



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Barn kan så mycket mer än vad vi vuxna tillåter

En studie om förskollärarkompetens och barns
lärande

Marita Perlefelt Östlund

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Magisteruppsats i pedagogik, PDA161
Nivå:	Avancerad
Termin:	Ht 2012
Handledare:	Sonja Sheridan
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT12-IPS-02 PDA161

Abstract

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Magisteruppsats i pedagogik, PDA161
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	Ht 2012
Handledare:	Sonja Sheridan
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT12-IPS-02 PDA161
Nyckelord:	Kompetens, lärande, förskola, förskollärare, sociokulturell, intervjuer, stimulated recall, ECERS

Syfte

Syftet med denna studie är att vinna kunskap om vilka kompetenser förskollärare uttrycker att de behöver i utövandet av sitt yrke, samt vad de anser vara viktigt att barn får lära sig i förskolan.

Teori

Den teoretiska ramen för detta arbete utgörs av sociokulturell teori där barns möjligheter till lärande ses i förhållande till interaktion och kommunikation i den kulturella och sociala kontext en förskola utgörs av.

Metod

Ett urval av förskolor har tagits fram med utgångspunkt i kvalitetsbedömningar med ECERS genomförda i tre kommuner. Från dessa förskolor som har bedömts ha god kvalitet enligt skalan har 14 förskollärare intervjuats dels utifrån samtal kring foton från den egna verksamheten s.k. stimulated recall och dels utifrån frågor i en intervjuguide. Tolkningen av intervjumaterialet har genomförts genom abduktion vilket innebär att jag inspirerats av teori och tidigare forskning för att söka efter underliggande mönster i förskollärarnas beskrivningar.

Resultat

Resultatet visar på att förskollärarna i denna studie anser sig behöva en mångfald av samverkande kompetenser för att utöva sitt yrke. Ett tydligt mönster i resultatet är socialpedagogiskt fokus där tonvikten i beskrivningarna ligger på social, kommunikativ och omsorgs kompetens. Förskollärarna anser sig även behöva analytisk kompetens för att kunna utveckla verksamheten genom att granska både den och sig själva kritiskt. Dessutom menar förskollärarna att det är viktigt att kunna förändra sig genom att följa med sin tid och att vara flexibel i vardagen. När det gäller barns lärande betonar förskollärarna trygghet i nuet och social kompetens inför framtiden eftersom barnen ska fostras till en demokratisk medborgare. Utgångspunkten för barns lärande är främst det som intresserar dem här och nu och förskolläraren framstår som en möjliggörare.

Förord

När jag nu till sist är framme vid målet för mitt skrivande och uppsatsen finns där färdig reflekterar jag över vad som hänt under resans gång. Då livet gjorde sig påmint fick jag göra ett uppehåll med skrivandet, motivationen svek och jag tappade arbetsglädjen. Envishet är dock en av mina egenskaper och att lämna ett påbörjat och intressant arbete o gjort var inget jag skulle kunna känna mig tillfreds med. Jag lyckades få fatt i motivationen igen och här har min handledare Sonja Sheridan spelat en stor roll genom att stå vid min sida och backa upp mig. Lärande är ingen soloprestation skriver en av de teoretiker jag refererar till i denna uppsats. Detta har blivit tydligt för mig i skrivandet av denna uppsats då Sonja både gett mig styrkan att fortsätta arbetet samt att genom diskussioner och synpunkter visat vägen till fördjupade kunskaper. Tack Sonja för ditt tålamod och din förmåga att ge den respons jag behövde, både uppmuntran och kraften att se framåt. Ditt enastående intresse och engagemang för förskolan är en inspirationskälla både i skrivandet och i mitt arbete som förskollärare. Det är ett privilegium att få vara din vän och att få ta del av all din kunskap.

Till de förskollärare som låtit mig få ta del av sina tankar om sitt arbete vill jag framföra ett stort tack. Utan er hade detta arbete inte varit möjligt. Tack även till Jonna Larsson och Pia Williams som har tagit sig tid att läsa min uppsats och gett mig värdefulla synpunkter. Jag är även skyldig Adlerbertska stipendiefonden ett stort tack för att jag fått ta emot ett generöst stipendium. Detta har givit mig ett välkommet bidrag när jag rest till Göteborgs universitet samt gett mig möjlighet att ibland ta ledigt från mitt arbete för att skriva. Sist men inte minst vill jag framhålla min tålmodiga familj som sällan ifrågasätter att större delen av min fritid ägnas åt studier.

Marita Perlefelt Östlund

Innehållsförteckning

Inledning	2
Syfte	6
Teoretiska utgångspunkter	4
Kompetens	5
Perspektiv på kvalitet	6
Diskursen om meningsskapande, ett relativt perspektiv på kvalitet	7
Intersubjektivt och pedagogiskt perspektiv på kvalitet.....	8
Sammanfattning	9
Litteraturgenomgång	10
Internationell forskning om förskolans kvalitet	10
Nationell forskning om kvalitet	12
Forskning om förskola	14
Historisk tillbakablick.....	15
Innan läroplanen	15
Efter läroplanens genomförande	16
Sammanfattning	17
Förskollärare och kompetens	17
Att möjliggöra barns lärande	18
Sammanfattning	22
Metod	23
Urval	24
ECERS som utvärderingsinstrument	24
Medverkande förskollärare	25
Datainsamling	26
Stimulated recall	27
Intervjuer.....	27
Analys och tolkning	29
Abduktion	29
Tolkning av intervjuer	30

Studiens tillförlitlighet	31
Etik.....	33
Resultat	34
Förskollärarkompetens	35
En engagerad förebild	35
Kommunikativ kompetens	36
<i>Kommunikation med barn</i>	36
<i>Kommunikation med kollegor</i>	38
Kritiskt tänkande	39
Förändringsbenägen	40
<i>Att följa med i samhällets förändring</i>	41
<i>Flexibel i vardagen</i>	42
Verksamhet som utmanar	43
<i>Utmana barn</i>	43
<i>Få syn på sitt lärande</i>	45
Sammanfattning	46
Barns lärande	48
Barnen i fokus	48
Blivande samhällsmedborgare	49
<i>Social kompetens</i>	49
<i>Respekt och hänsyn</i>	51
<i>Trygghet</i>	52
Sammanfattning	53
Diskussion	54
Metoddiskussion	54
Resultatdiskussion	53
Vilka kompetenser behöver förskollärare	56
Social och kommunikativ kompetens	56
Teoretiskt och pedagogiskt kunnande.....	57
Utmanande verksamhet.....	58
Sammanfattning	59
Vad bör barn lära sig	59

Barns sociala utveckling och demokratifostran	59
Barnen får ta initiativet	60
Barns lärande och lek.....	61
Sammanfattning	61
Förskollärares handlingsutrymme	62
Sammanfattning av resultatdiskussion	62
Pedagogiska implikationer.....	64
Fortsatt forskning.....	64
Referenser.....	66
Bilagor	

Inledning/ bakgrund

Att få delta i en bra förskoleverksamhet är en demokratisk rättighet för alla barn i Sverige. Investeringar i barns uppväxtvillkor är att investera både i nuet och att satsa på vår gemensamma framtid. Idag är förskolan en del av i stort sett alla svenska förskolebarns vardag vilket ställer stora krav på en fungerande verksamhet av god kvalitet. De första åren i en människas liv är viktiga och kan vara avgörande för fortsatt lärande och utveckling. Enligt Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet 2010) ska inte bara god omsorg tillhandahållas, barnen förväntas också få de förutsättningar som behövs för att ett lärande om omvärlden ska kunna ske. Forskning har visat på att förskolans kvalitet varierar och om talet om en likvärdig förskola för alla barn inte ska bli till tomta ord krävs mer forskning om förskolans kvalitet. Att forska om förskolans kvalitet är ingen ny företeelse varken i Sverige eller internationellt sett. Denna forskning har visat på att förskolor med hög kvalitet främjar barns lärande och utveckling kognitivt, socialt och emotionellt (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Forskning har visat på att hög kvalitet även har indirekta effekter på lång sikt när det gäller barns lärande, akademiska prestationer, bättre självkänsla och attityder till livslångt lärande (Andersson, 1989; Andersson, 1992; Schweinhart & Weikart, 1993; Sylva, 1994; Sylva et al., 2010). Det är därför viktigt med kunskap om vad hög kvalitet innebär och att veta vilken kvalitet förskolan har samt kunskap om hur den kommer till uttryck i samspel och kommunikation mellan förskollärare och barn.

Forskning om kvalitet visar samstämmigt att förskollärares kompetens har stor betydelse för vilken kvalitet som utvecklas på en förskola (NAEYC, 1991, 2006; Kärrby, 1997; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Siraj-Blatchford, 2007; Sheridan, 2001; Sylva, 1994). Avgörande är förskollärares sätt att interagera och kommunicera med barnen samt att göra dem delaktiga i verksamheten. Aspekter som har stor betydelse är vilken syn på barn, kunskap och lärande som förskollärare ger uttryck för. Att det finns ett ömsesidigt givande och tagande där förskolläraren kan ta tillvara både gruppen och individens erfarenhet. Barns möjligheter att påverka sin vardag och innehållet i verksamheten samt att förskolläraren kan väcka barns intresse för och kommunicera innehållet i de strävansmål som finns i läroplanen. Sammantaget är dessa aspekter på kompetenser som framstår som viktiga i förskolläraryrket.

I många år har jag varit verksam som förskollärare i en liten kommun i Mellansverige. Min kommun har under ett antal år samarbetat i ett nätverk tillsammans med två andra kommuner. De tre kommunerna startade sitt samarbete tillsammans med forskare på Göteborgs Universitet. Tolv förskollärare deltog i en utbildning av vilka jag var en för att få kompetens att bedöma förskolors kvalitet med en skattningsskala som verktyg, *The Early Childhood Environment Rating Scale*, ECERS (Harms & Clifford, 1980). Med utgångspunkt i ett kompetensutvecklingsprogram utarbetat av Sheridan (2000) startades ett utvecklingsarbete på kommunernas förskolor där de externa kvalitetsbedömningarna ingick som en viktig del. Efter att ha arbetat med kvalitetsbedömningar i flera år och har tillgång till en omfattande empiri som bakgrundsmaterial är jag nu intresserad av vad det är som utmärker de

förskoleavdelningar som har bedömts ha god kvalitet som den uttrycks i ECERS. Syftet med denna undersökning är att vinna kunskap om vilka kompetenser förskollärare uttrycker att de behöver i utövandet av yrket samt vad de anser vara viktigt att barn får lära sig i förskolan. Därigenom kan studien vara ett bidrag till att synliggöra de bärande idéer som ligger till grund för förskollärares prioriteringar i arbetet.

Barn kan ha helt skilda förutsättningar i livet beroende på det sammanhang de växer upp i. Jerome Bruner (1996) skriver "culture shape minds" med vilket han menar att kulturen förser oss med den verktygslåda genom vilken vi konstruerar vår värld och uppfattningen om oss själva och våra förmågor. Här har förskolan ett stort ansvar och en unik möjlighet att möta varje barn just där de befinner sig och ge dem likvärdiga möjligheter och framför allt arbeta för att de får en självbild som lärande individer. Men detta ställer också stora krav eftersom hur en lärare ser på barn och lärande får konsekvenser för hur de sen utövar sitt yrke (Bruner, 1996, s. 47). Det är de yrkesverksamma förskollärarna som ska tolka och förverkliga intentionerna i läroplanen och därför är det viktigt att veta hur de uppfattar och kommunicerar sitt uppdrag. I och med den reviderade läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010) har förskollärare också fått ett tydligt ansvar för detta. Genom att ta läroplanen som utgångspunkt kan inte god kvalitet på en förskola vara relativt eftersom målen och ramarna redan är bestämda.

Syfte

När idén om denna studie började ta form var utgångspunkten att i samtal med förskollärare lyssna in och fånga vad de har att säga om sitt arbete. Tanken med detta var att försöka ta reda på om vardagsnära samtal om arbetet på förskolan kunde visa på de bärande idéer förskollärare har som utgångspunkt för sitt arbete. Utifrån dessa inledande tankar som var mer övergripande och även visade sig vara ohanterbara kom insikten att studien måste smalnas av och att forskningsfrågorna måste specificeras närmare. Detta innebar att kunskapsintresset i studien slutligen kom att fokusera på förskollärarkompetens och barns lärande genom att studera hur förskollärare talar om och beskriver sitt arbete utifrån samtal omkring foton från den egna verksamheten och även utifrån intervjuer.

Syftet med studien är att vinna kunskap om vilka kompetenser förskollärare uttrycker att de behöver i utövandet av sitt yrke, samt vad de anser vara viktigt att barn lär sig i förskolan. Detta preciseras utifrån följande frågeställningar:

- Vilka kompetenser uttrycker förskollärare att de behöver i sitt arbete?
- Vad anser förskollärare att barn bör lära sig i förskolan?

Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska ramen för detta arbete utgörs av ett sociokulturellt perspektiv. Fokus är på förskolläraernas beskrivningar av sitt arbete i förhållande till den kulturella och sociala kontext som en förskola utgörs av. Enligt Vygotskijs teori vilken det sociokulturella perspektivet bygger på har det mänskliga samhället skapats genom utvecklingen av språket (Vygotskij, 1980). Genom språket som Vygotskij menar utgör det viktigaste teckensystemet förmår människan att ge mening och betydelse åt världen och kan medvetet styra sina handlingar. Han betonar särskilt den betydelse språket har för tänkandet och medvetandet. I konkreta situationer när barnet kommunicerar med andra omvandlas det yttre språket till ett inre språk, kommunikationen föder tanken. Tänkandet får hos individen karaktären av ett slags samtal som sker med hjälp av språkliga redskap men inom personen i fråga. Varje ord har sin mening men det finns också relationer mellan orden som svarar mot en praktisk handling och bär en betydelse (Säljö, 2000, s.107; Vygotskij, 1980, s. 18). Säljö (2000, s. 13) skriver att i ett sociokulturellt perspektiv är lärande en möjlighet av all mänsklig verksamhet i vardagen och inte endast begränsat till formell undervisning. Den i särklass viktigaste läromiljön är den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet (s. 232). Han skriver vidare att kommunikativa processer är helt centrala, det är genom kommunikation som människan blir delaktig i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2000, s. 37).

Ett centralt begrepp i sociokulturell teori är den närmaste utvecklingszonen vilket bl.a. betyder att barnet tillsammans med mer erfarna kamrater och vuxna kan komma ett steg längre och därmed lära sig mer och utvecklas (Vygotskij, 1980). Säljö (2001, s. 236) skriver att den som behärskar en viss praktik eller färdighet vägleder och stöttar en nybörjare, under läroprocessen lånar barnet kompetens av de vuxna och mer erfarna kamrater. Enligt sociokulturell teori befinner sig människor ständigt under utveckling och förändring. I samspelssituationer har vi alltid möjlighet att appropriera kunskap d.v.s. vi gör den till vår egen genom att ta till oss och ta över kunskap från våra medmänniskor (Säljö, 2000, s. 119). Mot bakgrund av detta kan vi förstå att sammanhanget är avgörande för ett barns möjligheter till lärande och utveckling. Förskollärare har ansvar för att medvetet planera för en aktiv samverkan mellan barn och vuxna eftersom det är en grundförutsättning för att lärande och utveckling ska kunna äga rum på en förskola. Dysthe (2003, s. 83) menar att eftersom lärande inte är någon soloprestation eller passiv insats måste både barnen de som lär och förskollärare de som undervisar vara aktiva. Lärande handlar om att människan som individ och kollektiv tar vara på erfarenheter för att använda dem både idag och i framtiden. Säljö (2000, s. 21 – 22) skriver att människor med gemensam kraft har byggt upp en kollektiv kunskap och lärt sig att behärska naturen genom att utveckla intellektuella och fysiska redskap. På så sätt finns den historiska utvecklingen närvarande i det nuvarande. Eftersom språket är ett kommunikationsmedel kan barnet genom det tillägna sig all kunskap och erfarenheter mänskligheten utvecklat (Säljö, 2000; Vygotskij, 1980). Genom interaktion och kommunikation med personer i omgivningen kommer kunskap att medieras till barnet under uppväxten. Med detta

menas att omvärlden är förtolkad och att barnet lär sig att agera på ett sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar (Säljö, 2000, s. 66). På så sätt är allt lärande situerat, barnet handlar med utgångspunkt i sina erfarenheter av vad det uppfattar som gångbart i en viss situation.

Sammanfattningsvis pekar denna teoretiska genomgång på vikten av en pedagogisk praktik där interaktion och kommunikation ingår som en väsentlig och avgörande del för både barn och vuxnas möjligheter till lärande och vilken sorts kvalitet som utvecklas på en förskola. Detta perspektiv, det sociokulturella är också det dominerande i den svenska läroplanen för förskolan Lpfö-98 (Alvestad & Pramling Samuelsson, 1999 i Sheridan 2001, s. 62).

Kompetens

Enligt flera forskningsrapporter anses lärares kompetens vara det som i grunden avgör vilken kvalitet som utvecklas på förskolor (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sheridan, 2001; Siraj-Blatchford, 2007). Vad innebär kompetens och kan ett begrepp som kompetens definieras då det används inom skiftande verksamheter i samhället och därmed är mångtydigt? Enligt svenska akademiens ordlista definieras kompetens som *tillräcklig skicklighet; behörighet*, att vara kompetent är att vara *skicklig, duglig; behörig*. Vad kan det då innebära att vara tillräckligt skicklig som förskollärare? Det behövs också specifika kompetenser om förskollärare ska kunna arbeta med barns lärande och utveckling enligt strävansmålen i läroplanen. Forskare menar att det trots detta finns många frågetecken om vilka kompetenser som behövs och om högskoleutbildning krävs (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011). Carlgren och Marton (2003, s. 82) menar att varje reform såsom en ny läroplan ställer nya krav på en lärare. I en situation som präglas av mindre hierarkiska relationer och mer av personliga möten samt mer av produktion än av reproduktion av kunskap ställs krav på nya både didaktiska och sociala kompetenser.

Enligt Marton (1980) behöver lärare fyra grundläggande kompetenser, allmän kompetens, pedagogisk kompetens, ämneskompetens och en metodisk kompetens. Den allmänna kompetensen innebär att läraren är positiv, lyhörd och generös, har förmågan att kommunicera med barn och är villig att vara delaktig i deras liv. Med pedagogisk kompetens menas att läraren måste ha kunskap om hur barn lär och utvecklas utifrån aktuella teorier om barns lärande. Ämneskompetens innebär att veta mycket om det innehåll barnen förväntas lära sig om och en metodisk kompetens som innebär att ha kännedom om hur barn tänker i allmänhet och om det innehåll som planeras av läraren (op.cit). Även utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) omfattas av dessa kompetenser och särskilt betonas hur förskolläraren kan närma sig ett specifikt lärandeobjekt tillsammans med barnen. Lärares förmåga att i samtal med barnen få dem att reflektera över sina erfarenheter och sin omvärld är väsentlig. På så sätt kan barnens erfarenhet och idéer användas av förskolläraren för att strukturera innehållet i verksamheten. Sheridan betonar att lärares förmåga att samspela och kommunicera med barn är kärnan i förskolans pedagogiska kvalitet (Sheridan, 2001).

I och med förändringar i samhället och föreställningar om vad barn behöver kunna har också innebörden i begreppet förskollärarkompetens förändrats över tid (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011). I en aktuell studie söktes svar på vad förskollärarkompetens innebär i relation till olika innehållsområden i läroplanen och vilka kompetenser förskollärare anser sig behöva i dagens och morgondagens förskola. Resultatet visar på tre ömsesidigt interagerande dimensioner av kompetens som bestod av en variation av förmågor som samverkade med varandra. Dimensionen *Kunnande om vad och varför* handlar om förskollärarens ämnes- och innehållskunskap, pedagogisk medvetenhet, kritisk reflektion och vilja till fortlöpande kompetensutveckling. Dimensionen *Kunnande om hur* beskriver förskollärarens ledarförmåga både när det gäller barn och vuxna, simultankapacitet och organisationsförmåga. Dimensionen *Interaktiva och relationella kompetenser* handlar om kommunikativ och social förmåga, att kunna ge omsorg och ett didaktiskt kunnande. Dessa dimensioner belyser förskollärarkompetens som en variation av kommunikations- och interaktionsskicklighet (op.cit.). I resultatet fann (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011) en skillnad mellan lärare som är mer socialpedagogiskt orienterade och de som var mer lärandeorienterade. De senare tycker att både lärande, lek och social kompetens är viktiga och bör integreras i en förskoledidaktik, vilket är i överensstämmelse med intentionerna i läroplanen. Detta till skillnad mot de socialpedagogiskt inriktade lärarna som hade ett motstånd mot ett innehåll som kunde tolkas som mer skolinriktat.

Sammanfattningsvis visar denna genomgång på att ett begrepp som kompetens inte låter sig beskrivas okomplicerat. Förskollärarkompetens är komplext och består av en variation av samverkande kunskaper och förmågor som har förändrats över tid i och med samhällets förändring och att nya styrdokument ställer förändrade krav på en förskollärare.

Perspektiv på kvalitet

Vad innebär kvalitet och kan kvalitet definieras? Enligt nationalencyklopedin (www.ne.se) betyder kvalitet egenskap eller god egenskap, inom filosofin egenskap. I vardagslag används ordet kvalitet främst som en positiv egenskap, i reklam kan exempelvis en vara säljas med ordet kvalitet underförstått att det betyder att den är bra. En verksamhet har alltid någon slags kvalitet men den behöver inte vara bra. Om man frågar ett antal människor så får man antagligen en mängd av olika svar eftersom kvalitet kan ha olika innebörd för olika människor. Pence och Moss (1994) beskriver att kvalitet i stor utsträckning finns "i betraktarens öga" (Dahlberg, Pence & Moss 2001, s. 7). I både internationell och nationell pedagogisk forskning finns också motsatta perspektiv på kvalitet. När det gäller forskning om perspektiv på kvalitet är det främst det så kallade objektiva och det relativa/subjektiva perspektivet som varit tongivande. Haug (2003, s. 80) menar att ett objektivt synsätt ofta relateras till kvantitativa metoder medan bruket av kvalitativa metoder är ett tecken på en subjektiv syn. Han menar att denna dikotomisering speglar ett förenklat synsätt som behöver problematiseras.

Flera forskare anser att det genom beprövad erfarenhet och forskning om lärandemiljöer och barns lärande går att enas om ett antal kriterier som måste uppfyllas för att en förskola ska kunna anses ha god kvalitet (Andersson, 1999; Kärrby, 1992; Harms & Clifford, 1980; Sheridan, m.fl., 2009; Sheridan, 2001; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Att värdera förskolors kvalitet utifrån fastställda kriterier såsom i ECERS är emellertid inte helt okontroversiellt inom forskningsvärlden. I denna studie redogör jag var för sig för två olika perspektiv på kvalitet, *Diskursen om meningsskapande* samt *Ett Intersubjektivt och pedagogiskt perspektiv på kvalitet*.

Diskursen om meningsskapande, ett relativt perspektiv på kvalitet

Dahlberg, Moss och Pence (2001) anser att metoder såsom ECERS hör till moderniteten och att med vetenskapens kvantitativa metoder söka efter en generell och säker sanning. De företräder det postmoderna perspektivet och menar att man istället kan se förskolan som en demokratisk mötesplats där det pedagogiska arbetet sker i dialog med det lokala närsamhället (2001). De menar att mer tid ägnas åt frågan hur kvalitet ska definieras än åt vad vi menar med kvalitet och varför samt av vem kvaliteten har definierats. Dahlberg, Moss och Pence (2001, s. 5) anser vidare att definitionen lämnats ut till olika experter och att det är viktigt att fråga sig på vilken filosofisk grund kvaliteten definieras. De tar avstånd från kvalitetsbegreppet och argumenterar för en meningsskapande diskurs som grundas på att konstruera och fördjupa förståelsen för förskoleinstitutionerna och dess projekt (op.cit. s. 160). Detta subjektiva perspektiv benämns även som ett relativt perspektiv på kvalitet.

I ett postmodernt perspektiv ses kunskap och identitet som konstruerad genom barnens aktiviteter och relationer i en meningsskapande dialog med världen (2001, s. 115). Denna dialog för att söka ömsesidig förståelse är knuten till en viss kontext i en viss tid. Barnet ses redan från början av livet som en medkonstruktör av kunskap, kultur och sin egen identitet. Genom olika former av dokumentation kan det som barn gör på förskolan synliggöras och ingå i en dialog med olika människor (2001, s. 164). En förskola kan ses som en demokratisk mötesplats i vilka barn och vuxna deltar tillsammans i projekt av samhällelig, politisk och kulturell betydelse (2001, s. 111). Forskarna menar att definitionen om vad som är en bra verksamhet måste lämnas över till förhandling hos de lokala aktörerna. Genom att förskolan blir ett forum i samhället kan också barnet bli synliggjort som en aktiv medborgare (Dahlberg, Moss och Pence, 2001, s. 11). Förskollärarkompetens i denna verksamhet är att vara reflekterande, att lyssna in och iaktta barnen samt ta deras teorier på allvar. Förskolläraren organiserar verksamheten och utmanar barnen genom att ställa nya frågor, diskutera, presentera nya material och arbetssätt. En vilja att fördjupa sin förståelse om vad som pågår och hur barn lär genom dokumentation är viktigt tillsammans med kritisk reflektion och dialog (op.cit. s. 124).

