

# **”Det handlar om att bygga grunden”**

Lärares uppfattningar av undervisning, barns lärande och  
läroplanens innehåll i förskoleundervisning

Emilia Sundkvist

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2020

Handledare Johanna Still

## Abstrakt

Författare	Årtal
Sundkvist, Emilia	2020
Arbetets titel	
”Det handlar om att bygga grunden” Lärares uppfattningar av undervisning, barns lärande och läroplanens innehåll i förskoleundervisning	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen med barnpedagogisk inriktning	Sidantal (88)
Vasa: Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi	84 (88)
Referat	
<p>Lärares uppfattningar av barns lärande påverkar den pedagogiska vardagen inom förskoleundervisningen (Franzén, 2015, s. 1952). Syftet med föreliggande studie är att beskriva hur lärare ser på barns lärande och undervisning inom förskoleundervisningen. Vidare är syftet med studien att redogöra för de uppfattningar av Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) som lärare inom förskoleundervisningen har. Jag har närmat mig detta forskningsområde med hjälp av följande två forskningsfrågor:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Vilka uppfattningar av barns lärande och undervisning har lärare inom förskoleundervisningen?</li><li>-Vilka uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan har lärare inom förskoleundervisningen?</li></ul> <p>Resultaten från den empiriska undersökningen visar på en stor variation av uppfattningar av barns lärande och undervisning inom förskoleundervisningen, som kan härledas till flertalet olika pedagogiska teorier och inriktningar samt till Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). I resultatet framgår också lärares uppfattningar av hur läroplanen fungerar som stöd i deras arbete samt på vilket sätt läroplanen bjuder på utmaningar i arbetet.</p>	
Sökord	
Lärande, undervisning, läroplan, förskoleundervisning	
Oppiminen, opetus, opetussuunnitelmat, esikoulu	
Learning, teaching, curriculum, preschool	

## Innehåll

1 Inledning .....	1
2 Lärandeteorier genom tiderna .....	3
2.1 Behaviorism.....	4
2.2 Konstruktivism .....	6
2.3 Pragmatism.....	8
2.4 Sociokulturalism.....	11
3 Nyare pedagogiska teorier och inriktningar .....	15
3.1 Fenomenografi.....	15
3.1.1 Utvecklingspedagogik.....	16
3.1.2 Variationsteori.....	24
4 Syfte och metod.....	28
4.1 Syfte, forskningsfrågor och ansats .....	28
4.3 Intervju som datainsamlingsmetod.....	29
4.4 Studiens genomförande och analys .....	30
4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet, generaliserbarhet och etiska aspekter.....	32
5 Resultat.....	35
5.1 Lärares uppfattningar av barns lärande och undervisning.....	35
5.1.1 Tema A. Aktiva barn lär sig tillsammans.....	36
5.1.2 Tema B. Lärare utgår från barnen i undervisningen .....	44
5.2 Lärares uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan .....	55
6 Resultatdiskussion.....	62
6.1 Metoddiskussion.....	62
6.2 Lärares uppfattningar av att aktiva barn lär sig tillsammans.....	65
6.2.1 Det sociala sammanhangets betydelse för barns lärande .....	65
6.2.2 Smågruppsaktivitetens betydelse för barns lärande.....	67

6.2.3 Olika lärandeaktiviteters betydelse för barns lärande .....	69
6.2.4 Den fysiska miljöns betydelse för barns lärande.....	70
6.3 Lärares uppfattningar av att utgå från barnen i undervisningen.....	70
6.3.1 Barnens delaktighet i undervisningen .....	70
6.3.2 Barngruppens egenskaper beaktas .....	72
6.3.3 Motivation och vägledning .....	73
6.3.4 Ansvar för lärande och verksamhet.....	74
6.4 Uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan .....	75
6.4.1 Läroplanen fungerar som stöd.....	75
6.4.3 Läroplanen utmanar .....	76
6.5 Avslutande ord .....	77
Referenser .....	79
Bilaga .....	83

#### **Tabell**

Tabell 1. Tema A Aktiva barn lär sig tillsammans.....	37
Tabell 2. Tema B Lärare utgår från barnen i undervisningen.....	45
Tabell 3. Lärares uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan.....	5

# 1 Inledning

Vilka uppfattningar av barns lärande och undervisning förekommer bland lärare inom förskoleundervisningen? Jag har lagt märke till variationen av arbetssätt som finns inom förskoleundervisningen och funderat på den. Vilka är de faktorer som påverkar hurudan pedagogik som bedrivs inom förskoleundervisningen? Kan det bero på att lärare ser på barns lärande och undervisning på olika sätt? Kan det bero på att de förstår eller tolkar läroplanen på olika sätt?

Franzén (2015, s. 1952) belyser hur lärares syn på barns lärande och utveckling påverkar allt ifrån den pedagogik som de väljer att bedriva till vardagen inom förskoleundervisningen. De uppfattningar av lärande som lärare inom förskoleundervisningen har, kan således komma att påverka undervisning och barns kunskapsutveckling. Med detta i åtanke är det intressant att undersöka uppfattningar av barns lärande och undervisning inom förskoleundervisningen i Finland.

Vidare vill jag undersöka lärares uppfattningar av Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Lärare inom förskoleundervisningen i Finland är förpliktigade att arbeta utgående från Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 och där redogörs för den syn på lärande och undervisning som skall vara rådande inom förskoleundervisningen. Syftet med föreliggande studie är således att beskriva hur lärare ser på barns lärande och undervisning inom förskoleundervisningen samt undersöka de uppfattningar av Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 som lärare inom förskoleundervisningen har. Jag vill närma mig detta forskningsområde med hjälp av följande forskningsfrågor:

Vilka uppfattningar av barns lärande och undervisning har lärare inom förskoleundervisningen?

Vilka uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan har lärare inom förskoleundervisningen?

Inledningsvis i detta första kapitel presenteras undersökningens bakgrund, forskningsfrågor och avhandlingens innehåll. I andra kapitlet redogörs för de

lärandeteorier och tankar kring barns lärande som ur ett historiskt perspektiv varit tongivande inom forskning och utbildning. I det tredje kapitlet presenteras den syn på barns lärande som idag borde vara vedertagen. Genomgående i de tre första kapitlen dras paralleller från teorier och ansatser om barns lärande till Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). I det fjärde kapitlet redogör jag för syftet med studien, för den ansats och metod som jag har använt mig av samt för de etiska aspekterna i anknytning till studien. I det femte kapitlet redovisas forskningsresultaten och i det sjätte kapitlet diskuteras genomförandet av undersökningen samt resultatet.

I denna text, när jag skriver om lärare syftar jag på lärare med en kandidatexamen i småbarnspedagogik som arbetar inom förskoleundervisningen. Till förskoleundervisning räknas i denna text den pedagogiska verksamhet som riktar sig till barn i 6-års åldern i Finland, som alla barn skall delta i under ett år innan de börjar i grundskolan. I de fall som jag hänvisar till förskoleundervisningens läroplan alternativt endast läroplanen syftar jag på Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014), den läroplan som är gällande i finländska förskolor fr.o.m. senast 1.8.2016 och som Utbildningsstyrelsen publicerat.

## 2 Lärandeteorier genom tiderna

Vad är lärande och hur sker lärande? Tänkare och forskare har historiskt sett besvarat dessa frågor på olika sätt och idag finns det ett flertal idémässigt olika inriktningar som dominerar det pedagogiska fältet. Dessa inriktningar beskriver på olika sätt hur människor tänker, lär och erfar. Phillips och Soltis (2010, s. 16–18) menar att en anledning till att det förekommer olika lärandeteorier är att det finns olika former av lärande och att forskare har närmat sig lärandet från olika håll.

I detta kapitel presenteras de lärandeteorier som varit vedertagna genom historien och legat som grund för utvecklingen av de teorier och ansatser som idag är mera framträdande. Genom att förstå de olika traditionerna och synerna på lärande skapas förutsättningar för att förstå de konsekvenser för lärande och undervisning tillämpningen av dessa teorier kan få.

I detta kapitel kommer vi också att närma oss det didaktiska tänkandet inom ramen för varje lärandeteori. Ordet *didaktik* kan härledas till grekiskan och betyder ungefär *konsten att peka ut något för någon* (Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson, 2013, s. 7). Att få det osynliga att bli synligt utgör det innersta väsendet i pedagogiskt arbete. För att möjliggöra lärande i riktning mot mål behöver lärare ha kunskap om hur barn lär sig och utvecklas. I det didaktiska arbetet skall läraren fråga sig tre frågor: Vad skall vi lära, hur skall vi lära och varför skall vi lära?

I detta och följande kapitel presenteras också de paralleller som kan dras från olika lärandeteorier och pedagogiska inriktningar till Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). I förskoleundervisningens läroplan redogörs för den syn på lärande och undervisning som lärare är bundna till inom finländsk förskoleundervisning. Den syn på lärande som där görs gällande utgår ifrån att lärande är en helhetsbetonad process som består av handlingar, fysiska upplevelser, sinnesförmimmelser, känslor och tankar. Där betonas hur barnet gynnas av att få vara aktivt i sin egen lärandeprocess genom att leka, röra på sig, nyfiket utforska, utföra arbeten, skapa samt uttrycka sig på olika sätt.

## 2.1 Behaviorism

Phillips och Soltis (2010, s. 40–42) beskriver hur behaviorismens grundtanke uppkommer under en tid då icke-observerbara förlopp, som till exempel psykologiska fenomen, inte anses kunna förklaras vetenskapligt. Phillips och Soltis lyfter fram att behaviorismen kännetecknas av att människans förmåga att formulera sig och sätta ord på sina uppfattningar och känslor inte anses vara en fördel i forskningssammanhang. Forskare med utgångspunkt inom behaviorismen anser att de, som studerar människors tankar och uppfattningar genom kommunikation, inte förfogar över några tillförlitliga tester. Därav skall behavioristisk forskning kring beteende genomföras genom observation och exempelvis inte intervju. Behavioristerna frågar sig inte hur människan tillägnar sig ny kunskap utan hur människan förvärvar nytt beteende.

### *Centrala begrepp inom behaviorismen*

Säljö (2015, s. 29) beskriver hur behaviorismen kommer till västvärlden genom Watson m.fl. och hur det behavioristiska tänket senare utvecklas genom psykologen Skinner. Säljö lyfter fram lärande och betingning ur ett behavioristiskt perspektiv på två olika sätt, nämligen med utgångspunkt i teorin om *klassisk betingning* alternativt *instrumentell betingning* (även kallad *operant betingning*).

När det handlar om *klassisk betingning* utgår Watson ifrån att ett visst naturligt stimuli framkallar en specifik respons och att detta stimuli kan bytas ut till ett så kallat betingat stimuli och fortfarande frammana samma respons. Vid bildandet av teorin om klassisk betingning bekantar sig Watson med den tyske fysiologen Pavlovs studie i hundars matsmältning. Pavlov utgår ifrån att hundars salivutsöndring ökar i närvaro av mat men att också av sådana ljud som hundarna förknippar med mat. Formeln för klassisk betingning är att, i detta fall, maten betecknas som ett naturligt stimuli, ljudet som förknippas med maten betecknas som ett betingat stimuli och den ökade salivutsöndringen betecknas som responsen. När ljudet från klockan ger ökad salivutsöndring kan responsen definieras som betingad respons och när den ökade salivutsöndringen är en följd av mat som bärs in kan responsen definieras som obetingad respons. När Watson börjar se den klassiska betingningen som en del i allt lärande blir det en del av den behavioristiska teorin där han utgår ifrån att allt beteende



kan vara en respons på ett naturligt stimuli eller ett betingat stimuli. (Säljö, 2015, s. 29–31; Phillips & Soltis, 2010, s. 43–46.)

Utgående från Watsons forskning riktar Skinner in sin forskning på den *instrumentella betingningen* och en större bredd av beteenden. Skinner (1981, s. 504) utgår ifrån att beteenden som belönas har en tendens att upprepas och genom att belöna, d.v.s. förstärka vissa beteenden framom andra kan beteenden styras åt ett önskat håll.

Ytterligare en teori som utgår från behaviorismen är den *social-kognitiva inlärningsteorin*, även kallad *modellinlärning*, behandlar lärande genom observation och imitation. Teorin förknippas med Bandura och har sitt ursprung dels i ett behavioristiskt sammanhang där förstärkning ses som avgörande vid inlärning, och dels i ett kognitivistiskt sammanhang där också annan inlärning godtas än inlärning genom stimuli-respons. Teorin bygger på att lärande sker genom att individen observerar ett beteende som upplevs vara belönande och eftersträvansvärt för att sedan imitera detta beteende. (Imsen, 2006, s. 228–232)

#### *Didaktik med utgångspunkt i behaviorism*

Enligt Skinner (1968, s. 705) skall läraren vara auktoritär och styra inlärning och beteende genom att belöna eller bestraffa. På frågan om *hur* lärande skall gå till menar Säljö (2015, s. 33) att behavioristernas svar blir: ”genom betingningens och förstärkningens funktion”. Enligt Lövheim (2018, s. 69) skall läraren i behavioristisk kontext förstärka beteenden som klassas som goda. Genom att omedelbart utdela positiv belöning vid önskat beteende anses sannolikheten öka för att beteendet skall upprepas: I undervisningen behöver det alltså arrangeras förstärkningsmekanismer som med jämna mellanrum uppmuntrar det önskvärda.

För Skinner (1968, s. 705–706) är lärarens uppgift inte att sträva efter att väcka barnens nyfikenhet och intresse genom intresseväckande inlärningsmetoder och inlärningsmaterial. Däremot skall läraren få barnet att förstå det intressanta som händer när barnet lär sig och på så vis motivera barnet. Vidare menar Skinner att det i de flesta fall är onödigt att ge barnet möjlighet att upptäcka och utforska sin omgivning genom experiment och observation. Han menar att barnet i huvudsak skall undervisas i det

som tidigare har upptäckts och accepterats som fakta, oavsett om det handlar om eftersträvansvärt beteende eller annan form av kunskap.

Behaviorismens lärandesyn är idag kritiserad och redan Dewey (1896, s. 357–370) betonar att tanken om lärande och beteende som en följd av stimuli är ett förenklat och mekaniskt sätt att förhålla sig till människor. Englund och Engström (2011) betonar hur behaviorismen, vars mål är att förutsäga och kontrollera beteenden, inte är ett lämpligt utgångsläge i sammanhang där relationer mellan lärare och barn skall skapas och utvecklas. De menar att arbetssätt med utgångspunkt i behaviorismen motarbetar en ömsesidigt respektfull relation där lärande och utveckling skall få äga rum.

## 2.2 Konstruktivism

Behavioristernas fascination för att förklara och studera beteenden väcker en del kritik och intresset för att studera människans tankar och förståelse, begreppsbildning och mentala processer växer. Kognitivismen föds således som en slags motreaktion till behaviorismen och fokuserar mycket på hur människans informationsbehandling fungerar. Piaget företräder en kognitivistisk tradition trots att hans perspektiv skiljer sig från övriga kognitivisternas intresse för informationsbehandling. Piaget intresserar sig för tänkande, utveckling och lärande och med sitt intresse för dessa kognitiva processer inleder han omfattande studier kring barns tänkande. (Säljö, 2015, s. 39–49)

Den teori kring lärande som Piaget står för kallas *konstruktivism* och har sin utgångspunkt i att människan *konstruerar* aktivt sin kunskap när denne bearbetar och processar sin omvärld. Enligt Burman (2019, s. 250) intresserar sig Piaget särskilt för hur barnen succesivt bygger upp en allt mer logiskt korrekt bild av sig själva och sin omgivning. Säljö (2015, s. 48) och Claesson (2007, s.28) lyfter fram hur människor enligt Piaget inte är några oskrivna blad och hur Piaget delar in barns utveckling i olika stadier.

Piaget (1968, s. 13–73) delar in barnets utveckling i fyra huvudstadier. Det första stadiet kallar han för det *sensomotoriska* stadiet och det sträcker sig från barnets födsel till dess att barnet är två år. Här börjar barnet med hjälp av sina sinnen och sin motorik upptäcka dess omgivning, experimentera med samt imitera den. Det andra stadiet, det

*preoperationella* stadiet, börjar skönjas runt två-års ålder och varar fram till dess att barnet är omkring sju år. Övergången från det sensomotoriska stadiet till det preoperationella stadiet sker genom att barnet fortsätter imiterar sin omgivning i utvecklandet av språk och rörelsemönster. Enligt Piaget kännetecknas detta stadie bland annat av att barnet har ett egocentriskt perspektiv och fokuserar på det som är tydligt framträdande i omgivningen. Vartefter att barnet i sin vardag konfronteras med situationer där den egna uppfattningen inte överensstämmer med någon annans uppfattning av ett fenomen, lär sig barnet efterhand att sätta sig in i andra människors situation. Vid omkring sju års ålder kommer barnet in i *de konkreta operationernas* stadium, och är då inte längre beroende av den omedelbara eller uppenbara situationen. Enligt Piaget börjar de då kunna föra ett logiskt resonemang men endast i anknytning till konkret material. Exempelvis kan barnet ordna föremål i storleksordning samt dra paralleller (ex. När föddes solen? Jag är född - alltså är också solen född). Barnet kan så småningom börja tänka allt mer abstrakt men först vid 11–12-års ålder går barnet in i *de abstrakta operationernas* stadium. Då kan barnet till exempel pröva hypoteser i tanken utan föremålets konkreta närvaro.

### *Centrala begrepp inom konstruktivismen*

I Piagets texter är begreppen *adaption*, *assimilation*, *ackommodation* och *equilibrium* vanligt förekommande. Kroksmark (2011, s. 419–420) förklarar begreppen på följande sätt. *Assimilation* samt *ackommodation* är två aspekter av *adaption*, som betyder inläring. *Assimilation* innebär att barnet utgående från tidigare kunskap och erfarenhet införlivar ny kunskap och erfarenhet i ett redan etablerat mönster eller schema. *Ackommodation* sker när den nya kunskapen eller erfarenheten inte kan införlivas med det tidigare inlärd. Då behöver barnet förändra tankestrukturerna för att kunna möta de förändrade förhållandena. Piaget (2000, s. 243) menar att *adaption* leder till ökad förståelse av omvärlden och en känsla av balans och jämvikt, något som han benämner som *equilibrium* (ideal balans).

### *Didaktik med utgångspunkt i konstruktivism*

Bach (2001, s. 12) summerar några av konstruktivismens grundtankar som får didaktiska konsekvenser. Han påvisar hur lärarens roll är att skapa förutsättningar för barnen att tillägna sig nya kunskaper och erfarenheter som bidrar till ökad förståelse och meningsskapande. Barnet är aktivt i sitt meningsskapande och i konstruerandet av ny kunskap. Den yttre lärmiljön och elevernas tidigare erfarenheter skall vara utgångspunkt i undervisningen.

Med tanke på betydelsen av barnens erfarenheter inom konstruktivismen blir det enligt Claesson (2007, s.28) naturligt för lärare att försöka förstå hur varje enskilt barn tänker och förstår ett visst fenomen. Den som skall lära sig anses ha en för-uppfattning som skall förändras. Läraren behöver alltså först kunna identifiera och förstå den gamla tankestrukturen för att kunna bygga vidare på den. Den lärare som arbetar utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv behöver sedan försöka förstå barnets sätt att konstruera sitt tänkande för att skapa förutsättningar för barnet att gå från en eventuell missuppfattning, till en korrekt och önskad uppfattning.

I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.16) betonas i linje med konstruktivistisk forskning, hur lärare skall utgå från barnets tidigare kunskaper och erfarenheter. Vikten av dokumentation och observation lyfts fram (s. 29) som exempel på arbetsmetoder som kan tillämpas för att lärare i förskoleundervisningen skall få kännedom om de erfarenheter och kunskaper som barnen har med sig. För att lärarna skall kunna använda barnens kunskaper och erfarenheter som utgångspunkt i planeringen av verksamheten behöver de alltså ta reda på vilka dessa är.

