arfwedson och Arfwedson, 2008, s. 86). Genom att blanda olika teorier enligt *figur 7* kan samhällsmål nå på olika sätt och beskriva skillnaden mellan undervisningsteori och praktik på ett överskådligt sätt.



Figur 7. Materiella och formella teorier – den färdiga figuren. Stegen på vägen återges i figurerna på s. 58, 60 och 63 - och i anslutande texter (Arfwedson och Arfwedson, 2008, s. 80).

Sammanfattningsvis kan sägas, som tidigare nämnts i didaktikavsnittet, att skolan traditionellt haft en kunskaps reproducerande roll och tanken bakom användandet av förmedlingspedagogik var att kunskaperna skulle kunna användas i många olika sammanhang och förbereda för studier genom att överföra kunskaper tidigare generationer utvecklat. Men med ett producerande synsätt ges individen möjlighet till eget skapande av kunskap, en mer framåtsträvande pedagogik. Det finns även ett tredje perspektiv som Carlgren och Marton (2001, s. 212) diskuterar som även Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 75) stöder, att kunskaperna ska vara både reproducerande och producerande. Det handlar inte om att lära sig det kollektiva kunskapsarvet som tidigare generationer utvecklat utan de menar, att det inte är överförandet av kunskaper som är i centrum utan elevernas eget lärande och då blir överföringen av kunskaper ett hjälpmedel för elevernas kunskapande arbete och lärandet sker med hjälp av kulturarvet.

Dessa synsätt kan diskuteras utifrån flera synvinklar. Dels på individnivå, ”där det tycks självklart att lärandet är en aktiv, produktiv process”. Men om syftet är att presentera det rätta svaret är det inte helt klart att det handlar om kunskapsproduktion. Om man istället vill producera kunskaper tillsammans t ex. genom att utföra projekt som gynnar det lokala samhället och som är bra även för andra, knyts skola och samhälle samman och eleverna kan ingå och bidra till ett kunskapsproducerande sammanhang. Skolans kunskapsproducerande roll kan dessutom ses ur ett globalt perspektiv i och med att kunskap kan spridas i olika forskarmiljöer och därifrån spridas vidare ut i samhället. En annan uppfattning är att kunskap utvecklas i ett invecklat samspel mellan olika typer av kunskapsproduktion (Carlgren & Marton, 2001, s. 212–213).

Slutligen menar Carlgren och Marton (2001, s. 215) att dagens styrdokument kunskapsuppfattning utgår ifrån att skolan och eleverna ska både producera och reproducera kunskap. Det är inte innehållet som är det viktigaste utan lärandets kvaliteter.

Varje dag får barn i barnomsorgen och i förskoleundervisningen olika slag av kunskaper genom den pedagogiska verksamheten där. Hur man bemöter barn i förskolan har stor betydelse för deras lärande och utveckling, enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s. 111) de hävdar också att barns kunskap produceras i samspel med andra och i mötet med den vuxne sker undervisningsprocessen. På det sättet blir barnet medskapare till sin egen undervisning som bygger på att barn av egen förmåga har lust att lära.

2.4 Styrande dokument

Olika styrdokument som t.ex. läroplaner ger nödvändigtvis inte uttryck för nya insikter och forskning utan speglar rörelser och strömningar i samhället. Det kan vara nyvunna värderingar, politiska uppfattningar eller trender i näringslivet. Läroplaner är politiska dokument, styrmedel för daghem och skola, menar Orlenius (2001, s.14). Därför inleder jag detta avsnitt med att diskutera vad som är relevant i sammanhanget styrdokument, läroplan, utbildningsmål, livslångt lärande och etiska principer i barnomsorgen.

Om man utgår ifrån de *materiella* teorierna är undervisningens mål och syfte att reproducera det läraren bestämmer så korrekt som möjligt, vilket leder till högre betyg ju noggrannare reproduktionen är. Skolan har och är fortfarande fylld med elever som är duktiga på att återge bokens och lärarens formuleringar och tankar. ”Eleven ses som objekt för undervisningshandlingar, en tom burk som ska fyllas med rätt innehåll” (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 64).

De äldre didaktiska skolorna fokuserade på innehålls och urvalsfrågor, men under det senaste århundradet har i stället överföringen blivit aktuell i lärandet genom beteendevetenskapernas framväxt. Målet för många forskningsansträngningar härrör ifrån hur man kan hitta bra metoder för att förmedla något så effektivt som möjligt (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 66).

De *formella* teorierna har lärandet i centrum, inte innehållet som har en underordnad position. Det viktiga är processtänkande, inte produkttänkande, alltså produktion inte reproduktion. Detta kräver elevaktivitet, inte förmedling. Det är kunskapen som är det centrala och utgår ifrån att ”ingen kan lära dig något, du kan bara lära dig själv”. (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 67).

Den progressiva portalgestalten är John Dewey (1859–1952), enligt Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 67). Deweys pedagogik utgick ifrån tanken om ”Learn by doing”, och hans metod var problembaserad och utvecklade både det sociala och moraliska intellektet. Deweys lärjunge Kilpatrick utvecklade problemmetoden till projektmetoden. Med den var det lättare att få med alla elever och få eleverna att tro på att alla har förmåga att lära sig genom egen aktivitet. En andra känd formell pedagog, enligt Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 69) är Freinet som tog med eleverna på studiebesök utanför skolan. Det var viktigt att efter studiebesöket skriva ner vad de lärt sig. Därmed genomgick eleverna en process av tänkande, experiment och produktion.

Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 74) säger att trots försök att föra ut *skolan i samhället* är skolan ännu idag en rätt så självständig del av samhället. Kunskapssyn som känns igen också idag beskrivs på följande sätt. ”Gränsen skola-samhälle, gränsen lärare-elever, gränser mellan olika skolämnen, alla sådana gränser upprätthålls i praktiken som självklara, ordnade och disciplinerade kategorier, med stor motståndsförmåga mot förändringsförsök” (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 74).

Konservatismen i detta har kritiserats av förändringsvilliga (syftar på alternativpedagogik) men de har inte lyckats övertyga de traditionella reproduktionsvänliga förespråkarna. Deras motstånd mot förändring hindrar skolans utveckling in i framtiden, konstaterar Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 74). Alternativpedagogiken är känd för att (oavsett ideologi) visa nästan för mycket intresse för samhället.

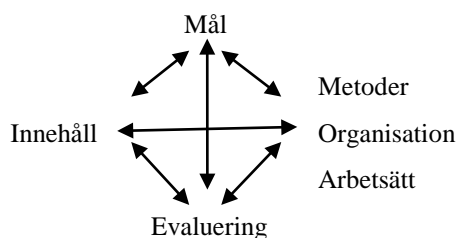
Enligt Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 75) har Bernstein karakteriserat detta förhållningssätt med formuleringen, att saker och ting måste sammanhållas annars finns det en risk att det är samhället som är läroplanen eller tillhandahåller en massa olika läroplaner.

Det finns en problematik med detta att visa ett närgånget samhällsintresse eftersom en målsättning som alternativpedagogiken har är att utforska samhället och dess konflikter som kan opponera mot läroplansskrivningar och officiella tankegångar i samhället, menar Arfwedson & Arfwedson (2008, s. 75).

Imsen (1999, s. 175) poängterar ”att det är ett missförstånd att tro att det går att följa en läroplan fullt ut och detta på grund av att barnen inte låter sig styras enbart av läraren utan har egna behov och intressen”. Dessutom måste styrdokumentet genomgå lärarens tolkning och de kan uppstå situationer som läraren inte har kontroll över eftersom lärande och undervisning sker i dialog och samspel.

Det finns ingen exakt modell för hur en läroplan ska byggas upp. ”En del präglas av uppräknings av innehåll, andra har formulerats som mål eleverna ska uppnå eller sikta mot” (Imsen, 1999, s. 185).

Imsen (1999, s. 185) hänvisar till Hilda Taba (1962, s. 425) som är estnisk-amerikansk läroplansteoretiker. Taba säger att det är fyra komponenter som bör samspela med varandra i en läroplan och illustrerar dessa på följande sätt i figur 8.



Figur 8. Fyra huvudkomponenter i en läroplan (modifierad efter Taba 1962, s. 425) enligt (Imsen, 1999, s. 185).

Taba har identifierat dessa fyra grundläggande element i läroplaner. Enligt Taba är det allra viktigaste att det finns ett inre samband mellan de olika komponenterna i läroplanen (Imsen, 1999, s. 185).

2.4.1 Utbildningspolitiska mål i Finland

Finland har ett lagstadgat mål för utbildningen för barn som går i daghem och i förskoleundervisning som lyder:

2§Utbildningens mål

Utbildningen skall främja bildningen och jämlikheten i samhället och elevernas förutsättningar att delta i utbildning och övrigt utveckla sig själva under sin livstid. Utbildningens mål är vidare att säkerställa att undervisning ges på lika villkor i tillräcklig utsträckning i hela landet (Finlex, 1973).

I läroplanen Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010 (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6–7) beskrivs utbildningsmålen mera utförligt. De värden som ska lägga grund för förskoleundervisningen ska bygga på samhällets värden och internationella rekommendationer om mänskliga rättigheter samt värna om jordklotet som livsmiljö. Ingen person får diskrimineras utan godtagbart skäl enligt Finlands lag. Alla barns lärande ska tryggas enligt lagstiftning som följer internationella avtal.

Genom att barnet handleds av läraren förväntas det främja barnets utveckling och leda till att barnet utvecklas till en human människa som kan handla ansvarsfullt och följa samhällets regler och lära sig att uppskatta sina medmänniskor (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6–7).

Det centrala i förskoleundervisningen är att stödja barnets villkor att utvecklas, växa och lära sig. Likaså bör den fysiska, psykiska, sociala, kognitiva och emotionella utvecklingen stödjas. Eventuella svårigheter ska förebyggas. Det är viktigt med positiva inlärningsmöjligheter och att stärka barnets självkänsla och skapa möjligheter för samspel med andra människor. Undervisningen ska vara rik på erfarenheter och generera till nya ämnen och områden samt att arbeta utifrån ett genusperspektiv. Denna typ av undervisning ska trygga för lika möjligheter för alla barn att lära sig inleda skolgång (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6–7).

Dokumentet *Grunderna för planen för småbarnsfostran* som blev färdigt år 2003 och som uppdaterades år 2005 är ett medel för en nationell styrning av barnpedagogiken. Som grund för dokumentet står de av statsrådet stärkta riksomfattande riktlinjerna för förskoleverksamheten, som innehåller de centrala principerna och tyngdpunkterna för utvecklingen som gäller för den barnpedagogik som organiseras och övervakas av samhället (Barnträdgårdsförbundet, 2005, s. 5).

Genom lagstiftning har staten gett kommunerna stora möjligheter att organisera tjänsterna inom småbarnsfostran så att det på bästa sätt passar familjerna. Kommunen kan styra barnpedagogikens innehåll med egna dokument, enligt *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005, s. 11), men dessa dokument ska godkännas och övervakas av myndigheterna.

Tanken bakom styrdokumentet för småbarnsfostran, förskoleundervisningens läroplan och den grundläggande utbildningens läroplan, är att de tre dokumenten tillsammans ska skapa en helhet som framskrider följdenligt barnets utveckling. Undervisningen ska följa målen som en helhet. Målen ska alltid beaktas oberoende hur undervisningen tillrättaläggs (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6–7).

För att nå målen behövs att ett gemensamt fostransansvar tas av såväl vårdnadshavare, förskollärare och övrig personal som deltar i undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6–7).

2.4.2 Läroplan utifrån ett vidgat begrepp

Vallberg Roth (2011, s. 19) menar att ett vidgat läroplans begrepp inte bara innefattar ett strikt innehåll för lärande och utveckling utan det innefattar också tankesätt och föreställningar bakom en läroplanstext och det i sin tur påverkar arbetssätt, mål och innehåll i läroplanerna.

Curriculum är det engelska begreppet för läroplan. Genom åren är det många som uttryckt definitioner av begreppet curriculum, men det viktigaste i sammanhanget är att sätta in begreppet i sin sociala och historiska kontext, säger Vallberg Roth (2011, s. 16) och hänvisar till Dewey (1902–1980) som är en av portalgestalterna i detta sammanhang. Han förflyttade under sin tid fokus från ämnesinnehåll till barnets erfarenhet i curriculumbegreppet, och Popkewitz (1997) säger att begreppet curriculum kan ses som en viktig del av en pedagogisk argumentation. Vallberg Roth (2011, s. 17) hänvisar även till Dahlberg (1993) som definierar läroplan som ”en plan för barns utveckling och lärande – en läroplan i vid mening”. Styrdokument är också ett begrepp som ibland används som samlingsbegrepp för läroplansarbete på central, kommunal och lokal nivå.

Vallberg Roth (2011, s. 16) förklarar ”att det engelska begreppet curriculum härstammar från latinets currere som betyder springa, och refererar till kurs- eller studiegång. Innebörden är att ett curriculum definieras som en kurs eller bestämd ordning som ska följas. Begreppet läroplan kan förstås som det presenterade innehållet för lärande och studier”.

Siraj-Blatchford och Clarke (2000, s. 67) definierar curriculum för unga och barn som alla planerade områden för lärande och alla personal- och barnaktiviteter som bidrar till lärande och som bedömts, observerats och registrerats. Ett effektivt tidigt barndomsprogram ger barn en mängd erfarenheter som i första hand främjar deras interaktiva lärande (ett kommunikativt samspel mellan personer, dataprogram, tävlingar, spel m.m.) för att främja barns lärande och utveckling. Personalens betydelse är central för barn i de tidiga barnaåren, för upprättandet av lärmiljön och för att strukturera och stödja barnen i deras tillväxt och mognande. Siraj-Blatchford och Clarke (2000, s. 67), menar att små barns lärande inte ska kategoriseras, utan för dem behöver det skapas en miljö som lämpar sig för utveckling av kognitiva, sociala, emotionella, estetiska, språkliga, kommunikativa och fysiska dimensioner.

Det är olika typer av dokument som styr mål och innehåll för barn i förskolan. I sammanställningen av de yngre barnens läroplanshistoria används ett vidgat läroplansbegrepp av Vallberg Roth (2011, s. 21–180). Det ger Vallberg Roth möjlighet att utforska och spegla olika slags pedagogiskt riktgivande texter. Hon identifierade fyra mönster i sin analys av styrdokument och läroplaner för de yngre barnen 0–6 år i Sverige som sträcker sig från mitten av 1800-talet till idag.

Den första perioden kallar hon *Guds läroplan*, och den sträcker sig från mitten till slutet av 1800-talet. Perioden kännetecknas av reformering enligt lutherskt mönster för skolan och av sekularisering utifrån en *Fröbelinriktad plan* för daghemmen (Vallberg Roth, 2011, s. 25).

Den andra perioden kallar hon *det goda hemmets och hembygdens läroplan* som sträcker sig från 1800-talet till mitten av 1900-talet. Det var medelklassen och bondeideal utifrån en socialliberal linje som ”det goda hemmets och hembygdens läroplan” byggde på. På 1930-talet och 1940-talet förändrades barnträdgården. Barnträdgården skulle vara som ett hem, inte som en skola. Barnträdgårdens viktigaste uppgift ”var att förmedla borgerliga hem- och familjeideal till arbetarklassens barn och mödrar”, säger Vallberg Roth (2011, s. 74). I slutet av perioden började en förändring äga rum, då de socialpedagogiska vindarna försvagades och socialpsykologiska vindar skönjdes. De ideologiska strömningarna växlade från socialkonservatism och socialliberalism till socialdemokrati och socialism.

Den tredje perioden benämner Vallberg Roth (2011, s. 81–105) *folkhemmets socialpsykologiska läroplan*. Denna läroplansperiod sträcker sig från mitten av 1900-talet till mitten av 1980-talet. År 1943 beslöt den svenska riksdagen att statsbidrag skulle utgå till nyöppnade daghem, och socialstyrelsen blev nu huvudman och övertog det tidigare Fröbelförbundets uppgifter med att ge råd och anvisningar till barnomsorgen. Efter barnstugeutredningen år 1972 ökade centralisering och kommunalisering, och det var från Socialstyrelsen styrdokumentet till barnstugornas pedagogiska verksamhet nu kom. Synen på barnet förändrades, och pedagogiken utgick inte längre från filosofi utan ifrån psykologer som t.ex. Piaget och Eriksson. Det fanns ett stort avstånd mellan förskolans och skolans läroplaner. Barnstugorna kopplades till socialstyrelsens social-, familje- och arbetsmarknadspolitik, medan skolan kopplades till utbildningspolitiken med Skolöverstyrelsen som huvudman.