Intersubjektivt och pedagogiskt perspektiv på kvalitet

Sheridan, (2001, s. 49) ser en annan möjlighet att förhålla sig till kvalitet som ett intersubjektivt och pedagogiskt fenomen. Utgångspunkten tas i ett barnperspektiv och vad som anses vara bra för barns lärande och utveckling. Detta tolkas utifrån de värderingar vårt samhälle bygger på och som de uttrycks i läroplanen för förskolan samt utifrån aktuella teorier om barns lärande och utveckling och forskning om kvalitet i förskolan. Ett intersubjektivt pedagogiskt perspektiv på kvalitet kan definieras och utvärderas på en generell nivå utifrån delad kunskap och ömsesidiga värderingar om vad som bäst anses gynna barns utveckling och lärande. Samtidigt finns i perspektivet en öppenhet för de subjektiva upplevelserna av barn, föräldrar och lärare.

Den komplexa verksamheten på en förskola består av många aspekter som interagerar med varandra och tillsammans skapar villkor för barns lärande och utveckling. Pedagogisk kvalitet bildas av fyra samverkande kvalitetsdimensioner vilka är: *Samhällsdimension*, *Lärardimension*, *Barndimension* och *Verksamhetsdimension* (Sheridan, et al., 2009, s.41). Varje dimension innehåller struktur-, innehålls-, process- och resultat kvalitet som är unik för dimensionen och tillsammans bildar de en helhet i förskolans verksamhet och interagerar med varandra. Samhällsdimensionen handlar om de övergripande intentionerna med förskolan och om de förutsättningar som förskolan tilldelas och omfattar normer, värderingar, tradition och kultur. Verksamhetsdimensionen fokuserar på pedagogiska processer, på lärarens kompetens att förena förskolans målsättningar med barnens egna intentioner och vilja att lära sig och kommer till uttryck i förskolans praktik som innehåll och aktiviteter för lärande och utveckling. Lärar- och barndimensionen omfattar förskollärarens förhållningssätt gentemot barn och barns läroprocesser (op.cit.). Kärnan i det pedagogiska perspektivet på kvalitet är hur pedagogiska processer skapas i mötet mellan förskollärare och barn, och mellan barn, i den mångfald av pedagogiska processer som förekommer i förskolan (Sheridan, 2001).

I detta perspektiv ska kvalitet inte ses som oföränderligt och statiskt utan som ett dynamiskt fenomen som är del i en ständig förändringsprocess då samhället utvecklas, villkor ändras och ny forskning kommer till.

Pedagogisk kvalitet omfattar såväl lärarens förhållningssätt gentemot barnet som barnets läroprocess och möjlighet till samlärande. Det syftar också på lärarens kompetens att knyta förskolans innehåll och kort- och långsiktiga målsättningar till barnets egna intentioner och vilja att lära sig. Utmaningen är att kombinera dem så att barn bevarar sin lust att lära och utvecklar en vilja till livslångt lärande (Sheridan, 2009 s. 23).

Ett pedagogiskt perspektiv på kvalitet fokuserar på de villkor som skapas i förskolan när det gäller barns lärande i relation till läroplansmål. Lärare i förskolan har en komplex verksamhet att hantera i sitt arbete. Som en grund krävs att förskollärare har en teoretisk kompetens för att kunna arbeta med utgångspunkt i den teoribild som nuvarande läroplan bygger på samt för att fortlöpande kunna ta del av aktuell forskning om barns lärande. Förskolläraren behöver ha kunskap om de värden, kunskaper och förhållningssätt läroplanen bygger på och kunskap om innehåll i strävansmålen, dvs.

ämneskompetens. Med dessa kompetenser som grund behöver förskolläraren en didaktisk kompetens för att intressera barnen och iscensätta ett lärande som är både roligt och stimulerande utifrån läroplanens innehåll. En förskollärare med denna kompetens är medveten om kontextens betydelse, sin egen roll i vad som medieras till barnen när det gäller att iscensätta det som behövs för att barn ska få de bästa förutsättningar till utveckling och lärande.

Sammanfattning

Postmoderna forskare anser att postmoderniteten jämföras med och anklagas för relativism vilket de menar är ett begrepp från en annan diskurs. De väljer att istället tala om skillnad i kontext och position, i perspektiv och förståelse vilket betyder att räkna med en värld som är mångfaldig och oordnad och därmed öppen för möjligheter och tillfällen (Dahlberg, Moss & Pence, 2001, s. 177). De menar vidare att det är få som skulle känna sig tillfreds med idén om en relativism där "allting går" särskild i en verksamhet som påverkar små barn (s. 158). Dahlberg, Moss & Pence erkänner möjligheten till viss enighet med kvalitetsdiskursen samtidigt som de påpekar att en meningsskapande diskurs varken kräver eller söker samförstånd eller enhällighet. De skriver vidare att det finns likheter mellan kvalitets och meningsskapande diskurser, båda söker svar på frågor om vad som är ett gott arbete inom förskoleinstitutionerna och hur det kan identifieras och utföras (2001, s. 161). Sheridan problematiserar det relativa/subjektiva perspektivet på kvalitet. Hon betonar att det är viktigt att tänka på vilkas röster som får höras och på vilket sätt detta är förenat med vad som kan anses vara bra för barnet och de värden såsom de uttrycks i läroplaner och styrdokument (2001, s. 25). Det är inte självklart att det relativa perspektivet behöver vara förenligt med demokrati menar Sheridan. Peder Haug (2003, s. 87, 90) anser att det är önskvärt med öppenhet för mångfald och hur enskilda institutioner fungerar men att en alltför anpassad bedömning blir subjektiv och otydlig samt tappar bort de praktiska perspektiven. Han skriver vidare att det är möjligt att de objektiva och subjektiva perspektiven kan närma sig varandra och att man måste vara medveten om att fältet upplever ett behov av att utveckla redskap för att bestämma kvaliteten och att utveckla denna.

Denna studie utgår från de kunskaper och värden om vad som är en bra förskola för alla barn som ligger till grund för läroplanen och därmed utgångspunkten för det pedagogiska och intersubjektiva perspektivet på kvalitet (Sheridan 2001, Sheridan et al., 2009). Hur kvalitet utvecklas är starkt knuten till interaktion och kommunikation mellan de människor som ingår i den specifika kontext som varje förskola utgörs av. I ett sociokulturellt perspektiv blir förskollärares kompetens viktig för det samspels- och lärandeklimat som utvecklas mellan barn och vuxna (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). I grupper där barn och vuxna är involverade i dialoger och frågeställningar om det som händer i omvärlden och där lärare har planerat för en stimulerande miljö ges barn goda villkor att lära. En vuxen med god kompetens och kamrater med mer erfarenhet inom ett område kan stimulera och hjälpa andra barn vidare. Av den anledningen är resultatet i

föreliggande studie intressant, vilket genomslag har det dominerande perspektivet i läroplanen, hur medvetna är förskollärare om kompetenser som behövs för att utöva sitt yrke och inom vilka områden beskriver de att barn ska utmanas i sitt lärande.

Litteraturgenomgång

Den forskning som redovisas består av fyra delar. Litteraturgenomgången inleds med internationell forskning om förskolans kvalitet men då med betoning på västvärlden samt därefter nationell forskning. Fortsättningsvis ägnar jag mig åt forskning inom förskolans område som jag anser vara av intresse för min studie. Jag börjar med en kort tillbakablick på den svenska förskolan och går vidare med forskning om förskollärare och kompetens. I del fyra av litteraturgenomgången går jag igenom forskning som handlar om barns lärande. En stor del av den redovisade forskningen kommer från Göteborgs universitet vilket har sin förklaring i att flera studier vilka är av intresse för mitt arbete har bedrivits just där.

Internationell forskning om förskolans kvalitet

Forskning om förskolans kvalitet är ingen ny företeelse internationellt sett. Longitudinella studier som fokuserar på förskolan och hur den inverkar på barns lärande och utveckling pågår i USA, Australien och England (Sheridan m.fl., 2009). I USA började man tidigt intressera sig för den varierande kvaliteten på förskolorna som ofta hade privata intressenter. Föreningen National Association for the Education of Young Children (NAEYC) bildades och sammanställde forskningsresultat som visade på faktorer som är viktiga för barns lärande och utveckling. Man fann att störst betydelse hade lärares kompetens och förhållningssätt, förekomst av mål och samarbete med föräldrar. Utifrån dessa resultat utarbetades ett ackrediteringssystem som byggde på både självvärdering och extern utvärdering (NAEYC, 1991, 2001). En av de första longitudinella studier som genomförts med förskolan i fokus är the Perry Preschool Study/High Scope (Schweinhart & Weinkart, 1993). I denna studie har barn följts upp till vuxen ålder. Resultat visar på förskolans indirekta effekter såsom högre grad av anställning, bättre lön, lägre kriminalitet samt lägre beroende av socialhjälp.

The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) är en longitudinell studie som först genomfördes i England under åren 1997 till 2003 och som sedan kom att förlängas och omfatta skolan. I denna studie som är den största genomförda i Europa har forskare följt ca. 3000 barn i åldern 3-7 år för att undersöka vilken inverkan förskoleverksamhet har på barns lärande och utveckling (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2004). Effekterna av förskolans verksamhet har studerats både vad det gäller barns kunskap och färdigheter samt social kompetens. Till skillnad från Sverige är variationen stor när det gäller olika typer av förskoleinstitutioner och man ville bl.a. finna ut vilken form av förskola som gynnade barnen bäst när det gällde

lärande och utveckling samt vad det är som karaktäriserar denna. I projektet observerades förskolornas kvalitet med ECERSr (Harms, Cryer & Clifford, 1998) och ECERSe (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003) i kombination med andra metoder för att studera lärarnas kompetens och förhållningssätt samt barns lärande inom olika områden. Förskolor med hög kvalitet var de som hade fler högskoleutbildade lärare och en kombination av omsorg och pedagogisk verksamhet. Förskolor från enbart omsorgstraditionen gav barnen trots högre personaltäthet sämre förutsättningar till lärande och utveckling. De engelska forskarna fann att de förskolor som betecknades ha högre kvalitet hade en mer gynnsam inverkan på barns kognitiva och sociala utveckling. Lärarnas interaktion med barnen betonades särskilt.

The quality of the interactions between children and staff were particularly important; where staff showed warmth and were responsive to the individual needs of children, children made more progress.
(Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2004, s. 10-11)

Resultat i EPPE visade på att de förskolor som mest liknade de svenska med en kombination av lärande och omsorg s.k. *educare* har högre kvalitet (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby 2001, s. 83).

Utifrån resultaten i EPPE gjordes kvalitativa fallstudier som blivit en meningsfull länk till de kvantitativa delarna av forskningen samt ökat förståelsen för kvalitetsbegreppet (Siraj-Blatchford et. al., 2006). Delstudien, Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPAY) syftade till att identifiera pedagogiska strategier som användes i förskolor av hög kvalitet. Detta för att få kunskap om vad som bäst gynnade barns lärande inför skolstarten. Studien bidrog med en detaljerad bild av lärande och undervisning i de mest effektiva förskolorna. Man såg många konkreta exempel på den pedagogik som behövdes för att utveckla verksamheten. I och med de kvalitativa analyserna i REPAY skapades begreppet *sustained shared thinking* vilket innebär ett specifikt pedagogiskt förhållningssätt där lärare har kompetens att tillsammans med barnen utveckla en ömsesidig och hållbar kommunikation omkring gemensamma lärandeobjekt (Siraj-Blatchford, et. al., 2003). Begreppet presenterades för alla förskolor i England år 2005 för att två år senare ingå i läroplanen för engelska förskolor, the Early Years Foundation Stage.

Sustained shared thinking thus came to be defined as an effective pedagogic interaction, where two or more individuals "work together" in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate, or extend a narrative. Sustained shared thinking was subsequently found to most commonly occur in 1:1 adult/child interactions.
(Siraj- Blatchford & Manni, 2008, s. 4)

Siraj-Blatchford (2007) försöker klargöra läroprocessen i *sustained shared thinking* och menar att det är lämpligt med en bred definition på pedagogik när det gäller förskolans verksamhet. Hon pekar på att en av slutsatserna i REPAY- studien är att den s.k. fria leken och lärarstyrning måste balanseras på ett bra sätt om barnen ska få möjlighet att lära. Studien utgår från att lärande är situerat vilket innebär att barn lär i den kontext och

det sammanhang de ingår i, exempelvis en specifik kultur och i en speciell miljö såsom en förskola. Oavsett hur miljön ser ut så sker ändå alltid ett lärande och därför är det viktigt att lärarna i förskolan medvetet skapar förutsättningar för barn att lära det som avses att lära enligt läroplanens intentioner. Alla resurser såsom material, aktiviteter, social interaktion och kommunikation mm. skapar både begränsningar och möjligheter för barn att lära och utvecklas. Lärande har såväl innehåll som form, därför är det viktigt att inse att det alltid finns ett läroplansinnehåll med (op.cit.). Studien *An Analysis of Adult Questioning in the English Foundation Stage* är en fortsatt forskning efter EPPE och REPAY (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). I studien genomfördes en analys av vilka former av frågor som användes av förskollärare i interaktion med barnen. Utgångspunkten var att öppna frågor gynnar barns lärande mer då potentialen för *sustained shared thinking* ökar mellan förskollärare och barn i dialoger med öppna frågor. När resultatet analyserades fann forskarna att endast 5,5 % av frågorna var öppna i motsats till slutna frågor som uppgick till 94,5 % (op.cit.). Detta är begränsande för barns möjligheter till lärande då s.k. slutna frågor inte stimulerar barnen till att problematisera och tänka vidare vilket i sin tur leder till den mer utvecklande interaktion och dialog som avses i *sustained shared thinking*.

Nationell forskning om kvalitet

Mona Andersson (1999) har undersökt hur ECERS kan användas av lärare för att höja kvaliteten på den egna förskolan. Inledningsvis utarbetades en anpassning av ECERS till svenska förhållanden. I studien deltog lärare uppdelade i tre olika grupper, en kontrollgrupp, en informationsgrupp och en interventionsgrupp. Kontrollgruppen fick ingen information om ECERS vilket de båda övriga fick. Interventionsgruppen fick även information om hur ECERS kunde användas av dem för att höja kvaliteten samt extra resurser i form av diskussionstid. Alla tre grupper utvärderades externt före och efter projektet. Informationsgruppen och interventionsgruppen genomförde även självvärderingar. Resultaten visade på att både informationsgruppen och interventionsgruppen hade fått ett högre resultat i de externa utvärderingarna som genomfördes efter projektet. Enligt forskaren visade detta på att ECERS är ett användbart verktyg för att medvetandegöra förskolans lärare om sin egen potential för att påverka och höja kvaliteten.

Sonja Sheridan (2001) har i sin avhandling studerat olika aspekter av kvalitet inom förskolan. Hon har genomfört fyra studier där ECERS som helhet används som ett verktyg i forskningsprocessen i kombination med flera andra metoder. Den första studien som genomfördes var en del i ett kompetensutvecklingsprogram (Sheridan 2001, s. 65). Studien var komparativ med syftet att jämföra lärares självvärderingar av sin verksamhet med forskarens externa utvärderingar. Resultatet visade på att lärarnas självvärderingar hade ett något högre medelvärde än de externa utvärderingarna och att förskolor med låg kvalitet värderade sin verksamhet högre än den externa observatören. Förskollärare och barnskötare som arbetade på förskolor vilka externt bedömts ha en hög kvalitet värderade däremot sin egen förskolas kvalitet lägre

än den externa observatören. Lärarna i förskolan värderade genomgående sina arbetsmetoder och sin egen roll som pedagog med hög kvalitet men däremot förutsättningar såsom material, lokaler o.s.v. med låg kvalitet. När det gällde självvärderingarna fanns det en större överensstämmelse i värderingarna mellan lärare på förskolor med hög kvalitet enligt den externa observatören.

I den andra studien utvecklas en kompetensutvecklingsmodell för lärare i förskolan (Sheridan 2001, s. 67). Projektet där 20 förskolor deltog, 10 i kontrollgrupp och 10 i interventionsgrupp, startade med att interventionsgruppen genomförde både självvärderingar och externa utvärderingar med ECERS. Därefter planerades olika fortbildningsinsatser för interventionsgruppen som pågick under ett år. En grundläggande fråga var om det var möjligt att höja kvaliteten trots sämre ekonomiska villkor. När förskolorna utvärderades igen visade resultatet på att den grupp som fått riktad kompetensutveckling fick högre värden än kontrollgruppen vilket visade på att även i en tid av ansträngd ekonomi kan kvalitet utvecklas med medveten kompetensutveckling. Detta utvecklingsarbete medförde att lärarna blev mer medvetna om sin egen verksamhet, läroplanens mål och sin egen roll som pedagog.

Syftet med den tredje studien var att ta reda på vilka möjligheter barn har att påverka verksamheten och det egna lärande och om deras möjligheter till påverkan kan relateras till förskolornas kvalitet. I denna studie deltog 14 förskoleavdelningar. På de tre avdelningar som av den externa observatören värderades ha högst kvalitet och de tre som värderades ha lägst kvalitet valdes 39 femåriga förskolebarn ut för intervjuer. Intervjuerna analyserades och variationerna i barnens svar delades in i fem kvalitativt skilda kategorier. Analyserna av barnintervjuerna jämfördes med de externa utvärderingarna av förskolornas kvalitet. Resultatet visade på att barnen huvudsakligen kunde bestämma över aktiviteter de kunde ta initiativ till själva såsom leken. För övrigt kunde de sällan bestämma något på förskolan. I någon mån hade barnen på förskolor med god kvalitet mer inflytande på verksamheten genom att det här rådde ett förhandlingsklimat.

Den fjärde studien (Sheridan 2001, s. 73) i avhandlingen är komparativ, en jämförelse mellan 10 förskolor i Sverige och 10 förskolor i Tyskland. Syftet med studien var att finna ut hur kvaliteten i olika pedagogiska processer kan synliggöras för att lärare i de olika länderna skulle kunna ta lärdom av varandra. Sex forskare från de två länderna gjorde parallella och oberoende utvärderingar på de 20 förskoleavdelningarna. I resultatet presenterades fem olika teman där pedagogiska processer kunde synliggöras såsom exempelvis mål och planerade aktiviteter, hemspråksträning, lek mm. Forskarna kunde se en helhetsbild av de 10 förskolorna i respektive land utifrån värderingarna med ECERS. I Tyskland var det en betydligt större variation mellan de deltagande förskolornas kvalitet än på de svenska. Särskilt noterades de skilda lärstilarna och hur dessa påverkade verksamhetens kvalitet.

I en omfattande studie, *Barns tidiga lärande* (Sheridan m.fl., 2009) har ett flertal forskare undersökt vad som karaktäriserar förskolan som lärandemiljö. Eftersom förskolan är en komplex verksamhet har forskarna utifrån flera teoretiska perspektiv studerat variationer av lärandemiljöer i 38 förskolor för att ta reda på hur dessa står i relation till barns kunnande och erfarenade inom områdena språk och kommunikation,

matematik och samspel. Studien utgick från ett pedagogiskt perspektiv på kvalitet, som är konstituerad av fyra samverkande kvalitetsdimensioner (Sheridan, 2007, 2009). En av dimensionerna, lärardimensionen fokuserar på hur kvaliteten påverkas av hur lärare ser på sitt arbete, vad de gör och hur de väljer att använda sig själva och miljön som resurs. Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2009) fann att det som var avgörande för förskolornas kvalitet är lärarnas sätt att kommunicera och samspela med barnen. I undersökningen användes ECERS, det ingick både externa utvärderingar som genomfördes av forskare samt förskollärares och barnskötarens självvärderingar av verksamheten. Resultatet visade på en omfattande variation i kvalitet mellan de deltagande förskolorna vilket forskarna menar speglar de ojämna förutsättningar för lärande som barn har. Tre olika lärandemiljöer av kvalitet utkristalliserade sig i resultatet: *Utmanande lärarorienterade miljöer* (hög kvalitet), *Barncentrerade förhandlingsmiljöer* (god kvalitet) och *Särskiljande begränsande miljöer* (låg kvalitet). I likhet med en tidigare studie (Sheridan, 2001) har i de flesta fall lärarna själva bedömt sig ha högre kvalitet än den externa bedömaren undantaget några förskolor som av de externa bedömarna ansågs ha hög kvalitet. Detta kan tolkas som att lärare på förskolor med hög kvalitet har utvecklat sin förmåga att se hur verksamheten kan förbättras. I förhållande till studier som gjorts tidigare på förskolornas kvalitet tycks kvaliteten generellt ha ökat på förskolor som redan tidigare hade en hög kvalitet, däremot tycks den ha minskat eller är oförändrad på förskolor med låg kvalitet. Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2009, s. 88) tolkar detta som att läroplanen haft mest betydelse på förskolor där det redan finns kompetens och kunskap att ta till sig den nya innebörden i styrdokumentet. Forskarna problematiserar också skillnaden i de externa utvärderingarna och självvärderingarna vilket kan tyda på att man tolkar kvalitetskriterierna i ECERS på olika sätt. I självvärderingarna har lärarna exempelvis en tendens till att fokusera mer på strukturella förutsättningar (op.cit., s. 89). Resultaten visar att avgörande för kvaliteten är lärares närvarokompetens, deras förmåga att vara fysiskt, kognitivt och emotionellt närvarande här och nu med barnen samt om lärare har förmåga att ta barns perspektiv och möta dem i en utmanande kommunikation. En av slutsatserna i undersökningen är att det generellt krävs en omfattande kompetensutveckling inom förskolan.

Forskning om förskola

I forskningsgenomgången som följer beskriver jag till en början kortfattat delar ur den svenska förskolornas historia främst med fokus på tidigare styrdokument, teori och arbetslagstanken. Avsikten är att återge det som är viktigt för min studie såsom införandet av en läroplan som stödjer sig på en förändrad teoribild vilket i sin tur ställer nya krav på förskollärare. Detta mot bakgrund av att samtliga förskollärare som intervjuats i denna studie är utbildade innan förskolan fick sin läroplan. I forskningsgenomgången nästa avsnitt har jag fokus på förskolläraryrket. Jag tar upp studier som handlar om vilken innebörd förskollärare ger till kompetenser som behövs i yrket och forskning om förskollärares förhållningssätt. Till sist beskriver jag forskning

som handlar om barns lärande, både vad förskollärare anser att barn behöver lära sig och vad forskare kommit fram till vara väsentligt för barns möjligheter till lärande.

Historisk tillbakablick

Den svenska förskolan har under en period på ca. femtio år byggts ut i den omfattningen att i stort sett alla barn har tillgång till en plats. Under åren har förskolans vara eller icke vara debatterats flitigt utifrån olika perspektiv. Under utbyggnaden fokuserades till en början främst på kvantitet d.v.s. daghemsplats till alla förskolebarn men så småningom hamnade intresset allt mer på förskolans inre arbete, pedagogik och arbetsmetoder. På dessa år har mycket hänt när det gäller förskolan inte minst synen på barnet och kunskap vilket också medfört att tidigare teorier har fått stå tillbaka för en aktuellare teoribild (Skolverket, 1998). Den läroplan som nu gäller för förskolans verksamhet har sin grund i sociokulturella perspektiv med betoning på att det är genom samspel, kommunikation och interaktion som barn lär och utvecklas (Säljö, 2000). Lärandet ses som situerat d.v.s. sammanhanget är viktigt för det lärande barnet och därmed blir också förskollärarens agerande och förhållningssätt till barn väsentligt. Som en konsekvens av detta behöver förskollärare reflektera över sitt sätt att interagera med barn.

Innan läroplanen

Barnstugeutredningen som tillsattes 1968 var en del av reformarbetet inom social och familjepolitiken. Förskolan som skulle bygga på vetenskaplig grund byggdes ut kraftigt för att svara på samhällets behov av barnomsorg när arbetskraft behövdes och allt fler kvinnor började yrkesarbeta. Då traditionen har haft en stor roll har kunskaper och färdigheter tidigare kommit nya förskollärare till del genom traditionsöverföring. Detta försvårades under förskolans expansion då det ofta saknades utbildade förskollärare som förebilder. I och med Barnstugeutredningen föddes arbetslagstanken, demokrati och allas lika värde var grundbulten och arbetslaget skulle utgöra en modell för barnen. Ansvarsbiten blev otydlig och allas lika värde tolkades på så sätt att alla oavsett utbildning delade på arbetet utifrån ett rättvisetänkande. Detta har inte varit helt okomplicerat då olika utbildning och otydliga roller ofta kunde leda till konflikter. Kommunerna hade svårt att rekrytera förskollärare vilket medförde att många arbetade i förskolan utan någon utbildning (Kärrby, 2000; Skolverket, 1998). Detta sammantaget gjorde att förskollärare hade svårt att hävda sig och att deras specifika kompetens inte fick någon framträdande betydelse på förskolorna. I flera undersökningar har arbetslagets betydelse för verksamheten på förskolan problematiserat (Berntsson, 1999; Ekström, 2007; Lager, 2011; Gustavsson & Mellgren, 2008).