## **2.3 Pragmatism**

Pragmatismen kan ses som en idérörelse som uppkom under andra halvan av 1800-talet. Inom pragmatismen är intresset riktat mot allmänna samhällsliga frågor men också mot psykologi och filosofi. En av de mest framträdande personerna inom pragmatismen är Dewey. (Säljö, 2015, s. 60–70)

Sundgren (2011, s. 103–104) skildrar den tid Dewey lever som en tid där tvång och fysisk disciplin hade varit en självklar del av skolans pedagogik under flera århundraden. När Dewey skriver sina texter i början på 1900-talet lyfter han fram hur människan har ett egenvärde och hur människan är kapabel och har rätten att forma sitt liv och välja sin egen väg. Enligt Dewey (2004, s. 46–55) är skolans uppgift att bidra till individens egen utveckling samtidigt som skolan skall fostra människor till demokratiska samhällsmedborgare. Det centrala i undervisningen skall vara individens behov och intresse. Dewey vill lyfta fram den enskilda individen till att få en större roll inom pedagogiken samtidigt som han också utgår ifrån att människan är en social varelse. Han hävdar vidare att skolan måste ha detta som utgångspunkt när den utformar sin praktik. Han framhåller även att skolan är en gemenskap, något som ofta förbises när elever blir satta att arbeta individuellt.

Dewey (2004, s. 50) lyfter fram flera av de brister som han såg i den skolform som då var rådande, bland annat det fenomen som didaktiker enligt Sundgren (2011, s. 107) brukar kalla för *representationsproblemet*. Representationsproblemet syftar på det tveksamma i att skolan skall rusta människor för livet utanför, medan den i sin verksamhet avskärmar sig från det sociala livet; från vardags- och yrkeslivets krav och förväntningar. Sundgren (s. 105–106) belyser också hur Dewey går till angrepp mot det att den faktiska hanteringen av diverse redskap, behovet av vardaglig kreativitet och observationsförmåga inte övas inom skolans verksamhet. Dewey menar att den direkta kontakten till material inte kan ersättas av demonstrationer eller kognitiv träning i skolan men samtidigt är han väl medveten om förändringarna i samhället som pekar mot ökat avstånd mellan tanke och handling.

Dewey menar att orsaken till att det sociala samspelet inte är en naturlig del i den dåtida skolans verksamhet var att det inte fanns gemensamma och fysiskt produktiva aktiviteter för barnen. Enligt Dewey uppmanade skolans verksamhet till lärande i form av passivt lyssnande och tillägnande av fakta. Något som samtidigt uppmuntrade till konkurrens och egoism vilket inte skulle ha varit fallet om det skulle ha funnits sociala motiv för lärandet. (Sundgren, 2011, s. 106)

*Didaktik med utgångspunkt i pragmatism*

Dewey (2004, s. 48) menar att skolan för barnen skall representera och upplevas lika väsentlig som livet utanför skolan. Sundgren (2011, s. 110–113, 118) klargör för hur det uttrycket ”Learning by doing” ofta förknippas med Dewey, även om Dewey själv endast använde uttrycket vid enstaka tillfälle. Enligt Dewey utgör den forskande och undersökande metoden grunden för den pedagogik han önskar att bedrivs inom skolan. I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.16) lyfts också fram hur barnet gynnas i sitt lärande när hen får möjlighet att nyfiket utforska, utföra uppgifter och små arbeten.

I sina texter resonerar Dewey (2004, s. 50–56) utgående från lärandets drivkrafter. Den ”sociala instinkten” är en av drivkrafterna, en annan är ”instinkten att tillverka” vilken syftar på människans vilja att konstruera. En tredje egenskap är ”instinkten att undersöka” oavsett om det är i naturen, laboratoriet eller i slöjden. Dessa lärandets drivkrafter anser Dewey att lärare behöver använda sig av för att främja lärandet. Den didaktik och de konkreta lärandemål som lärare sätter upp utgående från Deweys tankar skall ha barnets intresse och erfarenhet som utgångspunkt.

Phillips och Soltis (2010, s. 89–90) beskriver Deweys syn på läraren som stödjande, med uppgift att skapa villkor och förutsättningar som stimulerar tänkandet. Dewey anser att det inte är någon idé att lärare står och föreläser eller berättar om en idé. Han menar att det bästa sättet att lära sig något är genom kommunikation och interaktion med andra samt genom utförandet av ändamålsenliga *aktiviteter*. Dewey (2004, s. 50) hävdar till och med att lärare våldför sig på barnets natur om barnet i ett för tidigt skede introduceras för läsning, skrivning och olika studieämnen som är frånkopplade från barnets sociala liv. Vad som anses vara för tidigt enligt Dewey preciseras dock inte.

I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16,18,28) uppmanas lärare i likhet med Deweys tankesätt att för barnen möjliggöra deltagande i vardagliga aktiviteter och upplevelsebaserade arbetssätt för att främja lärandet. I läroplanen görs också gällande att barn inom förskoleundervisningen skall stödjas i utvecklingen av läs-och skrivkunnighet.

## 2.4 Sociokulturalism

Säljö (2014, s.17–18) beskriver hur man inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv på lärande, sociokulturalism, lägger fokus på hur grupper eller enskilda individer tillägnar sig och utnyttjar kognitiva resurser. Den sociokulturella inriktningen beskriver hur samspelet mellan individ, grupp och samhälle påverkar människans lärande. Den främsta forskaren bakom den sociokulturella inriktningen är Vygotskij och enligt Claesson (2007, s.31) menar Vygotskij att barnets utveckling hänger samman med den miljö barnet växer upp i. Enligt den sociokulturella inriktningen anses lärandet äga rum när människan deltar i ett sammanhang eller befinner sig i en kontext.

Claesson (2007, s.32) samt Phillips och Soltis (2010, s. 91–92) lyfter fram att det i det sociokulturella förhållningssättet inte finns något fokus på hur elever uppfattar ett fenomen, till skillnad från exempelvis konstruktivismen. De som utgår ifrån en sociokulturell syn på lärande intresserar sig istället för den omgivande kulturens, sammanhangets och kommunikationens betydelse vid lärande och den inlärningspotential en individ besitter.

Inom den sociokulturella inriktningen utgår man ifrån att våra handlingar men också de tankar vi tänker är situerade till de sociala sammanhang vi deltar i. Säljö (2014, s.104–105) belyser hur vi anpassar oss efter olika sociala spelregler i olika former av komplexa sammanhang och sociala konstellationer, och hur hela vår kognitiva utrustning är anpassad och arbetar för att göra detta möjligt för oss. Vi handlar efter rutiner – men har också möjlighet att låta bli. Vi uppvisar kontinuitet i våra ageranden – men också variation. Vi är känsliga för olika sociala förväntningar och krav som ställs på oss – men är också snabba på att ta tillfällena i akt och se möjligheter som erbjuds. För att kunna förstå sig på människors handlande behöver vi ta i beaktande individen, den sociala praktiken och redskapen. I det sociokulturella perspektivet blir samtliga av dessa komponenter nödvändiga att förstå, för att kunna förstå människans handlande och lärande.

*Centrala begrepp och tankar inom den sociokulturella inriktningen*

Tanken om *zonen för den proximala utvecklingen* - ZPD härstammar från den sociokulturella inriktningen och enligt Säljö (2014, s, 119–120) menar Vygotskij att människor hela tiden befinner sig i förändring och under utveckling. Ur ett sociokulturellt perspektiv ses inte individen endast som en bärare av kunskaper och kognitiva strukturer. Hon ses också som ständigt på väg mot att tillägna sig ny kunskap och lära sig hantera nya redskap med stöd av tidigare kunskaper och erfarenheter.

Zone of proximal development, utvecklingszon eller zonen för den proximala utvecklingen, definieras av Vygotskij som avståndet mellan vad en individ kan lära sig utan vägledning av en annan person och vad en individ kan lära sig med stöd och vägledning av annan vuxen eller längre hunna kamrater (Säljö, 2014, s. 120). Utgångspunkten är att det finns en hel del kunskaper och färdigheter som en individ är kapabel att lära och tillägna sig och med hjälp och stöd, instruktioner, demonstrationer och praktisk övning kan individen så småningom lära sig dessa saker. Hur mycket stöd individen behöver innan denne bemästrar den nya färdigheten eller besitter den nya kunskapen beror bland annat på kvaliteten av stödet och svårighetsgraden av det som skall läras. Enligt Säljö (2011, s. 122) finner Vygotskij individens potential vara särskilt intressant.

Enligt Säljö (2014, s.74–80 och 2015, s. 95–98) innebär *appropriering* att människan lär sig att använda redskap av olika slag, språkliga och fysiska, i olika sammanhang som nödvändigtvis inte i första hand är organiserade för lärande. Säljö menar att människan är unik i användandet av och utvecklandet av fysiska och språkliga verktyg och redskap. Han lyfter fram att *appropriering* är en process där människor tar till sig kunskaper och färdigheter som redan tidigare utvecklats i samhället. Barn som växer upp i olika kulturer och sammanhang tillägnar sig således i sin vardag kommunikativa och fysiska redskap, vilka ibland kan vara helt unika för den gemenskap barnet växer upp i. Genom *approprieringen* blir alltså erfarenheter delar i en människas tänkande och kommunikation.

Säljö (2014, s. 80) förklarar begreppet *mediering* som att människan inte erfar världen direkt utan att hon silar den i samspel med andra människor och externa redskap. Medierande redskap bygger på mänskliga kunskaper, insikter, begrepp och konventioner som i sin tur har byggts in apparater och verktyg med vilka vi samspelar



vid olika lärandeaktiviteter. Mediering har dels en social dimension där människans bidrag betonas och dels har mediering också en kulturell dimension när den sker genom kulturella redskap och artefakter såsom exempelvis pennor, skrivblock och böcker.

### *Didaktik med utgångspunkt inom sociokulturell inriktning*

Inom ramen för den sociokulturella inriktningen ses lärande hos en individ som något som växer fram i sammanhang där en person med mera kunskap genom engagemang och kompetens vägleder och stöder en med mindre kunskap på området (Säljö, 2014, s. 119–125). Det lärande som sker vid lärandeaktiviteter anses inte kunna isoleras från de samtidiga kulturella och sociala sammanhang i vilka lärandeaktiviteterna äger rum. I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014 s.16) syns spår av den sociokulturella synen på lärande. I läroplanen beskrivs hur barnet tillägnar sig kunskap och färdigheter i en social kontext och i samspel med barn, lärare och omgivning.

Claesson (2007, s. 31) menar att lärare som utgår från ett sociokulturellt, eller "situerat" lärande behöver vid lärandesituationerna erbjuda aktivitet för den lärande och undvika abstraktioner så långt som möjligt. Här syns en koppling till Dewey och pragmatismen.

Enligt Phillips och Soltis (2010, s. 91–95) är Vygotskij negativt inställd till att lärare skall tänka eller uttrycka sig om ett barn som att denne skulle ha fastnat i ett visst intellektuellt tillstånd eller vid en viss lärandesituation. Vygotskij menar att detta i sådana fall kan bli en självuppfyllande profetia. Istället förespråkar han att läraren skall göra sig en bild av hurudan ytterligare information barnet är i behov av innan det kan tillägna sig kunskapen, och därefter presentera denna för barnet.

Den syn på lärande som presenteras i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.16) bygger, i likhet med en sociokulturell syn på lärande, på en föreställning om att barn gynnas när lärande sker tillsammans med andra, i växelverkan mellan barn och vuxna och i grupp. De arbetssätt som används inom förskolan skall fungera både som verktyg och föremål för lärande. Det lärande som barnen kan tillägna sig i kommunikation med andra barn och vuxna skall lärare

möjliggöra och måna om. I förskoleundervisningens läroplan kan man läsa att tänkandet och lärandet utvecklas genom kommunikation samtidigt som kommunikationen skapar förutsättningar för ett framtida lärande. På samma sätt lyfter Claesson (2007, s. 33) fram det sociala samspelets och kommunikationens betydelse och hur den syns i pedagogisk verksamhet i form av exempelvis dialoger, smågruppssamtal och kommunikation via dator. Strandberg, (2017, s. 18–46) menar att kommunikationens och samspelets centrala plats i en sociokulturell kontext också syns i den fysiska lärmiljön, där det behöver finnas rum för både samspel och enskildhet.

Samspelets och relationernas betydelse för lärande och utveckling studeras idag också inom ett nytt forskningsfält. Aspelin (2015) ses som en ledande forskare inom den relationella pedagogiken, ett synsätt på lärande och utbildning som betonar betydelsen av pedagogiska relationers betydelse för barns utveckling och lärande. Andra teman som behandlas inom den relationella pedagogiken är pedagogiskt samspel, känslors sociala funktion, omsorg, relationskompetens och mellanmänskliga möten.

Inom relationell pedagogik lyfts lärarens *relationskompetens* fram som en framgångsfaktor. Enligt Aspelin (2015, s.1–8) innebär lärarens relationskompetens en förmåga att knyta an till andra människor, utstråla förtroende, respekt, omsorg och erkännande till barnet och relationskompetensen är avgörande för att verksamhetens mål skall kunna uppfyllas på ett människovärdigt sätt. Att som lärare manifestera relationskompetens på detta sätt innebär också en förmåga att bygga relationer som är gynnsamma inom utbildning. Aspelin (2015, s. 5) lyfter fram forskning som visar på ett samband mellan lärande i form av goda elevprestationer och lärare som kan upprätthålla positiva, vänliga och respektfulla relationer till barnen.

### 3 Nyare pedagogiska teorier och inriktningar

I föreliggande kapitel ges en överblick över pedagogiska inriktningar och teorier kring lärande, som med utgångspunkt i de teorier som presenterades i föregående kapitel, växte fram under 1900-talets slut. Inledningsvis presenteras fenomenografi som är den teori som utvecklingspedagogik och variationsteori utgår ifrån. Därefter lyfts utvecklingspedagogik fram samt de pedagogiska inriktningar som utgör grunden för den. Slutligen presenteras variationsteori och lärstudie. Liksom i föregående kapitel redogörs för didaktiska förhållningssätt samt kopplingarna från de olika teorierna och inriktningarna till Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014).

#### 3.1 Fenomenografi

Den fenomenografiska inriktningen arbetas fram under 1970-talet vid Göteborgs universitet under ledning av Marton. Enligt Burman (2019, s. 290) söker fenomenografin till en början svar på frågor som till exempel vilka samband det går att hitta mellan hur människor tänker om studier och deras sätt att sedan bedriva sina studier. Fenomenografin undersöker också vilka förändringar som sker i människors tänkande när de tillägnar sig ny kunskap. Senare har de flesta fenomenografiska studier försökt kartlägga vilka *olika uppfattningar* som finns av olika fenomen.

Inom fenomenografin är *den andra ordningens perspektiv* det centrala. Marton (1981, s. 178) belyser hur omvärlden kan betraktas ur två perspektiv: första och andra ordningens perspektiv. Utgående från första ordningens perspektiv sätts fokus på världen och hur den är beskaffad. Utgående från den andra ordningens perspektiv är människans uppfattningar, erfarenheter och föreställningar om världen det intressanta. Marton lyfter också fram relevansen i att göra undersökningar utgående från den andra ordningens perspektiv, genom att undersöka människors erfarenheter och uppfattningar av fenomen. Han menar att den andra ordningens perspektiv och människors uppfattningar dels i sig själva har ett egenvärde i pedagogiska sammanhang. Dels menar han att frågor som ställs ur den andra ordningens perspektiv

blir autonoma i förhållande till den första ordningens perspektiv. Enligt Marton finns en fördel med att människor kan besvara frågor om exempelvis uppfattningar av barns lärande utan att de behöver ha kunskap om barns lärande.

Begreppet *uppfattning* har således en central roll inom fenomenografin liksom antagandet att olika uppfattningar av ett fenomen kan beskrivas som *kvalitativt olika* (Kroksmark, 2011, s. 598). Inom ramen för fenomenografisk didaktik blir det centrala i undervisningen alltså elevens uppfattning. Kroksmark (2011, s. 594–595) beskriver hur barnet, när lärande sker, behöver förändra sin uppfattning om något, till förmån för en kvalitativt annan uppfattning.

### 3.1.1 Utvecklingspedagogik

Som tidigare nämnts har utvecklingspedagogiken med sin tanke om det lekande lärande barnet sin utgångspunkt i den fenomenografiska forskningen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 15). Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s.109–110) beskriver utvecklingspedagogiken som den pedagogik som fokuserar på och utgår ifrån barnets erfarenhetsvärld. Målet med pedagogiken skall vara att läraren strävar efter att utveckla barnets erfarenhetsvärld genom att utgå från barnets erfarenheter, såsom de förstås av barnet självt.

#### *Ansatser som grund för utvecklingspedagogik*

Olika teorier och inriktningar har satt fokus på olika fenomen inom pedagogiken. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 22–38) har valt att lyfta fram några pedagogiska ansatser som utgör grunden för utvecklingspedagogiken. Nedan redogör jag för dessa med fokus på vissa särskilda inslag i respektive ansats.

Sedan *Fröbel*, även kallad ”den moderna förskolans fader”, grundade sin första *Kindergarten* (övers. barnträdgård) har fokus i pedagogiska verksamheter i daghem och förskolor varierat. Enligt Burman (2019, s. 174–175) betonar Fröbel barnets *lek* och *egen verksamhet* som meningsskapande i barnets lärande och utveckling, utvecklingen som i hög grad kommer inifrån barnet självt. Fröbel anser att varje barn,

likt en blomma, behöver kärlek och omsorg och att lärarens roll är att locka fram det bästa ur barnet under relativt fria omständigheter. Små barn skall få vara barn och få utvecklas på ett harmoniskt sätt och i detta sammanhang har leken en avgörande roll.

I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15–17, 23, 29) syns kopplingen till Fröbel och lekens betydelse för lärandet. Där framkommer att leken ligger som grund för lärande inom förskolan och genomsyrar all verksamhet. I förskoleundervisningens läroplan betonas ett flertal gånger att lärandet skall ske genom lek och fantasi. Lekens möjligheter att anta olika former skall utnyttjas i undervisningen. Både den handledda och spontana leken har en viktig plats i förskoleundervisningen. I förskoleundervisningens läroplan framkommer det också, i likhet med Frøbels tanke om att läraren skall locka fram det bästa ur barnet, att uppmuntrande respons främjar barnets lärande. I läroplanen kan man läsa att förskolepersonal varje dag skall ge uppmuntrande respons till barnen.

*Montessori* riktade sitt intresse mot barn i 3–6-års åldern (Burman, 2019 s. 215). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, 26–28) beskriver hur Montessori i likhet med Fröbel betonar barnets egen *verksamhetsdrift* i sin utveckling mot en självständig individ. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (s.27) menar att en lärare inom Montessoripedagogiken bör vara observerande, avvaktande och tillbakadragen eftersom barnets självständighet är så viktig.

Som grund för *High/Scope*-programmet ligger Piagets teori kring stadieutveckling, enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 29). *High/Scope*-programmet har *det aktiva barnet* som utgångspunkt. Inom ramen för sin mognad konstruerar barnet sin kunskap, medan lärarens roll blir att kommunicera med och handleda barnet i lärandet. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 30–31) visar på hur man inom *High/Scope*-programmet ser på smågruppsaktivitet som ett fördelaktigt arrangemang vid lärandesituationer. Dessa smågruppsaktiviteter är noggrant planerade och strukturerade men inom ramarna finns det samtidigt utrymme för barnets egen aktivitet. Barnen skall själva välja hurudan uppgift de vill utföra, genomföra uppgiften för att slutligen utvärdera uppgiften och den egna aktiviteten. I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.25) framkommer det också att barn i förskoleverksamhet skall få ta del av smågruppsverksamhet.

Utvärderingen av förskoleundervisningens verksamhet behandlas också i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29). Utvärderingen av verksamheten skall bland annat stödja barnets växande och lärande och barnen skall ges förutsättningar för självvärdering. I självvärderingen uppmuntras barnen att beskriva vad de tycker om i förskoleundervisningen, vad de enligt dem själva lyckats med och vad de önskar lära sig i fortsättningen. Barnen skall också uppmuntras att utvärdera hur gemensamma uppgifter lyckats.

Blank anses vara en av föregångarna till *dialogpedagogiken* som enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s.32) påverkat synen på *kommunikation* och *samspel* mellan vuxna och barn i många förskolor idag. Målet med denna slags pedagogik är enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson att skapa en självständig motivation hos barnet att aktivt söka förståelse och mening i barnets lärande. Lärarens roll blir att försöka möta barnets tankar, visa samarbetsvilja och ge stöd för att bjuda in till dialog mellan barnet och den vuxne. Språket och dialogen utgör kärnan i dialogpedagogiken, trots att barnets agerande och respons är det som avgör hur läraren skall agera och reagera. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson förklarar hur det viktiga inte är vad barnet lär sig utan att det sker en utveckling som skall vara till nytta inför ett framtida lärande i mera generell bemärkelse.

Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 34–38) utgår man inom *Reggio Emilia* från ett konstruktivistiskt tänkande. Reggio Emilias grundare Malaguzzi blev känd över hela världen på grund av det sätt denne valde att *dokumentera* barns idéer, observationer, minnen och känslor med hjälp av barnens bilder. Den pedagogiska essensen inom Reggio Emilia består i att få barnen att uttrycka sig på olika sätt medan läraren i sin tur försöker förstå, stödja och *synliggöra* barnets tankar. Kragh-Müller (2012, s. 49–59) beskriver att läraren i förhållande till barnet har en viktig roll trots att det är barnets egen aktivitet som är mest avgörande för inläringen. Inom Reggio Emilia anses sättet på vilket pedagogen följer barnens lärande påverka barnens motivation. Man talar om ”tre pedagoger” inom Reggio Emilia. Kragh-Müller förklarar att den första pedagogen är pedagogen, som för övrigt skall lyssna mera än tala (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2014, s. 35). Den andra pedagogen är pedagogiken och den tredje pedagogen är rummen. Detta talar tydligt för lärmiljöernas betydelse inom Reggio Emilia (Isbel, 2012, s. 81). Inom Reggio Emilia läggs fokus på lärmiljön med en strävan efter att lokalernas utformning

skall förse barnen med många och spännande sinnesintryck blir arkitektur, färgval och ljussättning viktigt, luftiga inomhusmiljöer utsmyckade med växter och barnens alster presenterade på varierande sätt (Kragh-Müller, 2012, s. 49–59; Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2014, s. 35).

I Grunderna förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29) syns spår av Reggio Emilias syn på vikten av dokumentationen och synliggörandet av lärande. Där framkommer att barnens lärande och välbefinnande gynnas genom utvärdering av verksamheten och de olika verksamhetsdelarna. Till utvärderingen hör observation, mångsidig dokumentation, evaluerings slutsatser och respons. Både förskolepersonal, vårdnadshavare och barnen skall delta i och få ta del av den utvärdering som äger rum. Förskoleläraren skall under året följa med barnets utveckling och lärande inom olika kunskapsområden och som ett steg i barnets lärandeprocess behöver barnet få ta del av utvärderingsmaterial av olika slag för att förstå och se sitt eget lärande.

I Grunderna förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 24) presenteras också synen på lärmiljöns betydelse för barns lärande och utveckling. I likhet med synen på lärmiljö inom Reggio Emilia, framkommer det i läroplanen att lärmiljön inom förskoleundervisningen skall vara estetiskt tilltalande och möjliggöra för kreativitet och lek. I läroplanen görs också gällande att en ändamålsenlig lärmiljö skall betraktas som stödjande av barnens aktivitet och sunda självkänsla, stödjande i utvecklingen av sociala färdigheter och i förmågan att lära sig.

### *Centrala begrepp inom utvecklingspedagogiken*

*Erfarande* är ett begrepp som inom utvecklingspedagogiken har betydelsen av att uppfatta, urskilja, se eller förstå något (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2014, s. 73–88). Om erfarandet, således uppfattandet och förståelsen av något, utgör grunden i barns lärande, menar utvecklingspedagoger att man inte endast kan presentera och visa på olika fenomen för barnen och hoppas på att barnen lär sig något. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson menar att lärare medvetet behöver arbeta med att barn skall erfara och lära sig förstå just det som förväntas av dem.

Inom utvecklingspedagogiken är uttryck som *lärandets objekt* och *lärandets akt*

centrala. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 16,22) menar att lärandets objekt innebär det som lärs, det kunnande eller den förmåga som barnet skall tillägna sig. Enligt dem handlar lärandets akt om hur barn gör eller går till väga för att lära sig.

Inom utvecklingspedagogiken poängteras ofta vikten av *variation* när det handlar om barns lärande. Variation i allmänna ordalag är inte något som är nytt inom förskolan. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s.91–99) menar att den variation som varit en självklar del i förskoleundervisningen kan ha sin grund i en vilja att utnyttja barnets alla sinnen och omväxling för att bibehålla barns intresse. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013, s.25) lyfter fram hur förskoleundervisning tidigare varit mycket temainriktad men när begreppet variation används inom utvecklingspedagogiken ställer det krav på en variation av lärandeobjektet som är mera riktad mot ett specifikt lärandemål. Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 97) ger variationen barn förutsättningar för att erfara mångfald, ha beredskap för att möta nya situationer och urskilja.

Att *synliggöra lärande* i utvecklingspedagogisk kontext handlar om en intention att ta tillvara de osynliga antaganden om omvärlden som barn har, och göra dessa till föremål för kommunikation och således synliga för barnet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 72). Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s.102–111) kan barns lärande synliggöras genom att rikta deras uppmärksamhet och tankar mot det egna lärandet genom *metakognitiva dialoger*. Redan Vygotskij lyfte fram metakognitiva aspekter i kunskapsutvecklingen som ett slags mera medvetet kontrollerat lärande (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2014, s. 104). Med metakognitiva dialoger menas dialoger där läraren har en avsikt att få barnet att medvetet tänka, reflektera över sina tankar och slutligen kommunicera sina tankar (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2014, s.119).

#### *Didaktik utgående från utvecklingspedagogik*

Pramling (1994) överför de fenomenografiska teorierna till praktiken och kommer fram till några grundläggande principer. Hon lyfter fram att lärare behöver ha kunskap om och ta reda på barns tankar och idéer genom att få barnen att uttrycka sig i samtal,



lek, drama och teckningar. Pramling menar att lärare skall dokumentera den pedagogiska verksamheten för att kunna utvärdera den. Hon betonar också att barn lär av varandra, att läraren skall exponera variationen i barns olika sätt att tänka och göra det till undervisningsinnehåll.

Utvecklingspedagogikens kritik mot den barncentrerade pedagogik som tidigare varit rådande och ännu idag kanske är rådande på många förskolor och daghem, är att den bild som lärare haft av verkligheten varit för romantisk. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 61–62) visar på hur man inom en barncentrerad verksamhet endast låter barnets individuella erfarenheter styra i lärande och lek och hur den vuxne ständigt möter barnet i de tankar barnet ge uttryck för. De menar att lärare tidigare ansett att alla barn lär sig det de behöver genom mycket fri lek och genom att själva få välja vad de riktar sin uppmärksamhet mot. Inom utvecklingspedagogiken är det lärarens uppdrag att utifrån barnens erfarenheter bestämma riktningen och innehållet i den pedagogiska vardagen och med en medveten strävan arbeta mot speciella mål. De menar alltså att läraren i större utsträckning behöver rikta barnets uppmärksamhet mot lärandeobjekt som finns i läroplanen.

De mål som lärare inom förskoleundervisningen skall sträva efter enligt Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.30-38) presenteras under fem målhelheter. Dessa målhelheter är att barnen skall utveckla sin förmåga att uttrycka sig genom musik, bildkonst, slöjd, verbalt och kroppsligt (målhelhet: *Mina många uttrycksformer*), att barnets språkliga utveckling av de inhemska språken skall stödjas (målhelhet: *Språkets rika värld*) och att barnets förståelse av omvärlden skall stödjas ur ett historiskt och samhällsligt perspektiv samt ur ett etiskt och livsåskådningsmässigt perspektiv (målhelhet: *Jag och vår gemenskap*). Slutligen är målen med förskoleundervisningen också att barnet skall stödjas i matematiska färdigheter, teknologi- och miljöfostran (målhelhet: *Jag utforskar min omgivning*) samt lära sig att ta hand om sig själv ur ett motions-, kost-, konsument-, hälso- och säkerhetsperspektiv (målhelhet: *Jag växer och utvecklas*).

Ytterligare ett mål för förskoleundervisningens verksamhet är att barnen skall utveckla mångsidig kompetens. I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16–19) görs gällande att barnen skall utveckla en mångsidig kompetens för att främja ett livslångt lärande. Mångsidig kompetens

innebär förmåga att använda sig av färdigheter och kunskaper på ett ändamålsenligt sätt och behovet av mångsidig kompetens anses vara avgörande när den omgivande världen förändras. De kompetensområden som barnen enligt förskoleundervisningens läroplan skall utveckla är: *Förmåga att tänka och lära sig* – som utvecklas genom kommunikation med hjälp av ramsor, musik och drama, lekar, spel, problemlösnings- och forskningsuppgifter, mångsidig motion samt perceptionsmotoriska övningar. *Kulturell och kommunikativ kompetens* – som kännetecknas av förmågan att lyssna, känna igen och förstå olika synsätt och som utvecklas genom att lära känna och umgås med andra människor, genom fester, aktiviteter och lekar som förutsätter samarbete och genom att barnen bemöts med respekt och vänlighet. *Vardagskompetens* – som innebär att barnen lär sig att ta hand om sig själva, att värna om sin hälsa och trygghet och att använda teknik i vardagen. *Multilitteracitet* – som avser förmågan att producera och tolka olika slag av meddelanden och som utvecklas genom att barnen får undersöka, använda och producera olika texter, genom att barnen tillsammans över på att uttrycka sig och leva sig in i känslor och tankar och som väcks av olika meddelanden väcker. *Digital kompetens* - som innebär att barnen skall få bekanta sig med informations- och kommunikationsteknologiska verktyg, tjänster och spel.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s. 26–26) menar också att den pedagogiska verksamheten skall bidra till individens fostran och utveckling till en demokratisk medborgare, till samhällets fortbestånd och utveckling. De lyfter fram dagvårdens samhällsuppdrag där daghemmet behöver presentera barnen för ett gemensamt kulturarv bestående av samhällets värden, historia, traditioner och språk. Samuelsson och Sheridan menar att utmaningen ligger i att inom verksamheten arbeta med lärandemål som utgår från barns perspektiv, som både är motiverande för barnen och som är samstämmigt med samhällets mål för lärande.

Det finns arbetssätt som i stor utsträckning är rådande för läraren inom utvecklingspedagogiken. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s.109) menar att ett kännetecken för utvecklingspedagogiskt arbete inom förskola är att den pedagogiska verksamheten har sin utgångspunkt i barnets erfarenhetsvärld samtidigt som den är väl förberedd och noga planerad. När läraren med barnets tidigare erfarenheter som utgångspunkt strävar mot ett visst lärandemål är förståelsen mellan barn och lärare viktig. Förståelsen i sin tur uppnås genom samtal och diskussion, och

förskolan behöver i sin verksamhet aktivt uppmuntra och arbeta för att få barnen att diskutera och reflektera.

Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s.119) är kännetecknen för utvecklingspedagogiskt arbetssätt att läraren kommunicerar både med det enskilda barnet och med barnen i grupp och försöker synliggöra vilka likheter och skillnader som finns i barnens uppfattningar. Barns lärande i barngrupp behandlas också av Mauritzson och Säljö (2001, s.229) och de lyfter fram hur barn kan skapa förståelse av ett fenomen också när de deltar i på sina egna villkor, även om de sällan själva går med och deltar barngruppens kommunikation eller problemlösning. Vidare lyfter Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (s.89) fram hur olika lärsituationer där barnen får exempelvis experimentera, leka och skapa möjliggör för samtal kring lärande. De menar också att vardagen bjuder på tillfällen där läraren spontant kan fånga in ett ämne och spinna vidare på detta för att möjliggöra för lärande. Läraren har också ett reflekterande arbetssätt och en öppen reflekterande attityd till sitt agerande i olika situationer.

Utvärdering och dokumentation är två centrala delar i utvecklingspedagogisk verksamhet. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s.126) innebär dokumentation att den pedagogiska praktiken synliggörs för barn, föräldrar, lärare och ledare. Genom detta synliggörande skapas en bild av hur verksamheten till viss del fungerar, om det finns delar som kunde utvecklas och därtill skapas diskussionsunderlag. Pramling Samuelsson och Sheridan nämner att dokumentation kan vara allt från bilder och videoklipp till anteckningar och intervjuer, och att de görs för att dokumentera både barnens och pedagogens arbeten.

Dokumentationen är en viktig del av utvärderingen inom förskoleundervisningen, enligt Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29), men också som ett redskap vid uppföljningen av barns arbete, beteende och lärande. Dokumentationen skall enligt läroplanen bestå av barnens alster och erfarenheter och användas för att synliggöra barnens lärande för barnen.

I likhet med den utvecklingspedagogiska synen på barns lärande framkommer det i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19, 23) att barnens delaktighet i det egna lärandet är viktigt. Lärandet främjas när

barnen är med och funderar över egna och för gruppen gemensamma mål och förväntningar. Det är gynnsamt för barnens lärande när de ges möjlighet att i efterhand utvärdera de val och slutresultatet av det arbete som gjorts. Lärandet blir meningsfullt för barnen när verksamheten planeras, genomförs och utvärderas i samverkan med dem. Den dokumentation som görs under arbetets gång skall lyftas fram och tillsammans med barnen skall lärare inom förskoleundervisningen diskutera och utvärdera hur det gemensamma eller enskilda arbetet har lyckats. Barnen skall medvetandegöras om sina framsteg och det lärande som äger rum för att främja barnens lärande och fortsatta utveckling.

Att som lärare arbeta med utgångspunkt i utvecklingspedagogiken innebär att sträva efter att fostra barn till demokratiska samhällsmedborgare. Med denna strävan blir det angeläget att barnen ges möjlighet till att delta och påverka. I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14–28) görs gällande att barnen skall ha medbestämmanderätt och få delta i planeringen av verksamheten, vid val av arbetssätt och vid utförandet av olika slags arbetsuppgifter för att främja barnens delaktighet, initiativtagande och ansvarstagande. Vidare betonas barns rätt att delta i och påverka utformandet av den fysiska lärmiljön.

### 3.1.2 Variationsteori

Variationsteorin har under 2000-talets början arbetats fram utgående från den fenomenografiska forskningsansatsen. Enligt Kroksmark (2011, s.598) skall variationsteorin betraktas som en teori om hur lärande går till. Teorin bygger på att lärande består av tre komponenter: *variation*, *urskiljning* och *simultanitet*.

Kroksmark (2011, s. 598) förklarar att *variation* innebär att något sticker ut för oss i förhållande till något annat. Vidare menar han att *urskiljning* innebär att vi erfar ett fenomen på ett särskilt sätt, genom att urskilja och ibland ta för givet någon viss aspekt av fenomenet. Vilken denna aspekt är kan skilja sig mellan olika individer. Genom att något varierar och något är konstant kan barnet lära sig urskilja ett föremål från ett annat eller ett fenomen från ett annat. Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 97) behövs variation för att synliggöra urskiljning. *Simultanitet*

utgör aspekter av ett lärandeobjekt och dessa aspekter kan också definieras som fenomen eller kvalitativa olikheter (Kroksmark, 2011 s. 598). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (s.97) lyfter fram hur variation förser barn med en beredskap att ställas inför nya situationer och en öppenhet för den mångfald som idag är en del av vår verklighet. Under lärandetillfällen med utgångspunkt i variationsteorin skall lärandeobjektet behandlas med hjälp av urskiljning och variation.

### *Lärstudier*

Marton och Tsui (2004) har utvecklat Learning study, eller det som på svenska kallas för lärstudier i ett försök att utveckla undervisning. Marton (2013, s.15) menar att lärstudier är ett redskap för systematiskt planerande, genomförande och avgränsande av lärandesituationer. Enligt Holmqvist Olander (2013, s. 26) är kännetecknen för lärstudier att fokus riktas mot innehållet, att det som grund finns en medveten teori om lärande samt att lärarna har en strävan efter att utveckla varje lärandesituation i riktning mot att få större förståelse för hur ett särskilt lärandeobjekt kan behandlas. I lärstudier är det inte den ökade kunskapen som är det intressanta, även om det är naturligt att barnen lär sig, utan fokus ligger på huruvida olika sätt att behandla ett innehåll leder till skillnader i att utveckla lärandet. Därför blir det viktigt att ta reda på barnens förförståelse och efterförståelse inför och efter varje planerad lärandestund, för att kunna utvärdera tillvägagångssättet.

Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2011, s. 72) jämför lärstudier med utvecklingspedagogiken och menar att det finns en del likheter i tankesätt, men att utvecklingspedagogikens arbete utgående från lärandeobjekt möjliggör för en större bredd i innehåll och frihet för barn och lärare.

### *Centrala begrepp inom ramen för en lärstudie*

Magnusson (2013, s.133) beskriver *kritiska aspekter* som de nödvändiga aspekter som barnen behöver kunna urskilja för att förstå ett specifikt lärandeobjekt. Enligt Holmqvist Olander (2013, s. 123–134) kan lärande för barnen ur ett variationsteoretiskt perspektiv utvecklas och underlättas om man sätter oväsentliga

aspekter av ett lärandeobjekt i bakgrunden och de kritiska aspekterna i förgrunden. Om lärandetillfällena inte är planerade utifrån vilka de kritiska aspekterna är finns det en risk för att barnen inte alls lär sig det läraren strävat efter att de ska lära sig.

Inom ramen för lärstudier görs *för- och eftertest* med syfte att dokumentera och synliggöra barnens förståelse före och efter lärandesituationer. Magnusson (2013, s. 134) menar att dessa behövs för att lärare skall kunna utveckla lärandesituationerna. Syftet med testerna är att lärare skall få kunskap om barns kunskap, förståelse och lärande. Magnusson betonar att testerna inte görs i bedömnings syfte eller för att rangordna barnens kunnande.

### *Praktiskt genomförande av en lärstudie*

En typisk lärstudie tar enligt Holmqvist Olander (2013, s. 27) mellan fem och sju veckor att genomföra och flera barngrupper och lärare kan delta i lärstudien. Enligt Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013, s. 34) behöver lärare inför lärstudier börja med att fundera kring vad det är för ett lärandemål som barngrupperna önskas få en ökad förståelse för. Marton (2013, s. 15) beskriver att lärandeobjektet behöver avgränsas för att lärarna enklare skall kunna rikta barnens medvetenhet mot det önskade. Om lärare vill hjälpa barn att nå förståelse av ett visst fenomen måste denne först och främst börja med att höra barnen resonera kring fenomenet. Med hjälp av exempelvis intervjuer eller observationer försöker lärarna förstå och dokumentera hur barnen erfar ett visst fenomen, för att sedan slutligen definiera vad som skall vara lärandeobjektet i lärstudien samt identifiera vilka de kritiska aspekterna är för att barnen skall få ökad förståelse för lärandeobjektet.

När sedan lärandeobjektet är definierat skall lärarna enligt Holmqvist Olander (2013, s. 29–30) ta fram för- och eftertest. Dessa test skall de använda före och efter lärandesituationer. Därefter utarbetar lärarna ett upplägg på hur innehållet skall behandlas och ett mönster på variation av lärandeobjektet under den första lärandestunden. Holmqvist Olander klargör vidare hur lärarna efter genomförandet av tester och lärandestund diskuterar och utvärderar lärandestunden och funderar på huruvida det finns förbättringsmöjligheter. Det är fördelaktigt om alla lärandestunder filmas eftersom det erbjuder möjlighet till att se alla tillfällen ett stort antal gånger för

att gynna lärarnas lärande. Lärstudien avslutas med en utvärdering av alla lärandestunder.

## 4 Syfte och metod

I detta kapitel presenteras inledningsvis syftet med föreliggande studie och de frågeställningar som ligger till grund för den. Vidare redogörs för den forskningsansats som ligger till grund för analysen och redovisningen av data och den datainsamlingsmetod som använts. Slutligen diskuteras studiens trovärdighet, tillförlitlighet, generaliserbarhet och etiska frågeställningar.

### 4.1 Syfte, forskningsfrågor och ansats

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur lärare ser på barns lärande och undervisning inom förskoleundervisningen samt att undersöka uppfattningar av Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) som lärare inom förskoleundervisningen har. Jag vill närma mig detta forskningsområde med hjälp av följande forskningsfrågor: Med utgångspunkt i syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

Vilka uppfattningar av barns lärande och undervisning har lärare inom förskoleundervisningen?

Vilka uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan har lärare inom förskoleundervisningen?

Detta är en kvalitativ studie med en fenomenografisk forskningsansats. Genom det insamlade materialet är målet att besvara ovanstående forskningsfrågor. Informanterna utgörs av elva lärare med kandidatexamen i småbarnspedagogik. Dessa lärare är verksamma inom förskoleundervisningen i Svenskfinland. Informanterna arbetar inom fyra olika kommuner, varav en kommun tillhör landskapet Nyland och de tre övriga tillhör landskapet Österbotten.