Det fjärde läroplansmönstret kan kommuniceras utifrån Vallberg Roth (2011, s. 107) som *världsbarnets läroplan*. Denna läroplansperiod sträcker sig från slutet av 1980-talet och gäller tills vidare. Det är alltså denna period som är här nu. Världsbarnets läroplan bygger på *internationella överenskommelser* och handlar om att lära sig att klara sig i världen och att bidra till en gynnsam utveckling för hela jordklotet som livsmiljö. Från 1990-talet och framåt framträder ”en samtida tendens av globalisering, marknadsorientering, decentralisering, mål- och resultatstyrning, recentralisering och individorientering” Vallberg Roth (2011, s.107). *Här återfinns aktörer på olika nivåer, allt från global*

internationell till centralnationell och kommunal lokal nivå samt individnivå. I början av 2000-talet återopades internationella överenskommelser i läroplanerna, och FN och EU blev betydelsefulla under perioden. Sociopolitiskt och socioekonomiskt blåser det nyliberala vindar. Numera kan man skönja en nationell globalisering där världen är människans hembygd, understryker Vallberg Roth (2011, s. 161).

Enligt Vallberg Roth (2011, s. 108) tog Utbildningsdepartementet i Sverige över ansvaret för förskolan år 1996 och styrsystemet stärktes genom en ny skollag år 2010. Då infördes också allmän förskola för treåringar. Därmed inordnades förskolan i skolväsendet och förskoleklassen infördes som en ny skolform för sexåringar. Barnen ses som aktiva och kompetenta i denna läroplansperiod. Ett större ansvar läggs på barnet själv att i samspel med sin omgivning utveckla kunskaper för sitt livslånga lärande jämfört med tidigare läroplaner. Ledarskap och ansvar tydliggörs genom införandet av förskolechefer och förskolläraarnas ansvar förstärks i den reviderade läroplanen från år 2009. Förskolläraarnas ansvar omfattar hela läroplanen med riktlinjer för uppföljning, utvärdering och utveckling av den pedagogiska verksamheten.

Världsbarnets läroplansperiod är den svåraste att avläsa, menar Vallberg Roth (2011, s. 179). Dock bygger dagens läroplan på målsättning, krav och inriktning på kunskap samt på prestation och bedömning. Vallberg Roth (2011, s. 179) hänvisar till Richard Sennett (2003) som tolkar denna läroplanssyn utifrån ”vad som tillskrivs respekt för människan i det marknadsorienterade samhället”. Vallberg Roth (2011, s.179) säger också att idén om att inkludera alla barn i förskolan (ingen ska lämnas utanför) är en återgång till nationell identitet i form av kulturell medvetenhet för att lättare lotsas in i ett mångkulturellt samhälle. Enligt Vallberg Roth (2011, s. 179) understöder Sivesind (2008) att dessa tankar bygger på universella värden. Kravet på dokumentation i läroplanerna av barnens kunskap och lärande ”kan leda till en praktik som kan bemyndiga, frigöra, förstärka och samtidigt försvaga, inskränka och begränsa” barnen, menar Vallberg Roth (2011, s. 180). Vallberg Roth stöder sig även på Steryl (2003) ”å ena sidan är dokumentationspraktiken inbäddad i maktrelationer och sociala konventioner, å andra sidan möjliggör den också synliggörandet av det oförutsedda i dessa maktrelationer”. Detta fenomen kopplar Vallberg Roth (2011, s. 107) med att dagens styrdokument (läroplaner) bygger på internationella överenskommelser och hänvisar till tänkare som Kemp (2005).

Idag behöver man enligt Kemp (2005) fostra barn till världsmedborgare, fostra till ansvar som han kallar bildning. Med ordet bildning menar Kemp människans moraliska och

kulturella formning. För att täcka hela det pedagogiska fältet behöver man använda två ord, nämligen bildning och utbildning, för att beskriva både den moraliska och den tekniska delen enligt följande tre målbeskrivningar.

1. Att den unge blir insiktsfull och mognar både personligt och allmänt, det vill säga både som individ och samhällsmedborgare;
2. Att den vuxne lär hela livet, inte som en allt tyngre börda utan som en ständig öppenhet för nya erfarenheter; och
3. Att vi utbildas och bildas för att leva ett gott liv med och för andra inom rättvisa institutioner (Kemp 2005, s. 149).

I dessa tre beskrivningar av bildning och utbildning är själva läroprocessen det viktigaste målet (Kemp, 2005).

I enlighet med Kemp (2005) ska barnen fostras så att de kan lära sig ta ansvar och det kallar han bildning till världsmedborgare.

Om man utgår från målbeskrivningar för finländska grundskoleläroplaner från åren 1970–1985 framträder enligt Björk (2000, s. 34) undervisning före fostran i texten. Där visar sig också ett skifte från samhällscentrerat perspektiv till ett individcentrerat perspektiv. Det betonas att eleverna ska få den hjälp som behövs för att nå läropliktsmålen för att även samhällets fortsatta utveckling ska tryggas. ”Här framträder det strukturella mönstret tydligt. Skolans allmänbildande uppgift är starkt relaterad till utbildning, som ett socio-politiskt och socio-ekonomiskt styrmedel” (Björk, 2000, s. 34).

Enligt Björk (2000, s. 36) framträder fostransbegreppet tydligare i 1994 års läroplan. Detta på grund av förändringar i samhället (globaliseringen). Det framgår av läroplanstexten ”att stärka individualismen är skolans uppgift”. Det är dock oklart vad som menas med individualism i texten. Är det ett politiskt uttryck för styrning eller är det ett pedagogiskt psykologiskt uttryck? I texten om skolans värdegrund utpekas vikten av att bli medveten om de egna värderingarna då människan nu lever i ett pluralistiskt samhälle. Här är det också oklart vilken värdegrund som åsyftas. Vad är det som åsyftas? Är det individens förhållande till sig själv och andra, till arbetet, till samhället, till natur, till kultur och religion, till världsmedborgare, o.s.v.

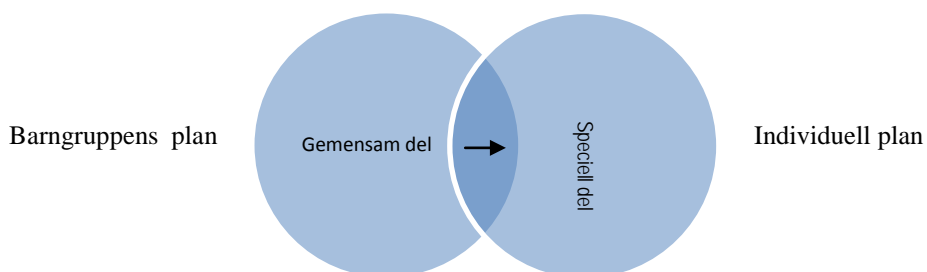
Björk (2000, s. 40–41) säger att läroplanen från år 1970 var centralistisk och detaljerad men ändå reflekterande och problematiserande medan läroplanerna från åren 1985 till 1994 har en auktoritär prägel och utbildningens syfte har fått en ekonomisk betydelse.

I finländska och svenska läroplaner känns problematiken igen det är svårt att säkert avläsa vad som avses i de olika texterna. Vad är det egentligen som är det bakomliggande budskapet i vissa delar av läroplanstexterna liksom i samhällsutvecklingen.

2.4.3 Individuella läroplaner

Numera finns också individuella läroplaner det kopplar Vallberg Roth (2011, s. 107–164) till att man ska fostra barn till världsmedborgare. Individuella läroplaner är textbundna och ”dels konstruerade i samarbete mellan lärare, föräldrar och barn. Synen på lärande, utveckling och (barn) människa har förändrats”. Kort sagt handlar det om att lära sig att lära och att bidra till hela jordklotets väl och ve.

Gunnestad (2007, s. 226) kopplar i första hand individuell läroplan till barn som behöver speciell pedagogisk hjälp. Barnet har alltså rätt till en sakkunnig utvärdering som ska leda till att stödja barnets daghemsvistelse både pedagogiskt och socialt. Den individuella läroplanen ska utgå från ett helhetsperspektiv där barnets totala utveckling och inläring inkluderas. Gunnestad (2007) beskriver detta som ett förhållande mellan en individuell läroplan och planeringen för hela barngruppen (se figur 9).



Figur 9. Visar förhållandet mellan barngruppens plan och den individuella läroplanen för ett barn (Gunnestad, 2007, s. 226).

De båda läroplanerna bör gå in i varandra enligt Gunnestad (2007, s. 227). Den individuella delen kan planeras och koordineras parallellt med planeringen för hela barngruppen redan från början. Den speciella delen kan även ha olika funktioner som till exempel att förbereda barnet för det som hela gruppen ska göra. Ibland kan barnet få vara med och iaktta och sedan göra detsamma som de andra barnen i efterhand. Det kan också finnas behov för att planera in extra träning på grund av någon personlig nedsättning som synskada eller hörselskada eller någon annan störning i lärandet.

Målet med arbetet att utveckla individuella läroplaner är att stärka inläringen för barn med speciella behov. Där ska finnas klart definierade mål, beskrivning av metoder och tillvägagångssätt, samt en värdering av tekniska hjälpmedel och en framtidsplan. En sådan plan ska underlätta för utvärdering och eventuella behov av hjälpmedel i framtiden. Barnet får en kvalitetsmässig utvärdering som alla barn har rätt till, säger Gunnestad (2007, s. 227–228).

2.4.4 Världsbarnets komplexa verklighet

Efter att ha tagit del av studien *De yngre barnens läroplanshistoria* av Vallberg Roth, (2011), och tagit del av resonemanget kring *världsbarnets läroplan*, går det att konstatera att barn (människor) nu lever i en komplex verklighet, vilket innebär att de ställs inför nya utmaningar dagligen. Det medför att de måste lära sig att fatta snabba beslut och vara på ständig jakt efter nya kunskaper eftersom gamla kunskaper snabbt dör ut. Det medför också att man måste vara anpassningsbar för ny teknologi och öppen för omskolning liksom ekonomiska förändringar och folkomflyttningar. Genom den vetenskapliga och teknologiska utvecklingen blir samhället alltmer globaliserat. Den massmediala informationen är alltmer påträngande och möjligheten till reflektion minskar, eftersom allt går så snabbt. Det kan medföra att möjligheten till egen påverkan reduceras. Så hur ska människan själv kunna påverka sin situation då hon alltmer framträder som en länk i en vinstgivande kedja (Bertolani & Andersson, 1998).

Pier-Giorgio Bertolani som är legitimerad psykolog och psykoanalytiker och Tomas Andersson som är sakkunnig inom barnomsorg och aktionsforskare, håller med om att det är svårt att avläsa tidshändelserna just nu i boken *Att möta barn* (1998). Ett utmärkande drag i människans dagliga liv och samhälle är snabba förändringar, som till exempel att det finns en existentiell brådska i dagens samhälle som får konsekvenser i människans liv och i utbildningssammanhang.

Utifrån detta resonemang efterlyser Bertolani och Andersson (1998, s. 48–49) en diskussion kring de pedagogiska och didaktiska metoder som används i dagens daghem. ”Sällan analyseras på ett vetenskapligt sätt effekterna av den stress, konkurrens och anonymitet som präglar miljön i dagens daghem och skola” Bertolani & Andersson (1998, s. 48).

Bertolani och Andersson (1998, s. 48) tror att det finns en förhoppning från samhället och kulturen att barn idag ska vara förebilder för den fria marknadens skaparkraft, användning och förbrukning. Bertolani och Andersson anser att detta har att göra med vilken människosyn som finns i dagens samhälle, men också vilken roll och funktion daghem och skola ska ha. Det är barnen som har behov av samhället, och det bör komma i första hand, inte samhällets behov av barnet. För att hjälpa världsbarnet att hantera sina utmaningar är det själva inlärningsprocessen som är det viktiga, så att barnet själv kan lära sig att upptäcka konflikter och inkonsekvenser, som finns i barnets värld. Det kan hjälpa barnet att förstå motstridiga krafter som finns i både den inre och den yttre miljön, och med bibehållen nyfikenhet lära sig leva i en värld i oavbruten interaktion.

Dagens samhälle har utvecklats till ett multikulturellt samhälle bl.a. genom invandring och globalisering. Därför måste mål och medel utformas med hänsyn till hur barn påverkas av subkulturer, det mångkulturella, ideologiska, estetiska och moraliska influenserna i samhället. Bertolani och Andersson (1998, s.17) utgår ifrån nya orienteringar som talar om barnets kulturella fält, d.v.s. barnets personlighetsutveckling, hur barnets kulturella fält påverkar dess känslomässiga, moraliska, estetiska och religiösa erfarenheter, eftersom och som tidigare har nämnts i avhandlingen så påverkar kulturen lärandet.

Bertolani och Andersson (1998, s. 19) betonar att pedagogernas förhållningssätt därför blir betydelsefullt med tanke på att motverka dåliga kulturella influenser som uppstått i samband med det multikulturella samhället och som kan störa barns framsteg och mognad. Enligt nya orienteringar och innovationer förväntas att daghemmets personal ska bedöma ”varje barns *individuella* karaktäristika, bör bedriva en oavbruten och självkritisk granskning-värdering av hela verksamheten. Detta behöver göras på forskningsnivå och ha som syfte att kartlägga om man verkligen, i enlighet med de pedagogiska övergripande målsättningarna, har erbjudit barnen att växa” (Bertolani & Andersson, 1998, s. 19).

För att möta dessa nya orienteringar valde utbildningsdepartementet i Italien att utse några daghem och skolor som experimentcentra med syfte att utarbeta pedagogiska metoder och didaktiska förhållningssätt. Men också för att utarbeta kontinuitet mellan daghem och skola, föräldrar och personal och dess förutsättningar. I början kämpade man med dels *institutionella svårigheter*, och dels med *strukturella svårigheter*. Exempel på de *institutionella svårigheterna* var personalens olika utbildningar, enheternas olika mål och medel och olika yrkesidentiteter, föräldrarnas förväntningar var olika och personalens yrkesstatus och löner. Exempel på *strukturella svårigheter* uppkom från olika

förutsättningar av mål och medel i de två verksamheterna. Där fanns olikartade behov hos barnen på grund av bland annat barnens ålder. Där fanns en omedvetenhet hos daghemspersonalen av skolaktiviteternas pedagogiska betydelse och skolpersonalens svårigheter att uppskatta och förstå daghemmets aktiviteter. Olika kunskapsområden skapade splittring och föräldrarna hade olika förväntningar på daghemmet respektive skolan. För att skapa förbättringar var målsättningen att skapa kontinuitet. Utbildningsdepartementet i Italien skapade ett utbildningsprogram för daghemspersonalen i pedagogik, och skolpersonalen fick kunskaper i att lära barnen konkreta reella erfarenheter som daghemmen är bra på. På detta sätt skapade de en gemensam målsättning och samarbete som blev en enhetlig organisation som koordinerade både skola och daghem (Bertolani & Andersson, 1998, s. 19–21).

2.4.5 Livslångt lärande och marknadsflexibilitet

I diskussionen om utbildning och lärande nämns ofta det livslånga lärandet. Den lagstadgade utbildningens mål är bl.a. att utbildning ska leda till möjligheter och insikt så att alla ska kunna utveckla sig själv under sin livstid eller till att utveckla livslångt lärande. Själva begreppet livslångt lärande används för att gestalta den process livslångt lärande innebär, men begreppet innehåller även andra perspektiv.

Ett perspektiv handlar om tid och utgår ifrån att människan lär sig under olika tidpunkter under sitt liv. Lärandet sker både medvetet och omedvetet. Idag vet man att lärandet sker redan hos riktigt små barn och kan vara både medvetet och omedvetet lärande. Nya studier visar att små barn medvetet strävar efter att erövra och bemästra sin omvärld (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 10).

Ett andra perspektiv handlar om innehållet, om kunnandets kvalitet och föränderlighet. De kunskaper man lär sig bär man med sig genom livet. När man använder sina kunskaper utvecklas de och förändras samtidigt som man lär sig nya saker (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 10).

Ett tredje perspektiv av det livslånga lärandet handlar om ”människans attityd och förhållande till lärande”. Idag utgår man ifrån att barn lär sig i ett socialt sammanhang. Då blir bemötandet av barnet extra viktigt. ”Barn som blir positivt bemötta i sitt lärande bevarar och utvecklar sin nyfikenhet och lust att lära genom hela livet” (Pramling Samuelsson och Sheridan, 1999, s. 12). Förskolepedagogiken bör därför fokusera på att

lära barn att lära, att förstå och erfara sin omvärld. ”Alla erfarenheter som barnen har gjort och kommer att göra, kunskaper de har utvecklat och kommer att vidareutveckla är byggstenar i det livslånga lärandet” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 13).