Teoretiskt byggde Barnstugeutredningen på utvecklingspsykologiska stadieteorier vilket innebar att man såg utvecklingen som inneboende i barnet och som på varandra följande stadier oavsett vilken miljö barnet vistades i. Barnets kognitiva utveckling utgick från Jean Piagets teori och kompletterades med Erik Homburger Ericsons psykoanalytiska teori (Skolverket, 1998). Barnstugeutredningen introducerade den s.k. dialogpedagogiken vilken byggde på demokrati och ömsesidighet där både barn och vuxna skulle vara aktiva. Denna blev dock missförstådd och kritiserades för att lärarens roll blev passiv. Som motvikt blev istället en mer praktisk pedagogik

framträdande såsom exempelvis ansvarspedagogiken. Det kom även flera råd och anvisningar, arbetsplaner m.m. från Socialstyrelsen. I förskolläraryrket fanns metodikämnet kvar och det var främst där blivande förskollärare fick en förankring i yrket genom att lära sig didaktiska metoder som direkt gick att omsätta i praktiken. På 1980-talet kom det Pedagogiska programmet vilket skulle utgöra ett stöd för kommunernas utvecklingsarbete. I pedagogiska programmet lyftes temaarbetet fram och utformningen var praktisk med metoder och olika arbetsområden. Dessutom betonades leken och förskolläraren sågs inte längre som en passiv åskådare (Kärrby, 2000; Skolverket, 1998). Det pedagogiska programmet hade sina rötter i Barnstugeutredningen och fortfarande hade arbetslagstanken ett starkt fäste ute på förskolorna. Trots att förskolläraryrket nu var en del av högskolan betonades inte förskollärares kompetens och ansvar, arbetet fördelades fortfarande främst efter ett rättvisetänkande och minsta gemensamma nämnare.

Efter läroplanens genomförande

Sverige fick i och med att läroplanen kom 1998 ett styrdokument som tydligt tog steget från en förskola med en mer socialpedagogisk inriktning, istället betonades lärandet och barns förståelse för olika aspekter i sin omvärld. De stadieteorier som tidigare låg till grund för förskolans styrdokument gäller inte längre. I stället är sociokulturella teorier den grund vilken förskolans arbete ska utgå ifrån. Utveckling ses inte längre som något som sker isolerat inom barnet och oberoende av omgivningen. Barnets utveckling förutsätts ske i interaktion och kommunikation med omgivningen d.v.s. i samspel med den kontext barnet befinner sig i.

Till en början betraktades läroplanen av många verksamma förskollärare som en bekräftelse på det egna arbetet och som något som gav legitimitet till yrket. Dessa förskollärare ansåg att läroplanen satte ord på det arbete man redan utförde på förskolorna (Ekström, 2007, s. 179; Johansson, 2003, s. 48). En förklaring kan vara vilket Månsson (2000) beskriver då hon menar att tidigare styrdokument för förskolan fortfarande finns kvar i verksamheten och existerar sida vid sida av läroplanen. Traditionen är stark och när det tillkommer något nytt tolkas det och praktiseras i förhållande till den verksamhet som redan bedrivs (Haug, 2003 s. 110). Granbom (2012) menar att bilden av förskolan är dubbel, gamla idéer om mognadsteorier samsas med bilden av det kompetenta barnet. Samma person kan ge uttryck för två motsatta synsätt (op.cit.). Sedan läroplanen för förskolan infördes har även retoriken som omgärdar förskolans verksamhet förändrats. Det som till en början var en retorik på universitet och högskolor genom nya insikter och forskningsresultat blev allt mer uppmärksammat och presenterat ute i verksamheterna. I aktuell litteratur, facktidskrifter och debatt kom många nya begrepp att användas flitigt såsom det kompetenta barnet, interaktion, kontext m.fl. Förskolan betonades som en egen skolform vilken utgör grunden i utbildningssystemet och gamla invanda ord som dagis har nu blivit mer eller mindre bannlysta bland yrkesverksamma. I och med arbetet med utformandet av läroplanen för förskolan (Lpfö-98) lyftes frågan om förskollärares utbildning och ansvar. Många ansåg att nu var det dags att ta steget fullt ut och ge förskollärarna vilka hade högskolekompetens det övergripande ansvaret för det pedagogiska arbetet ute på

förskolorna. Frågan debatterades flitigt inte minst bland fackförbunden och slutligen förordade läroplanskommittén förskollärarens särskilda ansvar för det pedagogiska arbetet. Förslaget ändrades dock av riksdagen och arbetslaget fick tills vidare fortsätta att gemensamt dela på ansvaret. Förskolan har nu blivit en egen skolform och år 2010 presenterades en reviderad läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet 2010) som ersätter den första läroplanen från 1998. I den reviderade läroplanen har förskollärarens roll stärkts i och med en tydlig skrivning om ansvarsfrågan.

Sammanfattning

Nu 42 år efter att arbetslagstanken infördes i och med Barnstugeutredningen har förskolläraren fått det övergripande ansvaret för att läroplanens intentioner förverkligas på förskolorna. Detta är ett uppdrag som kräver en omfattande yrkeskompetens och medvetenhet, förmåga att engagera och samarbeta samt att tolka strävansmålen i läroplanen till en utvecklande verksamhet som utgår från barns erfarenhet och intressen. Väsentligt är en insikt i aktuella teorier om barns lärande och hur de har påverkan på verksamheten (Bruner, 2006). De stadieteorier som låg till grund för tidigare styrdokument gäller inte längre. Att arbeta utifrån sociokulturella teorier vilka är dominerande i nuvarande styrdokument betyder att utgå från perspektiv som menar att lärande sker överallt och att förhållningssätt och sammanhang har inverkan på vad barn lär sig. Detta är en avsevärd skillnad mot att arbeta utifrån en teoribild som ser utvecklingen som kommande inifrån barnet i samma stadier för alla. Lärarrollen blir mer passiv då man så att säga kan vänta ut barns utvecklingsstadier.

Förskollärare och kompetens

I forskning om förskolan pekar man på att det finns ett avstånd mellan intentionerna i läroplanen och verksamheten (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Haug 2003). Finns det möjligheter att minska avståndet, kan förskollärare överskrida handlingsmönster som medieras genom diskurser på olika nivåer i samhället? Går det att analysera sin verksamhet och ifrågasätta de delar i traditionen som krävs för att klara läroplanens uppdrag där både omsorg och lärande ingår som en helhet? Forskning om förskolan visar på att läraren har mycket stor betydelse för barns möjlighet till lärande (Dahlberg, 2009; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Haug, 2003; Jonsson, 2011; Sheridan, 2001; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Det som anses vara grundläggande för en förskolas kvalitet är en lärares kompetens när det gäller kommunikation, målinriktning och organisation av verksamheten (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

I en undersökning fokuserade Johansson (2003) bl.a. på hur de kommunikativa samspelet såg ut för de yngsta barnen i förskolan. Frågor hon ställde sig var hur pedagoger gav stöd till barns språkliga och kommunikativa förmåga, samspel med andra och vilket innehåll de kommunikativa samspelet mellan barn och vuxna hade. Hon fann att de vuxna hade en mångfald av förhållningssätt vilka visade sig i samspelet med barnen. Variationen av samspel beskrev hon som olika former av

atmosfär som var utmärkande i arbetslagen, *Samspelande atmosfär*, *Instabil atmosfär* och *Kontrollerande atmosfär*. Även Bae (1997) fann olika kommunikation och samspelsmönster mellan barn och vuxna. Två olika samspelsmönster var utmärkande *Spacious patterns* (rymliga samspelsmönster) och *Narrow patterns* (trånga samspelsmönster) vilka på olika sätt påverkade barnens möjligheter i förskolan. Med *Spacious patterns* hade förskolläraren fokus på barnet, det fick ta plats och kommunikationen mellan vuxen och barn var respektfull, ömsesidig och utvecklande. Detta till skillnad mot *Narrow patterns* som på många sätt begränsade barnets möjligheter till en givande och utvecklande kommunikation.

Johansson (2003, s. 223) menar att det är viktigt att lärare i förskolan kan utnyttja de sammanhang som erbjuds för en ömsesidig kommunikation. I mötet mellan barn och vuxna är samspel och emotionell närhet betydelsefulla för en s.k. pedagogisk dialog där barns egen förmåga till lärande lyfts fram. Forskaren fann att i dessa dialoger var det mindre vanligt med undersökande frågor och där dialogen gick bortom den aktuella situationen här och nu. Johansson (2003, s. 237) betonar att lärares kunnande tillsammans med yttre villkor är grundstenarna för kvalitet i verksamheten. Sheridan (2001) för in begreppet attitydkvalitet då hon menar att en lärares attityd får konsekvenser för övergripande värden och förhållningssätt samt ett barns möjlighet till lärande och vilka områden barn får lära sig om (s. 83). Även Bae (2004) anser att om nya visioner ska kunna förverkligas i det praktiska pedagogiska arbetet krävs att medvetenheten omkring kunskap och egna attityder ökas. Attityders betydelse kommer till uttryck i en studie av Doverborg och Emanuelsson (2006) som hävdar att lärares egna negativa upplevelser av matematik påverkar hur de själva väljer att utmana barns matematiklärande. I en annan studie fann Doverborg och Pramling Samuelsson (2004) att förskollärarna själva tyckte matematik var tråkigt därför lindade de in matematiken i annat innehåll så att barnen inte skulle veta att de lärde sig just detta (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

Sheridan (2008) menar att i ledningen av förskolans praktik är det kommunikativa ledarskapet avgörande för vilken kvalitet som utvecklas. Förskolan har arbetslag där lärare med olika utbildning ska fördela arbetet mellan sig trots en otydlig rollfördelning. En förutsättning för att kunna sträva mot samma mål är att arbetslaget kan samarbeta och reflektera över sin praktik. Forskning visat på att förskolor med hög kvalitet har arbetslag som tillsammans diskuterar läroplanen och utvecklat en samsyn när det gäller förhållningssätt och hur uppdraget ska genomföras (Kärrby, 1992; Johansson, 2003; Sheridan 2008). Arbetslag som reflekterar över och diskuterar sitt arbete utvecklar gemensamma strategier och förhållningssätt. Johansson (2003) menar att i annat fall kan atmosfär, strategier och förhållningssätt ändras beroende på vem som är närvarande.

Att möjliggöra barns lärande

Barnets vardag på förskolan, den interaktion och kommunikation som barnet blir delaktig i och erbjuds av lärare är avgörande för barns möjlighet till lärande (Bae, 1997; Johansson, 2003; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Siraj- Blatchford &

Manni, 2008). Hundeide (2006, s. 76) beskriver tre dialogformer som är betydelsefulla för barnets utveckling, *Den emotionella dialogen* med ömsesidigt och expressivt utbyte som är mest framträdande under spädbarnstiden. *Den meningsskapande och utvidgande dialogen* där den vuxne i samspel med barnet utvidgar och förklarar barnets upplevelser i utforskandet av omgivningen. I *Den reglerande och gränssättande dialogen* hjälper den vuxne barnet genom att förutse konsekvenser och genom att sätta gränser för socialt oacceptabla handlingar. Lärares medvetenhet om sin egen roll som potential för barns lärande och hur denna kan gestaltas i vardagen på förskolan kan vara avgörande för vilken kvalitet som utvecklas på en förskola vilket även flera undersökningar visat på. Veli Tuomela (Föreläsning, 2007) menar att medveten kommunikation tar sin ansats i barnens vardag. Han menar vidare att det handlar om den professionelle lärarens förhållningssätt där man ger barnen förutsättningar genom att dela upp dem, låta dem komma till tals och exponeras för ett rikt och nyanserat språk så barnet kan klä sina upplevelser i ord. Han anser att många förskolor använder ett för enkelt språk och sällan utmanar barnen genom att satsa på nya samtalsämnen med nya ord (2007). Månsson (2000, s. 203) menar att samspelsmönster inte är helt medvetna hos lärarna i förskolan vilket får konsekvenser för vad barn lär sig i mötet. Utifrån sin forskning har hon bl.a. funnit att flickor och pojkar särbehandlas i aktiviteter med vuxenledning, pojkar får en framskjutande position och flickor får en biroll. Johansson (2008, s. 202) menar att förskolan är betydelsefull som arena för etiska möten och att det är viktigt att förskollärare utvecklar sin kunskap om etik och genusfrågor samt reflekterar över vilka värden som ska stödjas i samspel med barnen.

I verksamheten på förskolan finns ett handlingsutrymme som förskollärare kan uppfatta och använda sig av på olika sätt (Ekholm & Hedin, 1993; Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sheridan, 2001). Dessa forskare menar att kvaliteten i verksamheten är starkt knuten till hur detta handlingsutrymme uppfattas. Ekholm och Hedin (1993, s.38) menar att om lärare i förskolan upplever sitt eget handlingsutrymme som litet beroende på att det objektiva (exempelvis gruppstorlek) är litet så kan de själva begränsa det handlingsutrymme de faktiskt har.

Läroplanen för förskolan beskriver vilket innehåll förskollärarna ska arbeta med, inom vilka områden barnen ska utmanas och ha möjlighet att utveckla förståelse för omvärlden. De vuxna behöver vara nära barnen för att kunna se vad de ägnar sig åt och befinner sig i sin utveckling. Utgångspunkt i utvecklingspedagogiken (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003) är att en pedagogisk verksamhet med variation som innehåll ger barnen möjlighet att urskilja, erfara mångfald och en beredskap inför möten med nya situationer. Barn blir förberedda på det okända genom att lära sig att använda den kända kunskapen i en ny situation. En väsentlig del i utvecklingspedagogiken är att förhållningssättet inte kan skiljas från innehållet i lärandet. Denna pedagogik kräver en engagerad och aktiv lärare som intresserar sig för att ta reda på hur barn uppfattar och tar sig an olika fenomen. Läraren kan därigenom skapa en variation av situationer där barn får förutsättningar att lära sig om fenomenet. Genom att rikta barnens uppmärksamhet mot fenomenet får läraren en möjlighet att föra en utvecklande dialog med dem. Barnen får härigenom möjlighet till kommunikation

och reflektion, lärandets objekt blir synligt. Detta beskriver Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson (2003, s. 60) på följande sätt:

Tänkandet är inget som föregår uttrycket, utan tänkandet uppstår eller konstitueras i uttrycket. Vi tror därför inte att barn sitter tysta med sina tankar utan att dessa efterfrågas utan snarare att efterfrågan, situationen och kommunikationen föder tänkandet samt problematiserar det för givet tagna och det intuitivt anade.

I dialogen kan läraren utmana barnens förgivettagna tankar om olika företeelser. Läraren strävar också efter att utveckla barns tänkande om sitt eget lärande den s.k. metanivån. Enligt utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) är lek och lärande oskiljbara i barns värld vilket man tagit fasta på i läroplanen genom skrivningen *ett medvetet bruk av leken*.

I en undersökning (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006) studerades relationer mellan lek och lärande i verksamheter med barn från ett till nio år. Forskarna fann att lärarnas retorik om leken och de samspel som förekom i verksamheterna oftast inte stämde överens. I intervjuerna ger i stort sett samtliga lärare uttryck för en diskurs med förgivet tagna antaganden att lek och lärande hänger samman och att barn lär varandra i lek samt att leken är lustfylld. Lärarna menar också att leken måste beskyddas från störande moment vilket även innefattar dem själva (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 179 - 181). Resultatet i studien antyder att leken inte har så stort utrymme i samspelet som ofta tas för given och att i praktiken är lek och lärande åtskilda i jämförelse med den helhet lärarna beskriver i intervjuerna. Dessutom har leken en underordnad roll gentemot lärande (op.cit., s. 191). Johansson och Pramling Samuelsson (2006, s.195) betonar att trots läroplanen för förskolan är tydlig i sin skrivning och förutsätter ett integrerande av lek och lärande så är det oftast inte synligt i den pedagogiska praktiken. Förutsättningarna för lek och lärande kräver att läraren tar en aktiv samspelande position. Tullgren (2004) har i sin studie utifrån ett maktperspektiv fokuserat på vad som händer i leken när lärare med ett lekpedagogiskt arbetssätt deltar. Hon menar att barnen betraktas som kreativa med förmåga att fylla sina lekar med ett meningsfullt innehåll och att leken styrs med framtida kompetenser som mål. Barnen styrs bort från lekar som anses mer obehagliga till förmån för trevliga och nyttiga lekar såsom familjelekar som har en särställning i förskolan. Leken anses av lärarna att vara en väg mot lärande och därför är vissa lekar mindre önskvärda och utesluts. Tullgren menar att flickorna är fångade i familjeleken vilken utgör norm på förskolan medan pojkarna får kämpa för att finna utrymme för annan lek.

Den vuxnes roll som förebild kan inte nog betonas när det gäller att grundlägga demokratiska värden vilket barn lär sig i samspel med vuxna och kamrater. I ett samhälle med ökad individualisering får barnet i förskolan möjligheter att i samspel lära sig ta andra människors perspektiv. I forskningsöversikten *Barns samlärande* skriver Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) att även om starka självständiga individer är viktiga så är förmågan att ta andras perspektiv och att kunna samverka avgörande för om en civilisation ska leva vidare. Ska barnen få möjlighet att arbeta tillsammans i grupp måste lärarna i förskolan skapa förutsättningarna. Både organisatoriska förutsättningar såsom tid och rum måste skapas likaväl som ett klimat

som utmanar barnen, där de känner sig delaktiga och säkra samt kan samarbeta och kommunicera på ett ledigt sätt (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). Leif Strandberg (2006, s. 49) en psykolog som under många år arbetat med bl.a. skolutveckling skriver att de förskolor och skolor som skapar många samspel mellan barn och vuxna, och mellan barn och barn kommer att skapa en kraftfull plattform för barnets lärande och utveckling. Det är genom faktiska samspel som barnet kommer i kontakt med det som går att veta.

I flera studier har man sökt kunskap om vad lärare som arbetar i förskolans verksamhet anser att barn behöver lära sig. Det resultat som framträder är att social kompetens lyfts fram som viktigt för barnen att lära sig (Jonsson, 2011; Markström, 2005; Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Markström (2005, s. 209) menar att förskolan fungerar som en normaliseringspraktik där normalitet ska skapas i samspel mellan aktörer och strukturer. Vad som anses som normalt på en förskola kan te sig olika eftersom konstruktionen av det normala är kontextuellt och situationellt skapat (op.cit.). Förskollärarna pratar ofta om barnen som någon de ska bli, de ska lära sig inför framtiden för att fostras till en demokratisk medborgare. Samtidigt som utgångspunkten i lärandet är här och nu och det som för tillfället intresserar barnen (Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011). Att det som händer här och nu är utgångspunkten i lärandet har även Jonsson (2011) kommit fram till. I en aktuell studie undersöker hon hur lärare för de yngsta barnen i förskolan hanterar de krav på lärande som finns formulerade i läroplanen (Utbildningsdepartementet 2010). Det övergripande syftet är ta reda på vad lärare beskriver som centralt för små barn att lära sig och vilka arbetsformer de beskriver som möjliga och viktiga att arbeta med samt vilka karaktäristiska drag som framträder. Jonsson menar att lärares antagande om hur verksamheten kan hanteras blir viktiga för hur de utformar densamma. Samtidigt som hon påtalar att det som lärare säger inte behöver vara det som sedan utförs i arbetet (2011, s. 72). Resultatet visar på att det lärare anser vara viktigt för de yngsta att lära sig är sociala förmågor samtidigt som hon menar att lärarnas omfattande tal om lek och specifika kunskapsinnehåll tyder på att även annat lärande är viktigt. Lärarnas beskrivningar visar på en verksamhet som mer styrs här och nu av barns omedelbara intressen än utifrån styrdokument, detta kallar Jonsson (2011) *Nuets didaktik*. Slutsatser från undersökningen är att alla lärare behöver ämneskunskaper och att det behövs en balans mellan problematiserande och utforskande förmågor tillsammans med sociala, emotionella och kognitiva kunskaper.

En förskola verkar i ett kommunalt sammanhang där föräldrar ska erbjudas barnomsorg för att kunna arbeta. Hur diskursen i en kommun verkar i förhållande till synen på service, kvalitet, ledarskap, utbildning och fortbildning m.m. har påverkan på en förskolas möjligheter att utvecklas. Ekström (2007) har intresserat sig för hur verksamhetens vardagsarbete har påverkats av alla de förändringar som politiska beslut och olika reformer inneburit. En slutsats enligt Ekström (2007, s. 189) är att diskursen som framträder har förändrats men inte i samma riktning som läroplanen, fortfarande råder den utvecklingspsykologiska synen på barn. Ekström (2007) menar att lärarna på förskolan ofta vänder sig till barnen som grupp och missar

därmed enskilda barns individuella rättigheter och att exempelvis kompensera för mindre gynnsamma hemförhållanden. Ekström (2007, s. 189) skriver vidare att hans studie visar på att omsorgen och rutinerna som ibland kan bli till ett självändamål fortfarande har en avgörande ställning på förskolorna även om lärarna kan ha olika tolkningsramar för sin verksamhet. Trygghet som ses som grunden till en god verksamhet kan exempelvis skapas genom yttre struktur och rutiner men också genom nära relationer, samma yrkesspråk kan betyda olika saker. En slutsats som Ekström drar är att det kan diskuteras i vilken utsträckning läroplanen har haft betydelse för verksamheten, snarare har tradition och personalens utbildning haft större påverkan.

Sammanfattning

Denna samlade forskning visar på att förskollärares kompetens är avgörande för förskolans kvalitet. Flera kompetenser framstår som en viktig utgångspunkt om kvalitet ska få en innebörd för de som är verksamma i förskolan. Kvaliteten påverkas av lärares kommunikativa kompetens eftersom det krävs samarbete, reflektion och dialog för att komma fram till en samsyn omkring uppdraget för att enas om förhållningssätt och gemensamma mål. Vid kvalitetsbedömningar har det visat sig att det är de förskolor som redan har bra eller utmärkt kvalitet som blir bättre till skillnad från förskolor med lägre kvalitet där det i stort sett inte händer något. Detta kan ses som ett mått på vilka skilda förutsättningar barn kan ha i vårt samhälle (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009, s. 23).

Det tycks som om många förskollärare behöver utveckla teoretisk kunskap och kompetens för att reflektera över sin syn på barn, kunskap och sin egen lärarroll och vilka förutsättningar barn ges i förskolan. Forskning har visat på att det fortfarande råder en utvecklingspsykologisk syn på barn trots att denna har rötter i teorier som var rådande för över 15 år sedan (Ekström, 2007; Jonsson, 2011). Trygghet är ett återkommande begrepp, rutiner och struktur är prioriterade i verksamheten och har ofta en särställning på förskolor (Ekström, 2007). Läroplanen förutsätter ett integrerande mellan lek och lärande och lärare som tar en aktiv roll i leken. Forskning visar dock på motsatsen, d.v.s. att leken inte har någon framträdande roll. Lärare talar om lekens betydelse för lärandet men detta är inte alltid synligt i verksamheten (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Tullgren (2004) fann att på förskolor där man har ett uttalat lekpedagogiskt arbetssätt och förskollärare deltar i leken styrs barnen med framtida kompetenser i sikte. Lekar med stökigt och mer obehagligt innehåll regleras bort till förmån för de lekar som anses vara snälla och nyttiga såsom familjelek med matlagning vilken har en särställning på förskolorna.

Forskning visar på att lärare för de yngsta barnen i förskolan främst betonar ett socialt lärande inför framtiden, en fostran till en demokratisk människa. Den dagliga verksamheten styrs främst av det som händer i nuet och inte av styrdokumentet (Jonsson, 2011). Samtidigt betonar flera forskare att barn behöver en stimulerande verksamhet med bra omsorg i nutid och detta i kombination med att utveckla lärandestrategier för att klara en framtid som präglas av förändring och osäkerhet (Carlgren & Marton, 2003). Jonsson (2011) menar att lärare behöver ett flertal

kompetenser såsom ämneskunskaper, en balans mellan problematiserande och utforskande förmågor, social och emotionell förmåga samt kognitiv kunskap. Förskollärare behöver verktyg för att kunna utveckla sin kompetens och förändra verksamheten samt tydliga mandat för att kunna ta sitt ansvar. Diskurser på den egna förskolan kan begränsa handlingsutrymmet och skymma sikten så att uppdraget blir otydligt. Eftersom samhället ständigt utvecklas och villkor för människan förändras behövs fortlöpande kompetensutveckling, många tillfällen till reflektion, analys och kommunikation om diskurser ska kunna omdefinieras och överskridas.