Valet av kvalitativ metod kändes naturligt med tanke på det begränsade antalet informanter samt min önskan om att få ta del av deras tankar kring ett avgränsat fenomen, nämligen uppfattningar av barns lärande. Trost (2010, s. 31) menar att det är studiens forskningsfrågor som påverkar vilken metod som är mest lämplig att använda



sig av och att den kvalitativa metoden lämpar sig utmärkt när man strävar efter att nå förståelse i människors varierande sätt att tänka. I likhet med Trost menar Patel & Davidson (2019, s. 52) att en kvalitativ studie fokuserar på ”mjuka” data till vilken den kvalitativa forskningsintervjun räknas. Forskare som anammar ett kvalitativt synsätt strävar således efter att undersöka människors upplevelser av omvärlden.

Enligt Patel och Davidson (2019, s. 37) strävar den fenomenografiska forskningsansatsen efter att studera hur människor uppfattar fenomen i sin omgivning. De lyfter fram hur det inom fenomenografin är människors uppfattningar och begreppet uppfattning som är centralt. Inom ramen för den fenomenografiska forskningsansatsen anses människans uppfattningar också påverka dennes handlande och resonering. I det tidigare kapitlet beskrivs hur fenomenografin riktar in sig på den andra ordningens perspektiv, de individuella och kvalitativt olika uppfattningarna av ett fenomen. Målet med min studie är att kunna belysa variationen av lärares kvalitativt olika uppfattningar av barns lärande.

### **4.3 Intervju som datainsamlingsmetod**

För att få reda på lärares uppfattningar av barns lärande, undervisning och läroplan i förskoleundervisningen valde jag att intervjua dem. Enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 17–19) är en intervju ett samtal som har ett syfte och en struktur. De menar att syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att forskaren skall nå förståelse av världen ur informanternas synvinkel. Den mänskliga interaktionen mellan intervjuaren och informanten är väsentlig för den kunskapsproduktion som äger rum i intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014, s-17-19). Vid intervjuerna ägde interaktionen rum mellan mig och en lärare i taget eftersom alla informanter intervjuades enskilt.

Enligt Dahlgren och Johansson (2012, s. 126) utgår man i fenomenografiska intervjuer från en intervjuguide som innehåller endast ett fåtal frågor och där intervjuaren med hjälp av frågorna vägleds med utgångspunkt i ämnet som avses. Vid intervjusituationerna utgår jag ifrån ett frågeformulär men frågorna anpassas efter intervjusituationen och de svar informanten ger. I vissa fall lämnas frågor bort eftersom de besvarats tidigare medan jag i andra fall behöver ställa följdfrågor för att

nå klarhet i vad informanten menar. Patel och Davidson (2019, s. 104–105) lyfter fram hur kvalitativa intervjuer ofta har en låg grad av strukturering. Kvale och Brinkmann (2014, s. 19) förklarar att den halvstrukturerade forskningsintervjun har som mål att erhålla beskrivningar och tolka innebörden av dem, vilket också är målet med de intervjuer som gjorts inom ramen för denna studie. Patel och Davidson (2019, s.104–105) menar att den halvstrukturerade intervjun kan bestå av frågor gällande vissa teman samtidigt som informanten ges stor frihet att utforma svaren.

Största delen av mina intervjufrågor är öppna frågor och endast ett fåtal av dem är av ledande karaktär. Kvale och Brinkmann (2014, s. 214) betonar att om ledande frågor används obetänksamt kan validiteten i svaren äventyras. De menar dock att i den kvalitativa forskningsintervjun kan ledande frågor öka reliabiliteten för att pröva informanternas svar och verifiera intervjuarens tolkningar. Jag vill påstå att i de fall jag använder mig av ledande frågor är målet att informanterna skall ges möjlighet att bekräfta eller dementera tidigare utsagor.

#### **4.4 Studiens genomförande och analys**

I augusti 2018 ansöker jag om forskningslov från den första av de fyra kommuner som deltar i undersökningen. När forskningslovet godkänns kontaktas lärare med kandidatexamen i småbarnspedagogik inom förskoleundervisningen. Jag ringer systematiskt runt till den personal inom förskoleundervisning som finns presenterade på berörda kommunernas hemsidor med målet att göra två till tre intervjuer per kommun. Bland en del av dem som kontaktas arbetar inga lärare inom småbarnspedagogik med kandidatexamen, något som gör att jag avböjer att intervjua dem. Samtliga lärare med kandidatexamen inom småbarnspedagogik som kontaktas är dock villiga att ställa upp på intervju. När några lärare i den första kommunen har intervjuats ansöker jag om forskningslov från nästa kommun och fortsätter på samma sätt tills alla elva informanter från fyra kommuner i Svenskfinland har intervjuats. Intervjuerna äger rum mellan augusti 2018 och januari 2019. Valet att ansöka om forskningslov från en kommun i taget görs eftersom jag behöver kunna styra över min arbetsbörda och intervjutakt. Eftersom jag inte ansökt om samtliga forskningslov i

augusti 2018 har jag, när jag gör min sista intervju i januari 2019, ett färskt forskningslov från kommunen i fråga.

Innan den första intervjun görs har jag gjort upp en intervjuguide som jag i samförstånd med min handledare väljer att använda vid första intervjun. Efter att den första intervjun är gjord väljer jag att ändra på en av frågorna eftersom det blir tydligt för mig att en av frågorna är svårförståelig. Efter denna ändring används i stort sett samma frågeformulär vid alla följande intervjuer (se Bilaga 1). Inför intervjuerna ges informanterna möjlighet att bestämma tidpunkt och plats för intervjun samtidigt som de informeras om syftet med studien. Informanterna informeras också på förhand om att intervjun skall spelas in. I början på intervjun underrättas de om att det inspelade materialet kommer att behandlas konfidentiellt och därefter påbörjas inspelningen och intervjun.

Transkriberingen av intervjuerna är gjorda i fyra omgångar. När alla lärare ur en kommun har intervjuats transkriberar jag allt material från den kommunen innan jag fortsätter med nästa kommun. I de citat som förekommer i resultatredovisningen ändras dialektala uttryck och platsangivelser för att säkerställa studiens konfidentialitet.

Patel och Davidson (2019, s. 38) beskriver fyra steg (1–4) som den fenomenografiska analysen kan delas upp i, och som jag valt att följa i analysen. Först bekantar sig forskaren med det transkriberade materialet och skapar sig en helhetsöverblick över det (1). Vid detta första steg läser jag igenom de utskrivna transkriberingarna ett flertal gånger och noterar rikedomerna av och utmaningen med mitt gedigna data. Sedan letar forskaren efter likheter och skillnader i materialet (2). I mitt fall innebär detta att jag försöker se mönster i informanternas svar och utsagor och dra paralleller till forskningsfrågorna som besvaras eller berörs. Patel och Davidson menar att forskaren därefter börjar kategorisera de uppfattningar som framkommit (3). Jag väljer att i detta steg göra kategoriseringen mera konkret genom att klippa i mitt utskrivna material för att fysiskt dela på och kunna placera varje utsaga skilt för sig. Därefter delar jag upp mitt arbetsbord i sektioner som representerar olika kategorier, för att sedan placera utsagor inom de kategorier som de tillhör. Efter detta moment börjar jag skriva in kategorier och informanternas citat i mitt textdokument. Patel och Davidson visar på att forskaren därefter börjar se det underliggande mönstret eller teman i

kategorisystemet (4). Patel och Davidson menar att i detta skede skall kategorierna vara väsensskilda och inte gå in i varandra. Denna slutgiltiga bearbetning av mitt insamlade material kräver beslutsamhet och ju mera materialet bearbetas desto flera nyanser bland uppfattningar framträder.

Alexandersson (1994, s. 127) beskriver hur det i fjärde och sista steget utkristalliseras hur de enskilda uppfattningarna förhåller sig till varandra vilket bildar grunden för en mera systematisk analys. Han visar också på att när inga nya tolkningar uppkommer trots upprepade analys har forskaren nått en mättnadseffekt i analysarbetet. Mitt gedigna material gör att det tar lång tid innan denna mättnadseffekt uppnåts men slutligen kommer jag till ett skede att jag kan läsa igenom mitt material utan att upptäcka nya kategorier.

#### **4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet, generaliserbarhet och etiska aspekter**

Patel och Davidson (2019, s. 129) lyfter fram vikten av att en studie håller god validitet och reliabilitet. Enligt Patel och Davidson har en studie god validitet om det i studien undersöks det som är ämnat att undersökas Enligt Patel och Davidson står validitet och reliabilitet i förhållande till varandra på följande sätt: hög reliabilitet i en studie behöver inte innebära hög validitet, låg reliabilitet innebär också låg validitet och fullständig validitet förutsätter fullständig reliabilitet.

Validitet eller trovärdighet handlar enligt Kvale och Brinkmann (2019, s. 297–298) om hantverksskicklighet i processen av en studie och de understryker att valideringen bör vara en del av hela forskningsprocessen, inte bara av slutprodukten. De menar att validiteten beror på hur logisk kopplingen är mellan studiens teori och forskningsfrågor. Inom ramen för denna studie beaktas validiteten när det gäller den teori som presenteras i denna studie. Urvalet av teorier har gjorts på basis av forskningsfrågorna och den teori som presenteras handlar om lärande, undervisning och förskoleundervisningens läroplan. Enligt Kvale och Brinkmann behöver validiteten också beaktas från utvecklandet av intervjufrågorna, genom intervjuerna tills intervjuerna skrivits ut. När kvalitativa forskningsintervjuer utgör

datainsamlingsmetod anser Trost (2010, s. 133) att validitet också handlar om att sträva efter att nå klarhet i vad informanten uppfattar eller menar med ett påstående eller begrepp. Vid datainsamlingen för denna studie säkerställs en korrekt tolkning av informanternas utsagor genom att följdfrågor vid behov ställs under intervjuerna.

Vidare anser Kvale och Brinkmann (2019, s.297–298) att validiteten bör beaktas i analysen, i de frågor som forskaren väljer att ställa till sitt material och i tolkningen av materialet. Analysen har gjorts utgående från forskningsfrågorna genom att i materialet söka svar på dem. Slutligen skall rapporteringen av resultatet vara valid. Enligt Trost (2010, s. 133) är validiteten en av de största utmaningarna för den kvalitativa forskaren. Forskaren behöver påvisa att data och analys uppnår god validitet genom att visa på hur insamlingen av materialet gjorts på ett seriöst och relevant sätt med tanke på de aktuella frågeställningarna (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 297).

Patel och Davidson (2019, s. 129) menar att god reliabilitet innebär att studien genomförts på ett tillförlitligt sätt, något som jag vill påstå att är fallet med denna studie. Reliabilitet handlar också om huruvida en undersökning skulle kunna göras om vid en annan tidpunkt och av andra forskare och fortfarande få samma resultat (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295). I kvalitativa undersökningar anses dock inte tillförlitligheten vara låg trots att informanternas svar skulle vara annorlunda vid ett annat tillfälle. Enligt Patel och Davidson (1991, s. 103) behöver man sätta reliabiliteten mot bakgrund av det specifika tillfället och informanternas dåvarande kunskaper. Patel och Davidson (s.54) menar att forskare i kvalitativa studier kan komma till olika resultat men att detta inte behöver ses som någon begränsning utan snarare som en tillgång eftersom mångfalden av tolkningar anses vara berikande.

När frågan om en studies reliabilitet och validitet är besvarad skall forskaren enligt Kvale och Brinkmann (2019, s. 310) besvara frågan om huruvida studiens resultat är generaliserbar eller inte. Generaliserbarhet innebär att resultatet kan överföras till andra kontexter, undersökningspersoner och situationer. Kvale och Brinkmann menar att studier med intervjuer som datainsamlingsmetod ofta kritiseras för bristande generaliserbarhet eftersom intervjupersonerna är så få. Patel och Davidson (2019, s.54) lyfter också fram hur olika forskare i en kvalitativ studie kan komma till olika resultat men menar att detta inte behöver ses som någon begränsning utan snarare som en

tillgång eftersom mångfalden av tolkningar anses vara berikande. Kvale och Brinkmann motsätter sig inte detta utan menar att om man föreställer sig att kunskaper är socialt och historiskt kontextualiserade former av handling och förståelse är bristen på generaliserbarhet inget problem.

En studie med intervju som datainsamlingsmetod är genomsyrad av etiska överväganden (Kvale och Brinkmann, 2019, s.98). Bell (2016, s.59–61) menar att det är forskarens ansvar att säkerställa att regler hålls och etiska överväganden görs. Enligt Bell bör forskaren beakta vad som gäller med tanke på forskningstillstånd, samtycke, konfidentialitet och anonymitet. Inför intervjuerna med mina informanter blev de personligen tillfrågade om de ville delta, de gavs möjligheten att inhibera deltagandet om de så önskade efter avslutat telefonsamtal. Under intervjun ombads de säga till om de av någon anledning inte ville svara på någon fråga. Informerat samtycke innebär enligt Kvale och Brinkmann (2019, s. 107) att informanterna deltar i studien på frivillig basis, att de delges studiens syfte och informeras om konfidentialiteten och vem som har tillgång till intervjun eller material som kan kopplas till informanterna. Om anonymitet utlovas innebär det att informanten inte under några som helst omständigheter skall kunna identifieras medan om konfidentialitet utlovas behöver man identifiera vad detta skall innebära för den specifika studien i fråga (Bell, 2016, s.64). I denna studie innebär konfidentialitet att informanterna som deltar i studien inte kan identifieras av läsaren.

## 5 Resultat

I det här kapitlet redovisas resultaten från min undersökning. I resultatredovisningen besvaras forskningsfrågorna var för sig. Analysen av det insamlade materialet gällande första forskningsfrågan har resulterat i två övergripande teman, ett flertal övergripande kategorier och underkategorier. Analysen av det insamlade materialet gällande andra forskningsfrågan har resulterat i några övergripande kategorier med tillhörande underkategorier. Underkategorierna presenteras under de övergripande kategorierna i horisontell ordning så att den underkategorin med flest utsagor presenteras först. Med anledning av det stora materialet är inte alla citat presenterade och således har ett urval gjorts.

### 5.1 Lärares uppfattningar av barns lärande och undervisning

Inledningsvis vill jag presentera vad lärarna som deltar i denna undersökning anser att är förutsättningar för att barn skall kunna tillägna sig ny kunskap. Lärarna menar att barnen behöver känna sig trygga, ha goda hemförhållanden och sunda relationer för att kunna lära sig. De anser att barn behöver känna sig sedda och bekräftade för att lära. Vidare anser lärare inom förskoleundervisningen att en förutsättning för att barn skall tillägna sig ny kunskap är att de är intresserade och har en vilja att lära sig. Slutligen menar de att barnen behöver ha uppnått mognad för lärande, att de behöver ha utvecklat impuls kontroll och förmåga att kunna rikta uppmärksamhet för att lärande skall vara möjligt. Några av lärarna ansåg också att barn är mogna för lärande när de uppnått en viss ålder och att barn är mest mottagliga för lärande när de är mellan fyra och sju år.

I resultatet av min första forskningsfråga framkommer två övergripande teman, tema A och tema B. Inom dessa två teman närmar sig lärare inom förskoleundervisningen barns lärande från två olika synvinklar. Lärare inom förskoleundervisningens närmar sig barns lärande genom att lyfta fram uppfattningar av barns lärande och att *aktiva barn lär sig tillsammans* (tema A). Vidare närmar sig lärare barns lärande ur undervisningens perspektiv, där betoningen ligger på att *lärare utgår från barnen i*

*undervisningen* (tema B). Detta har föranlett att lärarnas uppfattningar av barns lärande och undervisning presenteras under två övergripande teman.

### **5.1.1 Tema A. Aktiva barn lär sig tillsammans**

Det första övergripande temat som utkristalliserats ur mitt material handlar om informanternas uppfattningar av att aktiva barn lär sig tillsammans. Inom ramen för detta tema framkommer tankar om att barn lär sig på olika sätt och i olika sammanhang. Informanterna resonerar kring när barn lär sig och vad som gynnar barns lärande. En aspekt som framkommer är att barn lär sig i samspel och social kontext. Vidare lyfter informanterna fram att barns lär sig i smågrupper. De lyfter också fram olika lärandeaktiviteter som de anser vara ändamålsenliga för barns lärande och slutligen framkommer en uppfattning om att barns lärande och utveckling påverkas av den fysiska miljön. Vid analysen av informanternas uppfattningar har följande övergripande kategorier framkommit: A1. Barn lär sig i samspel och social kontext, A2. Barn lär sig i smågrupper, A3. Barn lär sig genom olika lärandeaktiviteter och A4. Barns lärande påverkas av den fysiska miljön.



## **Tema A Aktiva barn lär sig tillsammans**

### A1. Barn lär sig i samspel och social kontext

*A1a) Att barn lär sig av varandra*

*A1b) Att barn lär sig av att observera i social kontext*

*A1c) Att barn lär sig av vuxna*

*A1d) Att barn lär sig i nära relationer*

### A2. Barn lär sig i smågrupper

*A2a) Att barns lärande gynnas i homogena smågrupper*

*A2b) Att barns lärande gynnas i heterogena smågrupper*

### A3. Barn lär sig genom olika lärandeaktiviteter

*A3a) Att barn lär sig genom egen aktivitet*

*A3b) Att barn lär sig i lek och med leken som redskap vid lärande*

### A4. Barns lärande påverkas av den fysiska miljön

*A4a) Att den fysiska miljön skall tillåta och uppmuntra till aktivitet och vila*

*A4b) Att den fysiska miljön skall bjuda in till lek och läsning*

Tabell 1. Tema A Aktiva barn lär sig tillsammans

## **A1. Barn lär sig i samspel och social kontext**

Informanterna menar att barn lär sig i social kontext och inom ramen för denna övergripande kategori framkommer några underkategorier av uppfattningar. Inledningsvis lyfter de fram att barn lär sig av andra barn. Vidare anses barn lära sig i social kontext genom att observera sin omgivning. Det framkommer också att barn lär sig av vuxna i deras omgivning och slutligen framkommer en uppfattning om att barn lär sig främst i nära relationer.

*A1a) Att barn lär sig av varandra*

En underkategori av uppfattningar bland lärare inom förskoleundervisning är att barn lär sig av varandra och informanterna ger exempel på hur barn lär sig av andra barn

genom att lyssna till dem. Vidare framkommer det uppfattningar av att barn lär sig *med* andra barn och *i relation* med andra barn.

”Barn lär sig av varandra.” (Pia)

”Jag tror ju att barn lär sig mycket av varandra.” (Nina)

”Jag tänker nog att barn lär sig /.../ med och av varandra. /.../ Så kanske grundtanken för mig i alla fall är att de lär sig i relation till andra.” (Karin)

”Barnen lär sig nog av sina vänner här på förskolan.” (Sofia)

”Om någon då har lärt sig om en grej inom ett område och någon annan har lärt sig om något annat brukar vi försöka få barnen att berätta det för varandra på samlingen.” (Lena)

#### *A1b) Att barn lär sig av att observera i social kontext*

Under intervjuerna framför informanterna en uppfattning av att barn lär sig genom att observera sin omgivning. Informanterna lyfter fram att barn lär sig genom att ta del av experiment eller genom att göra studiebesök. De lyfter fram hur ett studiebesök kan underlätta för barn vid inläringen men också sedan när de skall komma ihåg det de lärt sig.

”Vi har haft lite naturexperiment ibland också. En i personalen tog här på vårvintern hemifrån några kvistar från olika slags träd. Så satte vi dem i vatten och på olika ställen, både i ljus och mörker, och sedan såg vi hur länge det tog innan de började få blad.” (Anna)

”De lär sig av alla skulle jag säga. Barn lär sig av varandra, av andra vuxna, från Tv:n och BUU-klubben. Jag skulle nästan säga av vem som helst.” (Pia)

”Om vi ska lära oss om något kan jag tycka att det är en fördel om det blir så konkret som möjligt, att de kan se eller uppleva det själva på något sätt. /.../Vi började att fundera med barnen kring förr i tiden och då blev det så att vi gjorde några museibesök. På ett ställe hade vi en guide och fick göra sådant som barn gjorde för hundra år sedan. Jag tycker om att börja med att man gör någon upplevelse tillsammans, vad det nu råkar finnas som passar.” (Pia)

*A1b) Att barn lär sig av vuxna*

En annan underkategori av uppfattningar innefattar att barn lär sig av vuxna. Lärare inom förskoleundervisningen anser att barn använder vuxna som modeller och härmar dem. När lärarna lyfter fram att barn lär sig av vuxna nämner de pedagoger, släktingar och okända vuxna som exempel. En uppfattning handlar också om att ju flera yrkesgrupper inom förskoleundervisningen som barnen kommer i kontakt med desto mera gynnas barnens lärande.