Storbritanniens läroplansmodell står här som modell för en marknadsflexibel läroplan, the UK curriculum modell, Quality in Diversity in Early Learning (QDEL) är i första hand utarbetad för de som arbetar med barn från 0 till 6 års ålder. Modellen grundar sig i principer som är hämtade från ”Te Whariki, the New Zealand curriculum for the early years” (Siraj-Blatchford och Clarke 2000, s. 68). Det viktigaste med läroplansmodellen är att presentera och förbereda en kvalitetssäkring för barn med olika kunskaper, förmågor, läggning, begåvning och behov. Kontexten ska innehålla en plan för en hel del händelser som är förberedande för diverse behov som kan vara mångkulturella, flerspråkiga och att visa respekt för mänskliga rättigheter som finns i samhället. Men det absolut viktigaste i modellen är utarbetandet av det instrument som möjliggör granskandet av utvecklingen i praktiken. Ett instrument som har en uttalad deklaration, och som avser att hjälpa personalen att göra jämförelser mellan olika dimensioner i verksamheten, för att kunna närma sig daghemmets läroplan, så att valda observationer möjliggör för personalen att identifiera och motivera deras praktiska kvalitet. Instrumentet bygger på tre viktiga huvudelement och de är överenskommelser, målsättningar och löner. Eftersom överenskommelser och målsättningar hör nära samman med handlingsprogram och läroplanspraktik, innehåller området också rättigheter som hör nära samman med pedagogiken. Poängen här blir att beskriva förutsättningar som är väl övervägda och grundläggande för barns tidiga lärande och att fastställa grundläggande mål för att stödja lärandet. Föräldrasamarbetet betonas i programmet, liksom alla aktiviteter (också de utanför daghemmet) och leken betraktas som mycket viktig för barns tidiga lärande. Barnen har också rätt att få sitt lärande planerat, organiserat och med tillgång till de resurser som behövs för att lärandet ska leda till utveckling som kan registreras och förklaras.

Slutligen om Storbritanniens läroplansmodell. I planen poängteras att föreskrifterna för småbarns tidiga lärande speciellt behöver trygga för att barnen utvecklar skrivkunnande, räkneförmåga och naturvetenskap och att barnen ska få en passande kulturell bildning utifrån miljö och levnadsförhållanden. Personalen ska utgå ifrån ett multikulturellt tänkande. Alla barn har rätt att lära sig språk. Personalen ska utgå ifrån världen som den är idag och utveckla barnens första språk men också uppmuntra och plussa på engelskan och

värdesätta språk på detta sätt. Personalen ska uppmuntra principer för att alla ska vara inkluderade och behandlas rättvist. Personalen ska fostra och uppmuntra barnens självkänsla och självkänedom. Läroplansmodellen utgår ifrån mänskliga rättigheter och det multikulturella samhället. Här talar man om att förbereda för kvalitetssäkring utifrån barnens behov som ska leda till utveckling som ska registreras och kunna förklaras. Det är viktigt att lärarna observerar barnen när de leker och bearbetar och utvärderar vad barnen gör för att maximera sitt lärande. Detta betraktas som mycket viktigt för läroplansmodellen.

Individualiseringen i samhället i dag är också ett exempel på marknadsflexibilitet. Sociologen Zygmunt Bauman (2002, s. 61) menar att individualiseringen i samhället är ett öde inte ett val och säger att individualiseringen försvagar nationalstaten och det sociala skyddsnätet. Genom individualiseringen har man fått ökad egen frihet att bestämma i olika frågor, men det finns alltid en fara i mänskliga sammanhang och det kan t.ex. uppstå oklarhet kring någons ursprung och tillhörighet. ”Kultur är den verksamhet där man gör distinktioner: klassificerar, segregerar, drar gränser – och därmed delar in människor i kategorier som är internt enade genom likhet och externt separerade genom olikhet – och skiljer ut vilka beteenden som hör ihop med vilka kategorier” (Bauman, 2002, s. 44). På det sättet kan kultur skapa skillnader mellan människor, därför känns det inte tryggt och säkert att utgå från kultur eftersom olika kulturyttringar kan leda till konflikter. Det som också känns otryggt och som kan leda till konflikter är det man kallar globalisering, menar Bauman (2002, s. 46).

”*Globalisering* består av processer som betraktas som självgående, spontana och oberäknliga, där ingen sitter vid kontrollbordet och ingen tar på sig planeringen och ännu mindre tar ansvaret för det samlade resultatet” (Bauman, 2002, s. 46).

”Den nya globala maktstrukturen drivs av motsättningarna rörlighet och bofasthet, tillfällighet och rutin, frihet från restriktioner och bundenhet av restriktioner” (Bauman, 2002, s. 47) och därför är otryggheten i dagens samhälle den främsta byggstenen för att behålla den sociala kontrollen och den globala makthierarkin, menar Bauman vidare (2002, s. 49). Otryggheten medför också osäkerhet eftersom man måste göra olika val utan att veta vad det blir för resultat, som t.ex. om dagens investeringar ger framtida vinster eller förluster det vet man inte. Man vet inte heller vem man kan förlita sig på, eftersom ingen riktigt har kontrollen. Det som också är utmärkande för det moderna samhället är att dess medlemmar bedöms som individer. Man bör komma ihåg att innebörden av

individualisering förändras hela tiden och är inte linjär och ”individualisering betyder nu något helt annat än vad den betydde för hundra år sedan” (Bauman, 2002, s. 60).

Under den moderna epokens första tid uppstod individualism då människor befriades från det kollektiva beroendeförhållandets bundna nät. Individualiseringen har uppstått utifrån olika historiska utvecklingskonsekvenser innan den har fått det uttryck den har idag. ”Människor med färre resurser hade alltså mindre valfrihet och måste kompensera sina individuella svagheter” under det moderna samhället, enligt Bauman (2002, s. 61). Först gjordes det kollektivt med strävan efter ett bättre liv. Kollektivism var den första form för individualiseringssträvan när man inte kunde hävda sig med individuellt ägda resurser som var otillräckliga.

Klassorienteringen för de bättre ställda kom i förgrunden först när den ojämna fördelningen av resurser ifrågasattes. ”Man kan säga att de urbäddade individerna under den klassiska modernitetens epok huvudsakligen använde sin nyvunna makt och sin rätt att handla självständigt till att desperat söka efter återinbäddning” (Bauman, 2002, s. 61).

Bauman (2002, s. 62) menar att ”risker och motsägelser skapas fortfarande socialt; det är bara skyldigheten och nödvändigheten att handskas med dem som individualiserades”. Om man vill leva i ett kärleksfullt samhälle kan sökandet efter sig själv vara en risk, man kan gå vilse och inte se eller lägga märke till att man plötsligt kan stå ensam och *urbäddad* från samhället. Istället för att söka efter gemensamma saker som möjligheter att förhandla om innebörden av det allmänna bästa och principerna för ett liv i gemenskap. Det kallar Bauman *återinbäddning*.

Slutligen framkommer i teoridelen att barnträdgårdsläraren är en viktig komponent för barns lärande i barnomsorg och förskoleundervisning. Det pedagogiska fältet är brett och innehåller många olika vetenskaper. Alla vetenskaper (teorier) har något att säga uttolkaren, och därför kan det vara bra att reflektera över vad de förmedlar. Didaktiska kunskaper är värdefulla att behärska när det gäller att tolka och förstå styrdokument och läroplaner, och för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten till exempel vid bedömning av enskilda barns lärande och utveckling, men även för utveckling av hela verksamheten. Numera är det vanligt att barn har individuella läroplaner och de är till för att barnet ska ha möjlighet att få en sakkunnig utvärdering, som ska leda till att stödja barnets daghemsvistelse både pedagogiskt och socialt.

Teoridelen innehåller också forskning rörande styrdokument och läroplaner. Här framkommer att dagens styrdokument och läroplaner bygger på internationella överenskommelser, och syftet med det handlar om att barn idag ska fostras till världsmedborgare, det för att trygga för hela jordklotets utveckling.

Forskningen pekar också på att individen går före gruppen och i undervisning är det själva läroprocessen som är det viktigaste målet. Värdefrågor och människosyn berördes i texten men behandlas utförligare i följande text.

3 Värdefrågor och etiska principer i barnomsorgen

Eftersom dagens lagstiftning och läroplaner åberopar FN:s konvention om mänskliga rättigheter och barns rätt i samhället så inleds detta kapitel med bakomliggande tankar om hur diskussionen om mänskliga rättigheter började och kan förklaras. Bakgrund och tankar om människors lika rätt och värde har en lång historia bakom dess filosofi. År 1948 enades FN:s länder om en allmän förklaring av de mänskliga rättigheterna. Dessa rättigheter talar om alla människors gemensamma ansvar för att alla ska kunna leva tryggt, och i frihet kunna leva ett mänskligt liv (Gunner & Namli, 2005).

Enligt Gunner och Namli (2005) övergick många länder i Europa under 1700-talet från feodalism med fasta gränser mellan olika sociala grupper till kapitalism där marknaden krävde större flexibilitet som underlättade för människor att röra sig mellan olika sociala grupper. Detta påverkade även den politiska makten som bl.a. började lösgöra sig från kopplingen till kyrkans ideologi och istället antog en modernare livsåskådning. Gunner och Namli (2005, s. 88, 96) hänvisar till John Locke (1632–1704) och Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). De är tänkare som reflekterade över sin omvärld och som har formulerat grunder för livsåskådning som benämns modern humanism. Teorin är att alla människor har egenvärde och lika värde och att människan kan tänka och handla rationellt. Den engelske filosofen John Locke hävdade att alla människor av naturen är fria individer, ”vilket betyder att människan trivs bäst i ett samhälle vars lagar respekterar hennes natur. Av detta följer med nödvändighet att juridiska lagar och politiska strukturer bör underställas etisk prövning” (Gunner & Namli, 2005, s. 88).

Den filosof som också påverkat humanismen, enligt Gunner och Namli (2005, s. 89) är Immanuel Kant (1724–1804) som menade att en viktig aspekt inom humanism är att människan uppfattas som en individ och inte som kopplad till en grupp. En individ ses som en unik människa med ett eget namn och som inte kan t.ex. reduceras endast till sin sociala ställning, sitt kön eller sin etnicitet. Kant var påverkad av franska tänkare och de framsteg som naturvetenskapen gjorde vid den här tiden. Kant trodde på människans frihet och förmåga att styra sina handlingar med förnuftet. Det unika med människan enligt Kant är att hon underkastar sig sin fria vilja under förnuftets makt men han kopplade människans rationalitet med att tänka fritt. Kant menade också att människans förnuft har en universell karaktär och är lika hos alla.

Gunner och Namli (2005, s. 90) hänvisar till Kants definition, ”varje människa bör ha egna handlingsregler (maximer) som hon testat med hjälp av sitt förnuft för att se om de klarar universaliseringskriteriet”. Detta betyder att handla rätt enligt vad förnuftet betraktar som godtagbart av de allra flesta människor. Kants etik består av att människor har grundläggande jämlikhet, är förnuftiga, lika mycket värda och ska behandlas respektfullt och hänsynstagande. Man ska se den andre som en fri och självständig individ med egen rätt att bestämma över sitt eget liv och med sitt förnuft avgöra vad som är rätt och fel. Detta menar Kant är en rättighet och en plikt. ”Kant menar att människans autonomi kan kränkas både när någon annan (stat, kyrka, andra individer) försöker påtvinga hennes regler och lagar men också när hon själv inte respekterar sin natur och inte brukar sitt förnuft” (Gunner och Namli, 2005, s. 90). Denna syn är starkt förbunden med den västeuropeiska världen men när internationella stater ansluter sig till FN:s deklaration om mänskliga fri- och rättigheter förpliktade de sig att respektera sina medborgares rättigheter, anser Gunner & Namli (2005, s. 92).

Denna syn på mänskliga rättigheter kan kopplas till den finländska läroplanen, Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010, Utbildningsstyrelsen (2010, s. 6), där det står att Finland har förbundit sig att följa internationella avtal som syftar till att värna om de mänskliga rättigheterna och jordklotet som livsmiljö. Detta betyder att i samhällets politik och i sin lagstiftning måste man respektera allas rätt att få sin röst hörd. Diskursen betyder också att argument ska kunna mötas med argument, inte med våld och förtryck, samt att med hjälp av människans förnuft finna möjlighet till fredlig konfliktlösning. Kant menade att när rättigheterna finns i grundlagen är målet att uppnå varaktig fred och inte att starta krig mot varandra (Gunner & Namli, 2005, s. 91–92).

Gunner och Namli (2005, s. 92) hänvisar till en amerikansk politisk filosof vid namn John Rawls som håller med Kant men hävdar att för att klara medborgarnas rationella granskning behövs lagar och myndigheter som kan klara av att grunda och upprätthålla rättigheterna i grundlagen. Problem med den politiska diskursen utifrån rationalismen kan uppstå om känslor eller intressen inte får sin legitimitet när människor inte betraktas som lika förnuftiga som andra och utestängs från att delta i den demokratiska processen. Gunner och Namli (2005, s. 93) hänvisar även till Isaiah Berlin (1909–1997), Oxfordfilosof som observerade att många rationalister (inklusive Kant och Marx) accepterade att individens frihet kan begränsas om den anses vara av förnuftsvidrig karaktär. Det finns alltså inte ett fullständigt filosofiskt och politiskt språk för att uttrycka

mänskliga rättigheter under humanismens och rationalismens tak, eftersom det finns en risk för att vissa individer betraktas som mindre värda än andra.

Andra utmaningar handlar om att det bör ställas krav både moraliskt och politiskt för vad mänskliga rättigheter är när det gäller upplysningshumanismen och dess antropocentrism som *inte* värnar om naturen och djurens rätt och egenvärde. ”De betraktas istället som medel för människans välbefinnande och nyttjas utifrån deras instrumentella värde för människor”, menar Gunner och Namli (2005, s. 94). Många tycker att denna humanismens etik och antropocentrism behöver förändras eftersom människans syn på djur och natur behöver förändras från människors hårda exploatering av naturen och den grymma behandling av djur som orsakas av olika mänskliga aktiviteter där ekonomin är den styrande faktorn. En annan svårighet är om man utgår från en universell syn på den traditionella humanistiska modellen är att den är präglad av västerländskt *individualistiskt* tänkande. Många andra kulturer i världen bygger på icke-individualistiska grunder (Gunner & Namli, 2005, s. 95).

I dessa kulturer betraktas individens värde underordnad gruppens värde. Men det behöver inte betyda att individen behandlas respektlöst i dessa länder, dock finns risk för olika syn på individens värde då gemensamma dokument ska skrivas under och senare garantera individer skydd (Gunner & Namli, 2005, s. 95).

Utifrån ett omskapat världsperspektiv som man har idag behövs andra modeller för förståelse för dessa problem, säger Gunner & Namli (2005, s. 95).

Avslutningsvis finns det rättigheter som kan komma i konflikt med varandra. Även om de flesta av oss är överens om att mänskliga rättigheter bör garanteras och respekteras finns det vissa som är viktigare än andra. Det är nog ingen som på allvar ifrågasätter rätten till liv eller frihet till säkerhet eller utbildning och som tror att dessa rättigheter kan komma i konflikt med varandra och därför bör prioriteras på något sätt, menar Gunner och Namli (2005). Men en grupps rättigheter kan komma i konflikt med en annans grupps rättigheter till exempel när människor hävdar sin rätt att fritt yttra sina tankar och sin kreativitet i tidningar, film och på internet, då kan vuxna och barn utnyttjas eller användas för kommersiella syften utan deras medgivande. Rättigheterna kan botten i ojämna maktrelationer och då kan de svagas rättigheter åsidosättas. När det gäller frågan om mänskliga rättigheter ur en *normativ synvinkel* så hör de ihop med vem som försvarar rättigheterna. Därför menar Gunner och Namli (2005, s. 107) att en ”diskussionen om

varför eller på vilka grunder människan kan kräva sina rättigheter i relation till andra människor och till samhället i stort handlar om en fortsatt reflektion kring den människosyn man har och som hela tiden antar nya former”.

3.1 Människans värde

Orlenius (2001, s. 147–148) definierar människan som en fysisk, psykisk, social och existentiell person. Alla fyra aspekterna gör människan till människa. Fysiskt behöver människan mat och värme och genom sitt psykiska jag och genom sina sinnen kan hon uppleva och inta sin omvärld. De fysiska och psykiska dimensionerna är intimt sammankopplade med varandra. Människan har också en social sida och det är tillsammans med andra människor som hon utvecklas och lär sig fungera tillsammans.

Numera vet man att barn har känslor och har behov av närhet, något som är väsentligt för all slags tillväxt. Människan utvecklas till människa i bundenhet och i samspel med andra människor och det tillhör människans grundvillkor (Orlenius, 2001, s. 148).

Det som åtskiljer människan från djuren är att människan har en existentiell förmåga med att förstå meningen med livet. Människan har även förmåga att formas av sin kulturella omgivning. Människan har både intellektuell och känslomässig kapacitet att känna och uppleva glädje och skuld. Människan kan känna kärlek, hon kan uppleva konst och ha förmåga till ett andligt liv men man får inte glömma bort att människan blott är en liten del av universum (Orlenius, 2001, s. 149).