Att retorik och det som händer i verksamheten inte alltid behöver stämma överens har en del av den redovisade forskningen kommit fram till. Kanske det är just med kommunikation och en förändrad retorik som processen börjar mot att införliva nya tankemönster och psykologiska verktyg vilka kan ses som en början till de förändringar som måste ske för att arbeta enligt läroplanen. Enligt ett sociokulturellt perspektiv är det genom kommunikation som tankar tar form. Nya ord som beskriver nya sätt att arbeta behöver problematiseras, analyseras och kommuniceras i arbetslaget för att en utveckling av arbetet ska kunna ske.

Metod

Med utgångspunkt i sociokulturella perspektiv avser denna studie att vinna kunskap om vilka kompetenser förskollärare uttrycker att de behöver i utövandet av sitt yrke, samt vad de anser vara viktigt att barn lär sig i förskolan. I följande avsnitt redogör jag för alla delar i studiens genomförande såsom urval av förskolor och deltagande förskollärare, intervjuer och analys av intervjumaterialet. Jag redovisar hur detta urval av förskolor genomförts med bakgrund i tre kommuners kvalitetsredovisningar med ECERS samt beskriver hur jag gått till väga vid datainsamlingen. Då resultaten av kvalitetsbedömningar med hjälp av ECERS spelat en avgörande roll i urvalet av förskolor beskriver jag även själva utvärderingsinstrumentet. I intervjuprocessen har jag använt mig av foton d.v.s. *Stimulated recall* varför även en kortfattad redogörelse för denna metod finns med. Det empiriska materialet har analyserats utifrån abduktion och i ett särskilt avsnitt beskriver jag vad detta innebär. Inom forskning har det traditionellt gjorts skillnad på kvalitativa och kvantitativa studier. Kvale (1997, s. 69) menar att det är syftet med studien som ska avgöra vilken metod som ska användas. Han anser att kvalitativa och kvantitativa metoder är verktyg och deras användbarhet beror på vilka forskningsfrågor som ställs. Denna undersökning är kvalitativ i den meningen att jag för att besvara mina forskningsfrågor har samlat empiri genom att intervjua ett antal förskollärare.

Urval

Denna studie tar avstamp i min egen erfarenhet från flera års externa utvärderingar av förskoleavdelningar med ECERS som utvärderingsinstrument. Tre kommuner i mellansverige började år 2000 ett mångårigt utvecklingsarbete tillsammans med Gunni Kärrby, Sonja Sheridan och Joanna Giota som är forskare på Göteborgs universitet. Syftet var att införa en modell för utveckling av förskolornas verksamhet där externa kvalitetsbedömningar spelade en grundläggande roll i såväl utvecklingsprocessen som i kvalitetsredovisningar av förskolornas arbete. Ett omfattande samarbete påbörjades mellan de tre kommunerna då en extern bedömare till en början aldrig arbetade med förskoleavdelningar i den egna kommunen. Sedan start år 2000 har varje förskoleavdelning haft besök av en extern kvalitetsbedömare med ett intervall på tre år. Kvalitetsbedömarna har blivit rutinerade och de allra flesta arbetslag ser det som positivt att få delta i denna utvecklingsprocess och därigenom bli bekräftade i sitt arbete.

I genomförandet av min studie har jag haft tillgång till en omfattande data eftersom kommunerna tillsammans har ett hundratal förskolor som blivit externt utvärderade med ECERS i tre omgångar genom åren. I föreliggande studie har jag haft personlig kontakt med kommunernas förskolechefer, utvecklingsledare och rektorer dels för att få ett godkännande när det gäller att använda resultaten i de senast genomförda externa kvalitetsbedömningarna men även för att informera om genomförande och syftet med studien.

ECERS som utvärderingsinstrument

ECERS är en förkortning som ordagrant betyder *The Early Childhood Environmental Rating Scale*. Denna skala består av ett antal standardiserade kriterier med vilka en förskolas kvalitet kan bedömas. Mätinstrumentet försöker fånga in förskolans kvalitet som helhet genom att beakta både struktur och processkvalitet. Skalan innehåller 7 delområden vilka är uppbyggda av sammanlagt 37 kvalitetsaspekter inom förskolan där observatören kan skatta kvaliteten på en skala från 1 – 7. ECERS är uppbyggd på så sätt att en progression kan uppnås och där 7 är det högsta värdet som kan erhållas och där de lägsta värdena 1-2 kan betecknas som bristande kvalitet.

Detta är exempel på kvalitetsaspekter i ECERS (Sheridan 2007) som ingår i delområdet språkutveckling.¹

13. Logiskt resonemang, begreppslärande

(Material; sekvenskort, lika-olika-spel, färg och form spel, datorspel, pussel, sorteringsmaterial, både prefabricerat och naturmaterial, t.ex. snäckor, kottar etc.)

1. Få spel, material och aktiviteter för att uppmuntra till och utveckla logiskt resonemang och slutledningsförmåga, t.ex. kategorisera, ordna i serie etc.
- 2.

¹ I studien *Barns tidiga lärande* (2009) kan ECERS (Sheridan 2007) ses i sin helhet.

3. En del spel, material eller aktiviteter finns framme, men är svårtillgängliga och leds inte av lärarna.
- 4.
5. Tillgång till relevanta spel, material och aktiviteter används regelbundet av lärarna i syfte att utveckla begrepp, genom att samtala med barnet och ställa frågor som utvecklar logiskt resonemang och förmåga att dra slutsatser.
- 6.
7. Utöver kriterium 5, introduceras begrepp medvetet för barn individuellt och/eller i grupp. Lärarna uppmuntrar barnen hela tiden genom att använda aktuella händelser och erfarenheter för att nyansera innebörder i begrepp. Många lekar och aktiviteter förekommer där barn behöver tänka, reflektera, räkna ut, uppmärksamma samband, se mönster, lösa problem etc.

Mätinstrumentet är ursprungligen utvecklat av forskarna Clifford och Harms (1980) i North Carolina och är ett av främst västvärldens mest använda metod att bedöma kvalitet. En översättning och anpassning till svenska förhållanden har Kärrby (1989) och Andersson och Löfgren (1994, 2010) utarbetat. Med sina kriterier inordnade under siffror som i sin tur grundar sig på gemensamt överenskomna värden och resultat från forskning om vad som kan anses vara en god kvalitet i förskolan kan ECERS användas som ett verktyg för utvärdering och utveckling samt kombineras med andra metoder för att synliggöra pedagogiska processer och kvaliteten på en förskola.

Den ursprungliga versionen byggde på främst utvecklingspsykologiska teorier och behövde därför omarbetas för att anpassas till de teorier läroplanen för förskolan tar sin utgångspunkt i. ECERS är i sin helhet reviderad av Sheridan (2007) och baseras på senare forskning om vad som kännetecknar en god lärande miljö i förskolan. Instrumentet utgår nu från sociokulturella och interaktionistiska perspektiv och är därmed anpassad för läroplanen för förskolan (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson 2009, s. 60). Styrkan med ECERS är att skalan inte fokuserar på enskilda barn eller lärare utan på förskolans miljö som helhet (Sheridan 2001, s. 58). ECERS är därmed ett verktyg som kan användas för att bedöma verksamhetens kvalitet, vilket är i linje med intentionerna i samtliga styrdokument som slår fast att det är verksamheten och inte barn som ska vara i fokus för utvärdering och bedömning.

Medverkande förskollärare

Urvalsförfarandet i denna studie tar sin utgångspunkt i tre kommuners externa kvalitetsutvärderingar med ECERS som metod. Till en början kontaktades de tre kommunerna för att få tillgång till de senast genomförda utvärderingarna med ECERS för att kunna välja ut de förskoleavdelningar som hade den högsta kvaliteten. Motivet till att välja dessa avdelningar är i första hand etiska och med stor respekt för kommunernas förskolor då jag fått förtroendet att använda genomförda kvalitetsutvärderingar. Dessutom anser jag det vara mer fruktbart att få kunskap om förskollärares uttryck på förskolor med god kvalitet än på förskolor med mindre god kvalitet. Det som är viktigt att notera är att i de tre kommunerna tillsammans fanns endast ett fåtal förskoleavdelningar som hade god kvalitet och ingen som hade utmärkt kvalitet dvs. med ett medelvärde över 6,0 enligt kriterierna i ECERS. Detta medför att merparten av avdelningarna med ett undantag i min undersökning hade det som

betecknas som god kvalitet enligt ECERS med ett genomsnitt mellan 4,5 – 5,3. Undantaget var en avdelning som hade ett något lägre genomsnitt. Min avsikt med detta urval d.v.s. att använda ECERS- utvärderingar är att undersöka om det kan finnas en koppling mellan förskolornas kvalitet och det förskollärare säger. I denna studie betyder det att jag undersöker hur god kvalitet kan relateras till förskollärares uttryck i intervjusamtalen.

Urvalsförfarandet har skett i ytterligare ett steg. Det första fokuserade på förskolornas totala medelvärde och urvalsförfarandets andra steg innebar att jag tog hänsyn till varje förskolas sammanlagda medelvärde för de områden som handlar om kommunikation, samspeklösklimat, förhållningssätt, barns valmöjligheter m. m. Alltså områden som handlar om barns möjligheter till interaktion och kommunikation med vuxna, kamrater och även miljön. När det gäller samspeklösklimatet hade samtliga avdelningar ett högre medelvärde 5,2 – 5,8. Här hade den avvikande avdelningen ett medelvärde på 4,0.

Mitt slutliga urval blev de förskollärare på dessa avdelningar som ville och kunde medverka från de avdelningar med ett totalt medelvärde på ECERS med 4,5 och mer samt ett medelvärde på minst 5,0 när det gällde aspekter viktiga för samspel och kommunikation. De avdelningar som avviker i urvalet är en med något lägre medelvärde samt en avdelning som utvärderats med den äldre versionen av ECERS (Kärrby, 1989). På dessa avdelningar har jag intervjuat de förskollärare som varit intresserade att delta, slutligen 14 stycken. Sammanfattningsvis har jag intervjuat 14 förskollärare (alla kvinnor) på 9 avdelningar från tre kommuner. Förskollärarnas ålder är 35 - 62 år varav 11 är över 40 år och det är endast en som har arbetat i förskolan mindre än 15 år. Av dessa 14 förskollärare har 9 utbildat sig för över 20 år sedan. Ingen av dessa förskollärare har utbildat sig efter 1998 dvs. efter det att läroplanen för förskolan kom.

Datainsamling

Till en början ringde jag upp förskollärarna på de avdelningar som ingick i mitt urval och informerade dem om studien samt berättade att jag även skulle skicka skriftlig information som de kunde läsa innan de tog ställning till om de ville medverka eller ej. Informationen som därefter skickades ut bestod av tre delar², ett missivbrev, föräldrainformation eftersom jag avsåg att ta foton i verksamheten och en grov sammanställning av de aktuella intervjufrågorna. Jag väntade en vecka och ringde sen upp förskolorna för att kunna bestämma tid för intervju om de ville medverka. Det var två avdelningar som nekade och en avdelning som var intresserad men inte hörde av sig trots att jag ringt upp några gånger. De intervjuer som denna studie bygger på är genomförda innan förskolans läroplan reviderades. Detta innebär att all data är insamlad före år 2010.

² Missivbrev Bilaga 2
Föräldrainformation Bilaga 3
Information om intervju frågor Bilaga 4

Stimulated recall

Då syftet med studien var att finna ut hur förskollärare talade om och beskrev sitt arbete var jag intresserad av att få tillgång till empiri som kunde täcka in många aspekter av förskolans komplexa verksamhet. Av den anledningen har jag i intervjuerna arbetat med *Stimulated recall* där jag använt mig av foton. Tanken var att låta lärarna reflektera omkring situationer på foton från sin egen verksamhet och att det genom detta skulle gå att få fatt på lärares tankar omkring sitt arbete. Stimulated recall innebär att forskaren använder videoklipp eller foton från intervjupersonernas egen verksamhet med syfte att de ska reflektera över sina egna handlingar (Lyle, 2002; Zevenbergen, 2004). Enligt Lyle (2002) ökar värdet av återkopplingen ju närmare i tid den sker. Stimulated recall är ingen enhetlig metod då undersökningar som genomförts kan skilja sig åt på betydelsefulla sätt beroende på forskningsintresse, intervjutekniker och även på mer grundläggande antaganden (Haglund, 2003). Även om det finns vissa begränsningar med metoden menar Lyle (2002) att den är värdefull för att fånga människors tänkande om sitt handlande i interaktiva och komplexa situationer som exempelvis undervisning. *Stimulated recall* enligt Lyle (2002) ”provides an opportunity to maintain the real-life context”. Zevenbergen (2004) skriver att det härigenom är möjligt att få en insikt i lärares perspektiv och rationalitet när det gäller sitt handlande som annars skulle vara svårt att komma åt eftersom lärare ofta inte talar om sin tysta kunskap. Zevenbergen (2004) menar vidare att detta är en metod som genererar rikare data eftersom den låter den intervjuades röst få höras. I metoden är det vanligare med videoklipp d.v.s. att forskaren spelar in flera filmsekvenser där den lärare som ska intervjuas agerar på olika sätt i sitt arbete. Vid intervjuerna spelas valda sekvenser upp med syfte att läraren ska få möjlighet att reflektera över sina egna handlingar och beskriva varför hon/han agerade som hon/han gjorde i situationen. Det är svårare att finna undersökningar där foton används. Detta har delvis sin förklaring i att videotekniken där man kan spela in film och visa omedelbart har funnits längre än en mer utbredd användning av digitalkameran. Enligt Zevenbergen (2004) har med dagens digitalteknik användningen av foton stor potential eftersom en kamera oftast inte uppfattas som störande, man kan lätt fånga många situationer och ta fram foton i stort sett omedelbart (op.cit.).

Intervjuer

I intervjusituationen har jag använt mig av dels *Stimulated recall* vilket innebär att samtalen har tagit sin utgångspunkt i foton från förskollärarens egen verksamhet, och dels av ett antal konstruerade frågor i en intervjuguide³. Alla intervjuer har spelats in på band och därefter kodats med syfte att ingen av förskollärarna ska kunna identifieras och kopplas samman med intervjuutskriften. Frågorna var halvstrukturerade och intervjuerna hade mer karaktären av ett samtal där jag var följsam med informanten. Enligt Kvale (1997, s. 32) är det detta som karaktäriserar den kvalitativa forskningsintervjun, samtalet är varken ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat

³ Intervjuguide se bilaga 1

frågeformulär utan den genomförs enligt en intervjuguide som koncentrerar sig på vissa teman.

Till en början genomförde jag pilotintervjuer med två förskollärare för att få en uppfattning om hur frågorna fungerade. *Stimulated recall* d.v.s. att använda foton att samtala omkring visade sig vara en mycket givande metod. Med tanke på det teoretiska perspektivet för min studie, det sociokulturella perspektivet, var metoden mycket värdefull då jag inte enbart var intresserad av kommunikationen och vad läraren själv valde att lägga fokus på, utan även kontexten. Min uppfattning är att intervjusituationen även avdramatiserades då den utgick från något konkret i lärarens egen vardag på förskolan. Eftersom foton var från förskollärarens egen verksamhet var det lätt att få igång ett samtal till en början om det som hände på bilden och lärarens tankar omkring detta. Därefter utvecklades samtalet att omfatta flera aspekter beroende på vår interaktion, mina följdfrågor och hur läraren associerade vidare med utgångspunkt i foton. Förskolläraren fick välja ut det första fotot själv och kunde därför styra över vad hon ville berätta om och därmed hur samtalet skulle ta sin början. Lärarna refererade också ofta till foton när de beskrev eller berättade något dels för att exemplifiera men också för att förstärka och förtydliga det de berättade om. Eftersom även frågorna i intervjuguiden fungerade tillfredsställande påbörjades därefter de egentliga intervjuerna.

Jag åkte till förskolan minst två timmar före varje intervju för att kunna vara med i verksamheten, ofta var jag där längre. Den forskarroll jag antog var inte endast observatörens utan jag deltog i alla situationer med den förskollärare jag avsåg att intervjua samtidigt som jag försökte vara lyhörd och följsam för att störa så lite som möjligt. Jag uppträdde trevligt, samtalade en del med barn och vuxna men mer återhållsamt för att inte tappa fokus på min uppgift. Min avsikt med detta var att förskolläraren skulle få en chans att i lugn och ro få se vem jag var för att få en avslappnad inställning till intervjusituationen. Jag använde en liten och diskret digitalkamera och fotograferade olika situationer där förskolläraren samspelade med barnen. Jag var noga med att fråga barn och andra personer som var närvarande om tillåtelse att ta foton. Situationerna som fotograferades var inte på något sätt konstruerade utan de var vanligt förekommande under dagen såsom lek, påklädning, utevistelse, skapande verksamhet, matsituationer o.s.v. Jag valde att fotografera nära interaktion mellan ett eller några barn och de lärare jag avsåg att intervjua. Det antal foton jag tog på förskolorna skiftade mellan 5 till 20 st beroende på vilken verksamhet som förekom. Detta innebär främst att jag ibland avstod från att fotografera av respekt för barn och personal. På några förskolor intervjuade jag två lärare vilket krävde fler foton. På en av förskolorna där jag genomförde pilotintervju utgick jag från endast intervjufrågorna och ett foto vilket trots detta genererade en riklig data. Den enda situation som jag fortsättningsvis planerade för att kunna fotografera hos alla var matsituationen då min uppfattning är att den är ett utmärkt tillfälle för kommunikation med barnen.

Innan intervjuerna skulle börja överförde jag foton till en bärbar dator för att skärpan skulle vara bra och att det skulle vara lätt att känna igen situationerna. Förskolorna hade samtalsrum som vi bokade in för få sitta ostörda. I de flesta fall tog

intervjuerna ca. 60 minuter men ett fåtal av samtalen pågick i en och en halv timme och något 45 minuter. Under samtalen satt vi tillsammans vid ett bord och med direkt tillgång till datorn. Jag spelade in varje intervju i sin helhet och kodade inspelningen. Jag började med att ställa frågor för att få en del bakgrundsinformation såsom ålder, utbildningsår, tid på arbetsplatsen osv. Efter det fick förskolläraren välja ut ett foto att samtala omkring. Läraren fick beskriva vad som fanns på fotot och berätta fritt om hur hon/han tänkte i och om situationen. Jag var medvetet mindre aktiv i kommunikationen men nickade, gjorde korta inlägg och ställde en del följdfrågor för att fördjupa lärarens utsagor. Alla lärare fick välja det första fotot och efter det valde jag ut två. I ett fall valde jag ut tre foton detta beroende på hur intervjun avlöpte och att något av de tidigare foton hade koppling till ytterligare ett. Efter samtalen omkring foton ställde jag samma frågor till varje lärare efter en intervjuguide. Samtalen blev ändå olika beroende på lärarnas svar och hur de reflekterade omkring frågorna och beroende på de följdfrågor jag ställde. Efter varje intervju skrev jag ner enkla dagboksanteckningar för att kunna erinra mig varje förskola och vad som hänt när jag var där. De inspelade intervjuerna transkriberade jag ordagrant till text oftast en eller två dagar efter intervjutillfället. I några av intervjuerna har ibland enstaka ord och en del meningar blivit otydliga, då har jag angivit detta i utskriften.

Analys och tolkning

Forskningsfrågorna i denna studie har väckts utifrån min egen erfarenhet av att arbeta med skiftande arbetsuppgifter i förskolan under många år. Enligt Patel och Tebelius (1987, s. 34) är utgångspunkten forskarens grundsyn och värderingar samt den egna förståelsen av det som ska studeras. Eftersom forskaren verkar i ett historiskt och socialt sammanhang tar hon/han med sig sin egen förförståelse och erfarenhet in i forskningsprocessen då ett inifrånperspektiv är en förutsättning för att kunna tolka den insamlade empirin. Syftet med tolkningen är att öka vår förståelse genom att visa på allmängiltiga mönster i de enskilda och unika upplevelserna (op.cit.). Alvesson och Sköldberg (2008, s. 63; Hanson, 1958) skriver att fakta alltid är teoriladdade, de data vi ser är alltid tolkade data som placerats in i en viss referensram. Vi lägger alltid in perspektiv i det vi ser, seendet är oskiljbart från perspektivet (op.cit.). Detta innebär att jag har analyserat och tolkat mitt intervjumaterial utifrån min egen förförståelse och erfarenhet som förskollärare och det sociokulturella perspektiv jag valt som teoretisk ram för studien. Metoden för tolkning av empirin är abduktion vilken inbegriper förståelse och innebär att man står inför en effekt och söker orsaksfaktorer och underliggande mönster (Alvesson & Sköldberg, 2008; Wallén, 1996).

Abduktion

Traditionellt har forskning främst utgått från två alternativa modeller för analys, induktion där man utgår från empiri och deduktion där man utgår från teori. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008 s. 55) finns det även ett alternativ till dessa d.v.s.

abduktion som också inbegriper förståelse. Abduktion vilken ofta används i exempelvis fallstudier innebär att mönster kan upptäckas genom att man låter analysen av empiri inspireras och kombineras med studier i tidigare teori (op.cit.). I denna undersökning analyseras empirin med utgångspunkt i abduktion. Detta innebär att jag utgår från den empiri jag fått tillgång till genom att intervjua förskollärare. I tolkningen utgår jag från min förförståelse och använder mig av sociokulturella perspektiv som referensram till studien samt den kunskap och de insikter jag fått genom forskningsgenomgången. Detta för att finna mönster i enskilda intervjuer, vilka kan styrkas ytterligare genom tolkning av flera intervjuer. I abduktiv analys är utgångspunkten helheten och i likhet med hermeneutisk tolkning växlar man mellan att se till helheten och därefter delarna och omvänt. Detta kräver en ingående och noggrann läsning av de ordagrant transkriberade intervjuerna ett flertal gånger. Abduktion är ingen metodik som kan användas schematiskt utan kräver ingående erfarenhet av det område frågorna gäller (Wallén, 1996, s.48).

Tolkning av intervjuer

Denna studie försöker fånga in vad förskollärare uttrycker att de behöver för kompetens för att utöva sitt yrke och vad förskollärare anser vara viktigt för barn att lära sig i förskolan. För att ta reda på detta har jag intervjuat förskollärare dels med utgångspunkt från foton tagna i den egna verksamheten samt utifrån en intervjuguide. Vid bearbetning av intervjuerna/materialet går forskaren in i ett samspel med texten. Det är frågan om en skapande process som har sin utgångspunkt i forskarens förförståelse och teoretiska referensram och som kräver vetenskaplig fantasi (Patel & Tebelius, 1987 s. 127). Tolkande undersökningar innebär ofta att man visar på innebörder i upplevelser eller sammanhang som "ligger bakom" det direkt observerbara (Wallén, 1996, s. 75).

I denna studie är analysen baserad på den empiri som genererats utifrån intervjuerna samtidigt som jag under hela tolkningsprocessen har relaterat empirin till teorier och litteratur om barns lärande och förskollärarkompetens. Detta växelspel mellan att se till helheten och delarna i materialet och genom att låta empiri och teori berika varandra har fått mig att se på både intervjuer och teorier på ett mer fördjupat och mångfasetterat sätt. När jag analyserat intervjumaterialet har jag utgått från de didaktiska frågorna *vad varför* och *hur* och sökt efter begrepp som kan härledas till dessa utifrån forskning och den teori som denna studie utgår från, den sociokulturella. Lärande sker i ett sammanhang inom förskolans kontext och fokus för analysen har varit att fånga upp begrepp som interaktion och kommunikation i lärares uttryck. *Vad* står för det som förskollärarna i intervjuerna dels uttrycker som viktigt för barn att lära sig i förskolan d.v.s. vad medieras till barnen, vad är lärandets objekt och dels kompetenser de själva anser som viktiga för att möta barn i deras lärande. *Varför* handlar om förskollärarnas uttryck för varför just detta är viktigt att lära sig för barnen och *hur* står för på vilket sätt detta lärande ska iscensättas och den kompetens som förskollärare behöver för att iscensätta lärandet. På vilket sätt uttrycker läraren den egna rollen och betydelsen i samspel på förskolan då det är där barn ska få möjligheter att tillägna sig kunskaper, d.v.s. i ett sammanhang där ett lärande ska ske. Jag har även sökt efter

begrepp utifrån förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 2010) som kan härledas till förskolans mål att sträva emot. Själva tolkningsprocessen som måste ske i förhållande till en kontext kan ses som en ordningsskapande aktivitet d.v.s. man försöker ge en struktur och en innebörd åt det budskap som uppfattas i texten (Patel & Tebelius, 1987, s.127). Vid tolkningen växlar man mellan del- och helhetsperspektiv, tolkandet framskrider genom växling mellan den aktuella delen man arbetar med och den framväxande helheten.