”På det sättet tycker jag att allt börjar från oss vuxna. Barn gör som vi gör. Att om någon av oss vuxna här inte följer reglerna gör ju barnen det inte heller. /.../Alla vuxna i vårt hus kan nog vara gynnsamma för lärandet. /... /mor- och farföräldrar, /.../ specialbarntädgårdsläraren är viktig och rådgivningen också.” (Maja)

”Barn lär sig speciellt av vuxna som de umgås med och som de ser runtomkring, egentligen alla. Vuxna, föräldrar, kusiner, farbröder, morbröder. Alla är ju olika modeller. Föräldrar är ju alltid föräldrar men det finns andra betydelsefulla relationer också. Redan att de ser en vuxen på gatan.” (Ida)

”Jag tänker att ju flera som jobbar med barnen desto bättre lär de sig. Jag, barnskötaren, lärare från skolan. Det skall inte vara någon skillnad på oss.” (Sara)

*A1c) Att barn lär sig i nära relationer*

En uppfattning som framkommer i en intervju är att barn främst lär sig i nära relationer. En informant lyfter fram att de människor som står närmast barnet har störst möjlighet att påverka barnet.

”Främst de som är närmast barnen, de har nog störst inverkan på det sättet. Nog lär de ju sig mest av nära och kära” (Ida)

## A2. Barn lär sig i smågrupper

Vid analysen av materialet framkommer en övergripande kategori inom vilken informanterna lyfter fram uppfattningar av hur barns lärande gynnas av smågruppsaktiviteter. Smågruppsaktiviteter äger rum när den ursprungliga barngruppen delas in i mindre grupper. Informanterna beskriver i intervjumaterialet hur de brukar gå tillväga vid gruppindelning, något som vittnar om två olika uppfattningar av barns lärande i grupp. Dels anses homogena grupper gynna barns lärande och dels anses heterogena grupper gynna barns lärande.

### *A2a) Att barns lärande gynnas i homogena smågrupper*

Enligt informanternas utsagor är en vanligt förekommande gruppindelning när barn på liknande färdighetsnivå placeras i samma grupp. Detta beskrivs som att ”de svaga” barnen bildar en grupp medan ”de starkare” bildar en grupp eller som att de som hunnit längre alternativt kortare bildar en grupp. En del av lärarna motiverar denna typ av gruppindelning genom att förklara hur indelningen möjliggör att alla barn i samma grupp kan få likadana uppgifter, med tanke på att barnen då befinner sig på liknande kunskapsnivå. Dock framkommer det att smågruppsindelningen kan variera mellan olika tillfällen beroende på vad som anses vara en relevant gruppindelning för lärandestunden ifråga.

”Forskningen stöder inte det här men ibland kan vi faktiskt ha jämna grupper. Att de som redan kan det här kan jobba med något annat utmanande.” (Karin)

”Vi har två grupper och i den ena har vi de /.../ lite starkare barnen och i andra gruppen har vi de lite svagare som behöver mera tid, kanske lite enklare uppgifter emellanåt, kanske de inte behöver hinna med lika stor mängd uppgifter.” (Sara)

”Ibland så kan jag också ha delat in dem i två grupper så att det är en grupp som är längre hunna som jobbar med en sak och en annan grupp som jobbar med annat. Lilla mattegruppen är en sådan som vi har en till två gånger i veckan, med de här barnen som behöver träna siffror och lite sådant extra.” (Nina)

”Ibland har vi de som är på samma nivå i en grupp, beroende på vad som passar bäst.” (Ida)

”Vi är oftast två vuxna med per grupp så då gör vi så att vi delar upp så de svaga kan riktigt fara i ett eget utrymme och jobba på sitt sätt med anpassade uppgifter.” (Julia)

#### *A2b) Att barns lärande gynnas i heterogena smågrupper*

Några av lärarna anser att blandade grupper av barn med olika styrkor och svagheter med fördel kan tillämpas. En lärare beskriver hur barnen vid sådan gruppindelning kan hjälpa och lära av varandra medan en lärare lyfter fram att de, om inget annat krävs, alltid strävar efter att ha heterogena smågrupper.

”I ett sådant här projekt brukar jag nog mera tänka att de kan lära av varandra. Att du som kan skriva kan skriva det jag säger att du skall skriva. På det sättet kan man få den som inte kan läsa eller skriva att lära sig lite mera.” (Karin)

”Ibland har vi jätteblandade grupper /.../ om det inte är någon skillnad försöker vi blanda dem så mycket som möjligt.” (Ida)

### **A3. Barn lär sig genom olika lärandeaktiviteter**

En övergripande kategori av uppfattningar som framkommer i undersökningen är att barns lärande äger rum under olika lärandeaktiviteter och att särskilda lärandeaktiviteter kan vara speciellt gynnsamma för barns lärande. De underkategorier av uppfattningar som ryms inom denna övergripande kategori är: Att barn lär sig genom egen aktivitet och Att barn lär sig genom lek och i lek

#### *A3a) Att barn lär sig genom egen aktivitet*

Under intervjuerna framför informanterna en uppfattning av att barn lär sig genom att själva vara aktiva och praktiskt delta i lärandestunder på olika sätt. Informanterna lyfter fram hur barn lär sig genom skapande verksamhet och att skapande kan befästa det som tidigare behandlats i den pedagogiska verksamheten. Vidare menar

informanterna att barn lär sig när de själva får utföra experiment, genom att hålla presentationer för andra barn och genom att göra övningsuppgifter. En informant lyfter fram hur barnen när de utför övningsuppgifter lär sig inför skollivet genom att sitta runt bordet och träna bokstäver.

Jag tänker att de lär sig kanske mest när de själva är aktiva. För då förstår de saker på sitt eget sätt och kan resonera kring saker.” (Lena)

”De lär ju sig hela tiden, men självklart när de får vara med själva, göra själva och pröva på.” (Ida)

”Vi ritade runt barnen så de blev i verklig storlek, så ritade vi in lungor och hjärtan. Och de som kunde fick skriva in lite kroppsdelar. /.../ Skelett gjorde vi också. Det tog vi som ett pyssel. Jag hade printat ut och så fick de klippa ut och så limmade de ihop de olika delarna. Det blev häftigt och de fick en bild av hur skelettet ser ut.” (Julia)

”Vissa gånger behöver de öva på något speciellt. Vi har sådana här småuppgifter och nu tycker jag att det är bra om de tränar penngreppet, hur man håller i en blyertspenna, och då brukar vi alltid ha att de skriver namn och datum.” (Maja)

### *A3b) Att barn lär sig i lek och med leken som redskap vid lärande*

Lärare inom förskoleundervisningen lyfter fram att barn lär sig *i lek* och *med leken som redskap* vid lärande. Informanterna menar barn lär sig samspel, konfliktlösning, regler, normer, språk, att fantisera, att koncentrera sig och att rikta uppmärksamhet i leken. En informant betonar hur leken kan användas som ett redskap i lärandet och att barn således lär sig genom lek.

”I leken tränar de på att få jag bestämma eller inte, få vi turas om och komma till en lösning. Nu vill jag vara pappa idag, du fick vara igår /.../ Vi tycker att det är viktigt att de får leka det här sista året” (Julia)

”Jag tänker att barn lär sig mest när de får prova på. Om det är då via lek eller rörelse men att de får prova på.” (Sara)

”I leken kommer det in besvikelse, normer, regler, uppmärksamhet, fantasi, koncentration, sinnesträning, begreppsbildning, språk, allt!” (Maja)

”Att ha leken som redskap i lärandet ser jag bara som positivt för det fungerar alltid bäst. Genom leken lär de sig” (Ida)

#### **A4. Barns lärande påverkas av den fysiska miljön**

I undersökningen framkommer det en övergripande kategori med uppfattningar som bygger på att den fysiska miljön påverkar barns lärande. Denna övergripande kategori delas in i två underkategorier där den första beskriver lärares uppfattningar av att den fysiska miljön skall uppmuntra och bjuda in till aktivitet och vila medan den andra visar på att den fysiska miljön skall uppmuntra till rörelse, lek och kreativitet.

##### *A4a) Att den fysiska miljön skall tillåta och uppmuntra till aktivitet och vila*

Bland lärare inom förskoleundervisningen finns en uppfattning av att barns lärande gynnas av att den fysiska miljön uppmuntrar till aktivitet av olika slag. De pekar på vikten av att den fysiska miljön är tillåtande och uppmuntrar till rörelse men betonar också att den fysiska miljön behöver möjliggöra för arbetsro och vila

”Miljön ska nog bjuda in och locka till rörelse, tycker jag.” (Sofia)

”Vissa barn behöver ju verkligen få springa och vissa barn har ett större behov av lugn och ro. Då behöver det finnas möjlighet till allt det” (Karin)

”Vi har många fysiska pojkar i gruppen och då är det tacksamt med stora utrymmen. De har behövt ett fysiskt utrymme att få sprida på sig, springa och sparka fotboll.” (Julia)

”Det kan vara svårt att hitta passande uppgifter när det finns barn som har svårt att sitta stilla. Då borde man nog ge dem möjlighet att verkligen springa av sig mellan varven” (Anna)

”Om den fysiska miljön uppmuntrar till rörelse så kommer de ju att röra på sig.” (Ida)

”Eftersom vi har en fysisk grupp har vi varit mycket i skogskanten och plockat stenar och sådant. Vi har varit i skogen och de har fått göra det de behövt. De har grävt gropar och plockat stenar och flisat allt som går att flisa.” (Julia)

*A4b) Att den fysiska miljön skall bjuda in till lek och läsning*

En uppfattning bland informanterna är att den fysiska miljön skall bjuda in till lek och läsning genom att material och böcker skall finnas synligt och tillgängligt.

”Miljön skall vara uppmuntrande, att den bjuder in till lek så att säga.” (Ida)

”Material skall finnas tillgängligt. På samma sätt har vi framme mycket litteratur. De har möjlighet att ta det de behöver. /.../ Det skall finnas framme och vara tilltalande, locka till användning.” (Sara)

### **5.1.2 Tema B. Lärare utgår från barnen i undervisningen**

Det andra övergripande temat av informanternas uppfattningar av barns lärande och undervisning handlar om lärares uppfattningar av den undervisning som äger rum inom ramen för förskoleundervisningen. Inom detta övergripande tema framkommer uppfattningar av att lärare utgår från barnen i undervisningen, att lärare kan och bör stödja barn i lärandet. Inom ramen för detta övergripande tema lyfter informanterna fram hur lärare kan gå tillväga för att fungera som stöd i lärandet. Informanternas uppfattningar gällande detta delas in i följande övergripande kategorier: *Läraren gör barnen delaktiga i lärandet och verksamheten, Lärare utgår från barnens och barngruppens egenskaper, Lärare motiverar och vägleder barnen och Läraren tar ansvar för barns lärande och pedagogisk verksamhet.*



## **Tema B Lärare utgår från barnen i undervisningen**

B1. Läraren gör barnen delaktiga i lärandet och verksamheten

*B1a) Att ta fasta på barnens utvärdering av verksamheten*

*B1b) Att ta fasta på barnens önskemål i lärandesituationer*

*B1c) Att hålla sig i bakgrunden medan barnen får leda*

*B1d) Att möjliggöra för barnen att delta i utformandet av den fysiska lärmiljön*

B2. Läraren utgår ifrån barnens och barngruppens egenskaper

*B2a) Att ta fasta på, väcka och bibehålla barnens intresse*

*B2b) Att utgå från barnens kunskapsnivå*

*B2c) Att anpassa verksamheten efter gruppens utmaningar*

B3. Läraren motiverar och vägleder barnen

*B3a) Att stöda barnet*

*B3b) Att ge input för att gynna lärande*

*B3c) Att ge uppmuntran och beröm*

*B3d) Att vara närvarande och fungera som handledare*

*B3e) Att möjliggöra och ge verktyg för lärande*

B4. Läraren tar ansvar för barns lärande och pedagogisk verksamhet

*B4a) Att ansvara för planering, genomförande och utvärdering av lärandestunder*

*B4b) Att ansvara för att läroplanen följs*

*B4c) Att besluta om vad barnen behöver ta del av och lära sig*

Tabell 2. Tema B Lärare utgår från barnen i undervisningen

### **B1. Läraren gör barnen delaktiga i lärandet och verksamheten**

Informanternas utsagor om hur barn kan göras delaktiga i det egna lärandet och i den pedagogiska verksamheten bildar en övergripande kategori av uppfattningar. Informanterna lyfter fram på vilka olika sätt lärare kan bidra till barns delaktighet. Följande uppfattningar av hur det kan gå till utgör underkategorier: Att lärare tar fasta på barns utvärdering av verksamheten, Att lärare tar fasta på barnens önskemål i lärandesituationer, Att lärare ibland håller sig i bakgrunden medan barnen får leda samt Att lärare möjliggör för barnen att dela i utformandet av den fysiska lärmiljön.

*B1a) Att ta fasta på barnens utvärdering av verksamheten*

Informanterna beskriver hur de arbetar med att göra barnen delaktiga i utvärderingen av verksamheten genom att fråga och diskutera med barnen om det de gjort. Lärarna lyfter fram hur det är eftersträvansvärt att ta fasta på barnens spontana utvärdering när de ger uttryck för att något är roligt eller tråkigt. Genom att använda barns utvärdering strävar lärarna efter att förbättra verksamheten.

”Vid samlingen brukar vi nog fundera efter något projekt på hur de upplever att det har gått och om de har lärt sig något.” (Anna)

”Jag brukar ta det som en utvärdering i sig när barnen oreflekterat visar att det är något som de tycker om att göra eller som de inte tycker om att göra. Då brukar jag försöka registrera det.” (Ida)

”Men det är ju klart att barnen är ju väldigt spontana, de säger ju genast att det här är roligt och det här var tråkigt, det här kan vi göra nästa vecka också. Därifrån får man ju feedback hela tiden.” (Pia)

”Man märker ju ganska snabbt på barnen om de inte tycker att något är roligt. De säger det ganska snabbt. Så då får man stanna upp och försöka göra det bättre.” (Sofia)

*B1b) Att ta fasta på barnens önskemål i lärandesituationer*

Inom denna underkategori om hur lärare skall ta fasta på barns förslag och åsikter framkommer det att barnen skall få påverka det egna lärandet och vara delaktiga i planeringen av den pedagogiska verksamheten. Lärare behöver också ge barnen utrymme att komma med förslag och idéer på hur de skall leta reda på information.

”Barn lär sig /.../ när de får vara aktiva och delaktiga. /.../Vi har poängterat att barnen skall få vara delaktiga och påverka sitt eget lärande, komma med idéer och själva fundera på vad de behöver lära sig.” (Karin)

”Att de får vara aktiva och delaktiga och får vara med och faktiskt påverka.” (Ida)

”På samlingen har vi någon gång gjort så att vi frågat barnen vad de skulle vilja lära sig mera om. Så har de gett förslag på det. Så har vi försökt enas om några

alternativ som vi då har forskat kring. Sedan har vi funderat tillsammans med barnen hur vi skall ta reda på något om det här och sådant." (Maria)

"Ibland frågar vi av barnen, hur skall vi ta reda på det här eller hur kan vi öva oss på det här." (Anna)

### *B1c) Att hålla sig i bakgrunden medan barnen får leda*

Informanterna lyfter fram att lärare behöver ge barn utrymme att ibland styra och leda. Informanterna lyfter fram hur detta öppnar upp för intressanta och lärorika lärandestunder och hur det möjliggör för barn att gå in i en ledarroll. En av informanterna menar att de situationer då läraren inte har den kunskap som krävs för att leda och instruera är goda tillfällen att låta barnen styra och utforska, medan läraren finns i bakgrunden.

"Min roll är nog att stötta och finnas med. /.../ Man är lite den där medutforskaren. /.../ Ibland behöver man ta ett steg tillbaka och se vart de far." (Karin)

"När jag ibland tar några steg tillbaka och mera ser vart barnen styr kan de bli så intressanta och lärorika stunder för barnen. Man kan se hur vissa av dem blommar upp och riktigt tar på sig någon slags ledarroll" (Maria)

"Speciellt nu med den nya tekniken /.../ så är jag kanske bara den som tar fram Ipaden och frågar vad de tycker att de skulle vilja lära. Vi kan ha några matematikspel och lite bokstäver, lite programmering och allt möjligt. Då kan jag tänka mig att jag kanske bara är en sådan som visar var det finns och vad man kan göra och sen bara gör de för att de är så mycket duktigare. Jag kanske är en mednyfiken och kanske vi kan fundera tillsammans." (Pia)

### *B1d) Att möjliggöra för barnen att delta i utformandet av den fysiska lärmiljön*

En informant lyfter fram hur barnen inom förskoleundervisningen har fått delta i utformandet av den fysiska lärmiljön för att öka motivationen vid lek och lärande.

"De har också fått vara med och påverka hur utrymmen skall möbleras för att de skall vara motiverade att leka och lära där. I vårt rum har vi haft en liten

hörna och barnen har fått ge förslag på vad som de vill att skall finnas i hörnan. De kom med ganska mycket förslag och vi försökte kategorisera. Vi hinner ju inte med så mycket på ett år men vi har hittills fått ha en konstruktionshörna, hem-lek och myshörna med böcker och lite QR-koder.” (Karin)

## **B2. Läraren utgår ifrån barnens och barngruppens egenskaper**

Vid analysen av materialet framkommer en övergripande kategori av uppfattningar som bygger på att lärare skall utgå från barngruppen i både planering och arbete för att främja barns lärande. Denna övergripande kategori delas in i underkategorier som handlar om att lärare beaktar barngruppens intresse och kunskapsnivå samt att lärare anpassar verksamheten efter barngruppens utmaningar och behov.

### *B2a) Att ta fasta på, väcka och bibehålla barnens intresse*

En uppfattning som framkommer under intervjuerna är att lärare inom förskoleundervisningen skall ha barns intresse som utgångspunkt vid planering och genomförande av lärandestunder och den pedagogiska verksamheten. En annan uppfattning som lyfts fram är att lärare skall försöka väcka och bibehålla barns intresse inför och under lärandestunder. Informanterna tänker att barn lär sig mest när de är intresserade och när barnen visar intresse vid lärandestunder anser lärare att de har lyckats i sitt arbete.

”Man behöver som pedagog hitta det som intresserar.” (Nina)

”Då behöver man ju ta fasta på deras intressen, för då fastnar det mycket lättare. Barn är väldigt svåra att tvångsmata med kunskap.” (Sara)

”Egentligen är det ju utifrån barnen som vi bygger upp t.ex. planeringen. /.../ Så det är nog utifrån barnens intresse som vi försöker styra verksamheten. /.../ Då man tar till vara på intresset tar de ju till sig mest.” (Ida)

Men sedan tog vi reda på vad barnen skulle vilja lära sig mera om. Så temat blev ju sedan utgående från barnen men grunden var ju Finland 100 år.” (Karin)

”Ifjol var de väldigt intresserade av hajar så då besökte vi ett akvarium. Då fick vi veta om hajar och så blev det hajar för hela slanten. Oftast tycker jag att det blir roligast om det handlar om barnens intresse” (Pia)

”Jag skall få dem inspirerade och intresserade” (Nina)

”Utgångspunkten är ju självklart barnens intresse, något som de är intresserade av att lära sig om. Något som är aktuellt just då, inget som varit aktuellt för flera veckor sedan. /.../ Det känns bra när man kan hålla barnens intresse och man märker att de tänker på det ännu efter lärandestunden. Kanske att de inte behöver lära sig något specifikt om något ämne utan att man har tagit sig igenom det och bibehållit allas intressen.” (Ida)

”Till exempel när vi hade om husdjur så började det ifrån att flera av barnen hade fått eller hade sedan tidigare husdjur hemma. De pratade om det lite nu som då och då tänkte vi att det kunde vara ett bra ämne att lära oss mera om.” (Anna)

”Att man får väckt intresset och lusten, och så att det inte är så att ”det här måste vi göra”. Då är det lyckat.” (Karin)

### *B2b) Att utgå från barnens kunskapsnivå*

Informanterna anser att barns lärande gynnas när lärare utgår från den kunskapsnivå barnen befinner sig på. En informant menar att det är barnens kunskapsnivå som påverkar hurudant lärande som skall ske under läsåret medan en annan informant lyfter fram det icke-relevanta i att inom förskoleundervisningen behandla kunskapsområden som barnen redan behärskar. Genom att kontrollera barns förkunskaper om ett visst ämne kan lärare utforma lärandestunder med förkunskaperna som grund i planeringen.