Frågan om människans värde är en hörnsten i etiken och frågan om människolivets okränkbarhet och allas lika värde (människosyn) är ett personligt ställningstagande och förhållningssätt som inte empiriskt kan beläggas. Men frågan är vägledande i lagstiftning och förankrad i både etik och juridik, enligt Orlenius (2001, s. 150).

Fri- och rättighetslagen utgör grundvalen i människovärdesprincipen i finsk lagstiftning enligt följande: Förskoleundervisningen baserar sig på samhällets värden. Dessa värden baserar sig på internationella deklARATIONER och konventioner och avspeglas i den nationella lagstiftningen. Syftet bakom är att försvara mänskliga rättigheter och trygga för jordens miljö och överlevnad (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6–7).

När man studerar människovärdet eller människosynen kan det göras utifrån två perspektiv, hävdar Orlenius (2001, s. 150). Ett normativt respektive och ett deskriptivt

perspektiv. Man bör även vara observant på om man talar om hur något bör vara eller hur något är. (Orlenius, 2001, s. 150 hänvisar till Fagerberg m.fl. 1989, s. 57). Utifrån ett *normativt* antagande ska människan alltid behandlas ”*som en person, aldrig bara som en funktion, som mål i sig, inte bara som medel, som subjekt, aldrig bara som objekt*”.

Detta resonemang ger uttryck för att människans värde är förbundet med människans existens, inte med karaktärsdrag och uppgifter. Det betyder också att alla människor har grundläggande rättigheter som bör beaktas och ingen är bättre än någon annan i detta hänseende. Alla har rätt till oberoende och autonomi. (Orlenius, 2001, s. 151).

Slutsatsen av ovanstående synsätt ses som uttryck för det demokratiska samhällets grundvärden, härledda ur kristen-humanistisk tradition. Det innebär också att människor kan upplevas som olika värdefulla, menar Orlenius (2001).

Nykänen (2009 s. 24–25) har gjort en översikt av de nordiska ländernas läroplansskrivningar och menar att under 1990-talet och tidigt 2000-tal uppmärksammades normer och värderingar i samtliga nordiska länders läroplaner. ”Formuleringar om tolerans och demokrati och/eller demokratisk fostran återfinns i så gott som samtliga nordiska länders styrande skoldokument, alla omtalar dock inte moralen eller etiken som kristen eller anknytande till kristen tradition” (Nykänen, 2009, s. 25).

Enligt läroplanen: Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005, s. 17) är en av de viktigaste principerna för småbarnsfostran och värdegrundsmål att barnet har rätt till egen kultur, eget modersmål, en egen religion eller livsåskådning.

Styrdokumentet ger läsaren begrepp som gör dem hanterbara i både tanke och språk. Men svårigheter uppstår beträffande tolkandet som berör grundläggande värden i ett samhälle som är gränslöst. Människans handlande styrs inte av regler utan är internaliserat genom socialisation, menar Orlenius (2001, s. 31). Hedin och Lahdenperä (2007, s. 11) hävdar att religionen genom tiderna har påverkat människors föreställningar om de grundläggande livsfrågorna. Religionen påverkar kulturen och kulturen påverkar religionen. Trots sin egen övertygelse, menar Hedin och Lahdenperä att alla människor är religiösa eftersom religionen är ett viktigt fundament i en kulturs utveckling. Till exempel i 1919 års undervisningsplan i den svenska skolan har man haft Bergspredikan som grund för den etiska diskussionen. Bibeln skulle ersätta Luthers katekes i kristendomsundervisningen och etiken lyftes fram så att moral och religion sammankopplades med varandra. I (Stakes, 2005, s. 17) uttrycks de grundläggande värdena på följande sätt:

I främsta rummet ställs barnets människovärde, trygga människoförhållanden, att växa upp i en hälsosam miljö i vilken det är möjligt för barnet att leka och fungera på ett mångsidigt sätt, att bli förstådd och uppmärksammas enligt sin ålder och utvecklingsnivå, få specialstöd i den mån som behövs, egen kultur, eget modersmål, egen religion eller livsåskådning (Stakes, 2005, s. 17).

Läroplanen ska förmedla kulturarvet vidare till nästa generation, den ska även fungera så att samhället får den kompetens som behövs. Det för att näringsliv, kommuner och stat ska kunna arbeta och utvecklas väl. Huvudansvaret för detta och att detta uppfylls bär staten. Under mellankrigstiden uppstod den sociala ingenjörskonsten och den lade grunden för intresse för etik i skolan. Vad menas då med den sociala ingenjörskonsten? Den bygger på tanken att man kan lokalisera fel i samhället och att man då kan avhjälpa dessa med att vidta politiska åtgärder. Med hjälp av vetenskap och juridik kan samhället bara bli bättre och bättre menade man. Till detta behövs ingen moral bara forskning och politiskt beslutande åtgärder (Hedin & Lahdenperä, 2007, s. 13).

Hedin och Lahdenperä (2007, s. 13) resonerar vidare att i de flesta samhällen finns ett samband mellan etik och juridik. Människor har som regel en allmän inställning till vad som är rätt och fel och det är grundläggande för lagstiftning i demokratier.

Alla landsmän omfattas av juridik ett regelverk som styr vad som är tillåtet och icke tillåtet. De flesta landsmän accepterar detta men inte alla, då finns straffåtgärder att ta till som t.ex. böter, fängelse. Därmed är juridiken ett samhällstväng, anser Orlenius (2001, s. 173).

Detta kan sammanfattas med att utbildningsmål och etiska principer i utbildning som riktlinjer, läroplan och värdegrund, baserar på lagstiftning. Idag har ändå den sociala ingenjörskonsten spelat ut sin roll som problemlösare för allt i samhället. Numera bygger samhället på eget ansvar, etik och moral, menar Hedin och Lahdenperä (2007, s. 13). Etik baserar sig på frivillighet och egen övertygelse, säger Orlenius (2001, s. 173) och därför uppmanar han alla till etisk eftertanke i utbildningssammanhang.

3.2 Värden, normer, etik och moral

Enligt Orlenius (2001, s. 15) är normer baserade på vissa värden vars giltighet man antar. Normer innehåller grundprinciper för hur man bör eller inte bör handla. Individen handlar utifrån sina normer men handlandet kan variera mycket från person till person. Man kan alltså inte tala om normlöshet, bara om icke-accepterade normer. Sådana normer som inte omfattas av alla. Många gånger är normerna informella och behöver inte vara nertecknade.

Ibland kan en skolas normer ställas mot en annan skolas normer, lärarens mot föräldrars och elevens mot lärarens. Begreppet normer kan ibland omvandlas till regler och definieras som handlingsföreskrifter.

När något är moraliskt eftersträvansvärt, gott eller ont, ger en person uttryck för sina värderingar. Man kan värdera något som fult eller vackert, gott eller ont och tillsammans utgör dessa uttryck för normer och värderingar och grund för individens moral, menar Orlenius (2001, s. 16).

Gren (2007, s. 14) skriver i sin bok att Hippokrates (460–377 f.Kr.) var läkare i Grekland och redan på den tiden noterade han att behovet av etik var stort. Troligtvis är etikbegreppet äldre än så med tanke på ”etiken som reflektion över värderingar, värden och normer”. Barn har genom alla tider reagerat och ibland opponerat sig mot föräldrarnas värderingar och utvecklat sin egen tolkning av värderingar, normer och moral. Sokrates (470–399 f.Kr.) var en av de första att uppmana människor att kritiskt tänka igenom sina handlingar och pröva bakomliggande värderingar till sitt handlande. Efter de gamla grekernas begreppsanvändning av etik har man i nordisk kultur påverkats av den kristna traditionen och den västerländska humanismen (Gren, 2007, s. 15).

Sammanfattningsvis kan man säga att etik är individens reflektion över sina egna handlingar, varför han eller hon förhåller sig som den gör, vilka värden som styr honom eller henne. Enkelt uttryckt, individens etik är hennes reflektion över sin moral (Gren, 2007, s. 14).

Många av människans åsikter om verkligheten är värderingar utan att vara värderingar, menar Bergström (1992, s. 8). Till exempel enligt Bergström så tycker de flesta av oss att det finns mycket lidande i världen och att människan tar för lite hänsyn till natur och miljö. Men det är ingen värdering menar han, fast man tycker att det borde vara annorlunda. Men om man tycker att det skulle vara bra om alla människor var friska och glada, eller att alla bör kunna bidra till att förbättra tillvaron för alla människor. Det är värderingar. Dessa exempel på värderingar är allmänt accepterade men det finns värderingar som inte är lika accepterade. ”Somliga anser exempelvis att kunskap och jämlikhet har egenvärde, medan detta förnekas av andra. Somliga tycker att man i vissa lägen ska kunna få dödshjälp på sjukhusen, medan andra anser att detta bör vara förbjudet” (Bergström, 1992, s. 9).

”Problemen är centrala i filosofisk värdeteori”, menar Bergström (1992, s. 10) eftersom det karakteristiska för värdeteorin är dels att den handlar om värdeomdömen (normer och

värderingar), och dels att den studerar dessa ur filosofisk synpunkt, framför allt ur kunskapsteoretisk, språkfilosofisk, metafysisk och logisk synpunkt.

En empirisk fråga som intresserar filosofer, enligt Bergström (1992, s. 14) är frågan om det finns några värderingar som har accepterats av så gott som alla kulturer och som kunde tillhöra "den mänskliga naturen". Utifrån Bergström tycks värdeomdömen variera starkt från ett samhälle till nästa samhälle och från en historisk epok till en annan. Det kan också finnas variationer inom samhällen menar han.

Sammanfattningsvis angående hela teoridelen kan sägas att genom styrdokument och läroplaner anges mål på nationell nivå över vad barn på likvärdiga grunder ska ha möjlighet att lära sig i barnomsorg och förskoleundervisning, vilka grunder och värderingar det pedagogiska arbetet ska vila på. Mycket vilar på den enskilda läraren som till exempel har att hantera bedömning av varige barn enskilt, och att utveckla hela barngruppen och verksamheten. Läraren ansvarar också för att styrdokumentsmålet omsätts i praktisk handling eftersom målstyrda läroplaner som Finland har, enbart ger en riktning mot vad barn ska utveckla och kunna för att i framtiden uppnå det förväntade målet.

Utmaningar som barnomsorg och förskoleundervisning också har att hantera på ett bra sätt gäller den globala och multikulturella värld man numera är en del av och där massmederna på olika sätt påverkar barnen inte alltid i enlighet med vad läroplanen föreskriver. Styrdokument och planer bygger på internationella dokument som FN:s Barnkonvention vilket innebär att ingen får diskrimineras alla har samma rättigheter som bör respekteras. Värde- och etikfrågor har en central plats i dagens läroplaner.

4 Val av metod och genomförandet av metod

När en forskare står inför att göra en vetenskaplig studie står han eller hon inför ett val av metod. Inom samhällsvetenskapen finns det som regel två vägar att gå. Man kan närma sig problemet antingen utifrån kvalitativa eller kvantitativa metoder beroende på vilken typ av undersökning forskaren står inför. Kvantitativa metoder bygger på att man räknar, mäter eller använder statistik på olika sätt. Kvalitativa metoder däremot bygger på olika metoder: allt från ostrukturerade intervjuer till textanalyser. Det finns också den möjligheten att blanda metoderna inför vissa forskningsproblem. Val av metod bör bestämmas utifrån forskningsproblem och teori. Samhällsvetare studerar handlingar och andra meningsbärande företeelser, medan naturvetare studerar andra typer av företeelser. Handlingar utförs av människor och är därför speciella i detta sammanhang. Djurfeldt, Larsson och Stjärnhagen (2003, s. 29) hänvisar till Max Weber när de säger ”att en handling bara kan förklaras genom den mening som den som utför handlingen tillägger den”. Därför krävs förståelse för den som utför handlingen. Weber kallade sin vetenskap för förstående sociologi. Det finns flera vetenskapliga traditioner som stöder liknande metodologiska principer. Hermeneutiken är en av dem ”som handlar om att tolka texter med utgångspunkt i den mening som den eller de som skrev dem tillagt den” (Djurfeldt, Larsson och Stjärnhagen, 2003, s. 29). Fenomenologin och den sociala konstruktivismen är andra exempel. De studerar hur den sociala världen byggs upp.

Jag har valt att göra en kvalitativ innehållsanalys av de två nu verksamma planerna, styrdokumenterna för finländska barn 0–6 år i offentlig vård och i förskoleundervisning. Dessa är: *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010). Innehållsanalys används av både humanister och samhällsvetare. Man kan välja mellan ett kvantitativt eller ett kvalitativt perspektiv på innehållsanalysen.

Utifrån ett kvantitativt perspektiv på innehållsanalys kan man göra jämförelser, studera förändringar över tid (t.ex. förändringar i samhället). Utifrån en kvalitativ innehållsanalys kan man även studera såväl textens innebördsaspekt som dess interpersonella aspekt genom att t.ex. forska i hur myndigheter talar till medborgarna (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 18).

Man kan också välja att använda innehållsanalys på ett bredare sätt som genom att ”inkludera varje analys som syftar till att på ett systematiskt sätt beskriva textinnehåll”,

säger Alvesson och Sköldberg (2008, s. 44). Det är vanligt att man gör skillnad mellan kvantitativ och kvalitativ innehållsanalys. I denna studie väljs kvalitativ innehållsanalys.

Varför behöver man analysera texter? Alla texter kan analyseras, enligt Bergström och Boréus (2005, s. 44). Utgångspunkten i denna studie är att se handlingar (planerna, styrdokument) som text och utgå ifrån att textens innebörd är otydlig och därför behöver klargöras. Det är forskarens uppgift, enligt Allwood och Eriksson (2010, s. 98), som hänvisar till Ricoeur (1981) och Packer (1985–1988) vilka båda stöder en sådan tankegång.

När det gäller insamlandet av material för forskningsproblemet, vid användandet av innehållsanalys eller textanalys kan det t.ex. handla om att läsa en text i ett dokument eller en lärobok enligt Bergström och Boréus (2005, s. 44), men det allra viktigaste är att få material som belyser frågeställningen, påpekar Starrin & Svensson (Sjöström) (1994, s. 80).

När man använder innehållsanalys i studier av samhällsfrågor ligger innehållsanalysens styrka i att skapa överblick över ett större material. Innehållsanalys som genomförs manuellt skapar ett bredare utrymme för tolkningar och bedömningar. Val av forskningsmetod beror på forskningsproblemet och vad man vill ha svar på. I denna studie är syftet och forskningsproblemet att forska fram vad som kan dölja sig bakom formuleringarna i nationella styrdokument och läroplanstexter för barn 0–6 år och att jämföra hur texterna förhåller sig till dagens småbarnspedagogiska teori och forskning. Eftersom denna studie närmar sig problemet utifrån ett kvalitativt perspektiv utgår den centrala inriktningen ifrån en öppen empiri vilket är centralt i kvalitativa metoder (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.17).

Inom all forskning är det viktigt att uppvisa god etik och det är särskilt viktigt om man använder sig av intervjuer att man skyddar sina respondenter, men också vid studier som i det här fallet av styrdokument bör man uppvisa god etik (Starrin & Svensson, 1994, s.171).

4.1 Insamlandet av data

Forskningen i denna studie utgår ifrån styrdokument för barn 0–6 år. Då föll det sig naturligt att välja att innehållsanalysera Finlands två nu verksamma planer, styrdokument som finns för småbarn och förskolebarn.

Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005) valdes i studien för att det är det första riksomfattande styrdokument som formulerats i Finland för barn 0–5 år. *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010) valdes i studien för att det är ett relativt nyskrivet styrdokument, en läroplan utformad för sexåriga barn, dvs. året innan skolgången inleds. Dessa två dokument tillsammans betraktas här i studien som styrdokument, som en form för målstyrning på central, kommunal och lokal nivå.

Vid användning av innehållsanalys börjar man med att hitta material som passar till forskningsfrågorna. Materialvalet bör motiveras. Det är bra att på ett tidigt stadium bekanta sig med materialet för att senare kunna sätta in det i sitt sammanhang. Man utarbetar ett manuellt kodschema. Det är bra att pröva sitt slutliga kodschema innan man använder det. För datorbaserad innehållsanalys finns speciella program men det kommer inte att användas här. Vad man räknar (en bestämd text, en mening etc.) bestäms av forskningsfrågan. Kodning bör göras så att andra kan göra på samma sätt. När man kodat igenom materialet ska det sammanställas och redovisas. Hur man gör beror på forskningsfrågan. Kodningen i den här avhandlingen kommer att fokusera på att söka efter underliggande mönster i texterna. Slutligen behöver resultatet tolkas i relation till forskningsproblemet. Då kanske man behöver göra generaliseringar till material som inte finns med (Bergström & Boréus, 2005, s. 86).

För att finna teori och forskning på området och för att kunna klargöra och tolka texten i styrdokumenten (planerna) efter innehållsanalysen gjorde jag en litteratursökning. Jag valde pedagogik, didaktik, etik, läroplansteori, småbarnsläroplaner och läroplansforskning som sökord för att finna litteratur på området.