Eftersom intervjumaterialet dels hade genererats från direkta frågor om barns lärande och kompetens var många av svaren tydliga att identifiera vid en första anblick. Samtalen kring fotona var däremot mångtydiga och fördjupade intervjumaterialet då förskolläraren själv hade möjligheten att ta upp det som hon tyckte var angeläget. Till en början läste jag igenom varje intervju för sig och skrev en kort sammanfattning. På så sätt fick jag en första mer yttlig översikt över helheten och innehållet i intervjuerna. Nästa steg i analysen var en s.k. öppen kodning av varje enskild intervju där materialet bryts ner till analysenheter (Stensmo, 2002, s.36). Detta innebär att jag fortsatte med att läsa igenom varje intervju igen och markerade meningsbärande enheter som kunde kopplas till det teoretiska perspektivet och syftet med studien, vilket innebar de didaktiska frågorna *vad varför* och *hur* samt uttryck som kunde kopplas till lärarkompetens. Analysenheterna i varje intervju sammanfördes och grupperades i olika teman. Jag skrev ner teman från varje intervju på lappar som jag samlade på ett stort bord för att få en översikt över materialet. Jag fortsatte med att föra samman teman som hörde ihop och namngav dem samt satte upp dem på en anslagstavla för att kunna fånga in helheten i innehållet. I den samlade helheten kunde mönster urskiljas vilka jag provade hållbarheten i genom att läsa igenom enskilda intervjuer igen relatera dem till teorier och forskning. På detta sätt ändrade jag och justerade mina teman i intervjumaterialet tills jag kom fram till en acceptabel analys och tolkning av materialet.

I analys och tolkning av intervjuerna framträder två huvudteman som genom sin uppdelning i olika underteman besvarar de två forskningsfrågor denna studie utgår ifrån. I huvudtemat *Förskollärarkompetens* redovisas vilka kompetenser som förskollärarna anser de behöver i yrket under rubrikerna *En engagerad förebild*, *Kommunikativ kompetens*, *Kritiskt tänkande*, *Förändringsbenägen* och *Verksamhet som utmanar*. I huvudtemat *Barns lärande* redovisas vad förskollärarna anser vara viktigt att barn får lära sig i förskolan under rubrikerna *Barnen i fokus* och *Blivande samhällsmedborgare*.

Studiens tillförlitlighet

För att besvara forskningsfrågorna utgår denna studie från data som genererats från intervjusamtal med 14 förskollärare och kan i den meningen kallas kvalitativ. Vid kvalitativt inriktade undersökningar blir vetenskapligheten mer en etisk fråga än en verifikationsfråga och där forskaren står i fokus både vid insamlandet av information och analys (Patel & Tebelius, 1987, s. 77). Det kan krävas en annan form av resonemang eftersom reliabilitets- och validitetsbegreppen är mer sammanflätade än i kvantitativa

studier (Stukát, 2005, s.129). Reliabilitet handlar om en studies tillförlitlighet och mätnoggrannhet vilket är ett problematiskt begrepp inom samhällsforskning eftersom människans beteende är föränderligt och inte statistiskt (Merriam, 1994, s.180). I kvalitativ forskning försöker man beskriva och förklara världen så som de människor som lever i den uppfattar den. I den här studien försöker jag fånga hur förskollärare talar om och beskriver olika aspekter av sitt yrke. För att öka tillförlitligheten i studien har jag noggrant beskrivit forskningsprocessen d.v.s. i detalj hur studien genomförts. Jag har dessutom klarlagt vilka teorier och perspektiv som ligger till grund för undersökningen. Eftersom forskaren i hög grad har påverkan på undersökningen kan reliabiliteten ha påverkats av huruvida jag lyckats konstruera frågor som gett mig den information som behövdes för att kunna besvara studiens forskningsfrågor. Forskarens erfarenhet har betydelse för hur frågorna ställs, om de är ledande eller ej och om intressanta resonemang följs upp tillfredsställande. I mitt fall har jag arbetat med intervjuer tidigare men inte i någon större omfattning i forsknings-sammanhang. Det som kan stärka reliabiliteten är att intervjuerna i sin helhet är inspelade och kan avlyssnas flera gånger. Dessutom finns utskriften ordagrant återgiven där jag tydligt har redovisat ev. brister. All information som varit av otydlig ljudkvalitet o.s.v. har jag bortsett från i analys och tolkning av materialet.

Det är viktigt att forskaren kan visa på graden av rimlighet i information och tolkningar. Eftersom jag har en stor erfarenhet av förskolans verksamhet och därmed en förförståelse har det underlättat tolkningen av materialet samtidigt som det kan innebära en svårighet att distansera sig. Jag har förutom detta inifrånperspektiv även i viss mån ett utifrån perspektiv då jag arbetat med externa utvärderingar på många förskolor. Enligt min uppfattning har detta utifrånperspektiv varit mycket värdefullt när jag tolkat och analyserat intervjumaterialet på så sätt att det har varit lättare att distansera sig för att se helheter och mönster. I tolkningsprocessen har jag också provat mina tolkningar mot teorier och tidigare forskning inom området. Rimligheten i tolkningarna av intervjuer kan i viss mån styrkas i och med den abduktiva analysen då den forskning jag tagit del av under processen inspirerat mig och fått mig att lyfta blicken från det omedelbara jag sett i intervjumaterialet.

Validitet handlar om forskningens giltighet och huruvida man har lyckats mäta det man avsåg att mäta. Enligt Kvale (1997, s. 217) handlar validiteten mycket om forskarens hantverksskicklighet och att sökandet av absolut säker kunskap ersätts av föreställningen om försvarbara kunskapsanspråk. I denna undersökning handlar detta om hur väl jag lyckats genomföra mina intervjusamtal för att få fram den information som behövs för att kunna svara på mina forskningsfrågor. Forskarrollen är väsentlig i interaktionen med informanterna då respekt och ömsesidig tillit är en förutsättning i en intervjusituation. Inför mina intervjuer har jag besökt förskolan några timmar både för att ta foton men även för att hinna träffa och se de förskollärare som skulle intervjuas i verksamheten. En svaghet i sammanhanget kan vara att jag besökte varje förskola endast en gång samtidigt som jag haft ambitionen att fotografera mer vanligt förekommande situationer och anser att jag har fått tillgång till riklig information. Eftersom jag är känd sedan tidigare p.g.a. externa ECERS- utvärderingar vilka enligt min uppfattning oftast har upplevts som en positiv bekräftelse hade jag inga problem

med att få kontakt med förskollärarna. Jag hade ett positivt kapital att förvalta vilket underlättade datainsamlingen för mig.

Att samtala om foton kan ha betydelse för validiteten då det troligtvis är lättare att föra ett samtal utifrån konkreta situationer i sin egen verksamhet. Dessutom kunde förskollärarna exemplifiera och förtydliga det de berättade om med hjälp av foton vilket i viss mån hjälpt till att eliminera en del feltolkningar av mig. Foton har dessutom bidragit till ett rikligare intervjumaterial. Intervjufrågor kan tolkas olika och därför kan jag ha fått svar på något annat än det jag avsåg samtidigt som de följdfrågor jag ställde kunde förtydliga frågeställningen och underlätta tolkningen. Vid genomläsning av intervjuerna kunde jag konstatera att jag missat att ställa en del följdfrågor som kunde ha gett mig värdefull information. Att jag som intervjuare genomfört ECERS- utvärderingar kan möjligtvis ha påverkat de svar jag fått av informanterna. Då de tidigare ECERS- utvärderingarna var underlag för kommunernas kvalitetsredovisningar kan detta ha styrt förskollärare att konstruera svar de antog att jag ville ha.

I studien deltog 14 förskollärare vilket kan betraktas som ett litet urval men brukar vara fullt tillräckligt i s.k. kvalitativa studier. Däremot kan inte resultatet generaliseras, man får i stället övertyga läsaren genom en tydlig och transparent forskningsprocess samt trovärdiga och rimliga tolkningar. Kvale (1997, s. 211) skriver att generalisering är en fråga om hur mycket forskaren ska argumentera för och hur mycket som kan lämnas över till läsaren att bedöma. Genom att noggrant beskriva processen, specificera stödjande belegg och att klargöra argument kan forskaren göra det möjligt för läsaren att bedöma riktigheten i studiens resultat. En läsare som har en förståelse och är bekant med förskolan kan känna igen sig och överföra resultaten till en diskussion med och om andra förskolekontexter. Denna undersökning har också relevans på så sätt att den bekräftar andra studier inom området.

Etik

I genomförandet av studien har jag tagit hänsyn till de etiska regler som har utarbetats av vetenskapsrådet (www.vr.se). Reglerna gäller informationskravet, samtyckeskravet konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Alla som är berörda har fått information om syftet med undersökningen och om genomförandet. De i studien medverkande förskoleavdelningar och förskollärare är avidentifierade och de inspelade intervjuerna och foton kommer att förvaras så att inga utomstående kan få tag på dem. Information har skickats ut i god tid till deltagande avdelningar och då även särskild information till föräldrarna som sattes upp på anslagstavlan. Förskollärarna har också muntligt försäkrat sig om föräldrarnas tillåtelse eftersom jag skulle ta foton. Vid flera tillfällen träffade jag föräldrar i verksamheten och då presenterade jag mig och berättade varför jag var där. Många var intresserade av undersökningen och tyckte att det var trevligt att deras barn och förskola var med.

Barn och övriga vuxna på avdelningarna tillfrågades innan jag tog några foton på situationer där andra än de medverkande förskollärarna var med. Mina etiska övervägande i studien gäller även i vilken mån jag har tagit barns perspektiv

(Johansson, 1999). Eftersom flera av barnen var små så har jag reflekterat över deras möjligheter att påverka huruvida de ville vara med eller ej. När jag har sett att barn varit blyga och osäkra samt uppträtt undvikande har jag avstått från att ta foton. Vid några tillfällen har barn sagt nej när jag frågat om jag får ta foton och det har jag varit noga med att respektera. I de flesta situationer har dock barnen själva kommit fram och visat på och talat om att de ville vara med på foton och att de gärna ville se bilderna direkt. I några fall har barnen varit intresserade av att se alla bilder innan jag åkte och då har jag stannat och visat bilderna och även vid något tillfälle fört över bilderna till förskolans dator. När denna studie är sammanställd och färdig kommer jag att distribuera den till berörda kommuner och förskolor vilket jag också har utlovat till alla som deltagit.

Resultat

I avsnittet som följer presenteras denna studies resultat med utgångspunkt i två huvudteman *Förskollärarkompetens* och *Barns lärande*. I analyser av intervjuerna med de 14 förskollärarna framträder flera teman som är uppdelade under respektive huvudtema. Under huvudtemat *Förskollärarkompetens* presenteras fem teman; *En engagerad förebild*, *Kommunikativ kompetens*, *Kritiskt tänkande*, *Förändringsbenägen* och *Verksamhet som utmanar*. Här uttrycker förskollärarna vad de anser vara viktiga kompetenser en förskollärare bör ha och hur arbetet ska bedrivas. Huvudtemat *Barns lärande* har i sin tur två teman, *Barnen i fokus* och *Blivande samhällsmedborgare*. Det första temat beskriver hur förskollärarna inväntar barnens egna initiativ under den tid som inte redan är planlagd och det andra kan sägas representera förskollärarnas uttryck för barns demokratifostran och sociala lärande.

Förskollärarkompetens

Det första huvudtemat beskriver förskollärarnas uttryck för vad som är viktiga kompetenser i yrket. I intervjuerna ger förskollärarna uttryck för en mångfald av kompetenser de anser att en förskollärare bör ha. Detta är såväl personliga egenskaper som kompetens förvärvad genom utbildning, praktisk yrkeserfarenhet och medveten reflektion. Förskollärare menar att det är viktigt att vara engagerad i sitt arbete och kunna agera som en förebild. Det första temat *En engagerad förebild* beskriver vikten av att vara en positiv och bra förebild för både barn och föräldrar och kollegor. Temat *Kommunikativ kompetens* lyfter fram kommunikation som en av hörnstenarna i arbetet då det sker ständiga möten mellan människor och förskolläraren behöver kunna kommunicera med barn, föräldrar och sina kollegor. Verksamheten i förskolan är styrd av strävansmål vilka ska diskuteras och konkretiseras av arbetslaget. Andra viktiga kompetenser i arbetet beskrivs under temat *Kritiskt tänkande*. Förskollärarna talar här om vikten av att ha en förmåga att analysera sin egen verksamhet och att kunna vara

självkritisk. Det fjärde temat under denna huvudrubrik är *Förändringsbenägen* där förskollärarna beskriver att de som arbetar i förskolan måste vara beredda på förändringar när samhället utvecklas eftersom förskolan är en del av samhället. Slutligen tema fem som handlar om förskollärares kompetens att utmana barnen i deras lärande, *Verksamhet som utmanar*.

En engagerad förebild

Detta tema handlar om engagemang och om att vara en förebild. Att vara förebild kan sägas handla om förskollärarnas egen sociala kompetens. Förskollärarna framhåller vikten av att vara positiv och engagerad i sitt arbete för att därmed vara en trovärdig förebild för barnen. Trivsel och välmående på arbetsplatsen framhålls, en förskollärare bör visa glädje och vara äkta. Det som framstår som mest väsentligt är att vara intresserad av människor och att se varje individ. En förskollärare säger att man verkligen måste älska barn och ha en känsla för dem och ett hopp för den här världen vi lever i. Hon menar vidare att samtal och diskussioner kan bli till tomma ord för barnen om de inte får en koppling till den vuxnes eget handlande.

Int. Hur arbetar du för att barn ska lära sig detta, du har ju berättat om hänsynen och respekten för vår jord.

F6. Allra allra först så en förskollärare ska vara en levande förebild i allt som vi gör i allt i allt som vi säger är vi levande förebilder och det spelar ingen roll hur mycket jag pratar om inte barnen ser att jag också gör och är det som jag säger så så har mina ord ingen kraft ...

F6. /.../ såna diskussioner enligt min mening får inte förekomma bland barnen utan dom ska ha total trygghet och dom ska se ett arbetslag som visar respekt å lita på så att /.../ jag försöker /.../ vara väldigt äkta i det som som jag berättar om och är ...

En förskollärare bör vara intresserad av människor och sitt arbete. Med ett äkta engagemang menar förskolläraren i följande citat att förskoleverksamhet kan bedrivas var som helst, det materiella spelar mindre roll. Här betonas starkt att förskollärares trivsel och engagemang är viktigare än allt annat. Som det uttrycks här tycks förskolläraren mena att det som är mest betydelsefullt är att personalen tycker att det är roligt att gå till sitt arbete. Samtidigt framförs en kritisk synpunkt där förskollärare menar att det läggs för mycket fokus på ekonomi. Detta kan tolkas som att med engagerade förskollärare som trivs krävs mindre pengar till verksamheten då mer resurser per automatik inte behöver betyda en bra förskoleverksamhet. En förskollärare som är genuint intresserad av sitt arbete och tycker om människor beskrivs som grundstommen i verksamheten. Denna förskollärare ser barnen och kan därmed hjälpa dem vidare.

Int. Vad tycker du är de viktigaste kompetenser en förskollärare ska ha?

F2. ... det är nog engagerad personal som jag tycker är absolut viktigast en personal som tycker om att gå till jobbet ...

Int. Vad anser du vara grundläggande för att barn ska få möjlighet till lärande och utveckling?

F2. Jaa jag tror att det är personalen det beror på /.../ för att är man engagerad som personal så hittar man möjligheter även fast inte resurser finns jag tror att för mycket fokus ligger på pengar /---/ ser man att ett barn kan att man hjälper det vidare att

man ger de utmaningar för det krävs också en engagerad personal /.../ är man inte engagerad så bryr man sig inte i det där /.../ är man engagerad då letar man upp saker material och såna saker som kanske hjälper barnen vidare.

Enligt förskollärare är det flera aspekter av yrket som är betydelsefulla, samtidigt som att ha ett engagemang så är det viktigt att arbeta stödjande och ha barnen i fokus. Denna förskollärare menar att det är betydelsefullt att uppmärksamma det positiva och att arbeta för en tillåtande miljö där de vuxna visar barnen sitt förtroende.

Int. Vilka är de viktigaste kompetenser en förskollärare ska ha?

F2. Positivt inställd att vara förebild på olika plan då naturligtvis engagerad att det är barnen som ska vara i fokus se barna som det kompetenta barnet uppmärksamma det positiva se möjligheter ödmjukhet och öppenhet för olikheter viljan att lära sig nya saker ...

Denna förskollärare pekar på att människor är olika och så även barn vilket de yrkesverksamma i förskolan bör vara öppna inför. Hon menar att de förskollärare som har barnen i fokus i sitt arbete lättare kan lägga märke till det positiva och att se möjligheter hos alla barn. På så sätt kan varje barn bli synliggjort och betraktas som kompetent.

Kommunikativ kompetens

En förskolas verksamhet präglas av ständiga möten mellan människor. I intervjumaterialet betonar förskollärarna kommunikationens betydelse i alla dessa möten. Det är väsentligt att en förskollärare kan kommunicera med både barn, föräldrar och arbetskollegor. Förskollärarna menar att de som arbetar i förskolan måste ha denna förmåga inte minst för att kunna prata ihop sig och få verksamheten att fungera. Att även ha förmågan att kunna lyssna på andra och inte minst på barnen är en viktig del av deras kommunikativa kompetens anser flera av förskollärarna i intervjuerna.

Kommunikation med barn

På förskolan är det mötet med barnen som ska vara i fokus beskriver en av förskollärarna i intervjumaterialet. Hon menar att det är viktigt att vara tålmodig och tillåtande gentemot barnen samt att låta dem uttrycka sina åsikter och att de vuxna kan lyssna på vad barnen har att säga. Enligt förskollärarna är det värdefullt att ständigt ha samtal med barnen och det gäller även utomhus när man är på gården. Förskolläraren i citatet nedan menar att många barn i dag är begränsade när det gäller att uttrycka sig språkligt, de har inte orden att kunna uttrycka sin egen vilja vilket hon anser vara det viktigaste för människan. Detta kan tolkas som att hon menar att det inte räcker med att barnen har ett ordförråd, de behöver lära sig ordens betydelse och att språket är ett kommunikationsverktyg. Förskolläraren beskriver att barnen för att få en bra ordförståelse och kunna föra komplexa samtal behöver få möta många ord genom rika tillfällen till kommunikation. Förskollärarens kompetens att kunna samtala med barnen har stor betydelse för att de ska kunna föra fram sin egen talan både nu och i ett framtidsperspektiv vilket är hörnstenarna i en demokrati.

Int. Vad väljer du att lägga din tid på i arbetet med barnen?

F6. ... jag måste få ha ett litet samtal med barnen varje dag och som det är just nu så tycker jag /.../ barn använder för få ord /.../ men att använda dom ord själva både uttal och sätta de här orden i i en mening det är väldigt få barn som kan prata verkligen diskuterar komplicerat och det försöker jag hjälpa dom med /.../ jag tycker att att just ord är det viktigaste på jorden att man ska kunna säga vad man vill.

Int. Varför vill du att barnen ska lära sig det här?

F6. ... lära barnen att aldrig stå ut med nånting som man inte tycker om är man på ett möte och tycker att det här är fel åå man är ensam då hoppas jag att mina barn ska stå upp och säga att så ska Xby inte göra Xby enligt min mening ska ooch våga

...

I samtalen kan en förskollärare besvara barnens frågor och spinna vidare på de funderingar de har men även initiera till samtal genom att väcka intresse för något som händer. En förskollärare beskriver att det är viktigt att sätta ord på det vuxna och barn gör tillsammans. Om man kan samtala med barnen får man också reda på mycket om dem säger en av förskollärarna. Hon menar att just måltider är de bästa tillfällena för en lärare i förskolan att prata med barnen och även för att få en möjlighet att höras. Hon menar vidare att det under resten av dagen kan vara förknippat med svårigheter att hinna med att lyssna på alla barn. Denna förskollärare uttrycker att just måltidssituationen dagligen ger henne främst en möjlighet att språkligt bekräfta varje barn.

Int. Vad har du för tankar om matsituationen överhuvudtaget?

F4. ... en matsituation är ju lite grann att man ska ha chans att prata med barna och se alla barna och att alla barn ska få få säga nånting /.../ det är så lätt /.../ när barna leker och fladdrar runt att man missar att lyssna på nåt barn men just vid matsituationen tycker jag det ska va lugnt och dom ska få chans att prata /.../ mest att det är den bästa situationen som man kan prata vid tycker jag.

En förskollärare diskuterar utifrån ett foto där hon sitter tillsammans med sex barn runt matbordet. Hon menar att ibland kommer de äldre barnen i kläm i förhållande till småbarnen som kan kräva mer hjälp och omsorg, då kan det vara svårt att föra utvecklande samtal. Men ibland fungerar kommunikationen runt matbordet och då kan de äldre barnen få lära sig nya saker om hon som lärare har förmågan att utveckla samtalen.

F8. ... men då kan man ju liksom spinna vidare på de jaha --- å ja komma fram till så att dom lär sig nånting nytt först kolla av med frågor var barna själva ligger å sen kanske komma in med egna /---/ att man utvidgar deras kunskapszon och deras språkzon med nya ord kanske eller saker som dom inte har hört förut genom att haka på nånting i kommunikationen som dom tar upp.

Här ger förskolläraren en beskrivning av hur hon själv kan påverka barnens zon för möjlig utveckling genom att hjälpa dem vidare i samtal och diskussion. Förskollärare beskriver vidare att det är viktigt att lära barnen strategier för hur man samtalar, att alla har rätt att få höras och att man därför inte ska prata i munnen på varandra. Enligt förskollärarna är en mycket viktig del av kommunikationen med barnen att ge stöd och hjälp vid konflikter då förskollärarna uppmuntrar barnen till att prata med sina kamrater i olika situationer. När det gäller kommunikationen med de yngsta barnen på förskolan beskriver en av förskollärarna sin strategi.

Int. De små och samtal?

F13. Det är klart vi samtalar med alla oavsett om dom har språket eller inte men dom kan ju visa vad dom vill å så ändå så att samtalar gör vi ju hela tiden med de små å sen kan de ju va svårt att klura ut vad de säger ibland för det är ju inte alltid att dom har orden att prata rent utan då kan man få sitta å luska länge å hjälpas åt för att komma till det rätta men när man väl gör de så blir det ju väldigt bra ...

F13. Byta en blöja det är också ett sånt där tillfälle man kan samtala om saker /---/ man gör en bra grej av en en sak som man måste göra helt enkelt vi måste ju byta blöjor å de är ju en rutinsituation men du kan ju göra den till en bra pedagogisk situation i och med att du kan samtala under tiden ...

Denna förskollärare anser att kommunikationen med de yngsta barnen är lika viktig även om de främst har ett passivt ordförråd och endast kan uttala några få ord. Förskolläraren bör ha en vilja att verkligen försöka förstå vad det är barnen uttrycker. Hon ser också ett värde i att använda rutinsituationer som pedagogiska tillfällen i och med att man kan kommunicera med barnen under tiden.

Kommunikation med kollegor

En fungerande kommunikation i arbetslaget är en förutsättning för ett utvecklande arbetsklimat på förskolan beskriver flera förskollärare. I det vardagliga arbetet krävs ett utbyte av praktisk information och en pågående diskussion om barnen i gruppen. Enligt förskollärarna är det även viktigt att fortlöpande diskutera igenom uppkomna situationer och lösningar på dessa. Förskolans verksamhet är målstyrd och arbetslagen kan genom att kommunicera komma överens om hur målen ska tolkas till innehåll och aktiviteter i den praktiska verksamheten med barnen. Förskollärarna menar att utbildad personal och kontinuerliga pedagogiska diskussioner är väsentliga för att arbetslagen ska få ett gemensamt tänk och kunna formulera tydliga mål för sitt arbete. De beskriver vidare att det är betydelsefullt att vara medveten om läroplanen och att ha den levande i sitt arbete. Man måste ha någon slags vilja att driva saker framåt eftersom verksamheten förväntas utvecklas i en fortlöpande process.

Int. Vad väljer du att lägga din tid på tillsammans med kollegor?

F13. ... även om man varit en personalgrupp under en längre tid så tycker jag att det är viktigt att ta upp de när man har planeringsdagar eller möten eller vad det nu är hur har vi sagt om det här å hur tycker vi om det här att man liksom håller diskussionen igång så att inte det blir nånting vi pratar om en gång och aldrig mer utan att det hålls igång liksom ...

Kommunikationen i arbetslagen menar förskollärare vara avgörande för att lyckas med att dra åt samma håll och finna en röd tråd i sitt arbete och även ett uttalat förhållningssätt där man både peppar och ger varandra stöd. För att kommunikationen i ett arbetslag ska kunna fungera krävs en bra arbetsmiljö och där ingår tid som en väsentlig del menar en förskollärare.

Int. Vad väljer du att lägga din tid på tillsammans med kollegor?