”Det är ju lite olika från grupp till grupp, var de ligger kunskapsmässigt. Det påverkar ju nog sedan vad man vill träna på under läsåret och hurudant lärande man vill få in.” (Maria)

”Utgångspunkten skulle ju behöva vara, men kanske inte alltid är, barnens intressen och kunskaper sedan tidigare. Det är ingen vits att vi har om siffrorna 1–5 om alla kan det, så nog måste man lite höra sig för.” (Karin)

”Ibland om vi tänker att vi ska t.ex. ha ett tema om rymden och testar deras förkunskaper, och så kommer vi fram till att de inte ens vet att jorden är rund. Då får man ju kanske tänka om och ta ett steg tillbaka innan vi beger oss ut i rymden.” (Sofia)

### *B2c) Att anpassa verksamheten efter gruppens utmaningar*

Genom att anpassa verksamheten efter de utmaningar och behov som finns i barngruppen gagnas barns lärande – det är en uppfattning som informanterna förmedlar. De anser att när det i barngruppen finns barn som har stort behov av fysisk aktivitet behöver lärare anpassa lärandestunderna efter det och när den fria leken i en barngrupp blir konfliktfylld behöver den pedagogiska vardagen också bestå av andra moment.

”För det första måste man se på gruppen, vad har man för behov i år? Hurudan grupp har vi i år? Vi konstaterade att de är inga lyssnare, de är jättedåliga lyssnare. Så det försöker man ju ta i beaktande då. Man kanske inte har så mycket uppgifter där de behöver lyssna. Och att de ganska fort får börja på med uppgiften. Man ska både sitta och stå och ha olika moment för att få den här gruppen att lära sig.” (Julia)

”Fria leken kan vara ett ställe där samarbetet inte löper på så bra. Då kan vi inte bara ha fri lek, tycker jag.” (Karin)

### **B3. Läraren motiverar och vägleder barnen**

Informanterna lyfter fram några uppfattningar som tangerar lärarens roll som motivator och vägledare i barns lärande. I undersökningen finns utsagor om att lärare skall ge input i leken, alla lärare skall stödja barn som behöver stöd, att lärare skall ge uppmuntran och beröm, att lärare skall vara närvarande och fungera som handledare samt att lärare är de som möjliggör och ger verktyg för lärande.

*B3a) Att ge input för att gynna lärande*

Informanterna ger uttryck för att barn ofta väljer att leka samma lekar och umgås med samma vänner när de själva får bestämma. En del av informanterna anser att detta är något som behöver arbetas med och att det är lärarens roll att övervaka och ge input för att detta inte skall ske. Enligt informanternas utsagor finns det en risk att lärande uteblir eller inte optimeras om de inte uppmuntrar till nytänkande och utmanar barns förstahandsval av lekar och socialt umgänge.

”De väljer liksom ofta samma lekar hela tiden, och samma kompisar. Det är ju viktigt att vi följer med lite” (Maja)

”De leker ju det de kan. Så det skulle ju inte komma någon ny input då de kanske skulle sitta med sina bilar från morgon till kväll, från augusti till maj. Så skulle de knappast lära sig något. Kanske nog matematik men inga bokstäver eller sådant.” (Pia)

”Jag tycker att man behöver vara handledare bland barnen i den fria leken och göra input så barnen lär sig” (Lena)

*B3b) Att stöda barnet*

Informanterna redogör för att lärare, som är uppmärksamma på när barn behöver stöd, främjar barns lärande. De betonar också vikten av att klargöra hurudant stöd barnet behöver. En informant anser att all extra träning är gynnsam för barn som har svårigheter inom något område.

”Och förstås om man märker att någon är svag så all extra träning tycker jag nog att är bra. Att man både som pedagog och förälder kan träna extra med barnet” (Julia)

”Ganska snabbt ser man var barnet befinner sig just nu och därifrån får man sätta in rätt stöd. Men så kan det vara mycket svårare när det handlar om sociala relationer, när man skall stöda kompisrelationer eller så att barnet blir bättre på att ta instruktioner.” (Karin)

”Man behöver nog ha tentaklerna utåt ibland för att ha koll på alla barn. Är det nu någon som skulle behöva extra stöd av något slag?” (Anna)

*B3c) Att ge uppmuntran och beröm*

Bland lärare inom förskoleundervisningen förekommer det en uppfattning om att uppmuntran och beröm är verksamt när barn skall tillägna sig nya kunskaper och färdigheter. En informant menar också att det är en lärares uppgift att motivera och uppmuntra barn när barnets egen motivation brister.

”Med uppmuntran och beröm kommer man långt” (Julia)

”Det märkte man tydligt när vi var och skidade, hur mycket skillnad det gjorde när vi lite hejade på dem och gav dem beröm. Då ville de mycket mera.” (Sofia)

”Om det ibland känns lite motigt är det nog upp till mig att hitta den där drivkraften och motivationen hos dem. Och peppa och förklara varför de behöver den här kunskapen.” (Anna)

*B3d) Att vara närvarande och fungera som handledare*

En närvarande lärare som fungerar som handledare för barnen i deras lärande och vardag anses vara en fördel för barns lärande och utveckling. En av informanterna menar att läraren behöver vara närvarande i kontakten med barnen och fungera som vägvisare för dem, för att ge barnen förutsättningar att hålla fokus och uppnå lärandemål.

”Min uppgift är att vara vägledare och stöd” (Ida)

”Man är också handledaren i deras inläring.” (Lena)

”Om jag inte är riktigt närvarande eller om jag inte riktigt orkar gå före barnen och visa dem vägen när jobbar med något projekt, då får man ju räkna med att det inte går som man tänkt sig, att barnen inte heller kan fokusera och att målen inte uppnås.” (Sofia)

”Det behöver finnas en vuxen närvarande /.../ om man inte är en lyhörd vuxen så kan det ju rent utsagt förekomma mobbning.” (Nina)



*B3e) Att möjliggöra och ge verktyg för lärande*

Det förekommer en uppfattning bland informanterna som ger lärare en avgörande roll för barns inläring. Den handlar om att barnen ges verktyg för lärande, att lärare undervisar barn i hur de kan och skall tillgodogöra sig kunskap. Utsagorna tyder på en uppfattning om att lärare behöver undervisa barn i hur de skall tillägna sig kunskap, innan barnen kan börja lära sig på egen hand.

”Att ge dem verktygen så att de sedan har dem när de skall börja lära sig på egen hand. /.../ om jag tänker främst på förskolan så tycker jag att det handlar mycket om att bygga grunden. Hur man tar reda på saker och hur man lär sig. Vissa lär sig på ett sätt och vissa på ett annat sätt. Att bygga upp en individuell lärandegrund. /.../ Om jag tänker på vad vi ger barnen för redskap att ta till sin information i förskolan så är det ju nog viktigt att de lär sig hur man lär sig. Lika viktigt som att lära sig om något annat tänker jag.” (Ida)

”Min uppgift är nog att ge barnen möjligheter att lära sig själva” (Nina)

**B4. Läraren tar ansvar för barns lärande och pedagogisk verksamhet**

Informanternas utsagor om hur läraren ansvarar för det lärande och den verksamhet som sker inom förskoleundervisningen bildar ett sista tema inom ramen för lärares tillvägagångssätt för att främja barns lärande. Informanterna lyfter fram följande uppfattningar inom temat: Att läraren ansvarar för planering, genomförande och utvärdering av lärandestunder, att läraren bär ansvar för att läroplanen följs och att läraren avgör vad barnen behöver lära sig.

*B4a) Att ansvara för planering, genomförande och utvärdering av lärandestunder*

I intervjuerna betonar informanterna lärares ansvar för planering, genomförande och utvärdering av lärandestunder inom förskoleundervisningen. De beskriver hur de brukar gå tillväga och från deras svar kan man utläsa hur de själva planerar, funderar, bestämmer, håller i trådarna och utvärderar verksamheten och lärandestunderna.

”Jag brukar fundera på vad det är vi skulle kunna arbeta med, om det finns något som de borde lära sig. Så brukar jag bara fundera ut något eller så skriver jag ner det till pappers. Planera lite vad vi skall göra och när.” (Sofia)

”Jag var nog både planeraren och pedagogen. Det var nog jag som bestämde att det här gör vi idag eftersom jag hade temat alldeles ensam.” (Julia)

”Jag brukar nog alltid försöka tänka efter att vi haft något projekt om jag hade kunnat göra något annorlunda eller vad som gjorde att det blev bra.” (Maria)

#### *B4b) Att ansvara för att läroplanen följs*

Informanterna lyfter också fram lärares ansvar i förhållande till läroplanen. En av informanterna betonar att ansvaret att bedöma vad barnen skall lära sig inte ligger hos barnen utan hos läraren. Informanterna anser att det är lärarens ansvar att följa läroplanen och planera verksamheten utgående från den.

”Jag behöver ju också få in alla de här kunskapsområden och målen som finns i läroplanen. Min roll är inte den här avslappade rollen som att ”Nu ska vi se vad de skulle vilja göra...”. De kan inte själva komma på allt, som att de behöver kunna antalsuppfattning, men eftersom det finns i läroplanen är det min roll att se till att de har fått ta del av allt.” (Karin)

”Vissa saker behöver de få lära sig och vissa saker behöver vi ta upp. Språklig medvetenhet och matematik hör ju till, det står ju i läroplanen.” (Ida)

”Först är det ju förstås läroplanen som säger vad vi ska ha och sedan är det vi som skall få in det.” (Grå)

”Det är klart att läroplanen styr allt i bakhuvudet hela tiden.” (Sara)

”Vi har ju läroplanen som en grogrund i planeringen för oss. Vi får ju se till att utgå från den.” (Nina)

#### *B4c) Att besluta om vad barnen behöver ta del av och lära sig*

Även om det i min undersökning framkommer uppfattningar av att lärare behöver utgå från barns intresse och förslag i den pedagogiska verksamheten tyder informanternas

utsagor också på att de anser att det är lärarens roll att besluta om vad barnen behöver lära sig. I informanternas svar kan man se hur de anser att barnen i förskoleundervisningen skall ta del av och följa årstider, högtider och projekt utanför förskoleundervisningen. Vidare anser informanterna att lärares kunskap om vad skollivet kommer att innebära ger tyngd i beslutsfattande om barns lärande.

”Nu jobbar vi med det här. Det här har jag tänkt att vi kan göra med det här /.../ För jag planerar min verksamhet.” (Sara)

”Finland 100 år hade vi ju här före julen eftersom jag ansåg att det var något som var väldigt aktuellt, och som barnen pratade om. /.../ Sedan ser jag också, eftersom jag vet vad som krävs av dem sedan när de börjar i skolan också, vad de behöver lära sig.” (Nina)

”På hösten firade vi Finland 100 år så då blev det kanske mera att vi bara skulle ha det. Vi skulle ha fest här och sedan tänkte jag på allt man kunde göra omkring det.” (Pia)

”Nu är ju hösten ett naturligt tema. Att man pysslar om hösten och allt möjligt. /.../ Men en del teman har vi som projekt i hela skolan.” (Lena)

”Vi i kollegiet funderade på det och så tog vi ett beslut på det också eftersom de från skolan också hade ett hälso-tema.” (Ida)

”Man vet ju att de kommer att behöva ha någon slags grund när det handlar om bokstäver och siffror när de kommer till skolan nästa år. Så lite vill man ju nog få in det.” (Sofia)

## 5.2 Lärares uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan

Bland svaren på min andra forskningsfråga framkommer två övergripande kategorier av lärares uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan. Inom dessa övergripande kategorier närmar sig informanterna förskoleundervisningens läroplan från olika synvinklar. Lärare inom förskoleundervisningen närmar sig läroplanen genom att lyfta fram hur den fungerar som stöd inom förskoleundervisningen (1). Informanterna närmar sig också läroplanen genom att lyfta fram hur den gör förskoleundervisningen mera utmanande (2).

### Lärares uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan

#### 1. Läroplanen som stöd för lärare inom förskoleundervisningen

- 1a) Att läroplanens innehåll är begripligt*
- 1b) Att läroplanens struktur är tydlig*
- 1c) Att läroplanen är svår att bemästra och tolka*
- 1d) Att den digitala kompetensen är svår att förstå*
- 1e) Att dokumentationen är svår att förstå*
- 1f) Att föräldrars delaktighet är svår att förstå*

#### 2. Läroplanen gör förskoleundervisningen mera utmanande

- 2a) Att ett barncentrerat arbetssätt är utmanande*
- 2b) Att efterfrågan av viss ämneskompetens är utmanande*
- 2c) Att administrativa uppgifter ökar*

Tabell 3. Lärares uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan

### 1. Läroplanen som stöd för lärare inom förskoleundervisningen

Inom ramen för föreliggande övergripande kategori har några underkategorier utkristalliserats. Informanterna lyfter fram hur de har en förståelse för läroplanens innehåll och hur det bekräftar och ger dem stöd för synen på barn och lärande. Informanterna anser också att strukturen på läroplanen är tydlig och underlättar i deras arbete. I en underkategori framkommer det däremot att läroplanens innehåll är svårt att bemästra och tolka medan några underkategorier belyser uppfattningar av att läroplanens innehåll är svårt för lärare att förstå. Underkategorierna beskriver några områden inom läroplanen som är särskilt svårbegripliga.

#### *1a) Att läroplanens innehåll är begripligt*

Några av informanterna anser sig ha förståelse för det innehåll som presenteras i läroplanen. En informant lyfter särskilt fram hur synen på barns lärande har förändrats

genom tiderna, men också hur den syn på barn lärande som presenteras i förskoleundervisningens läroplan idag överensstämmer med den egna förståelsen av barns lärande. En av informanterna lyfter fram hur hon har förståelse för den syn på lärmiljöns betydelse för barns lärande som presenteras i läroplanen och en informant visar på förmåga att förstå och kunna dra paralleller till den forskning som förskoleundervisningens läroplan bygger på.

”Om man ser på de år som jag har jobbat, så har nog synen på lärande förändrats ganska mycket /.../ och jag har nog en bra förståelse av den synen.” (Lena)

”Min syn på barns lärande har nog inte ändrats i och med att den här läroplanen kom, utan jag har nog alltid tyckt som det nu står i läroplanen, att barn lär sig av varandra och att de lär sig hela tiden. Och jag tror också på ett livslångt lärande. Så min förståelse av det har inte ändrat.” (Pia)

”Om det som läroplanen säger om lärmiljön så tycker jag nog att jag förstår det. /.../ Man kan ju tänka sig hur man själv påverkas av sin miljö så då är det ju naturligt att tänka att barnen också gör det. Och med tanke på att inspirera till lärande så är ju lärmiljön ett fantastiskt redskap.” (Nina)

”Den här läroplanen är kanske lite annorlunda men jag har nog förståelsen och tycker att det är så här man skall jobba nu /.../ Det är ju roligt att man förstår och ser forskningen bakom läroplanen, att den nog stöder sig på något.” (Karin)

### *1b) Att läroplanens struktur är tydlig*

Några informanter ger uttryck för att strukturen i läroplanen är tydlig och underlättar användandet av den. Läroplanen beskrivs också som koncist och sammanhängande.

”Jag förstår nog tänket i läroplanen och upplägget som den presenterar. Jag tycker att det blir ganska klart.” (Maria)

”Jag tycker att det finns något tydligt med den i och med det här med kompetensområden och lärområden. Det låter krångligt men det är egentligen tydligt. Den är egentligen mera sammanhängande.” (Ida)

”Förskolans läroplan är kort och koncist och tydlig.” (Julia)

*1c) Att läroplanen är svår att bemästra och tolka*

Informanternas uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan pekar på att läroplanen lämnar utrymme för lärarens egen tolkning av den. Några av informanterna antyder att de inte känner till läroplanen i den mån de själva skulle önska och någon av dem menar att de i synnerhet inte har kännedom om den dokumentation som beskrivs i läroplanen. Vidare ger en del av informanterna uttryck för att förskoleundervisningens läroplan ter sig svårförståelig när det handlar om de kunskapsmål och kompetensområden som presenteras. En av informanterna anser att strukturen på läroplanens innehåll inte är fördelaktig och menar att det hade varit enklare om läroplanen fanns i punktform.

”Den är ganska tolkningsbar på det sättet att man får lägga sin egen prägel på den. Fast man ändå följer det som står i de här nationella grunderna.” (Lena)

”Det finns egentligen utrymme för ganska mycket tolkning” (Ida)

”Nu kommer jag inte ihåg vad det sägs om dokumentation i läroplanen.” (Sara)

”Jag skulle efterlysa läroplanen mera i punktform, för om det blir för mycket text och fina ord och svammel, svammel så drunknar det viktiga. Men om det skulle vara i punktform skulle man få bocka av. Den hade varit enklare att förstå och överblicka om den var i punktform.” (Julia)

”Det är nog ganska svårt att få ihop de här kunskapsmålen med kompetenserna ibland. Det är lite, de står där lite var för sig. Lite otydligt.” (Karin)

”Jag har väldigt svårt att hitta vad målen för förskolans verksamhet skall vara. De blir dolda där någonstans mellan alla vackra ord.” (Sofia)

*1d) Att den digitala kompetensen är svår att förstå*

Informanterna ger uttryck för att läroplanens innehåll är svårbegripligt och de anser att arbetet med utvecklandet av barns digitala kompetens är utmanande. Enligt informanterna försvåras arbetet när de själva inte anser sig vara tekniskt kunniga eller intresserade.

”Jag tänker att den digitala biten inte är min starka sida, men det hör till min åldersgrupp kanske.” (Nina)

”Jag vet nu inte om jag gärna skulle vilja lära mig mera om det men det hade ju kanske vara behövligt med den här digitala kompetensen.” (Sara)

”Det är ju mycket med det digitala, det kämpar jag med att förstå.” (Maja)

”Jag tycker tekniken är bra när den fungerar. Jag är inte superduktig på den” (Pia)

”Det har kommit nya ord i vår nya läroplan. Det digitala är nytt, och multilitteracitet.” (Pia)

### *1e) Att dokumentationen är svår att förstå*

Bland informanterna lyfts också dokumentationen fram som ett svårförståeligt fenomen som skapar känslor av osäkerhet.

”Dokumentationen upplever jag själv som något svårt, det är ett diffust och svårt begrepp.” (Nina)

”Ibland känner jag mig tillfredsställd i vår dokumentation men sedan går jag någon utbildning eller får höra om hur de gör på något ställe, så blir jag riktigt osäker och funderar att: ”tänker vi verkligen rätt kring det här?” (Maria)

”Vi behöver nog jobba vidare med det som står i läroplanen för att veta hur vi skall dokumentera och hitta vår modell som passar oss här.” (Pia)

### *1f) Att föräldrarnas delaktighet är svår att förstå*

En uppfattning som framkommer är att det är svårt att förstå hur föräldrars delaktighet inom förskoleundervisningen skall tillämpas.

”Jag tror att vi borde diskutera det här med att få föräldrarna delaktiga. Till vilken grad och hur skall man få föräldrarnas åsikter och önsknings med? Det har vi inte så bra koll på.” (Pia)

## 2. Läroplanen gör förskoleundervisningen mera utmanande

Informanterna anser att läroplanen ställer höga krav på dem och deras arbete. Under analysen av mitt material har ur föreliggande övergripande kategori utkristalliserats följande underkategorier: Informanterna anser att läroplanens betoning av ett barncentrerat arbetssätt är utmanande. En uppfattning är också att läroplanens efterfrågan på specifik ämneskunskap är utmanande. Slutligen framkommer också att läroplanen bidrar till utökade administrativa uppgifter.

### *2a) Att ett barncentrerat arbetssätt är utmanande*

En informant menar att det barncentrerade arbetssätt som förespråkas i läroplanen ställer stora krav på personal inom förskoleundervisningen och bidrar till känslor av otillräcklighet. Andra informanter lyfter fram att det inte är möjligt att arbeta utifrån barns delaktighet på det sätt som görs gällande i läroplanen. Informanterna har också svårigheter med att förstå hur barns delaktighet i förskoleundervisningens verksamhet skall tillämpas i praktiken. En av informanterna ger uttryck för hur det finns en risk att lärare inom förskoleundervisningen tänker att barns delaktighet i verksamheten innebär att allt ansvar sätts på barnen och andra informanter förhåller sig till barns delaktighet på liknande sätt.