När analys och tolkning görs av frågeställningarna används teori- och forskningslitteraturen för att synliggöra vad bakomliggande tankar om varför styrdokument och läroplan anses ha sitt berättigande. Och ge svar på om textinnehållet i styrdokumenten (planerna) samspelar, när dess texter jämförs med litteratertexterna.

Att analysera handlar om att identifiera och undersöka olika aspekter i en text. I samhällsvetenskap gäller frågan: Vad säger texten? Det viktiga är att undersökningarna kretsar kring texternas innebördsaspekt, påpekar (Bergström & Boréus, 2005, s. 45).

För att kunna besvara avhandlingens huvudfråga: *Vad framträder som de centrala principerna och tyngdpunkterna i de två planerna?* startar jag analysprocessen utifrån sju delfrågor.

1. *Hur uttrycks kunskapssynen i de två planerna?*
2. *Hur uttrycks den pedagogiska grundsynen i de två planerna?*
3. *Hur uttrycks människosynen i de två planerna?*
4. *Hur uttrycks kultursynen i de två planerna?*
5. *Hur uttrycks värden och normer i de två planerna?*
6. *Hur uttrycks fostran, undervisning och lärande i de två planerna?*
7. *Hur uttrycks utvärderingen i de två planerna?*

Vissa framför krav på användandet av kategoriseringar i kvalitativa metoder. Den kvalitativa metoden utgår från studiesubjektets perspektiv och är kontextbunden och tolkande för att göra världen synlig, menar Alvesson & Sköldberg (2008, s.17).

4.2 Genomförandet av metod

När man ställer frågor och använder det som forskningsmetod då utgår man inte från vardagsspråk. Genom att ställa frågor och lyhört lyssna (avläsa texten) kan man skaffa sig kunskaper för att tolka de beskrivna fenomenen i såväl samtal som texter. Det är här innehållsanalysen kommer in, eftersom en kvalitativ intervju eller textanalys syftar till att identifiera nya fenomen, nya egenskaper, nya företeelser och därför bör frågorna vara så öppna som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19).

Bergström och Boréus (2005, s. 23) säger att ”forskningsprocessen tar vid efter innehållsanalysen, när resultatet ska tolkas”. Man gör på detta sätt för att resultatets betydelse för de studerade samhällsvetenskapliga problemen då bättre kan förstås. Tolkningen av en term kan ge texten ett nytt perspektiv samtidigt som innebörden av en term kan behöva tolkas utifrån ett större sammanhang, textens helhet.

Efter att ha läst de två planerna, styrdokumentet flera gånger utgår jag ifrån texterna sådana de är. Detta är ingen jämförande analys av de två planerna utan det är texternas innebörd som är det centrala. Därför är utgångspunkten i denna studie att se de två

planerna, styrdokumenterna som nationella handlingar, text och utgår ifrån att textens innebörd är otydlig och därför behöver klargöras (Allwood och Eriksson, 2010, s. 98). De två dokumenten analyseras tillsammans eftersom målet med de två dokumenten är att skapa innehåll för en helhetssyn på vård, fostran och undervisning i dagvård och förskoleundervisning (Grunderna för planen för småbarnsfostran, 2005, s. 5 och Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010, 2010, s. 7). För att klargöra och tolka texten i de två dokumenten används litteratur och forskning på området. För att kunna innehållsanalysera de två planerna har jag gjort en sorts meningskoncentration. Det innebär att man drar ihop texterna och formulerar de med några få ord (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 221).

Analysen har gått till så att jag har utgått från hela texten i de båda planerna (styrdokumenterna) och jag har gjort det utgående från a) övergripande forskningsfråga och b) från varje separat forskningsfråga. Jag har plockat ut uttryck för a) kunskapssyn b) pedagogisk grundsyn c) människosyn d) kultursyn e) värden och normer f) fostran, undervisning och lärande g) samt uttryck för utvärdering som förekommer i de båda planernas, styrdokumentens texter. Den mängd av uttryck som hittades i de två plantexterna utifrån de olika forskningsfrågorna har jag konkluderat i de svar som jag presenterar, alltså en sorts meningskoncentrering, enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 221–223) när man gör meningskoncentrering vid tolkning av texten leder det ofta till att texten expanderar när resultatet ska behandlas.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas innehållsanalysens resultat. För att vidga förståelsen av styrdokument och läroplaner till en kvalitativt bättre förståelse av dessa måldokument studerades litteratur på området. Metoden är innehållsanalys. Analysens syfte är *att närmare granska de riksomfattande riktlinjerna, de centrala principer och de tyngdpunkter de två planerna (styrdokumentet) för barn 0–6 år åsyftar* och jämföra hur textinnehållet i de två dokumenten samspelar med den barnsyn och lärande syn som framkommer utifrån teori och forskning på området.

För att få svar ställdes sju delfrågor till de två nu verksamma planerna för barn 0–6 år. Hur uttrycks kunskapssyn, den pedagogiska grundsynen, människosyn, kultursyn, värden och normer, fostran, undervisning och lärande samt utvärdering i de två planerna?

När resultatet av innehållsanalysen av dessa sju delfrågor presenterats och besvarats startar tolkning och resultat förklaringar. Vad framkommer som riksomfattande riktlinjer, centrala principer och tyngdpunkter i de två planerna? Skapar dokumenten tillsammans en helhetssyn på vård, fostran och undervisning? Samspelar texten i de två planerna med dagens barnforskning och syn på lärande?

5.1 Redovisning av resultatet av frågorna till de två planerna

I detta avsnitt följer innehållsanalysen av de två planerna, styrdokumentet *Grunderna för planen för småbarnsfostran*, (Stakes, 2005) och *Förskoleundervisningens läroplan 2010*, (Utbildningsstyrelsen, 2010). Redovisningen sker genom att besvara en fråga åt gången. På det sättet blir redovisningen mera överskådlig.

Redovisning av forskningsfråga 1. Hur uttrycks kunskapssynen?

Kunskapssynen i de två planerna utgår ifrån att:

Lärande sker genom att reproducera och producera kunskaper utifrån en aktiv målinriktad process, som bygger på tidigare kunskaper och problemlösning. Lärande sker också genom att aktivt bygga upp ny kunskap i växelverkan med tidigare kunskaper och nya intryck. Inlärningsprocessen är viktig liksom individuella utvecklingsmöjligheter. Fostran är kulturbunden och följer förändringar i samhället och dels på samhällets behov (Utbildningsstyrelsen, 2010, s.7 och Stakes, 2005, s. 21).

Andra viktiga komponenter eller meningskoncentrering av kunskapssynen

Beakta genus specifika behov

Garanterade lika möjligheter

Främja nya tekniker

Få positiva inlärningserfarenheter

Lära sig inleda skolgång

(Utbildningsstyrelsen, 2010, s.7 och Stakes, 2005, s. 21).

Redovisning av forskningsfråga 2. Hur uttrycks pedagogisk grundsyn?

Pedagogisk grundsyn i de två planerna utgår ifrån att:

Språket är centralt i kommunikation och inlärningsituationer. Det är centralt att det sker interaktion mellan läraren och barnen och barnen sinsemellan. Det är också centralt att lära sig genom lek (Stakes, 2005, s. 23 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 12).

Andra viktiga komponenter eller meningskoncentrerings utifrån pedagogisk grundsyn i de två planerna

Läraren ska befrämja barns uttrycksförmåga, kritiska tänkande, den egna fantasin och de egna känslorna.

Inlärningsmiljön är viktig

Material och utrustning ska vara tillgängliga för barnen, vara flexibel, vara experimentell, väcka intresse och nyfikenhet, barnen bör få kunskap och färdighet som ger dem erfarenhet.

Barnen bör få baskunskaper och färdigheter från olika delområden och lägga grund för läs- och skrivfärdighet och grundlägga lärande i matematik. Gruppens betydelse för lärandeprocessen är viktig och att lära i grupp stimulerar tänkandet.

Barnen har rätt att bli handleda i lärandeprocessen, få tid för reflektion och lära sig förstå regler.

(Stakes, 2005, s. 23 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 12)

Redovisning av forskningsfråga 3. Hur uttrycks människosynen?

Människosynen i de två planerna utgår ifrån:

Att alla barn har rätt till en egen kultur, eget modersmål, egen religion eller livsåskådning som helhet ur barnets synvinkel genom inläring, utveckling och tillväxt. Att få växa upp i ett mångkulturellt samhälle. Att stärka empati, gemensam värld och självständighet. (Stakes, 2005, s. 6 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 17–42).

Andra viktiga komponenter eller meningskoncentrering utifrån människosynen i de två planerna

Främja till human människa

Uppmuntra eget modersmål

Arbeta för att få jämlika pojkar och flickor

Få erfarenheter

Måna om barndomstiden

Lita på eget omdöme

Få ta egna initiativ

Främja fostransgemenskap

Visa omsorg och trygghet

Växa upp, utvecklas och lära sig i trygga förhållanden

Få leka och fungera i trygg och hälsosam miljö

Bli förstådd och uppmärksammas enligt ålder och utvecklingsnivå

Få specialstöd

(Stakes, 2005, s. 6 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 17–42).

Redovisning av forskningsfråga 4. Hur uttrycks kultursynen?

Kultursynen i de två planerna stöder:

Främjandet av den lokala och nationella kulturen och i mån av möjlighet av andra kulturer (Stakes, 2005, s. 28–29 och s. 42 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 15 och s. 51–54).

Andra viktiga komponenter eller meningskoncentrering som stöder kultursynen i de två planerna är

Stöda språklig kulturell identitet

Stöda kulturell åskådningsfostran

Stöda konst och kultur

Stöda religionsfostran

Stöda livsåskådningsfostran

Öka kulturell allmänbildning

Få kunskaper om natur och miljö

Barnets intresse för naturen fördjupas och stöds

Få stöd för att bygga en världsbild

(Stakes, 2005, s. 28–29 och s. 42 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 15 och s. 51–54).

Redovisning av forskningsfråga 5. Hur uttrycks värden och normer?

Värden och normer i de två planerna utgår ifrån:

Att barnets rättigheter och sociala färdigheter, i det sociala umgänget och i livsmiljön stöds av centrala internationella avtal, och genom att gagna barnets rättigheter och genom att trygga för välbefinnandet (Stakes, 2005, s. 17 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s.7).

FN: konventionen om barns rättigheter lag (731/1999) 6§ 2 mom.)

Konstitutionen skall trygga människovärdets okränkbarhet och den enskilda människans frihet och rättigheter samt främja rättvisa i samhället.

Andra viktiga komponenter eller meningskoncentrering utifrån värden och normer i de två planerna

Stödja barnet och familjen

Föräldrar bär ansvaret för barnets fostran

Religion och samvetsfrihet tryggas av grundlagen (vårdnadshavaren bestämmer)

Religionsfostran– livsåskådningsfostran eller etisk fostran genomsyrar verksamheten

Visa respekt och lära sig goda seder och bruk

Lära sig bli ansvarsfull medlem

Medverka till god hälsa och välbefinnande

Stödja inläring

(Stakes, 2005, s. 17 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s.7).

Redovisning av forskningsfråga 6. Hur uttrycks fostran, undervisning och lärande?

Fostran, undervisning och lärande i de två planerna:

Fostran, undervisning och lärandesynen utgår ifrån en helhetssyn på barn som är central (vård och fostran som helhet). Helheten främjar välbefinnandet, tillväxt och inläring. Språket är centralt i tankefunktioner, kommunikation och problemlösning i planerna. Utveckling och inläring i samarbete med föräldrarna (fostransgemenskap) är central. Att utveckla en världsbild är centralt, att känna välbefinnandet är centralt liksom hälsa och funktionsförmåga. Att trygga grundläggande behov oberoende av social bakgrund samt att främja jämlikhet är centralt i planerna. (Utbildningsstyrelsen, 2010, s.12 och Stakes, 2005, s. 18).

Andra viktiga komponenter eller meningskoncentrerings för fostran, undervisning och lärande i de två planerna

Att vägleda och stimulera barnen genom att undersöka tillsammans

Inbjuda till utmaningar

Miljön ska vara positiv och trygg

Utveckla färdigheter och lek i växelverkan

Utgå från temahelheter

Få kunskapsområden som del av helheten

Erbjuda fysisk aktivitet i miljön både ute och inne

(Utbildningsstyrelsen, 2010, s.12 och Stakes, 2005, s. 18).

Redovisning av forskningsfråga 7. Hur uttrycks utvärderingen?

Utvärderingen baserar sig på de allmänna målen:

Personalen gör upp en plan för småbarnsfostran och lärande. Verksamhetsansvariga ska engagera sig i planen och utvärdera verksamheten tillsammans med barn, övrig personal och barnens vårdnadshavare. Pedagogerna bör utvärdera kontinuerligt och ställa upp nya mål för att stödja barnet och familjen. Att utveckla småbarnsfostran och lärande är en kontinuerlig process. *Observera om barnet är i behov av stöd.* Stödåtgärder inleds när man konstaterat att behov finns. *Individuell plan innebär att definiera barnets möjligheter att fungera i olika miljöer och vid behov rådgör med sakkunniga och med föräldrarna.* Syftet är att förebygga behov av stöd och förhindra tidsspillan inför skolstarten (Stakes, 2005, s. 37–38 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 58).

Andra viktiga komponenter eller meningskoncentrering av utvärderingen i de två planerna

Se behov av stöd

Observera barnens förmåga

Viktigt att förstå lekens betydelse

Stödja övergångs situationer t.ex. dagis–skola

Individuell plan

Planen görs upp i samråd med föräldrarna

Personalen följer upp och utvärderar regelbundet

Beaktar barnets individualitet

Beaktar föräldrarnas åsikter

Följa upp barnets utveckling

Fånga upp barnets intressen

Föräldrarna ska ha möjlighet att påverka

Följer upp planen tillsammans

Personalen utvecklar när behov finns

Varje barns individuella del bör ingå i hela barngruppens läroplan och tillsammans bilda en helhet i förskoleverksamheten och i förskoleundervisningen (Stakes, 2005, s. 37–38 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 58).

5.2 Sammanställning av forskningsfrågorna och centrala teman

Här redovisas utifrån forskningsfrågorna en sammanställning av vad som kan tolkas som *de riksomfattande riktlinjerna, de centrala principer och tyngdpunkter som åsyftas i de två planerna*. Efter sammanställningen av forskningsfrågorna följer resultatförklaringar i jämförelse utifrån teori och tidigare forskning.

Forskningsfråga 1. Hur uttrycks kunskapssynen i de två planerna?

Lärandet sker genom att reproducera och producera kunskaper och genom en aktiv målinriktad process som bygger på tidigare kunskaper och problemlösning, samt att aktivt bygga upp ny kunskap i växelverkan med tidigare kunskaper och nya intryck. Inlärningsprocessen är viktig i denna kunskapssyn. Fostrandet är kulturbundet och följer förändringar i samhället. Kunskapssynen utgår också ifrån individuella utvecklingsmöjligheter och dels på samhällets behov (Utbildningsstyrelsen, 2010, s.7 och Stakes, 2005, s. 21).

Forskningsfråga 2. Hur uttrycks den pedagogiska grundsynen i de två planerna?

Språket är centralt i kommunikation och inläringssituationer. Centralt i den pedagogiska grundsynen är att det sker interaktion mellan läraren och barnen och barnen sinsemellan. Att lära genom lek centralt och att få baskunskaper och färdigheter från olika delområden förespråkas i de två planerna. Lärandemiljön ska främja uttrycksförmåga, kritiskt tänkande, egen fantasi och egna känslor. Inläringsmiljön ska väcka intresse, vara experimentell, ge erfarenhet och vara flexibel. Gruppens betydelse för lärandeprocessen är viktig, och att lära i grupp stimulerar tänkandet. Det är viktigt att handleda barnen i lärandeprocessen (Stakes, 2005, s. 23 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 12).

Forskningsfråga 3. Hur uttrycks människosynen i de två planerna?

Alla barn har rätt till egen kultur, eget modersmål, egen religion eller livsåskådning som helhet ur barnets synvinkel i inläring, utveckling och tillväxt samt att få växa upp i ett mångkulturellt samhälle. Ett samhälle där empati, gemensam värld och självständighet är viktiga hållpunkter (Stakes, 2005, s. 6 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 17 och 42).

Forskningsfråga 4. Hur uttrycks kultursynen i de två planerna?

Den lokala och den nationella kulturen är viktig i mån av möjlighet andra kulturer. Att få språklig och kulturell identitet förespråkas och att få möta kultur i form av konst och litteratur. Att bygga upp en världsbild förespråkas (Stakes, 2005, s. 28–29 och s. 42 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 15 och s. 51–54).

Forskningsfråga 5. Hur uttrycks värden och normer i de två planerna?