F5. ... ja så så vi har tid att prata ihop oss hur hur verksamheten ska fungera men men även att jag försöker känna av jag kan inte säga prata med dom för det gör vi inte så mycket känna av kanske hur dom mår om allting är bra för att jag anser att om inte dom vuxna mår bra så mår barnen i vår verksamhet inte heller bra så jag

tycker att det är viktigt att vi har bra arbetsförhållanden å att vi kan stötta varandra i det vi gör.

Hur arbetslaget är sammansatt har betydelse för arbetet menar en förskollärare. Hennes erfarenhet är att med samma yrkeskategori i arbetslaget märks det att alla har samma utbildning och därmed en gemensam grund att stå på och utgå från i de pedagogiska diskussionerna. Följden av detta menar hon är att de då har lättare att förstå varandra.

Int. Vad anser du utmärker en bra förskoleverksamhet?

F10. ... alla är nöjda å barn är nöjda å att vi trivs och att man känner att man når sina mål /... / å att man strävar åt samma håll allihop också i personalgruppen jag tycker att ja vi har kommit liksom väldigt långt tillsammans vi tre ...

Int. Ska jag sammanfatta det här som att du tycker att personalen har samsyn i arbetet.

F10. Ja det tycker jag nu är det ju så att vi är tre förskollärare också å de tycker jag också känns skönt.

Int. Kan du utveckla det?

F10. Jo men det känns liksom att vi har samma grund om man tar upp någonting och pratar om så vet dom precis att ja dom förstår på samma sätt.

Flera förskollärare uttrycker att det är viktigt att ha ett öppet klimat på förskolan där det är tillåtet att prata om allt. Både barn, föräldrar och personal ska ha rätt att få höras och att känna sig trygga. En förskollärare menar att i kontakten med andra människor måste man visa respekt och vara följsam eftersom varje människa är unik.

Int. Vilka är dina kompetenser då?

F5. ... jag är ganska bra på att prata med människor /.../ alla människor för mig har lika värde både arbetskamrater och föräldrar därmed inte sagt att jag behandlar alla lika alla människor behandlas olika för att få samma resultat så att säga dit jag vill komma /... jag har ju olika relationer med varje människa eller hur vi når varandra /.../ om man vill komma dit man vill blir det ju olika vägar /.../ det tycker jag är min tillgång och så är det väl kanske med barnen också att man tänker om man vill komma nånstans att man måste tänka ut vägen hur man kommer dit.

Denna förskollärare beskriver hur hon måste ha en kompetens att vara följsam och anpassa sig för att möta människor på olika sätt även om målet är detsamma. En lyhörd förskollärare kan möta en mångfald av olika människor i kommunikation inte minst barnen och deras föräldrar.

Kritiskt tänkande

Flera förskollärare i intervjumaterialet beskriver vikten av att kunna tänka kritiskt. De menar att denna kompetens har stor betydelse för utvecklingen av arbetet på förskolorna. Genom att diskutera och analysera sin egen verksamhet har man också möjlighet att ta lärdom av det direkt i sitt arbete. Att tänka kritiskt innebär enligt denna förskollärare att man även kan se på sig själv och hur man utövar sitt yrke dvs. att ha en självinsikt.

Int. Vilka tycker du är de viktigaste kompetenser en förskollärare ska ha?

F5. ... att man har självinsikt man kan vara självkritisk efter en dag och kanske bekosta sig och berömma sig också /.../ att man summerar och att man tar lärdom av det i sitt fortsatta arbete.

Denna förskollärare menar att självinsikt inte bara handlar om att kritisera sitt arbete i negativ mening. Det är viktigt att ta upp det som lyckats och som man gjort bra för att även kunna ge sig själv positiv feedback. För att kunna tänka kritiskt är det viktigt att ha förmågan att reflektera över arbetet och sitt eget handlande.

Int. Vilka är dina kompetenser?

F2. ... jag är övertygad om att vi är bra för de här barna som är här /.../ och den dag jag inte tror att jag är bra för barna så hoppas jag att jag slutar. Självinsikt måste man också självinsikt måste man ha självkritik.

En av förskollärarna beskriver hur viktigt det är att vara rak mot varandra och att inte ta åt sig personligt. Hon menar vidare att den som är medveten om sin yrkesroll och har självdistans har lättare att skilja på sak och person i de diskussioner som berör arbetet på förskolan.

Int. Vad anser du utmärker en bra förskoleverksamhet?

F8. ... men att det är närvarande fröknar som reflekterar och med grunden så för då kommer ju det andra också då får man ju oftast en stimulerande miljö hittar på lösningar som är det bästa för barnen.

Int. Vilka är de viktigaste kompetenser en förskollärare ska ha?

F8. ... man kan bli väldigt stressad jag tror att om man kan vara lugn och att man har en medvetenhet om sin yrkesroll man har förmågan att reflektera över vad man gör och att man har självdistans personlig och att man kan se objektivt på saker och ting flytta sig själv en bit bort för tar man det personligt så kan det lätt bli så fel vara rak då är det nog lättare att lösa saker och ting situationer.

Här beskrivs kompetens som att vara en professionell och medveten förskollärare vilken grundar sitt arbete på reflektion. Att vara tryggt förankrad i en yrkesroll underlättar enligt denna förskollärare att distansera sig känslomässigt som person i alla diskussioner om hur arbetet ska bedrivas. Hon menar vidare att vara medveten om sin yrkesroll innebär en trygghet som kan motverka stress i yrket.

Förändringsbenägen

Att kunna förändra sig är en viktig egenskap som pedagoger av i dag måste ha enligt förskollärarna i intervjumaterialet. De som arbetar i förskolan måste vara beredda på förändringar när samhället utvecklas eftersom förskolan är en del av samhället. Under en av rubrikerna i detta tema *Att följa med i samhällets förändring* talar förskollärarna om de nya krav samhället ställer på förskolan. Övergripande förändringar har medfört nya villkor för såväl förskolan som institution som för barn och föräldrar. Även i det nära och vardagliga arbetet tillsammans med barnen kan villkoren ändras snabbt. Förskolan är en komplex verksamhet med levande människor. Barn kan behöva stöd och hjälp på olika sätt, föräldrar kanske vill prata, en kollega kan bli sjuk och en ny vikarie anländer. Det kan inträffa något som fångar barnens intresse och väcker nya frågeställningar. Allt detta påverkar verksamheten som snabbt kan behöva omvärderas

och detta kräver flexibilitet av de som arbetar. Att vara förändringsbenägen handlar på så sätt även om det nära vardagliga arbetet tillsammans med barnen vilket beskrivs under rubriken *Flexibel i vardagen*.

Att följa med i samhällets förändring

Förskolan är inte statisk, den är en del av det föränderliga samhälle vi lever i. När samhället utvecklas så måste förskolan följa med för att kunna vara i fas med och möta nya utmaningar. Utifrån detta faktum framstår förändringsbenägenhet som en viktig kompetens för förskollärare. I intervjumaterialet pekar en förskollärare på att det är viktigt att inse att tiden inte står still och att det krävs av de yrkesverksamma i förskolan att de kan hantera detta och följa med sin tid. När tiderna förändras så ställs också nya krav som man inte kan bortse från. Att behöva förändra sitt arbete kan för många yrkesverksamma kännas osäkert och vara förknippat med en rädsla. Några förskollärare menar att det därför är av betydelse att man kan se på förändringar som något positivt och som en naturlig del av arbetet.

F4. ...för alla som jobbar inom förskolan man blir aldrig fullärd på barn /.../ man måste hela tiden lära sig nya saker att man måste vara öppen tycker jag /... / man vill utveckla sig hela tiden det tycker jag är viktigt /---/ Jag måste vilja utveckla mig hela tiden.

Int. Vilka är dina kompetenser?

F4. ... jag är inte rädd för förändringar i dagens förskola /---/ hela tiden förändras det åså måste man se det positiva i förändringar man letar efter det positiva alltså ...

En förskollärare menar att samtidigt som det är viktigt att vara positiv till förändring så måste man vara kritisk och inte oreflekterat ta till sig allt nytt. Det är viktigt att inse att en enskild förskollärare inte kan och har rätt att bromsa utvecklingen men ändå bör det nya åtföljas av någon form av kritisk analys.

Int. Vilka är de viktigaste kompetenser en förskollärare ska ha?

F2. ...man måste lära sig att tiderna blir annorlunda eller hur ska jag säga det är inte som när jag börja på förskolan det är inte utan och jag kan inte vara kvar i det gamla jag måste också hänga med i det nya oavsett vad jag tycker /.../ samtidigt som jag man ska inte ta åt sig allt man måste vara lite kritiskt tänkande också det tror jag är jätteviktigt. Och följa med i utvecklingen men ändå vara kritisk mot utvecklingen om du förstår hur jag menar ...

När tiderna förändras och det ställs nya krav på de yrkesverksamma i förskolan så måste även förvärvade kunskaper omvärderas. En förskollärare pekar på det faktum att kunskap föråldras över tid och behöver revideras.

F5. ... jag känner också att även om man är så här gammal som jag och har jobbat så länge eller kanske mest på grund av det att vissa kunskaper eller grunder man står på börjar bli gamla och då behöver man mycket fortbildning och utbildning /.../ och lite nya insikter och som X (kollega) brukar säga röra om i hjärnan.

Denna förskollärare menar att det behövs kontinuerlig fortbildning för att ge yrkesverksamma i förskolan möjlighet att utveckla de nya insikter som behövs i dagens förskola. Hon beskriver att den kunskap hon fått på sin egen utbildning för många år sedan till viss del blivit inaktuell. Den grund denna förskollärare menar har blivit

inaktuell kan tolkas som att förskolan idag bygger på en annan teoribild än den som var rådande under hennes utbildning.

Flexibel i vardagen

Verksamheten i förskolan är i ständig rörelse påverkad av de barn och vuxna som interagerar tillsammans. Det dagliga arbetet kan inte vara statiskt eftersom det måste få formas av de barn som finns där. Det är viktigt att förskolläraren är flexibel så att barn kan få vara med och påverka sin egen vardag och dessutom få göra det de tycker är roligt. Detta är ett av de teman förskollärare tar upp i intervjuerna.

F4. ... det finns ju mycket olika vägar vägar att gå och inget är ju något annat likt så att man får ju göra ändra sig man får verkligen vara flexibel i det här arbetet.

Int. Vad anser du utmärker en bra förskoleverksamhet?

F4. ... att man är flexibel och att barna får önska sig och får göra saker som dom tycker är roligt /.../ ja barn måste få vara med och påverka sin vardag.

Planeringen av verksamheten måste få vara öppen och flexibel och det underlättar om arbetslaget är överens om detta för att förstå varandra beskriver en av förskollärarna. Detta kan tolkas vara ett problem i arbetslag där det finns kollegor som inte klarar av att vara flexibla och ändra i sin planering.

Int. Vad väljer du att lägga din tid på i arbetet med kollegor?

F6. Det det är underbart i ett arbetslag om man har en kollega som som är på samma plan å man har samma tankar då då går saker och ting så väldigt fort å det byggs på och å är så positivt /.../ i början med mina kollegor så brukar jag försöka berätta lite grann om vem jag är så att ja så att de ska förlåta mig när jag kom igång med nya idéer å att de får lite förståelse för mig ja jag kan ändra mig väldigt snabbt om om jag har sett något å vissa som är väldigt bunden av planering kan bli lite störd ...

Att vara beredd att ändra i sin planering om det krävs beskrivs som en väsentlig kompetens av flera förskollärare. Som pedagog måste man vara lyhörd för det spontana som barnen uttrycker och kunna läsa av en stund och bygga vidare på.

Int. Vilka är de viktigaste kompetenser en förskollärare ska ha?

F12. ... att man är bra på lyssnande bra på att ta vara på tillfällen ...

Int. Ta vara på tillfällen till vadå menar du?

F12. ... i de här små sakerna som händer så kan det bli så stora grejer utav som man lär sig så otroligt mycket av /... / nu har vi vuxna sagt ja men nu ska vi gå på utflykt /... / för vuxna är det lätt att man ser målet att nu ska vi packa å vi ska gå för barna så kanske det är den där nyckelpigan man hittar på vägen som man liksom tar tillfället i akt att stanna upp och kolla att man inte bara dundrar vidare på sitt sätt så där som från A till punkt B utan med små barn så får man --- stanna på alla små punkter överallt.

Flera förskollärare uttrycker att den som arbetar i förskolan måste ha förmågan att kunna möta barnen där de är i nuet. I det dagliga och spontana som händer måste man kunna stanna upp och ändra i sin planering om barnen intresserar sig för något. När barnens intresse väcks måste man ha förmågan att fånga stunden, inte bara se målet utan även vägen dit. Förskollärarna menar att det är viktigt att den vuxne kan vara lyhörd och har den kompetens som krävs för att stanna upp och möta barnen där de är. Om den

vuxne bara dundrar på som förskolläraren uttrycker sig blir planeringen bara till ett självändamål dvs. mest till gagn för de vuxna.

Verksamhet som utmanar

Detta tema är i sin tur uppdelat i två teman vilka beskriver hur förskollärare kan använda sin kompetens till att utmana barnen i förskolans verksamhet. Förskollärare i undersökningen menar att de på olika sätt har möjlighet att utmana barnen genom att ge dem de förutsättningar som krävs. Bra förutsättningar kan vara att väcka intresse för det som händer i omvärlden, utveckla kommunikationen och låta barnen få tid till att prova på färdigheter själva. Det är endast ett fåtal av förskollärarna som har reflekterat över dessa frågor vilket här beskrivs under rubriken *Att utmana barn*. Det andra temat under rubriken *Att synliggöra lärande* handlar om att de vuxna kan göra barnen medvetna om sitt eget lärande och hur man söker kunskap.

Utmana barn

En förskollärare beskriver sig själv som möjliggörare. Hon menar att en medveten pedagog kan skapa en mångfald av förutsättningar som på olika sätt möjliggör för barn att lära och även kan utmana barnen mer i deras lärande. Kommunikationen mellan barn och förskollärare spelar en viktig roll i förskollärarnas beskrivning. De menar att det är betydelsefullt att samtala med barnen varje dag och att då även lyfta in de tysta barnen i samtalen. I intervjuerna finns det några förskollärare som menar att det handlar inte bara om att kommunicera med barnen utan att man medvetet reflekterar över hur man kan utveckla samtalen. Dessa samtal kan vara initierade av barnen, det kan vara något de har varit med om eller är intresserade av. En strategi som nämns är att förskolläraren medvetet kan använda sin kompetens att kommunicera för att utmana barnen i sitt tänkande. I nära möten med barnen kan en förskollärare använda sin pedagogiska medvetenhet i en utmanande kommunikation som får barnen att tänka steget vidare.

Int. Vilka är dina kompetenser?

F14. ... jag har barnen i fokus och jag jag är väldigt lyhörd för varje barn för att jag ser barnen och /.../ jag älskar att vara här jag tror att de också avspeglar sig barnen känner de.

Int. Hur använder du dom här kompetenserna med barnen då?

F14. ... därför så använder jag min kompetens och personlighet genom att att vara vara den jag är å sen lägga in de här med med det medvetna tänkandet alltså grundsynen som vi har det här med att föra barns tankar vidare utmana dom i tanken å så ...

Int. Vad kan stödet från den vuxne innebära?

F14. ... det kan vara att utmana barnen i tanken till exempel att ää jag vill ha min mössa men jag når inte nähä hur ska du göra då å så funderar dom jag kan ta en stol vilken bra idè prova de å uppmuntra dom till att lita på sig själva å prova sina idèer det är ett bra stöd för barnen.

En av förskollärarna i undersökningen beskriver i ett exempel att det kan vara mycket givande att provocera barnen i samtal för att uppmuntra dem att fundera vidare inom något område. Hon menar att barn behöver få samtala om det som händer i omvärlden och upptäcka att människor är olika och att man kan tycka olika.

F6. ... vi läste just den här boken idag "Vill du gifta dig med mig" och /.../ ibland vill jag få barnen att tänka lite och vi hade frågat och hade inte väntat så mycket svar om någon av dom hade varit kär och det hade dom och svarade och så pratade jag om den känslan /.../ ibland tyckte jag det var provocerande att slänga in lite grann /.../ men han kanske är kär i honom och de och då säger man åt barnen att det kanske går /.../ kanske hon är kär i henne /.../ och så byggde vi lite grann ifrån de här tankarna /.../ det bekräftar igen att barn är fulla av känslor och intelligens det fattas bara lite erfarenhet så så ibland så kan man känna sig så att ooj har du en sån tanke (med eftertryck) man sitter där och får lära sig från barnen ...

Denna förskollärare anser att vuxna som samtalar med barn även kan lära sig mycket av barnen, hon menar att de är fulla av känslor och intelligens, det fattas bara lite erfarenhet. Hon beskriver vidare att barnen genom samtal varje dag får möjlighet att sätta in de ord de kan i en vidare mening och på detta sätt kan de lära sig att diskutera, säga sin mening och stå för sitt ord vilket är en grundförutsättning för att kunna bli kritiskt tänkande och självständig. En förskollärare menar att ge barnen bättre förutsättningar för en givande kommunikation även kan vara en praktisk och rent organisatorisk fråga. Hon beskriver hur hon medvetet kan skapa ett talutrymme för alla barn om gruppen delas upp under dagen.

Int. Vad anser du vara grundläggande för att barn ska få möjlighet till lärande och utveckling?

F5. Ja det är ju att de har bra förutsättningar runt omkring sig.

Int. Kan du ge exempel.

Int. Ja till exempel /.../ att /.../ vi skapar ja ju till exempel det här när man går till skogen med fyra fem barn att då kan man samtala tillsammans det är ingen som som ledare eller handledare eller som vuxen i den gruppen kan jag hjälpa till så att alla kommer till tals på ett helt annat sätt än ja om vi sitter i en samling allihopa /.../ ja att man skapar såna situationer eller såna under hela dagen ...

Flera förskollärare påtalar att tid är en viktig förutsättning om barn ska kunna få möjligheter att prova på olika saker själva. De menar vidare att de vuxna på förskolorna har alldeles för bråttom i olika sammanhang vilket ofta kan begränsa barnens möjligheter. En förskollärare som är nära barnen kan se vad som händer och balansera mellan att avvakta och gripa in i barnens ageranden. Här beskriver en förskollärare en situation där hon själv och två barn ingår och sina tankar om sitt eget agerande. Hon befinner sig på förskolegården tillsammans med två små barn varav det ena försöker klättra upp på ett lekdjur med hjälp av det andra barnet. Hon ser vad som händer och finns nära om något av barnen skulle falla ner eller på annat sätt behöva hjälp. Läraren iakttar barnen men ser deras aktivitet som en utmaning och lärande situation och låter dem själva få agera i sin egen takt.

F8. ... på bilden är det en liten kille som håller på å ska försöka klättra upp också är det en liten tjej som jag tror inte hon är nå äldre är hon två kanske /.../ som hjälper den här pojken upp /.../ å jag står ju med där /.../ vid sidan av utifall han tippas över där /.../ men ändå /.../ då försöka låta dom klara ut det själv /.../ hon den lilla tjejen hjälper den lilla killen upp på den här hästen jag står i bakgrunden.

Int. Vad har du för tankar om det här, hur kan det gynna barnen?

F8. ... vi pratar ju väldigt mycket om det kompetenta barnet på förskolan att barn kan så mycket mer än vad vi vuxna tillåter dom att kunna å vi gärna kliver in för tidigt vi kanske gör saker som vi inte behöver göra bara /.../ antingen för att det ska

gå fort eller att man inte ger dom tiden dom behöver /.../ få lite utrymme att försöka klara saker själv /.../ att dom ska få prova å försöka inte inte hindra och säga nej /.../ grunden i våran barnsyn att vi ser barna på det sättet ...

Int. Kan du kortfattat beskriva vad det kräver av dig som pedagog? Vilken roll du intar.

F8. ... ja jag ser mig kanske som en handledare till barnen handleder dom fram till att hitta lösningar /.../ jag finns mer i bakgrunden utifall de behöver hjälp jag är inte den som styr innan de ens frågar utan mer som en handledare som finns närvarande det är lite olika i olika situationer också för att det beror ju lite grann på vad barnen behöver handledning i...

Denna förskollärare betonar att det är viktigt att vara nära barnen för att kunna uppfatta vad de ägnar sig åt. Hon beskriver en förskollärare som är närvarande i stunden här och nu och som är observant på det som händer, har förmågan att se barnen, det de gör och dela världar med dem. I denna beskrivning fungerar förskolläraren mer som en stödjande pedagog i dialog med barnen. Förskolläraren i citatet ovan menar att ibland bör man avvakta så att barnen får utrymme att klara upp saker själva vilket de ofta gör om de får en möjlighet och lagom med stöd. Hon beskriver här en förskollärare som har en kompetens att avgöra när det är rätt tillfälle att gripa in i det barn gör för att kunna hjälpa dem vidare.

Få syn på sitt lärande

Det är väsentligt att förskollärare har en kompetens att kunna handleda barn på olika sätt när de stöter på problem i vardagen. Några få av förskollärarna beskriver hur viktigt det är att man kan stödja och uppmuntra barnen att finna på egna lösningar och tänka ut saker själva. De menar att barn även måste få tid till upprepande handlingar och konkreta erfarenheter. En förskollärare anser att barn behöver få lära sig att det finns olika lösningar och att vuxna inte kan allt. Två av förskollärarna menar vidare att det är viktigt för barn att få syn på sitt eget lärande och att man tillsammans kan söka kunskap.

Int. Vad anser du vara viktigt att barn ska lära sig?

F5. ... sen är det ju kunskaper som dom ska ha men även baserade på praktiska erfarenheter för det är ju så barnen lär sig kanske inte /.../ bara när man pratar med dom dom måste ju få prova på saker också och sen är det viktigt att vi visar dom att det finns alltid olika lösningar.

Int. Hur arbetar du för att barn ska lära sig det här?

F5. Ja jag försöker dels svara på deras frågor och kan jag inte det ja då har vi tagit datorn till hjälp ibland och letat svar /.../ när jag inte klarar av saker då talar jag om det för dom för att alla människor kan inte veta allting bara för att jag är vuxen så vet jag inte allting jag måste också leta efter svar eller just att de ska veta att kunskaper och erfarenheter kommer inte till en man måste träna på vissa saker och man måste söka det kommer inte bara av sig självt så vill man nånting då måste man jobba för det /.../ ja och sen att kanske jag inte ger alla svar jämt det beror på vad det är ibland frågar jag hur kan man göra hur kan du tänka ut själv.

Int. Varför vill du att barn ska lära sig det här du tog upp?

F5. Ja för för det är såna här saker underlättar hela livet om man har lärt sig /.../ det är lärande för livet för mig man har en grund att stå på att utgå från.

Detta kan tolkas som att förskolläraren i excerptet ovan pekar på att det är viktigt att ha en kompetens att synliggöra barns lärande genom att tala med barnen om deras eget lärande och vad de tänker om sitt eget lärande dvs. metakommunikation och metakognition. En förskollärare kan visa på hur man söker kunskap och kan också

resonera om allt barnen kan och hur de har lärt sig det de kan. Denna förskollärare menar vidare att det är viktigt att barn utvecklar olika lärande strategier. Barnen måste få insikt i att man ofta behöver anstränga sig och att detta ger utdelning. En av de intervjuade förskollärarna menar att den som är medveten och uppmärksam ser att barn ständigt lär sig något. Hon beskriver en förskollärare med kompetens att se barns lärande i vardagssituationer och som kan ta tillvara vardagssituationer för lärande. Här belyser hon detta genom exempel från sin egen verksamhet där hon i aktar ett barn i sandlådan.

Int. Beskriv en situation från din egen verksamhet där du anser att barn har möjlighet att lära.

F2. Jag kan ju ta en sån banal situation som att klä på sig och gå ut påklädning där kan man ju lära sig höger och vänster färger och /.../ de kan lära sig stor och liten man kan lära sig hur mycket som helst /.../ då var det ett barn som /.../ kan det ha varit ett år kanske som gick upp och ner från sandlådekanten jättelänge det är en lärandesituation för barna men som inte vi tycker kanske så man måste verkligen vara uppmärksam om man ska se det är ju bara i sandlådan men de lär sig ju jättemycket där.

En annan förskollärare beskriver det faktum att barn ständigt lär sig något i alla situationer utan att de själva vet om det. Hon menar att en lärare kan göra olika saker med barnen och lägga in olika saker i samtal och hoppas på att de senare kommer ihåg detta.

F9. ... barna lär sig utan att dom vet att man gör saker med barna för att man lägger in fast barna vet ju inte att dom lär sig hela tiden /.../ ja att man har diskussioner med barna pratar med dom då hoppas man att hör dom eller ja men att dom kommer ihåg det där då /.../ att man ger dom saker i samtal och i samvaron med dom grunderna i lärande där de är att de kan att de duger som dom är alltså att de får en tillit till sig själva det är ju grunden sen är det väl det andra att de får med sig vissa grunder och att dom har fått en bas upp till skolan om jag säger så då.