”Det ställer också krav på personalen och också på arbetssättet. Man skall kunna ta till sig och svänga om och så är det ju också att när man har ett barncentrerat arbetssätt ställer det så stora krav på personalen. Ibland så tänker man att ”Huh, vi har jättefina styrdokument, vi har jättefina uppsatta mål men... Man känner att man inte räcker till.” (Nina)

”Jag tror att man måste ta det här med barnens delaktighet med måtta. Ja, de kan vara delaktiga i vissa saker men har du en grupp på tjugo barn och all har sina åsikter och skall vara delaktiga. Det går inte.” (Sara)

”Man märker att barnets delaktighet i planering och utvärdering och föräldrarnas roll fått en större betydelse i den här läroplanen.” (Ida)

”Det är nog en svår balansgång när det gäller delaktigheten i läroplanen, kan jag tänka ibland. Det är sådant som man diskuterar mycket på fältet. Man hör ute på fältet att det i och med den här läroplanen åker ner i andra diket. Att allt



skall utgå från barnen och att nu behöver vi inte göra något. Jag ser en risk i att man börjar tänka att nu är allt upp till barnen.” (Karin)

”Jag vet inte riktigt om jag tycker att det är så vettigt att barnen skall ha inflytande över allt lärande som sker i förskolan. T.ex. kan det ju nog hända att de behöver träna på något som de egentligen inte är intresserade av. Men kanske man skulle behöva få lite tips på hur man skall tänka kring det.” (Julia)

### *2b) Att efterfrågan av viss ämneskompetens är utmanande*

Enligt en av informanterna ställer läroplanen krav på att lärare inom förskoleundervisningen skall ha en viss ämneskompetens, och ger exempel på hur lärare behöver vara musikaliska för att kunna uppfylla läroplanen.

”Man skall ju vara riktigt musikalisk för att klara av allting. /.../ Nog sjunger man ju och klappar och har ramsor och instrument. Men det är ju på en sådan låg nivå i jämförelse med vad man måste göra enligt läroplanen.” (Julia)

### *2c) Att administrativa uppgifter ökar*

En av informanterna ger uttryck för att den slags dokumentation som framkommer i förskoleundervisningens läroplan innebär att de administrativa uppgifterna ökar.

”För jag tänker åtminstone automatiskt bild och text (när hon tänker på dokumentation) vilket genast ger mera arbete inser jag. Vi har ju redan våra blanketter och utvärderingar och allting nästan tills vi stupar, så det blir bara ännu mera pappersarbete. Så jag tycker att dokumentationen också är en svår bit.” (Nina)

## 6 Resultatdiskussion

I föreliggande kapitel diskuteras inledningsvis undersökningens metod. Detta åtföljs av resultatdiskussion mot den teoretiska referensramen samt mot Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). I resultatet är det möjligt att urskilja spår av många olika teorier och inriktningar mellan vilka paralleller dras. Claesson (2007, s. 115) menar dock att man inte bör dra tydliga paralleller mellan sådan teori som presenteras i didaktisk och pedagogisk litteratur och enskilda uttryck som framkommer hos en lärare vid enskilda tillfällen. Claesson menar att lärare ständigt får influenser från olika håll och kan inspireras av ett flertal olika teoretiska inriktningar. Med detta i åtanke vill jag ändå diskutera mitt resultat mot didaktisk och pedagogisk teori med en medvetenhet om att många av informanternas utsagor kan härledas till ett otal teorier och inriktningar, med en oförmögenhet att med säkerhet kunna avgöra vilken teori eller inriktning som influerat informanten. Diskussionen följer samma ordning som resultatredovisningen i föregående kapitel.

### 6.1 Metoddiskussion

Syftet med denna studie har varit att med utgångspunkt i en kvalitativ metod och fenomenografisk forskningsansats beskriva lärares uppfattningar av barns lärande och undervisning inom förskoleundervisningen. Vidare har syftet varit att redogöra för de uppfattningar av Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) som lärare inom förskoleundervisningen har. Valet av kvalitativ forskningsmetod grundade sig på en önskan om att söka förståelse för variationen av uppfattningar av barns lärande, undervisning och läroplanen. En kvalitativ datainsamlingsmetod kändes också naturlig i sammanhanget med tanke på det begränsade antalet informanter. Trost (2010, s. 31) menar att valet av metod påverkas i hög grad av studiens forskningsfrågor och den kvalitativa metoden lämpar sig väl när man strävar efter att nå förståelse i människors varierande sätt att tänka.

Valet av en fenomenografisk forskningsansats gjordes också utgående från studiens syfte och forskningsfrågornas karaktär. Enligt Patel och Davidson (2019, s. 37) är det

människors uppfattningar och således också begreppet uppfattning som är centralt inom fenomenografin. Inom fenomenografin är också utgångsläget att människans uppfattningar av ett fenomen påverkar dennes handlande och resonerande. Detta överensstämmer med min tanke om att pedagogers uppfattningar av lärande påverkar den pedagogiska verksamheten och är anledningen till att jag ville undersöka lärares uppfattningar av barns lärande, undervisning och läroplanen inom förskoleundervisningen.

För att undersöka lärares uppfattningar av barns lärande, undervisning och läroplanen inom förskoleundervisningen valdes intervjuer som datainsamlingsmetod. Ett annat alternativ hade varit att skicka ut enkäter för att låta informanterna besvara liknande frågor, dock hade detta kunnat innebära att informanternas svar inte hade varit lika uttömmande eller att jag hade gått miste om nyanser av uppfattningar som kom fram genom intervjuerna. Elva lärare deltog i intervjuerna och intervjuerna var halvstrukturerade så det fanns utrymme för följdfrågor. Vid behov strävade jag efter att ställa nödvändiga följdfrågor för att säkerställa vad som menades med det som sades. Vid några tillfällen kunde informanterna besvara frågor som var planerade till ett annat skede under intervjun eller börja prata om sådant som inte hörde till ämnet. I de situationerna strävade jag efter att vara flexibel och avgöra om det som framkom hade relevans för studien, om jag behövde ställa följdfrågor eller om informanten behövde ledas tillbaka till ämnet. Kvale och Brinkmann (2014, s. 19) anser att fördelen med den halvstrukturerade forskningsintervjun är att man kan ta del av beskrivningar av informanters livsvärld ur deras perspektiv och på det sättet få en förståelse för deras uppfattningar av det fenomen som de på begäran beskriver.

Forskningsfrågorna har efter datainsamlingen modifierats i någon mån. Min ursprungliga önskan var att informanternas utsagor i större utsträckning skulle beskriva hur de i praktiken genomför undervisning. Av någon anledning beskriver mitt material inte detta utan i materialet framkommer informanternas uppfattningar av undervisning på ett mera allmänt plan. En anledning till att informanterna svarade i mera allmänna än specifika ordalag, på frågor om den undervisning som äger rum inom ramen för förskoleundervisning, kan vara att intervjufrågorna gällande detta inte var tillräckligt specifika.

Enligt Patel och Davidson (2019, s. 129) har en studie god validitet om det i studien undersöks det som är ämnat att undersökas. När kvalitativa forskningsintervjuer utgör datainsamlingsmetod anser Trost (2010, s. 133) att validitet handlar om att sträva efter klarhet i informantens uppfattningar. När jag under intervjuerna upplevde att något blev oklart ställde jag följdfrågor för att säkerställa en korrekt tolkning av det som sades. Vid några tillfällen märkte jag först under transkriberingen av materialet att det förekom tillfällen under intervjuerna när något blev oklart, när informanten avslutade en mening mitt i eller när det fanns anledning att tro att det handlade om felsägningar. Eftersom det fanns tillfällen då jag under intervjuerna inte reagerade på detta förblev några utsagor oklara. Detta kan ha påverkat min förståelse av informanternas uppfattningar och således validiteten.

I materialet lyfter informanterna fram uppfattningar av läroplanen som till stor del handlar om att läroplanen är otydlig och gör arbetet inom förskoleundervisningen mera utmanande. I ett försök att få en förklaring till mängden negativa aspekter som framkommer har jag analyserat intervjufrågorna för att se om frågorna leder in informanterna i negativa tankebanor. Under min analys av forskningsfrågorna har jag kunnat konstatera att samtliga frågor gällande läroplanen är av neutral karaktär förutom den sista intervjufrågan, nämligen om det finns synsätt eller arbetssätt i läroplanen som informanten inte önskar tillämpa i verksamheten. Ingen av informanterna har i det skedet medgett att så är fallet - att det finns synsätt eller arbetssätt som de inte kan eller vill tillämpa i verksamheten. Samtliga aspekter som framkommer har informanterna lyft fram i ett tidigare skede under intervjun.

Forskaren skall enligt Kvale och Brinkmann (2019, s. 310) ta ställning till frågan om studiens generaliserbarhet, om resultatet kan överföras till andra kontexter, undersökningspersoner och situationer. Kvale och Brinkmann menar dock att om man föreställer sig att kunskaper är kontextualiserade former förståelse är bristen på generaliserbarhet inget problem. När intervjuerna gjordes var en del av informanterna inte helt bekanta med exempelvis den då relativt nya läroplanen. Min förhoppning är att många av informanterna idag har nått djupare förståelse av läroplanen och således hade svarat annorlunda idag, samtidigt som denna undersökning kan bidra med resultat av hög vetenskaplig kvalitet genom att presentera uppfattningar som med hög sannolikhet fortfarande är aktuella idag.

## 6.2 Lärares uppfattningar av att aktiva barn lär sig tillsammans

Studiens resultat visar på fyra olika övergripande kategorier med uppfattningar av barns lärande som förekommer bland lärare inom förskoleundervisningen. Informanterna lyfter fram att lärande sker i en social kontext, i smågrupper, genom lärandeaktiviteter och i en fysisk lärmiljö och i deras utsagor syns spår av bland annat sociokulturalismens tanke om zonen för den proximala utvecklingen, konstruktivismen med High/Scope-programmet och pragmatismens tanke om det aktiva barnet.

### 6.2.1 Det sociala sammanhangets betydelse för barns lärande

I undersökningen framgår att lärare inom förskoleundervisningen anser att barns lärande sker i samspel och social kontext. Lärare menar att barn lär sig av varandra, av att observera sin omgivning, av vuxna och i nära relationer. På samma sätt utgår man, inom ramen för sociokulturell teori, från att lärande sker i sammanhang och man fokuserar på dess betydelse vid lärandesituationer (Claesson, 2007, s. 31–32). I Grunderna för förskoleundervisnings läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.16) betonas också den sociala kontextens betydelse vid barns lärande.

I förskoleundervisningens verksamhet strävar lärare efter att skapa tillfällen där barn kan lära sig av varandra genom att lyssna på varandra. Det framgår hur barn ombeds dela med sig av lärdomar och insikter till den övriga barngruppen för att de andra barnen skall ges möjlighet att lära och utvecklas. Säljö (2014, s. 119–125) menar att den sociokulturella inriktningen utgår ifrån att lärande äger rum när en individ med mera kompetens inom ett område får vägleda och undervisa en individ med mindre kompetens inom området ifråga. I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.17) uppmanas lärare att se kommunikationen mellan barn som möjligheter till lärande och Claesson (2007, s. 33) belyser hur man också inom sociokulturell inriktning betonar kommunikationens betydelse för lärande.

Lärare anser vidare att barn lär sig genom att observera människor och fenomen i sin omgivning. Genom att se på barnprogram, ta del av experiment och göra studiebesök menar lärare att barn tillägnar sig kunskap. Således kan man i resultatet se en fortsatt koppling till sociokulturalismens syn på det sociala sammanhangets betydelse vid lärande (Claesson, 2007, s. 31).

Lärare betonar vikten av att barnet omges av vuxna människor för att barnets lärande skall gynnas. När informanterna blir tillfrågade om sociala relationers betydelse för barns lärande lyfter en del av informanterna endast fram hur barn lär sig av vuxna. Man kan se hur vuxna människors betydelse för barns lärande också betonas inom sociokulturalismens zon för den proximala utvecklingen (ZPD). ZPD bygger på att lärande gynnas när ett barn får vägledning inom ett ämne av en vuxen eller en längre hunnen jämnårig (Säljö, 2014, s. 120). I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16) lyfts också vuxnas betydelse för barns lärande fram men samtidigt betonas också andra sociala relationers betydelse för lärandet. Inom sociokulturalismen och i förskoleundervisningens läroplan påvisas nämligen jämnåriga barns och barngruppens betydelse för lärandet, något som en del lärare inte nämner i undersökningen.

Informanterna lyfter fram att barn lär sig genom att observera och imitera vuxna. Imitation behandlas i Piagets stadieteori (1968, s.31) om barns utveckling. Enligt Piagets stadieteori befinner sig barnet mellan noll och två års ålder i det sensomotoriska stadiet och mellan två och sju års ålder i det preoperationella stadiet. I dessa två stadier av utvecklingen är barnets imitation av andra människors kroppsrörelser och språk en viktig del i utvecklingen.

Informanternas uppfattningar av vuxnas betydande roll för barns lärande kan också härledas till behaviorismens syn på den vuxna som framstående och auktoritär vid barns lärande (Skinner, 1986, s. 705). Informanternas uppfattningar av att barn lär sig genom att imitera vuxna och använda dem som modeller kan också grunda sig på en behavioristisk-kognitivistisk teori om modellinläring där lärande sker genom att ett beteende hos en individ (i detta fall vuxen) observeras av en annan individ (i detta fall barn) och upplevs vara ett eftersträvansvärt och belönande beteende varvid beteendet imiteras (Imsen, 2006, s. 228–229).

Inom den relationella pedagogiken betonas relationernas betydelse vid lärande och relationen mellan läraren och barnet blir avgörande för kvaliteten på pedagogiken (Aspelin, 2015, s. 8). En underkategori av uppfattningar av barns lärande som kan kopplas till den relationella pedagogiken och som också framkommer i undersökningen är att barn främst lär sig i nära relationer. En av informanterna menar att individer med en nära relation till barnet har störst möjlighet att påverka barnet. Denna syn på lärande leder till att lärares relationskompetens får en betydelsebärande roll vid främjandet av barns lärande.

### **6.2.2 Smågruppsaktiviteters betydelse för barns lärande**

I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.25) framkommer att barn i förskoleverksamhet skall få ta del av smågruppsverksamhet. I linje med detta anser informanterna att barns lärande gynnas av att barngruppen ibland delas in i mindre smågrupper. Smågrupper bedöms bidra till färre intryck och större möjligheter för barnen att fokusera på en specifik uppgift eller aktivitet. Arbete i smågrupper lyfts också fram inom utvecklingspedagogiken som ett fördelaktigt arbetssätt där man har tagit fasta på High/Scope-programmets syn på smågruppsaktivitet. Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 30–31) är upplägget på denna typ av pedagogisk verksamhet i smågrupper att läraren förväntas leda barnet mot dess egen utveckling genom att gå runt i gruppen och kommunicera med de enskilda barnen för att utmana dem i deras tänkande. Ramen för smågruppsaktiviteten är fast men barnen tillåts vara aktiva inom den. Bland informanternas utsagor kan man urskilja hur ramen för lärandesituationerna i smågrupper inom förskoleundervisningen utgörs av specifika uppgifter och aktiviteter som barnen förväntas utföra eller ta del av.

Att smågruppsaktiviteter förekommer på många håll inom förskoleundervisningen framgår i min undersökning och forskningsresultatet pekar på två olika sätt att tänka kring gruppindelningen inför smågruppsaktiviteterna. Det kan vara av vikt att uppmärksamma det faktum att informanterna inte förklarar valet av gruppindelning genom att referera till barnens ålder, intressen, kön eller socioekonomisk status. Informanterna refererar däremot till barnens utvecklings- och färdighetsnivå när de

beskriver hur de väljer att dela in barnen i smågrupper, något som kan kopplas till Piagets stadietänkande (1968) om hur barn som befinner sig inom olika utvecklingsstadier är förmögna att resonera kring olika fenomen på olika sätt.

Största delen av informanterna väljer att dela in barngruppen i mindre homogena grupper där barn på liknande utvecklings- eller färdighetsnivå bildar smågrupper. Informanterna motiverar denna typ av indelning genom att peka på att barnen i en smågrupp då kan tilldelas liknande uppgifter eller aktiviteter. Inom konstruktivismen är det angeläget att läraren kan identifiera barnens för-uppfattning för att sedan utgå ifrån den och förändra den mot önskad riktning (Claesson, 2007, s.28) och i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.16) uppmanas lärare på liknande sätt att i sitt arbete utgå från barnens tidigare kunskaper. Med detta som utgångsläge kan man se relevansen i en gruppindelning där barn med liknande kunskaper placeras i en grupp.

En av informanterna beskriver hur de vid vissa tillfällen använder sig av en homogen gruppindelning och nämner att den forskning som finns inom området inte stöder denna slags gruppindelning. I undersökningens material framkommer inte vilken forskning informanten i fråga syftar på men det visar på en uppfattning av att barns lärande gynnas i heterogena smågrupper där det finns barn på olika kunskaps- och färdighetsnivåer. Som tidigare framkommit bygger tanken om zonen för den proximala utvecklingen (Säljö, 2014, s. 12) på att barns lärande gynnas när barnet får ta del av stöd, instruktioner och demonstrationer av längre hunna individer. Detta utgör ett stöd för att barns lärande gynnas i smågrupper där barnens kunskapsnivå skiljer sig åt. Kännetecknande för ett utvecklingspedagogiskt arbetssätt är också att läraren strävar efter att för barnen synliggöra likheter och skillnader bland barnens uppfattningar av ett fenomen vilka blir mera tydliga i en heterogen barngrupp. Mauritzson och Säljö (2001, s. 229) har också gjort experiment som visar att barn tillägnar sig kunskap i barngrupper även om de själva inte deltar i kommunikationen som exempelvis leder till att ett problem löses.



### 6.2.3 Olika lärandeaktiviteters betydelse för barns lärande

Lärare inom förskoleundervisningen anser att olika lärandeaktiviteter gynnar barns lärande och många av informanterna visar på vikten av att barnen själva får vara aktiva under lärandestunderna. Utvecklingspedagogiken har tagit fasta på High/Scope-programmets tanke om det aktiva barnet som konstruerar sin kunskap under handledning av läraren (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2014, s. 29). Inom High/Scope-programmet, som utgår ifrån konstruktivismen, betraktas det aktiva barnet som aktiv i bemärkelsen att barnet konstruerar sin kunskap i bearbetningen av omvärlden (Burman, 2019, s.250). I mitt resultat framkommer det inte att denna uppfattning av det aktiva barnet är utbredd bland lärare inom förskoleundervisningen. När informanterna resonerar kring barns lärande och barns aktivitet handlar det däremot om en mera konkret syn på det aktiva barnet som kan härledas till pragmatismen och således Deweys ”learning by doing”. Dewey betonar de fysiska redskapens, den vardagliga kreativitetens och observationsförmågans plats i den pedagogiska verksamheten (Sundgren, 2011, s. 105–106) och det är denna slags aktivitet som informanterna lyfter fram som förekommande inom förskoleundervisningen. I likhet med Deweys tankesätt lyfter informanterna fram hur de möjliggör för barnen att delta i skapande verksamhet och hålla presentationer.

När det handlar om att lärare strävar efter att göra barnen aktiva under lärandestunder lyfter två av informanterna också fram hur barnen brukar öva på penngrepp och att utföra uppgifter på papper. Dewey (2004, s.50) anser dock att man går emot barnets natur om man introducerar läsning och skrivning för barnen i ett för tidigt skede. Dewey redogör inte för när han anser det vara lämplig tidpunkt att introducera läs-och skrivinlärning men Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18) gör gällande att barn inom förskoleundervisningen skall stödjas i utvecklingen av läs- och skrivkunskap.

Informanterna lyfter fram att lärande sker när barn är aktiva genom lek och de lyfter fram att barn lär sig genom leken och hur lärare kan använda leken som redskap vid lärande. Detta framkommer också i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15–17, 23, 29). I samstämmighet med informanternas utsagor och förskoleundervisningens läroplan betonas lekens betydelse

för barnets utveckling också inom utvecklingspedagogisk inriktning där man har tagit fasta på Frøbels betoning av lek och barnets egen verksamhet (Burman, 2019, s. 174–175).