Barns rättigheter liksom barns sociala färdigheter i det sociala umgänget och i livsmiljön stöds av centrala internationella avtal i planerna. Att trygga för barns rättigheter och välbefinnande är centralt i planerna (Stakes, 2005, s. 17 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s.7).

Forskningsfråga 6. Hur uttrycks fostran, undervisning och lärande i de två planerna?

En helhetssyn på barnet är central (vård och fostran som helhet). Helheten främjar välbefinnandet i tillväxt och inläring. Språket är centralt för tankefunktioner, kommunikation och problemlösning. Centralt är att utveckling och inläring ska ske gemensamt i samarbete med föräldrarna (fostransgemenskap). Centralt är också att barnen ska utveckla en världsbild, befrämja hälsa, välbefinnande och funktionsförmåga. Att trygga för barnens grundläggande behov centralt och jämlikhetstanken är central i de två planerna (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 12 och Stakes, 2005, s. 18).

Forskningsfråga 7. Hur uttrycks utvärderingen i de två planerna?

Utvärderingen baserar sig på de allmänna målen. Verksamhetsansvariga bör engagera sig i planerna. Utvärdering av en plan sker tillsammans med barn, övrig personal och barnets vårdnadshavare. Det är viktigt att utvärdera en plan kontinuerligt och att ställa upp nya mål för att stödja barnet och familjen. *En individuell plan för ett barn* görs upp av personalen, en plan för småbarnsfostran. Att utveckla småbarnsfostran är en kontinuerlig process. Det är viktigt att beakta *barnets behov av stöd och att definiera barnets möjligheter att fungera i olika miljöer.* Om behov finns bör personalen rådgöra med sakkunniga och med föräldrarna, stödåtgärder inleds när man konstaterat att behov finns. Syftet med

stödåtgärder handlar om att förebygga behov av hjälp senare i livet och att förhindra tidsspillan inför skolstarten (Stakes, 2005, s. 37–38 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 58).

5.3 Studiens resultat jämförs här med teori och forskning

Det är intressant att jämföra hur textinnehållet i de två dokumenten samspelar med den barnsyn och lärande syn som framkommer utifrån teori och forskning på området.

Det som framträder som de centrala principerna och tyngdpunkterna i läroplanerna kan konkretiseras på följande sätt när innehållsanalysen av de sju delfrågorna nu jämförs och tolkas med hjälp av litteraturen.

- **Kunskapssynen** i de två planerna utgår ifrån att man ska fostra och lära barn att både *reproducera* och *producera* kunskap.

För finländska barn beskrivs i *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010) att kunskapssynen *utgår ifrån att barnen både ska reproducera och producera kunskap*. Med ett producerande synsätt ges individen möjlighet till eget skapande av kunskap och en mer framåtsträvande pedagogik och kunskapsproduktion för samhället säger Carlgren & Marton (2001, s. 212–213 och s. 215).

Eftersom utbildningssystemet har förändrats till målstyrning så utökades därmed det professionella läraransvaret som innebär lokal måltolkning, dokumentation, utvärdering och utveckling av verksamheten. Målstyrning innebär att man planerar mot mål med hjälp av mål och styrtekniken är målbeslut och uppföljning av beslut. Vallberg Roth (2011, s.12) hänvisar till Lundqvist (1992), Dahlberg, Moss och Pence (2001) som hävdar att en läroplan inte bör fokusera på förutbestämt innehåll och färdiga metoder, utan bygga på ifrågasättande processer och reflektion som bygger på meningsskapande. Målstyrda planer fokuserar inte på bestämt innehåll och klara metoder, utan bygger på utveckling av processer, reflektion och meningsbildande. Statligt godkända planer som man har i Finland behöver även genomarbetas mot andra lokala läroplaner och styrdokument i kommunen och på den egna enheten. Personalen bidrar på det sättet med att förbättra och utveckla den lokala tillväxten.

Att anordna lärande och bildning betraktas från stat och samhälle som en investering i mänskligt kapital som väntas ge utdelning på sikt enligt Carlgren och Marton (2001, s. 215). Styrdokument och läroplaner har sitt berättigande i dagens samhälle menar Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 59–67). För via styrdokument och läroplaner och genom att finansiera utbildning kan samhället trygga för framtida behov, därför ska unga ”få en viss medborgerlig kompetens och med en förmåga att göra professionell och hedervärd insats i sina kommande yrken”. Idag bör man ha en flexibel inställning till arbetsmarknaden då samhället kanske kräver omskolning en eller flera gånger under livet. Alltså är daghemmets och skolans övergripande syfte att bistå både barnen och samhället enligt dagens läroplansformuleringar (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 58).

Bertolani och Andesson (1998, s. 28) menar att utifrån ett sådant syn sett finns det en förhoppning från samhället och kulturen att barn idag ska vara förebilder för den fria marknadens skaparkraft, användning och förbrukning. Vallberg Roth (2011, s. 14) säger att det finns ett ömsesidigt förhållande mellan ett samhälle och dess läroplan. Det som utmärker dagens styrdokument och läroplaner är globaliseringen, marknadsorientering och decentralisering. Det kan till exempel innebära i praktiken att resurserna kan vara olika i olika kommuner. Det kan också innebära att det kan finnas motstridiga intressen i kommunen utifrån mål- och resultatstyrning samt individorientering. Viktiga faktorer för att förstå varför viss kunskap införs och annat utelämnas från styrdokument och läroplaner är att kunskap inte är bestämd utan förändras med tiden och påverkas av krafter som stabilitet och förändring. Därmed finns det en risk att det är samhället som är läroplanen, menar Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 58) som tycker att det finns en motsättning mellan individens (barnets) intressen och samhällets intressen och behov, när barnet möter det beslutande samhällets krav genom innehållet, dvs. de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som styrdokument och läroplaner föreskriver och förutsätter att barnet ska tillägna sig (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 60–64).

I diskussionen om utbildning och lärande nämns ofta det livslånga lärandet. Själva begreppet livslångt lärande används för att gestalta den process livslångt lärande innebär men innehåller även andra perspektiv. Ett perspektiv handlar om tid och utgår ifrån att människan lär sig under olika tidpunkter under sitt liv. Ett andra perspektiv handlar om innehållet, om kunnandets kvalitet och föränderlighet. De kunskaper man lär sig bär man med sig genom hela livet. Ett tredje perspektiv av det livslånga lärandet handlar om ”människans attityd och förhållande till lärande”. Idag utgår man ifrån att barn lär sig i ett

socialt sammanhang. Då blir bemötandet av barnet extra viktigt. ”Barn som blir positivt bemötta i sitt lärande bevarar och utvecklar sin nyfikenhet och lust att lära genom hela livet”, hävdar Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s. 12). Förskolepedagogiken bör därför fokusera på att lära barn att lära och att förstå och erfara sin omvärld. T.ex. genom massmediernas intåg i vardagen har barnens uppväxtmiljö förändrats och därför behöver daghemmet skapa sig en bild av barnens medieverklighet. Barnen behöver lära sig leva i en värld av oavbruten interaktion, hävdar Gunnestad (2007, s. 68), Bertolani och Andersson (1998, s. 61) och Arfwedson och Arfwedson (2008, s. 82). De anser att man inte kan radera bort medierna. Därför föreslår Gunnestad att barnen skulle kunna få mediefostran på daghemmet. Det skulle kunna hjälpa barnen att hantera medieverkligheten i det moderna samhället.

- I de två studerade planerna *ses språket och leken som central i pedagogisk grundsyn.*

Säljö (2000) stöder att kommunikation och interaktion är viktiga komponenter liksom socialt samspel på såväl kollektiv som individuell nivå för att förstå lärande och utveckling. För barnet på daghemmet handlar det om att pedagogen ska hjälpa barnet att komma vidare ifrån vad det redan kan i vardagen till nästa utvecklingszon. Det finns en klyfta mellan vad barnet redan kan och vad barnet skulle kunna göra genom att förflyttas till den närmaste utvecklingszonen, menar Smidt (2010, s. 163). Utifrån sociokulturell lärandesyn bygger lärandet på tillgång och intagande av erfarenheter, tvåvägs- och kamratundervisning, varaktigt gemensamt tänkande, ett väglett deltagande utifrån olika frågeställningar och teorier samt att få återkoppling på sitt kunnande och deltagande i lärandet, denna lärande syn åsyftas i de studerade planerna.

Språket är centralt också i Vygotskijs (1995) teori om hur människan med hjälp av tecken (språket) tolkar och förstår sin omgivning och ser människans kulturella utveckling som en enhetlig medvetandeprocess, *där känsla och tanke hör ihop*. Även för Piaget är kommunikationen och språket i fokus för lärandet i kombination med språkets användande i olika former (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s. 29).

Ny forskning har lett till ett perspektivskifte i synen på hur barn utvecklas. Barnet ses idag som kompetent redan från födseln. Barndompsykologisk kunskapsforskning måste ses mot bakgrunden av det historiska och kulturella sammanhang som den har sitt ursprung och ingår i. Den nya forskningen betonar den vuxnes (alla vuxna föräldrar och pedagogers)

betydelse för barnets utveckling (Sommer, 2005, s. 30, 33, 36 och s. 225). Sommer (2005, s. 24, 30, 33, 36 och s. 225) hävdar att barndomen numera måste betraktas som en bland flera utvecklingsperioder.

- Att utgå från barns *lek ses som ett förhållningssätt i de studerade planerna*.

De små arbetsuppgifterna och barnets lek är viktiga element i (Stakes, 2005, s. 20). I verksamheten beaktas barnens behov av att lära sig med fantasins och lekens hjälp (Utbildningsstyrelsen, s. 11).

Även litteraturen i studien framhäver betydelsen av att barnet behöver få möjligheter till skapande och lek för att säkerställa barnets allmänna utveckling och mognad. Utifrån Vygotskij (1995) återskapar barn mycket av vad det tidigare sett och hört (härmar) i sina lekar men ändå inte exakt som i verkligheten. Men det är inte bara enkel hågkomst av det upplevda, utan kreativ bearbetning av intryck, barnet kombinerar fantasi och intryck och skapar en ny verklighet.

Enligt Myhre (1992, s. 107) är leken i småbarnsåldern kärnan till barnets framtida liv utifrån Frøbels pedagogik. I Waldorfförskolan är barnens lek ett grundfaktum. I leken härmar barnen sådant som de upplevt genom vuxna t.ex. från scener ur vardagslivet eller händelser i sagans värld. I leken blir barnet en skapande människa, en personlighet med egna fria initiativ. Den som kan leka intensivt, har lättare att engagera sig intensivt i de uppgifter som kommer att erbjudas senare i livet (Carlgren, 1978).

- *Människosynen i de två planerna kan ses utifrån två perspektiv, ett normativt och ett deskriptivt perspektiv*. Man bör vara observant på om man talar om hur något bör vara eller hur något är.

När man studerar människovärdet eller människosynen kan det göras utifrån två perspektiv, hävdar Orlenius (2001, s. 150). Ett normativt respektive och ett deskriptivt perspektiv. Man bör även vara observant på om man talar om hur något bör vara eller hur något är. (Orlenius, 2001, s. 150 hänvisar till Fagerberg m.fl. 1989, s. 57). Utifrån ett *normativt* antagande ska människan alltid behandlas ”*som en person, aldrig bara som en funktion, som mål i sig, inte bara som medel, som subjekt, aldrig bara som objekt*”.

Detta resonemang ger uttryck för att människans värde är förbundet med människans existens, inte med karaktärsdrag och uppgifter. Det betyder också att alla människor har grundläggande rätigheter som bör beaktas och ingen är bättre än någon annan i detta hänseende. Alla har rätt till oberoende och autonomi (Orlenius, 2001, s. 151).

Utifrån ovanstående synsätt på människan ger den uttryck för det demokratiska samhällets grundvärden, härledda ur kristen-humanistisk tradition. Det innebär att människor kan

upplevas som olika värdefulla, enligt Orlenius (2001, s. 150) samt att människosynen utgår från en universell syn på den traditionella humanistiska modellen som är präglad av västerländskt individualistiskt tänkande. Men man får inte glömma bort att många andra kulturer i världen bygger på icke-individualistiska grunder (Gunner & Namli, 2005, s. 95).

Man behöver också tänka på att förändra sin syn på djur och natur. Det är inte hållbart att stöda dagens hårda exploatering av naturen och den grymma behandling av djur som orsakas av olika mänskliga aktiviteter där ekonomin är den styrande faktorn (Gunner & Namli, 2005).

I enlighet med de mänskliga rättigheterna är alla människor lika mycket värda och därmed förkastas all diskriminering, menar Hedin och Lahdenperä (2007, s. 30). Detta innebär att daghemspersonalen måste tänka på att vara fördomsfria. De får inte kränka andras liv utan framhäva rättvisa, tolerans och frihet. När man talar om synen på mänskliga rättigheter ur en normativ synvinkel, enligt Hedin och Lahdenperä, så hör de ihop med vem som försvarar rättigheterna. Därför menar Hedin och Lahdenperä samt Gunner och Namli att det behövs en fortsatt reflektion kring rättigheter i relation till andra människor när man lever i en tid som hela tiden tar nya former. Till exempel hur kan man fördela resurser rättvist när statsfinanserna försvagas.

I de två studerade planerna betonas att:

Förskoleundervisningen bygger på samhällets grundläggande värden. De återspeglas i den nationella lagstiftningen och i internationella deklamationer, rekommendationer och överenskommelser som syftar till att värna om de mänskliga rättigheterna och jordklotet som livsmiljö (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6).

Vallberg Roth (2011, s.107) sammanfattar när det gäller människosynen. Från 1990-talet och framåt framträder ”en samtida tendens av globalisering, marknadsorientering, decentralisering, mål- och resultatstyrning, recentralisering och individorientering”. Utifrån en sådan människosyn härstammar *världsbarnets läroplan* (2000-talets styrdokument) de bygger på internationella överenskommelser och handlar om att lära sig att klara sig i världen och att bidra till en gynnsam utveckling för hela jordklotet som livsmiljö.

- När det gäller **kultursynen i de två planerna** framträder den otydligt. Vad är det för kultur som åsyftas i följande framskrivning? Främja den lokala och nationella kulturen och i mån av möjlighet andra kulturer (Stakes, 2005, s. 28–29 och s. 42 och Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 15 och s. 51–54).

Hedin och Lahdenperä (2007, s. 11), menar att religionen påverkar människans föreställningar om de grundläggande livsfrågorna. Religionen påverkar kulturen och

kulturen påverkar religionen. I dag kommer barn från olika kulturer. Det är en ny situation som kräver ny kompetens, hävdar Gunnestad (2007, s. 251). Även Kemp (2005, s. 149) hävdar att man kan konstatera att mänskligheten står inför en ny situation genom globaliseringen, därför behöver man idag fostra barn till världsmedborgare, och då är läroprocessen det viktigaste målet. Också Vallberg Roth (2011, s. 161) håller med om att det uppstått en ny situation i samhället och anser att man nu kan känna av att samhällsutvecklingen går mot en nationell globalisering där hela världen är dess hembygd.

Gunnestad (2007, s. 27–34), påpekar att med en materialistisk syn på verkligheten utgår man ifrån att det är kulturen som är redskapet man använder för att stimulera barns färdigheter i olika ämnen, alltså en formell syn på lärande. Men utifrån en humanistisk eller kristen syn på värderingar och verklighet är det innehållet som styr inställningen i etiken, och på det sättet får kulturen en viktig roll i utvecklandet av barnets karaktär, och man utgår från en materiell syn på lärande. På det här sättet inverkar kultursynen i lärandet och får betydelse för hur man planerar pedagogiskt arbete. Också Säljö (2000, s. 232) hävdar att kulturen tidigt träder in i en människas liv och skapar ett sammanhang där lärande och utveckling sker och påverkar på det sättet lärandet i institutionerna.

Genom individualiseringen har man fått ökad egen frihet att bestämma i olika frågor. Men det finns alltid en fara i mänskliga sammanhang och det kan t.ex. uppstå oklarhet kring någons ursprung och tillhörighet. ”Kultur är den verksamhet där man gör distinktioner: klassificerar, segregerar, drar gränser – och därmed delar in människor i kategorier som är internt enade genom likhet och externt separerade genom olikhet – och skiljer ut vilka beteenden som hör ihop med vilka kategorier” (Bauman, 2002, s. 44).

På det här sättet kan kultur skapa distinktioner, och därför känns det inte tryggt och säkert att utgå från kultur eftersom det kan leda till konflikter. Det som också känns otryggt och som kan leda till konflikter är det man kallar globalisering, menar Bauman (2002, s. 46).