Som framgår av citatet ovan så reflekterar däremot inte denna förskollärare vidare över detta, om det exempelvis skulle vara positivt att barnen fick en medvetenhet om det faktum att alla ständigt lär sig något och vad de har lärt sig i en specifik situation. Däremot menar hon att barnen behöver en bas att stå på innan skolan, men utvecklar inte vidare vad denna bas innebär.

Sammanfattning

Här sammanfattas studiens resultat gällande den första forskningsfrågan vilken försöker besvara vad förskollärare uttrycker att de behöver för kompetenser för att utöva sitt yrke. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är fokus flyttat från den enskilda individen till lärogemenskapen. Eftersom lärandet är situerat har sammanhanget där individen förväntas lära sig något en avgörande betydelse. I förskolans kontext är det förskollärarna som har den största påverkan för barns möjligheter att lära då det är de som tolkar och konkretiserar uppdraget i läroplanen och därmed styr över vad som får ske. Förskollärarna i studien menar att det är viktigt att vara positiv och engagerad i sitt arbete. Med ett äkta engagemang framstår man som mer trovärdig för barnen.

Förskollärarna menar att det är viktigt att barnen får se att det även finns handling kopplat till orden genom att själv vara en god förebild. Innehållet i temat *En engagerad förebild* kan tolkas som en beskrivning av förskollärares egen sociala kompetens.

På en förskola består vardagen av en ständig ström av möten mellan människor. I denna interaktion menar förskollärarna att den kommunikativa kompetensen utgör navet då det gäller att finna på vägar för att kunna möta alla barn och föräldrar samt som en av grundförutsättningarna för barns möjlighet till lärande. En förskollärare kan utveckla vardagens alla samtal och lära barnen att språket är ett verktyg för ömsesidig kommunikation. I detta tema *Kommunikativ kompetens* är det däremot mer sällsynt att förskollärarna nämner exempel på innehåll i samtal och diskussioner. Arbetet i förskolan präglas av arbetslaget och även här menar förskollärarna att kommunikativ kompetens är avgörande då målen i läroplanen ska tolkas och konkretiseras till innehåll och genomförande. Även analytisk kompetens och kritiskt tänkande är viktig menar förskollärarna då den verksamhet som bedrivs ska planeras och utvärderas genom diskussion och analys. Förskollärarna betonar att det är viktigt att diskussionerna i förskolan ständigt hålls igång och att arbetslagen när de utvärderar sin verksamhet kritiskt reflekterar över denna och sin egen roll för att en utveckling ska kunna ske.

Eftersom samhället ständigt utvecklas påverkas även förskolans verksamhet och därmed krävs flexibla förskollärare med kompetens att kunna förändra sig. I temat *Förändringsbenägen* betonar förskollärare att samhällets utveckling inte går att bortse från och att det underlättar om man kan se det positiva med förändringar. De menar att som förskollärare blir man aldrig fullärd, man måste vilja utveckla sig och ta in ny kunskap. När förändringar sker i samhället som helhet med exempelvis nya styrdokument får det också konsekvenser för den enskilda förskolan. Detta kräver en professionalitet av förskollärarna och att de är medvetna om sitt uppdrag men även att de får förutsättningar i form av fortbildningsinsatser. Även i vardagens alla möten med barnen behöver man enligt förskollärarna vara flexibel för att kunna följa dem i kommunikation och aktiviteter eftersom de är spontana och ständigt på upptäcktsfärd. De menar att en förskollärare med kompetens stannar upp och interagerar med barnen när de visar intresse för något. Genom att utveckla barnens intressen kan vardagens alla situationer ses som en potential till lärande.

Några av förskollärarna som intervjuats i denna undersökning har påtalat att de behöver en didaktisk kompetens för att kunna utveckla arbetsmetoder som kan väcka barnens intresse för olika teman samt strategier för att få alla barn delaktiga. I temat *Verksamhet som utmanar* beskrivs förskolläraren som en möjliggörare vilken på olika sätt medvetet kan skapa bra förutsättningar för barnen. För att barn ska få bra förutsättningar för lärande behöver de aktivt få samspela med kamrater och vuxna när det gäller problemlösning och att tänka ut saker själva. De beskriver vidare att även barn behöver uppmärksammas på sitt eget lärande och få syn på olika lärande strategier. Sammantaget finns i excerpten under detta huvudtema ett flertal uttryck där förskollärare beskriver kompetenser de anser sig behöva för att kunna se barnens potential för utveckling och ge dem de bästa förutsättningar när det gäller lärande. Förskollärarna menar att de behöver vara nära barnen och ha social kompetens,

kommunikativ kompetens, analytisk kompetens, didaktisk kompetens samt kompetens att förändra och följa med sin tid.

Barns lärande

Detta huvudtema handlar om vad förskollärare beskriver vara viktigt att barn får lära sig i förskolan. Temat *Barnen i fokus* handlar om hur barn i verksamheten på förskolan förväntas kunna ta egna initiativ utifrån sina intressen och välja aktiviteter själva. Att vara nära barnen framstår som en viktig kompetens om förskolläraren ska ha en möjlighet att se vad som fångar barnens intresse vilket framstår som en utgångspunkt i förskolans verksamhet. Förskollärarna riktar även barns lärande mot en fostran med framtiden i sikte vilket beskrivs i temat *Blivande samhällsmedborgare*. I intervjuerna ger förskollärarna genomgående uttryck för att barn bör utveckla social kompetens, lära sig respekt och hänsyn samt vara trygga för att klara sig i samhället.

Barnen i fokus

Förskollärares utgångspunkt i arbetet ska vara det barn intresserar sig för. Detta framgår med tydlighet som ett tema i intervjumaterialet. Barn förväntas ta egna initiativ och ha önskemål om olika aktiviteter i förskolan. Förskollärarna säger att det är viktigt att invänta barnen, att själv vara nyfiken och försöka upptäcka vad barnen är intresserade av för att därefter agera. Att invänta barnens initiativ och önskningar dvs. låta dem göra det de vill anses av förskollärarna vara gynnsamt för utvecklingen. De menar vidare att man måste vara nära barnen och ha förmågan att se dem och lyssna på dem för att kunna upptäcka om de funderar på något särskilt eller har en önskan om någon speciell aktivitet. Utifrån detta agerar förskollärarna genom att exempelvis ta tag i de samtalsämnen barnen är intresserade av eller att på olika sätt praktiskt möjliggöra önskade aktiviteter. Med detta arbetssätt menar förskollärarna att barnen respekteras och får inflytande.

F14. ... jag kallar de för möjlig möjliggörare fast det kanske kan vara negativt i andra sammanhang men jag ser mig själv som ett redskap för att barnen ska få få kunna nå å göra de dom vill i den här situationen ...

Förskollärare menar att verksamheten måste anpassas till barns önskemål och då kan läraren inte alltid planera verksamheten efter sin egen vilja. Istället blir förskolläraren som i citatet nedan det redskap som ska tillgodose att barnens önskningar blir uppfyllda.

F12. ... att man försöker å anpassa verksamheten till barnen inte till så som jag egentligen kanske skulle vilja ha det helt utan att man hela tiden går tillbaka till att va vill va vill barna vad önskar dom /---/ behov är ju alltså lite kan man säga lika med önskningar ...

En förskollärare uttrycker vikten av att få en positiv kontakt med alla barn och särskilt med de som av olika anledningar har problem och kan vara svåra att kommunicera med. Hon beskriver sitt arbetssätt med följande metafor.

F5. ... jag har jobbat väldigt med x och då har jag försökt att fånga precis allt som x pratar om och som x visar som är intresse som jag tycker att jag kan på något sätt /.../ ta i och jobba med det för det bästa ...

F5. ... det var mest att precis som när man ska fånga en fisk att man sätter en massa små saker i vatten /.../ bröd och maskar och olika saker och kollar vad är det som jag kan fånga x med ...

Den metod denna förskollärare brukar använda sig av och beskriver här är just detta att ta reda på vad som intresserar barnet för tillfället. Hon fördjupar sig på olika sätt för att kunna vidareutveckla intresset och använda det i en fortsatt kommunikation med barnet.

Blivande samhällsmedborgare

Förskollärarna beskriver här vilka kompetenser de anser att barn behöver utveckla under sin förskoletid för att kunna bli en väl fungerande samhällsmedborgare. Ett tema som framträder är *Social kompetens* vilket förskollärarna anser att barnen behöver för att klara sig i framtiden. *Respekt och hänsyn* bildar ett annat tema då förskollärarna anser att det är viktigt för barn att lära sig att ha respekt för människor, djur och saker. Det tredje temat är *Trygghet*, barn måste få känna sig trygga på förskolan beskriver flera av förskollärarna. De menar att tryggheten är grunden för all övrig verksamhet som bedrivs.

Social kompetens

Detta tema definierar vad förskollärare menar vara den sociala kompetens de anser att barn bör lära sig i förskolan för att klara sig i samhället och bli en ansvarsfull samhällsmedborgare.

Int. Vad anser du vara viktigt att barn ska lära sig?

F5. ... det som är viktigt att vi ska visa barnen eller vi ska försöka att barnen ska lära sig det är de alla de här sociala koderna det tycker jag är basen för varje människa att stå på ...

Förskollärarna beskriver den sociala kompetensen som en bas och en nödvändig livskunskap för barnen att förvärva. Barnen behöver lära sig att se på sig själv i ett sammanhang och att kunna ta konsekvenserna av sitt handlande. En förskollärare menar att det är viktigt att barnen kan lära sig att ta andra människors perspektiv och beskriver detta på följande sätt;

Int. Vad anser du vara viktigt att barn ska lära sig?

F14. Alltså det allra viktigaste som jag anser att man måste ha med sig i livet det är ju den här som man kallar den sociala kompetensen att kunna sätta sig själv i ett sammanhang å se och förstå hur andra människor tänker och reagerar om man gör på ett visst sätt och se konsekvenserna av det de tycker jag är jätteviktigt.

Förskolan är en social arena där barn ska fungera tillsammans med andra barn och vuxna i en grupp och på så sätt menar förskollärarna att barnen får möjlighet att lära sig social kompetens.

F3. Det är ju så att vi på förskolan kan fungera ihop tillsammans ...

Int. Din definition på social kompetens.

F3. Det är ju mycket att fungera i grupp det är ju det här också att vänta på sin tur alla alla de här värdegrundsfrågorna det är ju social kompetens det jobbar vi mycket med.

F3. Jag tror ju alltså pratar man inte har man inte den här sociala kompetensen så klarar man inte av att vara tillsammans med andra.

Social kompetens definieras av denna förskollärare utifrån hennes tolkning av den demokratiska värdegrund som allt arbete i förskolan ska bygga på och som finns beskriven i förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 2010). Det konkreta arbetet med barnen kan handla om att lära barnen hur man är en bra kompis. Ett ord som återkommer i flera intervjuer är turtagning, något som barnen behöver lära sig att behärska enligt förskollärarna. Att kunna vänta på sin tur framstår i intervjumaterialet som en av de viktigaste ingredienserna i den sociala kompetensen. I materialet finns intervjuer med förskollärare verksamma i barngrupper med olika ålderssammansättning. Det finns förskollärare som menar att när det gäller de allra yngsta barnen så är det främst det sociala som är det viktigaste att lära sig. De anser att många barn i dag inte har förmågan till empati.

F2. På en småbarnsavdelning så tycker jag att det sociala är viktigast det här empatiska sen tycker jag att det mesta av utvecklingen på en småbarnsavdelning går per automatik ska jag säga de blir torra de slutar sova de äter mat men jag är helt övertygad om att de måste lära sig visa respekt för andra människor för djur och lära sig bli empatisk /.../ för det kan man lära sig...

I citatet ovan kan det förskolläraren säger tolkas som att det som är viktigt för små barn att lära sig är rangordnat. Till att börja med utvecklingen av färdigheter som att bli torr och att äta själv och efter det att lära sig empati, att bry sig om andra. Detta beskrivs som grunden och övrigt lärande nämns inte här i samband med de yngsta barnen. I följande citat ger ytterligare en förskollärare uttryck för vad som är ett möjligt lärande när det gäller de yngsta barnen.

Int. Vad anser du vara viktigt att barn ska lära sig?

F13. ...hur man är mot varandra tycker jag /.../ det här med känna empati med hur andra känner /.../ att dom lär sig vara snälla mot varandra i och med att dom här är så små så så kan man liksom inte ha nå andra grejer de ska lära sig /.../ eller nånting som man har i skolan utan det blir ju det här mer känslomässiga....

De två citaten ovan kan tolkas som att lärande för de små barnen i förskolan är begränsat till att främst lära sig vara snälla mot varandra. Det som framstår som viktigt för småbarn att lära sig är färdigheter och omtanke om andra. En förskollärare resonerar omkring det omöjliga för barn och ungdomar att kunna välja att inte tillhöra en grupp och att det är av bl.a. den anledningen viktigt för barn att lära sig fungera tillsammans med andra. Som vuxen har man däremot en annan valfrihet och kan välja bort att tillhöra en grupp.

Int. Vad anser du vara viktigt att barn ska lära sig?

F1. ... sen det som är viktigt att de ska lära sig det är att fungera det är det här sociala fungerar inte det så spelar det ingen roll hur mycket annat man kan egentligen utan man måste ju kunna umgås med varandra och vara i grupp och sköta om varandra och sig själv och allt det tycker jag är viktigast när de är små.

Int. Varför vill du att barn ska lära sig detta?

F1. Ja för att det är ju så att om man inte fungerar socialt så blir det bekymmer upp genom åren. Det är ju som förutsättningen för ett livslångt lärande det är ju att man fungerar socialt och allt allt tänkte jag säga hela vägen upp till man är vuxen så ingår man i en grupp av något slag ända tills man blir vuxen då kanske man kan välja och isolera sig och vara alldeles själv utan några sociala kontakter men det kan man inte som barn och ungdomar upp genom åren det går som inte.

Den förskollärare som uttalar sig ovan menar även hon att det viktigaste när barnen är små är att utveckla social kompetens. Barnen bör få lära sig att umgås och att sköta om sig själv och andra. Matsituationen på förskolan ses av flera förskollärare som ett tillfälle som på många sätt ger barnen rika möjligheter till social träning. Vid måltiden är man tillsammans och kan se varandra. Samtidigt som lärarna betonar vikten av att ha trevligt tillsammans så är matsituationen även ett tillfälle där barns beteende kan regleras. Barnen ska lära sig allmänt hyfs som en förskollärare uttrycker det vilket innebär ett bra bordsskick, att inte ta för mycket mat, att kunna vara tysta och att inte prata i munnen på varandra. En av förskollärarna framhåller även att det är viktigt att barn lär sig att lyssna på andra barn och inte bara på vuxna.

Respekt och hänsyn

I förskolan ska barn lära sig ta hänsyn och respektera vår jord, människor och djur. Förskollärarna uttrycker på olika sätt varför detta är viktigt i ett samhällsperspektiv. En förskollärare menar att det är viktigt att barn inte blir egoistiska och bara tänker på sig själva. Hon uttrycker att det är viktigt ”sen när de kommer ut” vilket kan tolkas som att förskolan uppfattas som en institution vid sidan om samhället där barnen lär sig inför framtiden.

Int. Varför är just det här viktigt att lära sig?

F7. ...det är viktigt i samhället sen när de kommer ut att de kan turtagning och så att vi inte ... eller att dom inte blir egoistiska och bara tänker på sig själva att här ska jag va ingen annan får komma till tals utan bara plöjer sig fram ... å de tror jag att om de blir små egoister så kan det bli så.

Ett perspektiv som uttrycks i intervjuerna är att barn bör lära för att påverka utvecklingen i samhället positivt och att alla som arbetar inom förskolan har denna möjlighet att påverka barnen. Flera förskollärare påtalar hur viktiga de vuxna är som förebilder för barnen.

Int. Vad anser du vara viktigt att barn ska lära sig?

F6. ...men också hänsyn hänsyn för varandra hänsyn för vår värld de det är också oerhört viktigt.

Int. Varför vill du att barnen ska lära sig detta?

F6. ...och det är så jag känner fortfarande att ja ja vi har faktiskt chans att förändra hela världen genom dom barn dom barn som jag träffar genom att att lära barnen att bli hänsynsfull som sagt för varandra för vår jord ...

I detta tema om respekt och hänsyn ges uttryck för en i min tolkning framtidsvision om en bättre värld. En förskollärare menar att de kan genom att påverka barnen på sikt förändra villkoren för jorden. På förskolan finns möjligheten att föra ständiga diskussioner med barnen och problematisera det som händer i världen. I dessa diskussioner har en förskollärare möjlighet att styra barnen och påverka dem i olika riktningar. Hur denna påverkan kan se ut rent konkret i nuet förklaras inte närmare utan mer indirekt när miljöfrågor kommer på tal i några intervjuer.

Trygghet

I intervjuerna förekommer ordet trygghet ofta, man måste vara trygg för att kunna lära sig något, trygghet är grunden för allt annat beskriver förskollärarna. Barnen kan enligt lärarna bli trygga genom de vuxna de möter i verksamheten och hur de blir bemötta av dessa vuxna. Förhållningssättet gentemot barnen och föräldrarna är avgörande. Barnen måste få veta att de är mycket värda och de måste få ha roligt på förskolan. Det är viktigt att det finns en vikänsla i gruppen och att varje barn ska känna sig saknat när det är borta. En förskollärare menar att utan trygghet kan inte barnen lära sig något oavsett hur bra de materiella förutsättningarna är. Däremot beskriver hon vidare att förskoleverksamhet kan bedrivas i stort sett var som helst bara barnen är trygga och trivs.

Int. Vad anser du vara grundläggande för att barn ska få möjlighet till lärande och utveckling?

F1. Att de är trygga. Om de är trygga och tycker att det är roligt då spelar det ingen roll vad man har vad man bedriver en förskoleverksamhet någonstans ens de kan vara i en koja i skogen eller i öknen i Afrika eller vart som helst man behöver inte ens ha något material de lär sig i alla fall. Om de inte är trygga och tycker att det är roligt då lär de sig ingenting hur fint man än har det och hur mycket fint material man har och så de tar de inte till sig då.

För att skapa en trygghet för både barn och föräldrar är förskollärarens bemötande av stor vikt. En förskollärare menar att hur det första mötet på inskolningen hanteras är av stor betydelse för hur den fortsatta förskolevistelsen för barn och föräldrar kommer att utvecklas. Hon menar vidare att om föräldrarna känner sig trygga att lämna sitt barn så har det påverkan på barnets trygghet i förskolan.

Int. Vad menar du med att lägga ner din tid på att få trygghet?

F13. Jaa framför allt så är de ju när man skolas in tycker jag där läggs väl den första grunden det första mötet kan jag tycka med både barn och föräldrar hur man blir bemött den första gången man kommer å fortsättningsvis det är att man blir lyssnad på /---/ det största är väl egentligen att försöka få föräldrarna trygga är dom trygga med oss så blir barnen de också för dom ser att det här är nån som är okej det här är nån som jag kan va hos den grunden tycker jag läggs då just den första gången intrycket man liksom får.

I materialet beskriver förskollärarna även vikten av att få barnen att känna sig värdefulla och att de duger som de är. Varje barn måste få finnas till, vara den de är, få synas och bli lyssnad på. En av förskollärarna beskriver att hennes personliga mål i arbetet är lyckliga barn som ska få veta att de duger.

Int. Har du några personliga mål för ditt yrkesutövande?

F6. Ja ja lyckliga barn /.../ om dom barna känner sig /.../ att dom är lycklig och att de duger ...

Flera förskollärare menar att grunderna i lärande är detta att få barnen att tro på sig själva och sin förmåga vilket i förlängningen gör att de vågar lära sig nya saker.

Int. Vad anser du vara viktigt att barn ska lära sig?

F8. ... att dom ska lära sig jag tycker det är viktigt att att dom tror på sig själva å sin egen förmåga så att dom själva vet /---/ inte är rädda för att lära sig nya saker till exempel att dom får får en själv /---/ en bra positiv självkänsla egentligen /---/ för har man de så tror jag att då klarar man det mesta.

Förskollärarna betonar att det är viktigt att ge barnen mycket närhet och trygghet att komma till. Med en positiv självkänsla klarar barnen saker själva med stöd och trygghet i den vuxne.

Sammanfattning

Den andra forskningsfrågan i denna studie avser att besvara vad medverkande förskollärare anser vara viktigt att barn får lära sig i förskolan. Under denna rubrik sammanfattas resultatet. I temat *Barnen i fokus* beskrivs hur barn förväntas påverka verksamheten i förskolan genom att ta egna initiativ och önska sig olika aktiviteter. Förskollärare menar att på detta sätt kan barnen få inflytande över verksamheten. Rollen gentemot barnen blir då som en av förskollärarna uttrycker att fungera som ett redskap och en möjliggörare och för att svara upp mot detta måste hon/han vara lyhörd och nära barnen för att fånga upp intressen, serva dem och ta fram material. Denna förskollärare kan också sägas inta en passiv roll då hon ska vänta ut barnens önskningar och egna initiativ. I intervjuerna betonar förskollärarna genomgående barns lärande inför framtiden. I temat *Blivande samhällsmedborgare* beskriver förskollärarna hur viktigt det är för barnen att lära sig de sociala koderna och att visa respekt och hänsyn för både människor och miljö om de ska klara av att fungera som vuxna medborgare i samhället. När det gäller de allra yngsta barnen i förskolan betonar några av förskollärarna att det de främst behöver lära sig är sociala kompetenser, fungerande rutiner och omtanke om andra. Det är när barnen är små som grunden ska läggas för att kunna umgås med andra i en social gemenskap. Jag tolkar detta som att den sociala kompetens som framstår som så viktig för de små barnen att utveckla till stor del handlar om att lära sig färdigheter såsom exempelvis att kunna äta själv, omtanke om varandra och kunna vänta på sin tur. Förskollärare menar att de har möjlighet att påverka barnen och därmed kan förskolan vara med och lägga grunden för en bättre värld vilket kan tyckas vara ett stort krav som förskollärare lägger på sig själva och förskolan. Trygghet är ett ord som återkommer i materialet och en förskollärare som kan bemöta barn och föräldrar med ett bra förhållningssätt är grundläggande för tryggheten på en förskola. I denna miljö menar förskollärarna i undersökningen att frimodiga och glada barn med en positiv framtidstro kan utvecklas. Trygga barn med en positiv självbild är grunden för allt lärande i

förskolan och det enligt en förskollärare oavsett de materiella förutsättningarna. I all samvaro på förskolan betonas förskollärarens roll som en bra förebild.

Sammanfattningsvis kan detta tema tolkas som en beskrivning av förskollärares arbete med värdegrundsfrågor. En betydande del av barns lärande riktas mot samvaron i gruppen och hur förskollärare genom sin tolkning av värdegrunden sätter ramarna för barnens agerande samtidigt som barnen anses få möjlighet att påverka genom att deras egna initiativ väntas ut. Förskollärarna ger uttryck för att barn ska fostras in i ett kollektiv för att kunna hantera framtiden. Samtidigt betonar de hur viktig tryggheten är genom de vuxnas omsorg. I min tolkning av det förskollärarna uttrycker framträder en förskollärare som behöver både omsorgskompetens och ledarkompetens. Förskolläraren ska vara en bra förebild, visa på och förmedla vår kultur och nuvarande samhälles värderingar till barnen och på så sätt förväntas de klara vuxenlivet. Samtidigt ska hon/han genom en god omsorg värna om barnens bästa. Barnet blir synliggjort och förväntas på så sätt få en bra självkänsla och blir tryggt. Tryggheten i nuet ska grundläggas och förmedlas till både barn och vuxna.

Diskussion

Jag inleder med en kortare metoddiskussion och fortsätter i avsnittet som följer med en summering av syftet och de forskningsfrågor som undersökningen utgår från. I avsnitten därefter diskuterar jag studiens resultat för att slutligen ta upp pedagogiska implikationer och ge förslag på fortsatt forskning.

Metoddiskussion

Att arbeta med *Stimulated recall* som i denna studie betyder att foton från förskollärarens egen verksamhet användes har berikat intervjusamtalen på många sätt. Förutom att samtalen om foton och frågor i intervjuguiden kompletterar varandra så kommer man lättare åt förskollärares tysta kunskap genom att svaren konstrueras utifrån lärarens egen vardag d.v.s. med nära koppling till praktiken (Zevenbergen, 2004).

Haglund (2003) menar att *Stimulated recall* som metod inte är enhetlig då det existerar flera sätt att genomföra undersökningar på exempelvis beroende på kunskapsintresse vilket påverkar den information man kan få och resultatet. Han menar vidare med referens till Calderhead (1996) att det är viktigt att klargöra om forskaren avser att spegla intervjupersonernas interaktiva tänkande eller gestalta kunskaper eller övertygelser. I föreliggande studie kan de foton som används i intervjuerna ses som ledtrådar för att minnas situationer (Bloom 1953) där avsikten var att utifrån intervjupersonernas reflektioner och kommentarer spegla en kombination av interaktivt tänkande och tankar som skapas i intervjusituationen (Haglund 2003).