#### **6.2.4 Den fysiska miljöns betydelse för barns lärande**

Informanterna anser att den fysiska miljön dels skall ge möjlighet till aktivitet och vila, dels uppmuntra till lek och läsning. Informanternas förväntningar på lärmiljön kan betraktas som rimliga och relevanta med hänvisning till Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 24) där båda dessa aspekter lyfts fram: förskoleundervisningen skall ske i en lärmiljö där det finns möjlighet för lek och kreativa lösningar, utrymme för aktivitet och lugn och ro. Informanternas utsagor visar således på att lärmiljön skall möta barngruppens behov samtidigt som den skall verka inspirerande. I förskoleundervisningens läroplan görs också gällande att barns lärande och utveckling påverkas av den fysiska miljön, att lärmiljöer stöder barnens utveckling och förmåga att lära sig.

### **6.3 Lärares uppfattningar av att utgå från barnen i undervisningen**

Lärare inom förskoleundervisningen strävar i undervisningen efter att göra barnen delaktiga, att i undervisningen utgå från barnen och barngruppens egenskaper, att motivera och vägleda barnen och att ta ansvar för barnens lärande och den pedagogiska verksamheten. Undervisning av detta slag understöds i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014).

#### **6.3.1 Barnens delaktighet i undervisningen**

I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29) ges utvärderingen stort utrymme. Ett mål med utvärderingen av verksamheten

är att den skall stödja barnets växande och lärande. Enligt förskoleundervisningens läroplan skall barnen ges förutsättningar för självvärdering och uppmuntras att beskriva vad de tycker om i förskoleundervisningen, vad de enligt dem själva lyckats med och vad de önskar lära sig i fortsättningen. Läraren uppgift är också att uppmuntra barnen att utvärdera hur gemensamma uppgifter lyckats. Inom High/Scope-programmet betonas också barns utvärdering av de uppgifter och aktiviteter som utförs i pedagogisk verksamhet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 30–31). När informanterna tillfrågas om den utvärdering som barnen gör inom förskoleundervisningen visar utsagorna på lärares uppfattningar av att det finns ett värde i barns utvärdering av den pedagogiska verksamheten inom förskoleundervisningen. Informanterna beskriver barns utvärdering som något att ta fasta på för att utveckla verksamheten och två av informanterna lyfter fram hur barnen brukar bli tillfrågade och ges möjlighet att diskutera i grupp och på så sätt utvärdera verksamheten eller specifikt projekt. Några andra informanters utsagor pekar på att de ser ett värde i barns spontana utvärdering av verksamheten trots att de inte nämner att de har för vana att fråga efter den.

Lärare gör barnen delaktiga i undervisningen också genom att ta fasta på deras önskemål i lärandesituationer. Inom utvecklingspedagogiken har man tagit fasta på dialogpedagogikens syn på kommunikation och samspel mellan barn och vuxna. Inom dialogpedagogiken betonas lärarens strävan efter att försöka möta barnets tankar, visa samarbetsvilja och bjuda in till dialog (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 32). Resultatet visar på denna slags strävan också hos informanterna som deltar i undersökningen.

Informanterna ger ibland barnen utrymme att styra och leda verksamheten och lärandesstunder, dels för att ge barnen möjlighet att bestämma riktningen på lärandet, dels i situationer när barnen kan anses ha en liknande förståelse som läraren av fenomenet ifråga. Inom utvecklingspedagogiken riktas kritik mot en syn på att barns lärande gynnas när barnen själva i hög grad får välja vad de riktar sin uppmärksamhet mot. Inom utvecklingspedagogiken anser man att det är lärarens uppdrag att bestämma riktningen och innehållet i den pedagogiska vardagen genom att rikta barns uppmärksamhet mot de lärandeobjekt som presenteras i läroplanen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 61–62). I grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19, 23) betonas

visserligen barnets medbestämmanderätt och barnets rätt att delta i och påverka den pedagogiska verksamheten, däremot uppmanas inte läraren att ge barnen en ledande roll.

I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.14) uppmuntras lärare att ge barnen möjlighet att delta i utformandet av den fysiska lärmiljön. En av informanterna visar på att de i förskoleundervisningens verksamhet vill erbjuda barnen denna möjlighet för att öka deras motivation till lek och lärande.

### **6.3.2 Barngruppens egenskaper beaktas**

I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 12, 30) görs gällande att undervisningen skall utgå ifrån barnet, barnets intressen och erfarenheter. Studiens resultat visar att barngruppens egenskaper gällande intressen, kunskapsnivå, utmaningar och behov beaktas i undervisningen och framförallt betonar informanterna vikten av att ta fasta på, väcka och bibehålla barnens intresse i undervisningen. Vidare framkommer det att informanterna i den pedagogiska verksamheten behöver utgå ifrån barnens erfarenheter och kunskapsnivå. Två av informanterna lyfter också fram barngruppernas utmaningar med att lyssna, sitta stilla och samarbeta - vilket förpliktigar läraren till att i undervisningen möta barnens behov av aktivitet, rörelse och ledd verksamhet för att främja barnens lärande och utveckling.

Lärares strävan efter att i undervisningen beakta barns intressen, kunskapsnivå och utmaningar kan härledas till pragmatismen och konstruktivismen. Inom pragmatismen betonas vikten av att utgå från individen och enligt Dewey (2004, s. 46–55) skall det centrala i undervisningen vara individens behov och intresse, medan man inom konstruktivismen (Claesson, 2007, s. 28) sätter fokus på att läraren i undervisningen skall utgå från barnets tidigare kunskap för att på ett ändamålsenligt sätt arbeta vidare från det.

### 6.3.3 Motivation och vägledning

I studiens resultat framkommer uppfattningar av att lärare skall motivera och vägleda barnen i undervisningen. Inledningsvis anser informanterna att lärare behöver göra input i barns fria lek för att främja lärande eftersom barn ofta väljer samma slags lekar och kompisar när de själva får bestämma. Detta anses vara hämmande för barnens utveckling och lärande.

Informanternas syn på den fria lekens plats i barns lärande och utveckling stämmer inte överens med Frøbels tankar. Fröbel (Burman, 219, s. 174–175) värderar barnens lek och egen verksamhet högt och anser att barns utveckling kommer inifrån dem själva. Inom utvecklingspedagogiken (Pråmling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s.15) och i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16–17, 23) har man tagit fasta på lekens betydelse för barns lärande men den handledda leken är där inte främmande och speglar således i större utsträckning informanternas tankar om den fria leken.

En uppfattning som framkommer är att lärare inom förskoleundervisningen skall vid behov stödja barn med svårigheter av olika slag och ge barnen uppmuntran och beröm. I likhet med informantens tanke om att uppmuntran stöder barnet i lärandet, betonas i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15–19) vikten av uppmuntran genom att precisera att barnen varje dag behöver få ta del av uppmuntrande respons eftersom detta främjar barnets lärande.

Informanterna anser att lärarens roll i undervisningen är att fungera som handledare för barnen samt att möjliggöra och ge barnen verktyg för lärande. I grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, t.ex. på s. 16, 29, 45) framkommer vid upprepade tillfällen att läraren skall ha en handledande roll inom förskoleundervisningen. Även inom ramen för High/Scope och utvecklingspedagogiken skall lärarens funktion vara handledande i förhållande till barnen (Pråmling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 29).

### 6.3.4 Ansvar för lärande och verksamhet

Lärarens ansvar när det gäller lärande och verksamhet inom förskoleundervisningen består av tre aspekter. Inledningsvis anser informanterna att läraren skall ansvara för planering, genomförande och utvärdering av lärandestunder. En del av informanternas utsagor pekar på en uppfattning av att planering, genomförande och utvärdering endast skall utföras av läraren eftersom denne bär det pedagogiska ansvaret medan en del av informanternas utsagor visar på att de anser sig själva som ytterst ansvariga samtidigt som barnen inkluderas i processen. I Grunderna för förskoleundervisnings läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28) görs gällande att barnen skall delta i planeringen av verksamheten, vid val av arbetssätt och vid utförandet av olika slags arbetsuppgifter. Enligt läroplanen främjas barnens delaktighet, initiativtagande och ansvarstagande om barnen får delta i arbetet.

Informanterna anser också att lärare i undervisningen skall ansvara för att läroplanen följs. Denna uppfattning borde vara allmänrådande bland lärare inom förskoleundervisningen eftersom följande står att läsa i Grunderna för förskoleundervisningen läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.9): ”Enligt lagen om grundläggande utbildning har ett barn som deltar i förskoleundervisning rätt att varje dag i förskolan få undervisning enligt läroplanen samt sådan handledning och sådant stöd som förutsätts för en gynnsam utveckling och inläring. För att trygga denna rätt ska alla som arbetar med barnet i förskolan följa den läroplan som anordnaren av förskoleundervisning fastställt och andra normer som reglerar arbetet.”

Vidare menar informanterna att lärare inom förskoleundervisningen skall besluta om vad barnen behöver ta del av och lära sig. Bland en del av informanternas utsagor kan man se en exkludering av läroplanen, barnens önskemål och behov i beslutandet av lärandemål eller teman och en betoning av lärarens auktoritet i beslutsprocessen. Också Skinner (1968, s. 705–706) utgående från behaviorismen anser att det inte är lärarens uppgift att väcka eller bibehålla barnens intresse i undervisningen genom intresseväckande inslag, utan att läraren i sin auktoritet skall avgöra vad barnen skall lära sig.

## 6.4 Uppfattningar av förskoleundervisningens läroplan

Lärare inom förskoleundervisningen uppfattar Grunderna för förskoleundervisningens läroplan både som ett stöd men också som otydlig och utmanande i arbetet inom förskoleundervisningen.

### 6.4.1 Läroplanen fungerar som stöd

Informanternas uppfattningar av läroplanen är att dess innehåll och struktur fungerar som ett stöd i arbetet inom förskoleundervisningen. Informanterna anser att den barnsyn och lärandesyn som presenteras i läroplanen överensstämmer med informanternas egen barnsyn och lärandesyn. Vidare anser en av informanterna att läroplanens struktur med dess lärandemål och kompetensområden gör läroplanen tydlig.

Lärare inom förskoleundervisningen anser också att läroplanen är svår att bemästra, tolka och förstå. Enligt informanterna är det svårt att få en överblick över de lärandemål och kompetensområden som finns i förskoleundervisningens läroplan. I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.30–38) finns lärandemålen för förskoleundervisningen beskrivna under fem målhelheter: Mina många uttrycksformer, Språkets rika värld, Jag och vår gemenskap, Jag utforskar min omgivning och Jag växer och utvecklas. Under dessa målhelheter finns specifika mål upptecknade. I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (s. 16–19) görs också gällande att barnen skall utveckla en mångsidig kompetens. Lärandemålen och kompetensområden uppfattas av lärare inom förskoleundervisningen som dolda och otydliga.

I resultatet framkommer ytterligare tre fenomen i förskoleundervisningens läroplan som upplevs svårbegripliga; den digitala kompetensen, dokumentationen och föräldrarnas delaktighet inom förskoleundervisningen.

Den digitala kompetensen hör till ett av de tidigare nämnda kompetensområden inom vilken barnen skall utveckla förmåga att kommunicera och använda tekniska verktyg

genom informations- och kommunikationsteknologiska verktyg, tjänster och spel (Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014, Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18–19).

I Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29) beskrivs den dokumentation som skall göras inom förskoleundervisningen. Det framkommer att dokumentationen är till för utvärderingen av förskoleundervisningens verksamhet, för att synliggöra barnens lärande och som ett redskap vid uppföljningen av barns arbete, beteende och lärande. Dokumentationen skall enligt läroplanen bestå av barnens alster och erfarenheter. I läroplanen framkommer inte hur dokumentationen skall utföras i praktiken och detta kan ge upphov till informanternas uppfattningar av att dokumentationen som den framkommer i läroplanen är diffus och svår att förstå.

### **6.4.3 Läroplanen utmanar**

Lärare inom förskoleundervisningen anser att läroplanens innehåll gör arbetet mera utmanade. Inledningsvis menar informanterna att ett barncentrerat arbetssätt och betoningen av barns delaktighet i den pedagogiska verksamheten är utmanande. Vidare anses läroplanens efterfrågan på viss ämneskompetens vara utmanande och slutligen framkommer en uppfattning av att de administrativa uppgifterna ökar med den slags dokumentation som läroplanen efterfrågar.

Informanterna anser att ett barncentrerat arbetssätt innebär att barnens individuella erfarenheter styr i lärande och lek medan den vuxne möter barnet i de tankar barnet ge uttryck för och inom utvecklingspedagogiken har man riktat kritik mot den barncentrerade pedagogiken. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 61–62) menar att det är lärarens uppdrag att utifrån barnens erfarenheter bestämma riktningen och innehållet i den pedagogiska vardagen och med en medveten strävan arbeta mot speciella mål. Som tidigare nämnts betonas i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19, 23, 30) barns delaktighet i förskoleundervisningens verksamhet men också lärarens ansvar för att arbeta mot uppfyllandet av lärandemål.



Den ämneskompetens som efterfrågas i läroplanen uppfattas som svår att uppfylla. En av informanterna syftar främst på den musikaliska kompetens som lärare borde besitta för att kunna arbeta mot att uppfylla målen i läroplanen. Lärandemålen för musikalisk verksamhet i Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 32) är följande: ”Den musikaliska verksamheten i förskolan ska vara mångsidig och multisensorisk. Målet är att stärka barnens musikintresse och förhållande till musiken. Barnen ska ges möjlighet att upptäcka sina egna musikaliska färdigheter med hjälp av sång, dans, rörelser och genom att spela och skapa egen musik. Barnen ska få lära sig sånger och bekanta sig med olika musikstilar och instrument. Man leker, experimenterar och improviserar med musik. Tillsammans med barnen iakttar man ljudnivå, ljudlängd, ljudstyrka och klangfärger i det musikaliska utövandet. Undervisningen ska ge barnen erfarenheter av att tillsammans göra musik.” Läroplanen handleder således inte lärare i hur undervisningen skall ske utan redogör endast för mål och innehåll med verksamheten.

## 6.5 Avslutande ord

Syftet med denna studie har varit att beskriva lärares uppfattningar av barns lärande, undervisning och läroplanen inom förskoleundervisningen. Min förhoppning är att resultatet bestående av informanternas uppfattningar skall bidra till en djupare förståelse av barns lärande, undervisning och läroplanen inom förskoleundervisningen. Några av informanternas utsagor tyder på en vilja hos informanterna att lära sig mera om det som behandlas i avhandlingen och därför är min förhoppning att de genom att ta del av denna avhandling kan nå djupare kunskap om lärande, undervisning och läroplan. I arbetet med denna avhandling har jag själv lärt mig mycket om ämnet samtidigt som jag utvecklat en djupare förståelse för forskningsprocessen.

För egen del finns ett intresse av forskning som kunde belysa hur lärares uppfattningar av lärande, utbildning och läroplanen i praktiken påverkar verksamheten inom förskoleundervisningen. Med tanke på informanternas uppfattningar av läroplanen skulle det också vara av intresse att studera detta fenomen närmare, i syfte att i framtiden kunna utarbeta en läroplan som skulle uppfattas som än mera stödjande.

Avslutningsvis riktas ett tack till alla informanter som delade med sig av sin tid och sina uppfattningar av barns lärande, undervisning och läroplan.

## Referenser

- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Andréasson, A. & Allard, B. (2015). *Lärande lek i förskoleklass*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Aspelin, J. (2015) Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänniska”. *Utbildning & Demokrati*. 2015, vol 24, (3).
- Bach, Frank (2001). *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik*. Göteborg Studies in Educational Sciences 162, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Burman, A. (2019). *Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thonberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*, (s. 122–135). Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review 1896, Vol.3* (4), 357–370.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber
- Englund, T. & Engström, I. (2011). Behaviorismens återkomst i svensk skola. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad 27.2.2020, från: <https://pedagogiskamagasinet.se/behaviorismens-aterkomst-i-svensk-skola/>

- Franzén, K. (2015). Being a tour guide or travel companion on the children's knowledge journey. *Early Child Development and Care, 2015 Vol. 185* (11–12), s.1928–1943.
- Holmqvist Olander, M. (2013). Learning study i förskolan och förskoleklassen. I Holmqvist Olander, M. (Red.), *Learning study i förskolan* (s. 23–36), Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist Olander, M. (2013). Lärandeobjekt och kritiska aspekter. I Holmqvist Olander, M. (Red.), *Learning study i förskolan* (s. 119–128), Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Isbel, R. (2012). Inledning av en väl fungerande lek -och lärmiljö i förskolan. I Kragh-Müller, G., Ørsted Andersen, F. & Veje Hvitved, L. (Red.), *Goda lärmiljöer för barn* (s.81–100). Lund: Studentlitteratur.
- Kragh-Müller, G. (2012). Ögat hoppar över muren – om pedagogiken i Reggio Emilia. I Kragh-Müller, G., Ørsted Andersen, F. & Veje Hvitved, L. (Red.), *Goda lärmiljöer för barn* (s.39–60). Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lövheim, D. (2018). På tal om pedagogernas historia. I Forssell, A. (Red.), *Boken om pedagogerna*. (s. 14–77). Stockholm: Liber.
- Magnusson, A. (2013) Variationsmönster i förskoleklassen. I Holmqvist Olander, M. (Red.), *Learning study i förskolan* (s. 129–144), Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science 1981, Vol.10*, s.177–200.
- Marton, F. (2013). Förord. I Holmqvist Olander, M. (Red.), *Learning study i förskolan* (s. 15–16), Lund: Studentlitteratur.

- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Tsui, A.B.M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. New Jersey: L. Erlbaum Associates 2004
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Prisma.
- Mauritzson, U & Säljö, R. (2001). Adult questions and children's responses: Coordination of perspectives in studies of children's theories of other minds. *Journal of Educational Research*, 45 (3), s. 213–231.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Falun: Norstedts.
- Piaget, J. (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Falun: Nordstedts.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö Olsson, A-C. (2013). Utvecklingspedagogik learning studies. I Holmqvist Olander, M. (Red.), *Learning study i förskolan* (s. 61–78). Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science* 1981, Vol.213 (4507), 501–504.
- Skinner, B. F. (1986). Teaching science in High-school - What is wrong? *Science*, Vol. 159, (3816), 704–710.
- Strandberg, L. (2017). *Vygotskij i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Sundberg, G. (2011). John Dewey – reformpedagog för vår tid? I Forssell, A. (Red.), *Boken om pedagogerna* (s.103–129). Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

## Bilaga 1.

### Frågeguide

1. När tänker du att barn lär sig mest?
2. Vad tror du att påverkar barns förmåga att lära sig?
3. Hur bygger ni upp er verksamhet för att gynna barnens lärande?
4. Vilken är din roll som pedagog när det gäller barnets lärande?
5. Kan man, eller hur kan man som pedagog stöda barns lärande?
6. Vilka andra sociala relationer kan vara gynnsamma för barnet där det gäller barnets lärande?
7. Hur ser du på lekens roll i er pedagogiska verksamhet?
8. Vilka styrkor eller svagheter ser du att finns i den fria leken?
9. Hur ser du på miljöns betydelse för barns lärande?
10. Hur kommer det sig att ni utformat den fysiska miljön som ni gjort?
11. Hur kommer det sig att ni bedriver den pedagogiska verksamhet som ni gör?
  - Något särskilt som inspirerat dig?
12. Vad brukar vara din utgångspunkt när ni går in för ett lärandemål eller tema?
13. Beskriv ett lärandemål eller tema som du på er förskola arbetat med?
14. Kan du beskriva något av tillfällena när du arbetade kring detta?
  - Vem deltog?
  - Vad gjorde barnen?

- Vilken var din roll?

15. Dokumenterade ni detta på något sätt?

- Hur?

16. Skedde det någon utvärdering av lärandestunderna?

- Hur?

17. Anpassar ni lärandestunderna efter barnens utvecklingsnivå?

- Hur?

18. Kan du berätta om den dokumentation som görs på er förskola?

- Hur / vad dokumenterar ni?

19. Vilka brukar ta del av det ni dokumenterar?

20. Vad kännetecknar enligt dig ett lyckat utfört lärandemål/ tema?

21. Vilka tankar har du om läroplanen?

22. Finns det något område som du gärna skulle lära dig mera om?

23. Känner du att du har en förståelse för den syn på barns lärande som presenteras i läroplanen?

24. Känner du att du har en förståelse för den syn på miljöns betydelse som presenteras i läroplanen?

25. Hur ser du på den typ av dokumentation som presenteras i läroplanen?

26. Har er verksamhet på något sätt förändrats sedan ibruktagandet av läroplanen?

27. Finns det synsätt och arbetssätt i läroplanen som du känner att du inte kan eller vill tillämpa i er verksamhet?