”Den nya globala maktstrukturen drivs av motsättningarna rörlighet och bofasthet, tillfällighet och rutin, frihet från restriktioner och bundenhet av restriktioner” (Bauman, 2002, s. 47). Otryggheten i dagens samhälle är den främsta byggstenen för att behålla den sociala kontrollen och den globala makthierarkin, menar Bauman (2002, s. 49). Otryggheten i samhället medför också osäkerhet eftersom man måste göra olika val utan att veta vad som blir dess resultat. T.ex. om dagens investeringar ger framtida vinster eller förluster vet man inte. I dagens samhälle vet man inte heller vem man kan förlita sig på

eftersom ingen riktigt har kontrollen. Det som också är utmärkande för det moderna samhället är att dess medlemmar benämns som individer. Man bör komma ihåg att innebörden av individualisering förändras hela tiden och den är inte linjär. ”Individualisering betyder nu något helt annat än vad det betydde för hundra år sedan” (Bauman, 2002, s. 60).

- Orlenius (2001, s. 15) säger att *normer* är baserade på vissa *värden* vars giltighet man antar.

Normer innehåller grundprinciper för hur man bör eller inte bör handla. Alla handlar utifrån sina normer, men handlandet kan variera mycket från person till person. Man kan alltså inte tala om normlöshet, bara om icke-accepterade normer. Alltså sådana normer som inte omfattas av alla. Många gånger är normerna informella och behöver inte vara nertecknade. Ibland kan en skolas normer ställas mot en annan skolas normer, lärarens mot föräldrars och elevens mot lärarens. Begreppet normer kan ibland omvandlas till regler och definieras som handlingsföreskrifter.

FN:s konvention om barns rättigheter är ett viktigt dokument att utgå ifrån i situationer som berör barn i allmänhet, och barn i minoritet i synnerhet. När daghemmet får barn med annan kulturell bakgrund ställer det krav på daghemmet på vilket sätt personalen hanterar olikheter. Ett sätt är att tänka över vad det är som skiljer sig och försöka lyfta fram det som är likt. Det kan göras för att skapa gemenskap och för att undvika konflikter, menar Gunnestad (2007, s. 255).

Detta betyder att handla rätt enligt vad förnuftet betraktar som godtagbart av de allra flesta människor. Alla människor har grundläggande jämlikhet, är förnuftiga, lika mycket värda och ska behandlas respektfullt och hänsynstagande. Man ska se den andre som en fri och självständig individ med egen rätt att bestämma över sitt eget liv och med sitt förnuft avgöra vad som är rätt och fel. Detta är en rättighet och en plikt (Gunner och Namli 2005, s. 90). Denna syn på mänskliga rättigheter kan kopplas till de finländska styrdokumenterna där det står att Finland har förbundit sig att följa internationella avtal som syftar till att värna om de mänskliga rättigheterna och jordklotet som livsmiljö (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 6).

Diskussionen om värden och normer i läroplanerna avslutas här med synpunkter från Hedin och Lahdenperä (2007, s. 13), som säger att samhället numera bygger på eget ansvar, etik och moral och menar att etik baserar sig på frivillighet och egen övertygelse,

och därför uppmanar Orlenius (2001, s. 173) oss alla till etisk eftertanke i utbildningssammanhang.

- När det gäller *fostran, undervisning och lärande* utgår båda de studerade planerna ifrån ett *helhetsperspektiv på vård, fostran och undervisning* och planerna bygger på varandra. Förskolebarnet förväntas ha lagt grunder för läs- och skrivfärdigheter och för grundläggande matematik samt fått färdigheter från olika delområden under hela sitt lärande inom småbarnsfostran (0–5-åringen) och under förskoleundervisningen (6-åringen) som en helhet.

Det poängteras att utbildningen och undervisningen i de två studerade planerna ska bilda en helhet enligt följande målskrivning:

Förskoleundervisningen bygger på en helhetssyn. Undervisningen formas av helheter, som å ena sidan anknyter till barnets liv och andra sidan till olika innehåll, som hjälper barnet att vidga och strukturera sin världsbild. Målen för denna integrerade undervisningsform ska uppställas gemensamt och alla i barnets omgivning ska känna till dem (Utbildningsstyrelsen 2010, s. 6–7).

Genom att se barnet utifrån ny barnforskning och förstå hur barn lär sig är grundsynen att barn ska vara aktiva och engagerade för att lära sig. Denna nya syn på barn innebär också att pedagogerna ska fokusera på barnets kompetenser och inte på brister, som tidigare var vanligt. Numera har man en uppfattning om att barnet är kompetent, redan vid födseln, ja till och med i fostertillvaron är barnet utrustat med möjligheter som riktar in barnet på mänsklig kommunikation. Det är en liten människa som är redo att ingå i ett lärande genom en meningsfylld samvaro med andra människor. Men vuxna ska också ha en övertygelse om att barndomspsykologisk kunskap alltid måste ses mot bakgrunden av det historiska och kulturella sammanhang som den har sitt ursprung och ingår i. Genom ny barnforskning utgår man numera ifrån att barnet omfattar det livslånga lärandet. ”Barndomen måste således betraktas som en livs- och utvecklingsperiod bland flera andra utvecklingsperioder” (Sommer, 2005, s. 255).

När barn möter en intresserad och aktiv lärare som vill veta hur barn tänker om och uppfattar olika fenomen i sin omvärld och ser barn som kompetensbarn, har läraren bättre förutsättningar att hjälpa barn att utveckla förståelse för sin omvärld. Ju närmare barns erfarenheter man kommer i pedagogiska sammanhang, desto större möjligheter har man att motivera barn att lära, menar Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s. 33–36). Då blir grunden och målet till lärandet ett lärande som gör det möjligt för barnet att ständigt erövra nya aspekter och dimensioner av världen i sitt medvetande. Det är fråga om en pedagogik

som går ut på att lära barn lära, så att de tidigt får redskap för att förstå och verka i sin omvärld.

När undervisningen planeras och genomförs bör alla delar av den integrerade verksamheten beaktas, så att de olika kunskapsområdena ses som en del av helheten. Barnen deltar i planeringen av temahelheterna, som på så sätt blir meningsfulla för barnen. (Utbildningsstyrelsen, s. 12).

Utifrån denna läroplansskrivning ska pedagogerna omvandla denna skrivning till praktisk verksamhet. Pedagogens uppgift blir då att lyssna på barnen och att utgå från barnen. Pedagogens uppgift blir också att hitta tillfällen och situationer på barns nivå där de tvingas tänka och dra egna slutsatser. Pedagogen kan till exempel låta barnen själva planera, utföra och utvärdera någon aktivitet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003 och Kennedy, 1999).

Utifrån planen Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes 2005, s. 21) måste barnträdgårdslärarna eller pedagogerna även tänka på vård, fostran och undervisningshelheter i fostringsarbetet som beskrivs enligt följande:

Fostrandet bygger på en syn att vård, fostran och undervisning är en helhet och vägleder fostraren i fostringsarbetet. Fostraren är medveten om barnets möjligheter att växa och lära sig (Grunderna för planen för småbarnsfostran, Stakes 2005, s. 21).

Barnträdgårdsläraren eller pedagogens uppgift blir här att ställa frågor, uppmärksamma barnen att bli medvetna om sin egen roll i lärandet, vilket stimulerar barnet till självaktiverande. I barnträdgårdslärollen ingår också att handleda, att delta och att stimulera barnen. I yrkesrollen ingår också samarbete med föräldrarna och andra serviceformer i syfte att stödja barnet och familjen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003 och Kennedy, 1999).

- Pedagogerna ska utgå från ett *normativt perspektiv utifrån de studerade planerna*.

Ett *normativt perspektiv* infattar både daghemmets och skolans innebörd och mening samt dess metoder att undervisa och förmedla denna mening och innebörd på. Varje barn har rätt att bemötas väl på daghem och i skola samt att få personlighetsutvecklande kunskaper där. Detta formuleras i planerna som att pedagogerna ska utgå *från barnets behov* vad gäller förmåga och intressen samt att *sätta barnet i centrum*. Man utgår ifrån att förskolepedagogiken kan påverka barnen i positiv riktning inför skolstarten och senare i skolan (Arfwedson & Arfwedson 2008, s. 59 och Vallberg Roth 2011, s. 13).

Att utgå från ett *normativt perspektiv* ställer krav på barnträdgårdslärare, lärare och pedagoger att de från vardaglig praktisk teori ska kunna utveckla tematisk praxis eller didaktisk teori, anser Uljens (1997, s. 221–222). Det ställer också krav på pedagogens

värderingar och yrkespraktik, säger Gunnestad (2007, s. 43–44). Läroplanerna baserar sig på social etik, medan barnträdgårdsläraren i mötet med barnen i det dagliga arbetet står i ett individualistiskt förhållande till barnet. Dessa två förhållanden kan komma i konflikt med varandra när läraren ser att barnet inte förmår leva upp till de allmänna målen (Imsen, 1997).

- **Utvärderingen** och verksamhetsmålet i barndagvården enligt de två studerade planerna, utgår ifrån *att fostrandet och lärandet ska sträva mot en helhetlig utveckling av alla sidor hos barnets personlighet.*

Det betyder att för att kunna planera, genomföra och utvärdera eget arbete utifrån ett helhetsperspektiv på barnets utveckling ökar behovet av kunskaper i allmän didaktik, förskoledidaktik och fackdidaktik för barnträdgårdslärare, hävdar Gunnestad (2007, s. 17).

Gunnestad (2007, s. 18) uttrycker att i planering och utvärdering av pedagogisk verksamhet där måste både normativ didaktik och deskriptiv eller analytisk didaktik ingå för att undervisningsprocessen ska leda till en utvecklingsprocess, och uppfostrande måste relateras till praktiskt arbete med barn för att få rätt funktion. Genom att relatera till teoretisk analys kan man efter observation och reflektion över egen praxis få fram hur praktiken ser ut i grundläggande frågor och få möjlighet att utveckla dessa.

Utvärderingen i förskoleundervisningen baserar sig på hur de allmänna målen för förskoleundervisningen och eventuella, för barnet, uppställda andra mål, som antingen finns nedskrivna i planen för barnets lärande i förskolan eller annat ställe, har förverkligats. I utvärderingen ska inriktningen vara på barnets växande- och inlärningsprocess snarare än på uppnående av målen. (Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010, s. 58).

Individuella läroplaner är vanliga numera och det kopplar Vallberg Roth (2011, s. 107–164) till att barnen ska fostras till världsmedborgare. Individuella läroplaner är textbundna och ”dels konstruerade i samarbete mellan lärare, föräldrar och barn. Synen på lärande, utveckling och (barn) människa har förändrats”. Kort sagt handlar det om att lära sig att lära och att bidra till hela jordklotets väl och ve. Enligt den typen av nya orienteringar och innovationer förväntas att daghemmets personal ska bedöma varje barns *individuella* karaktäristika, bör bedriva en oavbruten och självkritisk granskning–värdering av hela verksamheten säger Bertolani och Andersson (1998, s. 19), det här behöver göras ”på forskningsnivå och ha som syfte att kartlägga om man verkligen, i enlighet med de pedagogiska övergripande målsättningarna, har erbjudit barnen att växa”.

Det betonas i förskolans båda planer och i grundskolans läroplan att alla barn har rätt till stöd för växande och lärande enligt lagen om grundläggande utbildning 4§ 3 mom. och 4§

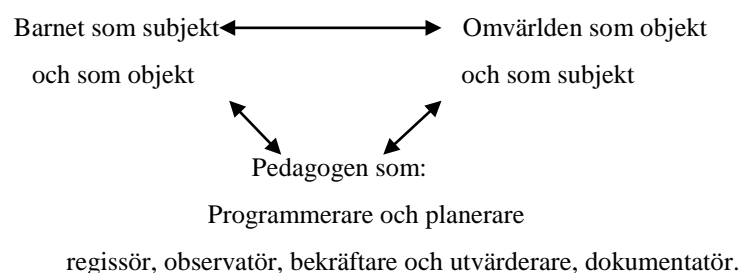
1mom. (1288/1999). Barns individuella läroplan görs upp tillsammans med föräldrarna och det talas om *vikten av fostrans gemenskap med föräldrarna i läroplanerna*.

I undervisningsarbetet ingår också handledande och elevvårdande uppgifter. I lärarens arbete och i alla förskolsituationer ingår att bedöma behovet av stöd och att erbjuda behövligt stöd. Stödet struktureras i samarbete mellan lärarna och vid behov med andra sakkunniga samt i interaktion med vårdnadshavaren och barnet (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 21).

T.ex. Storbritanniens läroplansmodell, the UK curriculum modell, Quality in Diversity in Early Learning (QDEL), är i första hand utarbetad för de som arbetar med barn från 0 till 6 års ålder. Här är det viktigt att presentera och förbereda en kvalitetssäkring för barn med olika kunskaper, förmågor, läggning, begåvning och behov. Läroplansmodellen utgår ifrån mänskliga rättigheter och det multikulturella samhället. Här talar man om att förbereda för kvalitetssäkring utifrån barnens behov som ska leda till utveckling som ska kunna registreras och förklaras. Det är också viktigt att lärarna observerar barnen när de leker och bearbetar och utvärderar vad barnen gör för att maximera sitt lärande. Detta betraktas som mycket viktigt för läroplansmodellen, hävdar Siraj-Blatchford och Clarke (2000, s. 68). Kravet på dokumentation i läroplanerna av barnens kunskap och lärande ”kan leda till en praktik som kan bemyndiga, frigöra, förstärka och samtidigt försvaga, inskränka och begränsa” barn, menar Vallberg Roth (2011, s. 180). Hon hänvisar dessa tankar till Steryl (2003), ”å ena sidan är dokumentationspraktiken inbäddad i maktrelationer och sociala konventioner, å andra sidan möjliggör den också synliggörandet av det oförutsedda i dessa maktrelationer”. Det är bara framtiden som kan säga vilka aktörer som stärks eller försvagas av en förtätad dokumentationspraktik som 2000-talets styrdokument förespråkar.

Här avslutas jämförelsen mellan styrdokumentstexterna och litteratortexterna med Bertolani och Andersson (1998, s. 61), de hävdar att didaktiska mål för alla barn kan uppnås genom att arbeta i en lärande organisation och genom att utgå ifrån ett helhetsperspektiv på barns utveckling som också läroplanerna förespråkar.

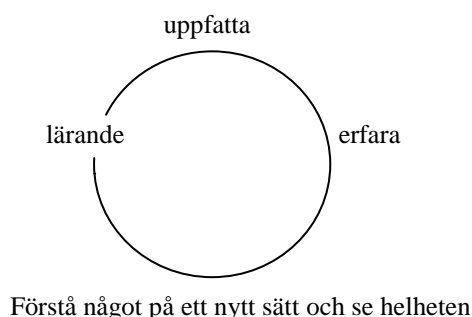
I figur 10 illustreras människosynen utifrån nya orienteringar där barnet är både mottagare och sändare och pedagogen är inte enbart kunskapsförmedlare utan ett instrument för barnet. Med pedagogens hjälp kan barnet bättre utveckla samspelet mellan sig själv och omvärlden.



Figur 10. Ett sådant pedagogiskt/didaktiskt förhållningssätt ser barnet som ett aktivt handlande subjekt som står i en interrelation till objektvärlden, en som låter sig påverkas och som hela tiden påverkar barnet. (Bertolani och Andersson, 1998, s. 61-62).

Detta kan även benämnas som själva inlärningsprocessen. Genom en sådan process och utifrån olika erfarenheter lär sig barnet att ta ansvar över sig själv och den värld det lever i.

Detta innebär att subjekt och objekt ingår i en nära relation med varandra. När barnet integreras med världen blir barnet en del av världen. Synsättet illustreras i figur 11.



Figur 11. Lärande enligt detta synsätt innebär att barnet uppfattar, erfar och förstår något på ett nytt sätt än det gjort tidigare. (Skribentens egen figur).

Kunskapen blir både personlig och kollektiv när barnet får uppleva nya erfarenheter och kunskap blir även till när barnet införlivas med världen och lärandet blir en del av barnet. Även om barn deltar i samma aktiviteter skapar de sin egen åsikt om de upplevelser barnet erfar beroende av tidigare erfarenheter och dess kulturella, sociala bakgrund. Därför är samspelet och relation till andra barn och vuxna så viktigt, för att se verkligheten på ett nytt sätt. Barnet får medverka i en växelverkan mellan sina egna och andras erfarenheter och på det sättet lära sig alternativa handlingsmönster. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 49).

6 Avslutande diskussion

Syftet med studien var att undersöka vilka huvudperspektiv och tyngdpunkter som framkom i de två studerade planerna för småbarn i Finland samt att belysa, tolka och jämföra dess innehåll med hjälp av litteratur och forskning på området. De studerade planerna (styrdokumenten) är *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010). Läroplaner av idag är tydligt utformade och använder ofta ord som ska och bör. Säfström och Östman (1999, s. 139) hävdar att det beror på att läroplanerna inte föreskriver något de bara argumenterar för sina föreskrifter. Tre begrepp återfanns i många av texterna. För det första *fostransgemenskap*, för det andra *lärandeprocessen* och för det tredje *reflektion*. Dessa tre begrepp framträder som fundamentet för lärande av idag enligt de flesta texterna i studien.

Valet av innehållsanalys föll sig naturligt eftersom ingenting skulle räknas eller mätas men förvisso ändå kunna fastställa uttalanden när tolkningar måste göras. Alla slag av texter kan analyseras. Att analysera handlar om att identifiera och undersöka olika aspekter i en text. I samhällsvetenskap gäller frågan: Vad säger texten? Det viktiga är att undersökningarna kretsar kring texternas innebördsaspekt (Bergström och Boréus, 2005, s. 45). Metoden utgår från den empiriska vetenskapssynen vilket innebär att man kan förändra något lite grann utifrån sina egna syften. Man kan också sammanföra innehållsanalys med andra analyser av samma råmaterial men här användes enbart innehållsanalys.

Den metod som används här var innehållsanalys av de två styrdokumenten *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010* (Utbildningsstyrelsen, 2010). Dessa två planer betraktas här i studien som styrdokument för barn 0–6 år. Undersökningen inleddes med att ställa sju delfrågor till de två dokumenttexterna. Hur uttrycks (1) kunskapssyn, (2) pedagogisk grundsyn, (3) människosyn, (4) kultursyn, (5) värden och normer, (6) fostran, undervisning och lärande samt (7) utvärdering i de två plantexterna. Motivet med studien var att genom att söka svar på dessa sju frågor kunna röna ut svaret på huvudfrågan: *Vad framträder som de centrala principerna och tyngdpunkterna i de två planerna*. För att konkretisera kunskapen och förståelsen i de två styrdokumenten till en bättre förståelse av vad som åsyftas med

styrdokument och läroplanstexter jämförs och tolkas textinnehållet i de två planerna med litteratur och forskning på området (se litteraturhänvisning).

Man använder induktion och deduktion som förklaringsmodeller för typer av slutledning inom vetenskapsteorin enligt Alvesson och Sköldbberg (2008, s. 54). Induktion härleds ur fakta, medan deduktion härleds ur logiska resonemang. En ansats av induktiv karaktär som här valts ska förstås och tolkas ur fakta så att man på basen av sina iakttagelser eller data kan komma fram till en förklaring. Vad kännetecknar ett bra induktivt resonemang? Frågan är viktig och tolkarens förmåga att vara objektiv är viktig. Induktiv ansats omfattar även tidigare kunskap, enligt Chalmers (2007, s. 58) som menar att kravet på att all kunskap ska ingå i en induktion inte kan uppfyllas, eftersom verkligheten kan uppfattas på olika sätt.

Det finns dock vissa tvivel kring induktivismens generaliserbarhet enligt Chalmers som menar att det är svårt att veta vad ett stort antal observationer är. När vet man att man har gjort tillräckligt många observationer? Eller att de varierande omständigheterna är relevanta. Dessutom har de flesta vetenskapliga lagarna falsifierats någon gång. Problem kan uppkomma när man utgår från frågan om hur induktionen av sig själv kan stå till svars för sina handlingar. Det är svårt att på ett allmänt sätt specificera villkor för "giltiga" induktiva härledningarna eftersom vetenskapliga påståenden ofta gäller icke-observerbara ting (Chalmers, 2007, s. 59).

Svaghet med metoden och validitetsproblem kan uppstå genom att speciella ord har en stor betydelse i undersökningen av en text och ord och begrepp kan vara svårtolkade (Bergström & Boréus, 2005, s. 79).

Det finns många svårtolkade begrepp att ta ställning till vid genomgången av de två planerna (styrdokumenterna). Därför kan inte denna studie betraktas som en heltäckande studie utan enbart som en undersökande studie av de två planerna (styrdokumenterna). För att illustrera ett exempel av ett svårtolkat begrepp väljer jag kulturbegreppet. I Grunderna för planen för småbarnsfostran (Stakes, 2005, s. 42) skrivs att "det är viktigt att personalen inom småbarnsfostran har insikter i olika kulturer". Exempelvis ordet kultur kan ha många innebörder och kan användas på olika sätt, enligt Heith (2006, s. 37–39). Ordet kan syfta på kulturaktiviteter som operaföreställningar, danskonst, litteratur, arbetskultur, folkrörelsekultur, populärkultur och ungdomskultur eller syfta på vad som helst t.ex. regional kultur, storstadskultur, finländsk kultur eller global kultur. Ordet kultur kan även

innehålla värderingar för att fylla ideologiska funktioner. I dagens samhälle påverkas man också av mediernas kulturförmedling (Heith, 2006, s. 37).

Andra viktiga kriterier för validitet vid tolkning är hur man ställt frågan, för att genom tolkning få svar på frågan, t.ex. val av material och hur man förmedlar sin kunskap och sin förståelse har också betydelse, enligt Ödman (2007, s. 123).

6.1 Förslag till fortsatt forskning

Sommer (2000, s. 136) och Bertolani och Andersson (1998, s. 48–49) samt skribenten efterlyser en diskussion kring de pedagogiska och didaktiska metoder som används i dagens daghem när det gäller att utgå från barnets behov, och det fattas en diskussion om ”det mest väsentliga, nämligen barnets behov av samhället, inte samhällets behov av barnet. Sällan analyseras på ett vetenskapligt sätt effekterna av den stress, konkurrens och anonymitet som präglar miljön i dagens daghem och skola” hävdar Bertolani och Andersson (1998, s. 48–49). Skribenten håller med.

Utifrån ett sådant resonemang skulle det vara intressant att fördjupa sig i detta ämne. Vad påverkar världs barnet? Hur ser världs barnets vardag ut? Varför är vardagen sådan den är? Forskningsansatsen skulle vara en fältstudie där man skulle följa ett visst antal barn under en femtonårsperiod med början vid tre års ålder. Uppföljning skulle göras vart tredje år. Det skulle vara intressant att följa dessa barn, notera hur deras verklighet ser ut idag och följa hur barnens liv framskrider under denna femtonårs period. Fostrar man fortfarande världs barn efter femton år eller är världs bilden förändrad då?

7 Sammanfattning och slutkommentarer

Efter genomgången innehållsanalys av de två styrdokument (planerna) som använts i undersökningen styrs dagens styrdokument och läroplansskrivningar till stor del av internationella dokument och barnet möter det beslutande samhällets krav genom innehållet i dessa styrdokument och läroplaner. Enligt litteraturen bör styrdokument och läroplaner inte fokusera på förutbestämt innehåll och färdiga metoder, utan bygga på utveckling av processer, reflektion och meningsbildande verksamhet.

Det framkom i undersökningen att det mest väsentliga och aktuella i 2000-talets lärande handlar om hur lärandeprocessen går till, det är inte längre innehållet som är det mest väsentliga att utgå ifrån. Det är också viktigt att få tid för reflektion i lärandet och att utgå ifrån fostransgemenskap. Kort sammanfattat betyder det att det är utifrån de *formella* teorierna lärandet har sitt centrum. Det är viktigt med processtänkande, inte produkttänkande, alltså förespråkas produktion, inte reproduktion, och innehållet har fått en underordnad position. Detta kräver barnaktivitet, inte förmedling. Det är kunskapen som är det centrala att utgå ifrån: "Ingen kan lära dig något, du kan bara lära dig själv" (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 67).

Det framkom i studien att de pedagogiska och didaktiska metoderna som används på daghemmet och i förskoleundervisningen bör diskuteras utgående från vilken människosyn som finns i dagens samhälle, men också utifrån vilken roll och funktion dagens daghem och skola ska ha. Genom globaliseringen ställs förskolan inför nya situationer och krav, då det numera förväntas att pedagogerna ska fostra barnen till världsmedborgare. De flesta studerade texterna är eniga om att man dagligen måste göra olika val, diskutera livsstil, skapa självidentitet, fördela resurser och förhålla sig medveten och intresserad för att möta framtidens förskola och skola.

Hur man tolkar och förstår styrdokument och läroplan får konsekvenser ur barnets synvinkel, eftersom dessa planer är dokument av normkaraktär. I planering och utvärdering av pedagogisk verksamhet måste både normativ och deskriptiv eller analytisk didaktik vara med för att undervisningsprocessen ska leda till en utvecklingsprocess. Med individuella läroplaner har synen på lärande, utveckling och (barn) människa förändrats, det handlar om att barn idag behöver lära sig att lära för att kunna bidra till hela jordklotets väl och ve.

Det globala, multikulturella mediesamhället ställer stora krav på pedagogerna i förskoleverksamheterna, säger Bertolani och Andersson (1998, s. 19), och de betonar att

pedagogernas förhållningssätt i dessa verksamheter blir betydelsefulla med tanke på att motverka dåliga kulturella influenser som kan uppstå i samband med det multikulturella samhället, eftersom det kan störa barns framsteg och mognad. Enligt nya orienteringar och innovationer (individuella, multikulturella samhället) förväntas att daghemmets personal ska kunna bedöma ”varje barns *individuella* karaktäristika, bör bedriva en oavbruten och självkritisk granskning värdering av hela förskoleverksamheten, detta är krävande och behöver göras på forskningsnivå och ha som syfte att kartlägga om man verkligen, i enlighet med de pedagogiska övergripande målsättningarna, har erbjudit barnen att växa” hävdar Bertolani & Andersson (1998, s. 19).

Eftersom det under 2000-talet blivit alltmer vanligt att barnen på daghemmet kommer från olika kulturer på grund av den generella globaliseringen, den allmänna flyktingsituationen och annan invandring så ställer det krav på de didaktiska förutsättningarna i förskolan med att inkludera och stöda dessa barns utveckling, identitet och personlighet (Gunnestad, 2007, s. 251).

Barnens uppväxtmiljö har även förändrats av faktorer som massmediernas intåg i vardagen. Massmedierna spelar en central roll i samhället i dag, och därför föreslår Gunnestad (2007, s. 68) att man eventuellt skulle kunna göra en mediedidaktisk plan över hur daghemmet skulle kunna hantera den här frågan. Mediefostran kan också vara ett sätt att lära sig att leva i en värld med oavbruten interaktion och snabba förändringar.

Det som beskrivs här är en ny situation i samhället, och av egen erfarenhet understöder jag Gunnestads och Bertolani och Anderssons tankegångar om att det krävs ny kompetens i daghemmets praxis och pedagogik, eftersom barnen numera ska fostras till världsbarn enligt 2000-talets styrdokument. Styrdokumentet förespråkar också en förtätad dokumentationspraktik inför framtiden. I barnträdgårdsläraryrket ingår att bedöma barnets utveckling, behovet av stöd och erbjuda stöd om behov finns. Utvärdering av de individuella målen och hela barngruppens mål ska ses som en kontinuerlig process i verksamheten. Det är bara framtiden som kan säga vilka aktörer som stärks eller försvagas av en förtätad dokumentationspraktik som 2000-talets styrdokument förespråkar.

I branschtidningen Lastentarha (2/2013 s. 47) läste jag att arbetet med att bereda ny lagstiftning gällande för barnpedagogiken i Finland har påbörjats i januari 2013. Den nya lagens målsättning handlar om att sätta fokus på de tidiga uppväxtåren. Genom att satsa och borgen för god barnpedagogik säkerställer man för framtiden att kunna leva ett gott liv,

skriver ledarskribenten Anne Liimola. Hon hävdar att barnpedagogiken bör få ett större erkännande i den nya lagen, den bör ses som en viktig del i människans tillväxt. Och utmaningar för lagberedningen säger hon kommer att gälla kostnadsneutraliteten och att utforma ett tydligt styrnings- och utvärderingssystem för barnets tillväxt och lärande.

Det åländska pedagogiska programmet har nu uppdaterats och färdigställt under hösten 2013, och syftet med programmet är att ge barnomsorgen riktlinjer för att möjliggöra en likvärdig utgångspunkt inför skolstarten för alla barn på Åland. Programmet är samtidigt en läroplan för hela daghemmets planering (Grunderna för förundervisningen för barnomsorgen i landskapet Åland, Ålands landskapsregering 2013).

Litteraturförteckning

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, K. M. & Eriksson, M. G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S. & Carlström, I. (2005). *Min skola och samhällsuppdraget*. Stockholm: Liber.
- Arfwedson, B. & Arfwedson, G. (2008). *Didaktik för lärare*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Bertolani, P-G. & Andersson, T. (1998). *Att möta barn - ett barnorienterat arbetsätt från ideologi till metod*. Stockholm: Gothia förlag.
- Bergström, L. (1992). *Värdeteori*. Stockholm: Thales förlag.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, F. (1978). *Waldorfpedagogiken -en framtidsmodell?* Falun: Bokförlag Dala-Offset AB.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Chalmers, A. (2007). *Vad är vetenskap egentligen?* Falun: Förlaget Scandbook AB.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003). *Värdegrund i internationell belysning*. Stockholm: Förlag skolverket.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Djurfeldt, G. Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2011). *Etik och profession -i en tid av ökande privatisering och myndighetskontroll*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gren, J. (2007). *Etik i pedagogiskt vardagsarbete*. Stockholm: Liber AB.
- Gunner, G. & Namli, E. (red.) (2005). *Allas värde och lika rätt. Perspektiv på mänskliga rättigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Gunnestad, A. (1993) och (2007). *Didaktikk for førskolærere*. Oslo: Oslo universitets förlag.
- Hedin, C. & Lahdenperä, P. (2007). *Värdegrund och samhällsutveckling*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Heith, A. (2006). *Texter – medier – kontexter*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultqvist, K. & Pettersson, K. (1993). *Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.). (2003). *Förskolan – barnets första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Växjö: Kristianstads University förlag 2011:01.
- Kant, I. (2008). *Om pedagogik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren, politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Kennedy, B. (1999). *Glasfåglar i molnen. Om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Krokmark, T. (red.). (2007). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (red.). (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1992). *Grundbok i pedagogik*. Esbo: Schilds förlag AB.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Markström, A-M. (2007). *Att förstå förskolan – Vardagslivets institutionella ansikten*. Lund: Studentlitteratur.
- Myhre, R. (1992). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal: Norsk Forlag.
- Neuman, B. (2003). *Mening materialitet makt – En introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Nykänen, P. (2009). *Värdegrund, demokrati och tolerans*. Stockholm: Thales förlag.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag AB.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Ritter, C. (1997). *Waldorfpedagogik*. Stockholm: Liber.
- Siraj-Blatchford, I. & Clarke, P. (2000). *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*. Glasgow: Open University Press.
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi- Utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Runa bokförlag.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i Praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säfström, C-A. & Östman, L. (red.) (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Vasa: Åbo Akademi University.
- Vallberg Roth, A-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos Ab.
- Zackari, G. & Modigh F. (2000). *Värdegrundsboken*. Sverige: Utbildningsdepartementet.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: Norstedts Akademiska förlag.

Andra källor

- Björk, G. (2000). *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande. Småbarns möten med matematik*. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Sandvik, M. (2009). *"Jag har hittat mig själv och barnen". Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogiskt-psykologiskt interventionsprogram*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademi förlag.

Barnträdgårdsläraryrket

- Barnträdgårdsförbundet. (1999). *Arbetet är vår glädje lönen vår sorg*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Barnträdgårdsläraryrket. (2005). *Barnträdgårdsläraren- expert och proffs på barnpedagogik*. Helsingfors: Barnträdgårdsförbundet.

Ledare i facktidning

- Liimola, A. (2/2013). Helsingfors: *Lastentarha*.

Föreskrifter för fostran och lärande

- Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården. (2005). *Grunderna för planen för småbarnsfostran*. Vaajakoski: Stakes.
- Utbildningsstyrelsen. (2010). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.
- Ålands landskapsregering. (2005). *Förundervisningsprogram för barnomsorgen i landskapet Åland*. Ålands landskapsregering.
- Ålands landskapsregering. (2013). *Grunderna för förundervisningen för barnomsorgen i landskapet Åland*. Ålands Landskapsregering.

Elektroniskt material

Barnträdgårdsläraryrkesförbundet, (2004). *Barnträdgårdslärares Yrkesetik*. Hämtad 6 maj 2013, från

<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/LTOLSVE/LTOLSVENSKA/MATERIAL/BROSCHYR/YRKESETIK.PDF>

Lagstiftning. (2010/20100642). Hämtad 21 november 2012, från

<http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100642>

Lagstiftning. (731/1999 6§ 2 mom.). Hämtad 19 februari 2013, från

<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>

Nationalencyklopedin. [u.å.]. *Värdegrund*. Hämtad den 6 april 2013, från

www.ne.se/sok?q=värdegrund

Nationalencyklopedin. [u.å.]. *Läroplan*. Hämtad den 6 april 2013, från

www.ne.se/sok?q=läroplan

Ulf P Lundgren, Lundahl C. Doktorand, Román H, Doktorand Uppsala universitet (2004-09-07 7 (97) Dnr: 2003:1767). *Läroplaner och kursplaner som styrdokument*. Sökord: *Läroplaner*. Hämtad den 20 oktober 2012, från

<http://rektor.ncm.gu.se./media/rektor/styrmedel.pdf>