Denna studies resultat kan ha påverkats av valet av foton att samtala omkring. Varför har förskollärarna valt de foton de valt? Att välja något innebär samtidigt att välja bort annat. Vissa foton kan ha varit lättare att tala om generellt eller kan ha väckt mer engagemang om de berörde något som hade stor betydelse för förskolläraren. Jag var på varje förskola endast en dag, om jag varit på besök fler dagar hade det kanske resulterat i andra foton att samtala om. De foton jag har tagit, kan tolkas som att det finns något i bilden som är viktigt för forskaren vilket i sin tur kan ha påverkat förskolläraren i samtalen. Ett litet urval av 14 förskollärare känns inte begränsande då jag i tolkningen och analys av materialet använt abduktion som metod. Genom att under hela processen ta del av forskning på området som fördjupade förståelsen för mitt eget intervjumaterial kunde jag jämföra och utveckla tolkningsprocessen. De förskollärare som deltog i undersökningen blev genom foton och intervjusamtal bekräftade i sitt arbete. Flera av lärarna uttryckte att de tyckte det var värdefullt att få reflektera över och få samtala om sin egen verksamhet.

Resultatdiskussion

Den här studien har fokus på att utifrån ett sociokulturellt perspektiv tolka vad det är förskollärare uttrycker när de talar om sitt arbete. Syftet är att med utgångspunkt i samtal omkring foton från den egna verksamheten och intervjuer vinna kunskaper om vad förskollärare betraktar som kompetenser de behöver i sitt yrke och vad de anser vara viktigt för barn att lära sig. Förskollärarna i urvalet arbetar på förskolor i tre olika kommuner vilka har fått sin verksamhet kvalitetsutvärderad med ECERS. Dessa förskolor hade vid tiden för insamlandet av empirin bedömts ha god kvalitet enligt skalan vilket också var den högsta kvaliteten i kommunerna. Däremot var det ingen av förskolorna i urvalet som bedömts ha utmärkt kvalitet enligt ECERS.

God kvalitet kan jämföras med en av de tre lärandemiljöer d.v.s. *Barncentrerande förhandlingsmiljöer* som beskrivs i resultatet till studien Barns tidiga lärande (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). I studien utgick forskarna bl. a. från externa kvalitetsutvärderingar med ECERS och kunde på så sätt ringa in skillnader i lärares sätt att förhålla sig, kommunicera, samspela och möta barnen. Detta resulterade i att olika kvalitetsmönster kunde urskiljas vilka beskrivs som tre olika lärandemiljöer *Särskiljande och begränsande miljöer* (låg kvalitet), *Barncentrerande förhandlingmiljöer* (god kvalitet) och *Utmanande lärarorienterade miljöer* (hög kvalitet) (op.cit.). Det är intressant att jämföra resultaten i föreliggande studie med *Barncentrerande förhandlingsmiljöer* då resultatet har en överensstämmelse med beskrivning av denna lärandemiljö. De kompetenser lärarna i föreliggande studie menar att de behöver i yrket är av främst social karaktär då de tar upp aspekter som engagemang, samspel och kommunikation. När det gäller barnens lärande riktas fokus till största delen på social utveckling och demokratifostran. Förskolorna i urvalet vilka har bedömts ha god kvalitet enligt ECERS kan sägas representera en förskolekontext och ett perspektiv på kvalitet som karaktäriseras av intresserade och engagerade lärare

som genom samspel och kommunikation till stor del fokuserar på barnens omedelbara intressen och sociala utveckling.

Vilka kompetenser behöver förskollärare

I tolkning av intervjuerna identifierades en mängd av kompetenser som förskollärare anser vara viktiga för att utöva yrket. Förskolläraryrket är komplext vilket kräver skicklighet av förskollärare, att kunna se helheten och behärska olika kompetenser som samverkar med varandra (Johansson, 2003; Sheridan, 2001; Sheridan, Sandberg, Williams & Vuorinen, 2011). Larsson (2009) liknar lärarprofessionalitet vid att ha en bricka full med kulor och försöka få alla att röra sig samtidigt utan att tappa någon. Förskollärarna i studien menar att de behöver vara engagerade och ha både social och kommunikativ kompetens då en lärare ständigt möter olika människor. Analytisk kompetens är viktigt då verksamheten förväntas utvecklas genom att lärare ser kritiskt både på sig själva och den egna verksamheten. Då förutsättningarna för förskolans verksamhet skiftar bör förskollärare vara beredda på förändringar både på samhälls nivå och i den dagliga verksamheten. Ett samhälle förändras ständigt och på bara ett sekel har vårt samhälle genomgått mycket stora förändringar. Flera forskare (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, Bruner, Carlgren & Marton, Säljö) skriver att detta är en av de största utmaningar för pedagoger att förbereda barnen för en framtid som vi inte vet så mycket om. Att vara professionell är att en lärare som har kunskap och lång erfarenhet även har förmåga att förändra sig när nya direktiv förutsätter det. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) menar att varje lärare bör precis som barnen vara aktiv i sitt eget lärande. Förskollärarna i studien lyfter även fram betydelsen av att ha en kompetens som innebär att vara nära barnen då de ska vara i fokus och läraren måste kunna se barnens intressen och vad barnen vill ägna sig åt. Dessa intressen menar förskollärare ska utgöra en utgångspunkt i verksamheten.

Social och kommunikativ kompetens

Förskollärares engagemang och sociala kompetens lyfts fram inledningsvis vilken kan beskrivas som en förskollärares förmåga att övergripande arbeta med utgångspunkt i den värdegrund som Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2010) utgår från. I resultatet betonar förskollärarna att man måste vara människointresserad och vara engagerad för att kunna agera som en förebild för barnen. På en förskola med god kvalitet är klimatet tillåtande och öppet präglad av samspel och kommunikation där barn och föräldrar oftast bemöts med respekt (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). En förskollärare arbetar med små barn, de har fått ett förtroende från föräldrar och samhälle och detta kräver i grunden ett ärligt engagemang. Johansson (2003) tar upp vilken betydelse enskilda förskollärares engagemang kan ha för ett utvecklande av verksamheten på en förskola. En engagerad förskollärare kan ofta bära upp stora delar av verksamheten men detta kan också ha en baksida om hon/han exempelvis slutar sitt arbete och övriga i arbetslaget inte kan ta över den rollen. Hur engagerad en

förskollärare får och kan vara styrs också av diskursen på den egna arbetsplatsen där det kan finnas outtalade regler över hur man tillåts agera (Ekholm & Edin, 1993).

I resultatet lyfter förskollärarna fram kommunikationens betydelse i förskolans verksamhet. En förskollärare möter ständigt människor och kommunikativ kompetens beskrivs som en grundförutsättning för att klara arbetet. Arbetslaget måste ha en ständig dialog för att hantera sitt arbete och utveckla det, diskussionen får aldrig stanna upp beskriver en av förskollärarna. Dysthe (2003, s. 44) menar att kunskapen är distribuerad bland människorna i en grupp, de känner till och är bra på olika saker vilka är nödvändiga för helhetsförståelsen. Samtidigt som förskolläraryrket beskrivs som en kollegial angelägenhet för att utveckla innehållet i verksamheten så är fokus snarare på organisation och arbetsfördelning vilket gör att det ställs stora krav på social kompetens (Sheridan, Sandberg & Williams, 2011). Merparten av förskollärarna i denna undersökning betonar vikten av kommunikation med barnen. De nämner däremot mer sällan förslag på innehåll i samtalen d.v.s. något specifikt lärandeobjekt med utgångspunkt i läroplanens strävansmål. Förskollärarna framhåller däremot att samtalen bör ha en koppling till det som intresserar barnen för tillfället.

Teoretiskt och pedagogiskt kunnande

Vid genomläsning och tolkning av intervjuerna har flera kompetenser som förskollärare anser sig behöva i yrket identifieras men samtidigt saknas väsentliga delar om man ser till forskning. En förskollärare som ska arbeta med utgångspunkt i den reviderade läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2010) behöver även ämneskompetens och få möjlighet att problematisera relationen mellan lek och lärande för att kunna utmana barnen i leken (Granbom, 2011; Jonsson, 2011). Marton (1980) menar att en lärare behöver utveckla pedagogisk kompetens för att kunna sätta sig in i aktuella teorier för lärande. Endast en av förskollärarna i denna studie nämner men då mer indirekt att det behövs teoretisk kompetens trots att nuvarande läroplan har en annan teoribild än tidigare styrdokument. I studien *Barns tidiga lärande* intervjuades lärare i förskolan som oavsett utbildning och när de var utbildade redan ansåg sig ha nödvändig teoretisk kompetens (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Det är väsentligt för en förskollärare att ha kunskap om de teoretiska perspektiv arbetet ska utgå från. Teoretiska perspektiv skiljer sig i synen på lärande och kunskap vilket i sin tur påverkar hur man agerar som lärare och i förlängningen vad barn får möjlighet att lära sig (Bruner, 1996). Vilket har blivit tydligt i denna studie då svensk förskoletradition med socialpedagogiskt fokus (OECD, 2006) har fått genomslag på både de kompetenser förskollärare anser sig behöva i yrket samt vad förskollärarna uttrycker att barn behöver lära sig.

Hur ser förskollärare på sig själva och sin roll? En förskollärare som inte haft möjlighet att problematiserat teoretiska perspektiv och approprierat dem d.v.s. haft möjlighet att göra dem till sina arbetar vidare i verksamheten på ett traditionellt sätt. Med den teoribild som var rådande innan förskolan fick en läroplan kan detta innebära en passiv roll då barns utveckling ansågs genomgå olika stadier lika för alla oberoende av den kontext de befann sig i (Skolverket, 1998). Detta är en väsentlig skillnad mot att

arbeta utifrån nuvarande teoretiska perspektiv som förutsätter en aktiv och initiativrik lärare (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). Förskollärarna i denna undersökning lyfter fram vikten av att ha en analytisk kompetens för att kunna planera, utvärdera och se konstruktivt kritiskt på sin verksamhet vilket de menar är en förutsättning för utveckling. Förskollärarna beskriver att i denna analys ingår att se kritiskt på sig själv vilket är väsentligt då en förskollärare är en del av barnens miljö. Hur hon/han agerar blir tydligt för andra människor genom att hon/han utstrålar olika saker som har stor betydelse för arbetet, professionalitet, engagemang och positiv anda. I ett sociokulturellt perspektiv framstår förskolläraren som den som har mest påverkan på det lärande som sker i förskolan då allt lärande är situerat och bygger på interaktion och kommunikation med andra och den av läraren planerade miljön (Dysthe, 2001; Säljö, 2000). Förskollärare styr över barns vardag såsom den fysiska miljön, verksamheten och det förhållningssätt och det klimat som präglar förskolan. Av den anledningen behövs det en bred definition på pedagogik, oavsett hur det ser ut på förskolan och i verksamheten så lär sig barnen alltid något men kanske inte det vi lärare avser (Siraj-Blatchford, 2007).

Utmanande verksamhet

Några få av förskollärarna i studien visar på en större medvetenhet om läroplanen och vad som påverkar barns lärande. Dessa förskollärare som till viss del avviker i materialet lyfter fram hur samtal med barnen kan utvecklas genom att problematisera och provocera för att få dem att tänka vidare. De menar också att det är viktigt för barnen att få syn på sitt eget lärande d.v.s. metakognition eller metalärande vilket innebär att lärandet fokuseras som process istället för prestation. I dessa dialoger har förskolläraren en avsikt att få barn att tänka, reflektera och kommunicera sina tankar (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003). Även Bae (1997, 2004), Hundeide (2006) och Tuomela (2007) betonar betydelsen av kvalitet i samspel och dialoger där en medveten förskollärare kan utvidga och förklara barnets upplevelser i utforskandet av omgivningen. Lärande betraktas inte längre som enbart en individuell och självständig process. Det är i samspel med andra, mellan barn och vuxen och mellan barnen som lärande inom alla områden äger rum (Sheridan & Williams, 2007; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). I föreliggande studie lyfter några förskollärare fram vikten av tid och rum för att ge barn bra förutsättningar för samtal. Att dela upp barnen i mindre grupper skapar mer talutrymme för alla och att ge barnen tid ökar deras möjligheter att få klara upp saker själva. En enda av förskollärarna i intervjumaterialet lyfter fram en situation som hon tolkar utifrån ett teoretiskt perspektiv det sociokulturella. Hon ger enligt min uppfattning en enkel beskrivning av den proximala zonen i samband med att hon beskriver en situation där hon kommunicerar med barn. I övrigt finns ingen direkt koppling till teoretiska perspektiv om lärande och utveckling. Denna bild utan tydlig koppling till teoretiska perspektiv kan även bekräftas av aktuell forskning (Sheridan, Sandberg, Williams & Vuorinen, 2011, s.12).

Sammanfattning

Här följer en kortfattad sammanfattning av resultatet gällande denna studies första forskningsfråga vilken söker svar på kompetenser förskollärare uttrycker att de behöver för att utföra sitt arbete. Ett genomslag i resultatet är utgångspunkt i värdegrunden och en betoning på sociala kompetenser. I den sociala kompetensen är kommunikationen grundläggande menar förskollärarna eftersom de ständigt har kontakt med människor både barn och vuxna. Föräldrar är olika och det är viktigt att förskolläraren kan möta alla och kommunicera omkring barnen. Tillsammans med barnen är kommunikativ kompetens väsentlig för att kunna föra utvecklande samtal och få reda på exempelvis intressen. Eftersom arbetet på förskolan ska fördelas och organiseras i arbetslagen kräver även detta social och kommunikativ kompetens tillsammans med en analytisk kompetens för att arbetet ska kunna utvecklas. Detta genomslag av socialpedagogiskt fokus knyter an till traditionen i svensk förskola där demokrati, värdegrundsfrågor och barns utveckling genom samspel i gruppen har varit tongivande. Att i styrdokument fokusera på en bredd av sociala utvecklingsmål har främst varit policy i Norden och Centraleuropa (OECD, 2006; Skolverket, 2008). På så sätt kan arbetet med värdegrunden ses som ett område förskollärarna redan behärskar, lättare kan utveckla och fördjupa till skillnad mot områden som kräver nya kompetenser såsom insikt i exempelvis naturvetenskap och teknik.

Vad bör barn lära sig

När det gäller barns lärande är även här inriktningen i intervjumaterialet med betoning på socialpedagogik. Förskollärarna i föreliggande studie menar att den sociala utvecklingen ska vara i förgrunden eftersom barn behöver trygghet, utveckla sin sociala kompetens, lära sig att respektera varandra och visa hänsyn. Förskollärarna beskriver vidare vikten av att vara lyhörd och att vara nära barnen för att kunna upptäcka och fånga in barns intressen och initiativ för att därefter agera.

Barns sociala utveckling och demokratifostran

I resultatet framstår den sociala utvecklingen som viktigast för barn, en framtidens medborgare ska lära sig hur man agerar i en demokrati. Det sociala lärandet med känslor och empati betonas särskilt när det gäller de allra yngsta barnen. Även i andra undersökningar har forskare funnit att förskolan ses som en arena för ett socialt lärande (Jonsson, 2011; Markström, 2005; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson 2009; Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011). Social utveckling och lärande handlar mer om de värden som ska distribueras i en verksamhet med det etiska förhållningssätt som uttrycks i läroplanens värdegrund. Omfattas förskolan av detta förhållningssätt framstår de vuxna som förebilder för barnen i deras sociala utveckling. Läroplanen för förskolan pekar däremot när det gäller lärande övergripande på att kunna kommunicera, söka ny kunskap och att kunna samarbeta (Utbildningsdepartementet,

2010). I samband med barns lärande betonas trygghet vilket är ett av de ord som ofta återkommer i föreliggande studie. Barn måste vara trygga för att kunna lära sig något menar förskollärare däremot definieras trygghet sällan vilket vid en närmare reflektion då mer framstår som en upprepad retorik. Trygghet kan tolkas som något en förskollärare med omsorgskompetens kan förmedla till barnen och detta skulle enligt några förskollärare vara förutsättningen för ett lärande oavsett övriga resurser. Det finns förskollärare som gör skillnad på de yngsta barnens lärande då de menar att det är främst sociala förmågor de små kan lära sig, övrigt kan de vänta med. Ett liknande resultat fann Jonsson (2011) när hon intervjuade förskollärare även om hon i verksamheten såg många exempel på annat innehåll. Om man ser till läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010) så finns det inget i skrivningen som beskriver en skillnad när det gäller lärande och barns åldrar däremot ska verksamheten anpassas till varje barns förmåga.

Barnen får ta initiativet

I resultatet gav flera förskollärare uttryck för att barn själva förväntas ta initiativ till sitt lärande. De menar att förskollärare ska ha barnen i fokus på så sätt att de avvaktar och väntar ut barns intressen för att därefter agera. Detta arbetssätt med en förskollärare som intar en mer passiv roll skiljer sig på många sätt från vad aktuell forskning har kommit fram till. I ett sociokulturellt perspektiv så sker ett lärande överallt och detta förutsätter en aktiv lärare som kan interagera med barnen (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). Ett alternativ till att inta en passiv roll där man inväntar barns initiativ är att förskollärarna är aktiva och skapar intresse eftersom barnen blir delaktiga i kunskaper och färdigheter genom interaktion med andra människor (Vygotskij 1980). Barn kan inte veta och upptäcka allt själva, det är de vuxna som medierar omvärlden till barnen. Barn har inte kunskap om målen i läroplanen och om det som finns att lära sig, barn kan inte lämnas ensamma i tron att de klarar av att gå runt och upptäcka allting själva (Anna Craft, 2002 i Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Förskollärares arbete förväntas utgå från strävansmålen i läroplanen och av den anledningen framstår det som väsentligt för arbetslag i förskolan att välja ut ett lärandeobjekt att arbeta med och kommunicera omkring. I och med den longitudinella studien EPPE föddes begreppet *Sustained shared thinking* (ett hållbart delat tänkande) vilket beskriver hur vuxna interagerar med barn genom att tänka tillsammans om ett gemensamt innehåll (Siraj-Blatchford, et. al., 2003; Siraj-Blatchford & Manni, 2008).

I studien *Barns tidiga lärande* (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009) menar forskarna att förskolor med hög kvalitet vilka benämns som *Utmanande lärarorienterade miljöer* har förskollärare som väljer ut lärandeobjekt och kommunicerar omkring detta. Dahlberg (2009) menar att djupare kvaliteter i förskolan handlar om att pedagogerna kan lyssna på barnens teorier och tankar och ger de utmaningar så att de kan gå vidare med nya utforskanden. Detta till skillnad mot förskolor som genom att låta barnen delta i aktiviteter och görande förväntar sig att barnen ska utveckla förståelse kring olika innehåll. Barn som är medvetna om sitt eget lärande har också möjlighet att uppfatta sig själva som en lärande individ. I resultatet i

föreliggande studie tar endast ett fåtal förskollärare upp metakognition d.v.s. att barn behöver lära sig om sitt eget lärande, att kunskap går att söka och att lärande har koppling till en aktiv insats från den som lär sig. En förskollärare tar upp att hon lägger in olika saker i samtal och hoppas på att barn kommer ihåg detta och lär sig något. Hon menar att barn ständigt lär sig men inte själva vet om det. Denna beskrivning visar på ett lärande som antas finnas med men mer dolt i verksamheten utan att det påtalas och pekas på för barnen. Om barn ska kunna se sig som en lärande individ är en förutsättning att de får syn på sitt eget lärande genom att de får tänka och fundera och att det lyfts fram i samtal (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003).

Barns lärande och lek

Att barns lärande ska ske under lekfulla former och därför förutsätter ett integrerande av lek enligt läroplanen tas inte upp i denna studie. Inte i någon av intervjuerna tar förskollärarna upp sin egen roll i leken och lekens potential för barns lärande. Detta kan ha sin förklaring i att det i intervjuguiden inte fanns några direkta frågor om barns lek och att valet av foton inte styrdes direkt med fokus på just barns lek. Samtidigt så fanns det ett flertal foton att samtala omkring där förskollärarna själva hade möjligheten att föra in samtalen på lek. Resultat i tidigare studier har visat på att leken tas för given i förskolans värld och att barn förväntas automatiskt lära sig genom att leka (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Att förskolläraren genom att själv delta i leken kan iscensätta ett lärande är inte självklart snarare ska barnens lek skyddas och därför lämnas barnen också ofta ensamma i sin lek (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). De menar vidare att förutsättningen för ett fruktbart möte mellan lek och lärande kräver att förskolläraren tar en aktiv samspelande position (2006, s.187). I en pedagogik där lek och lärande ska mötas krävs ett visst förhållningssätt och sätt att tänka om sitt uppdrag där lärare kan analysera sin pedagogiska verksamhet med syfte att understödja kreativitet, fantasi, barns meningsskapande och kontroll (op.cit. s.203). Tullgren (2004) studerade vad som hände i leken när förskollärare på förskolor med ett uttalat lekpedagogiskt arbetssätt deltog. Även här fanns ett socialpedagogiskt genomslag då förskollärarna reglerade barns lek genom att innesluta viss lek och utesluta andra främst mer vilda lekar. De lekar som inneslöts var flickornas snälla familjelekar där matlagning och ätande var mest framträdande. Pojkarnas lekar som var vildare och hade ett annat tema uteslöts av förskollärarna (op.cit.). Lekens potential inom förskolan inte minst när det gäller att utmana barns lärande tycks behövas analyseras och problematiseras. Förskollärare som tar upp exempelvis begreppet fri lek till diskussion kan ha ökade möjligheter att vidga sin syn på den vuxnes roll när det gäller barns lek.

Sammanfattning

I forskningsfråga två har fokus varit att få svar på vad förskollärare anser vara viktigt för barn att lära sig. Även när det gäller barnens lärande är anknytningen till svensk förskoletradition stark, betoningen är till stor del på det sociala lärandet och

socialpedagogik (OECD, 2006; Skolverket, 2008). Respekt, hänsyn och trygghet ska vara i förgrunden för barnens demokratifostran. När det gäller sitt övriga lärande förväntas barnen kunna ta egna initiativ, förskolläraren avvaktar och väntar ut barnen för att få syn på deras intressen och därefter agerar de på lämpligt sätt.

Förskollärares handlingsutrymme

Förskolorna i detta intervjumaterial har bedömts ha god kvalitet enligt ECERS och de kompetenser de betonar visar på att de lägger ett betydande ansvar på sig själva för att verksamheten ska vara av god kvalitet. Sheridan (2001) menar att förskolor som har bedömts ha låg kvalitet mer betonar resursers betydelse. Bra förutsättningar är viktigt för att lärare ska kunna utföra sitt arbete men det behöver inte per automatik betyda en bra verksamhet (Johansson, 2003; Sheridan, 2001; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Detta beskriver även en av förskollärarna i materialet som menar att det är för mycket fokus på ekonomi även om hon hårdrar detta och till viss del även underskattar resursers betydelse. I förskolans verksamhet finns alltid ett handlingsutrymme då lärare själva tar ansvar för att planera och strukturera verksamheten. Hur detta utrymme tas till vara och vad det används till har påverkan på kvaliteten beroende på vilka val och prioriteringar lärare gör (Ekholm & Hedin, 1993; Haug, 2003; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sheridan, 2001). Vilka val och prioriteringar lärare gör har i sin tur att göra med kompetens och medvetenhet vilket påverkar hur lärare kan se potentialen i sitt arbete och kan använda de resurser och det handlingsutrymme som finns mer effektivt. Den lokala diskursen på förskolan styr också över en lärare på så sätt att det finns mer eller mindre outtalade regler över vad som får ske i form av samtal, diskussioner, initiativ och arbetsmetoder (Ekholm & Hedin, 1993). Lärare är på många sätt även styrda av diskursen i den egna kommunen vilken påverkar de övergripande förutsättningar som ges. Lager (2011) menar att hur kommuner ser på förskolan och kvalitetsutveckling får också konsekvenser för vad som sker. Därmed påverkas också vad man fokuserar på när det gäller exempelvis fortbildningsinsatser.

Sammanfattning av resultatdiskussion

Förskolorna som deltagit i denna studie har i utvärderingar bedömts ha god kvalitet som den uttrycks i ECERS. Ett mönster som kan skönjas utifrån resultatet av denna undersökning är att dessa förskolor med god kvalitet har en tydlig socialpedagogisk inriktning. Detta kan ha sin förklaring i att samtliga förskollärare i föreliggande studie är utbildade innan läroplanen för förskolan (LpFö -98) kom d.v.s. när andra styrdokument med en annan teoribild var rådande. Förskollärarna knyter helt enkelt an till svensk förskoletradition och använder den kompetens och utvecklar det arbete de har rötter i och känner sig bekväma med (Skolverket 2008). När förskollärarna talar om den kompetens de behöver i yrket lyfter de främst fram ett förhållningssätt med betoning på

engagemang och respekt för barn, föräldrar och kollegor. Förskollärarna behöver omsorgskompetens för att sprida trygghet till alla som deltar i verksamheten. De beskriver betydelsen av en kommunikativ kompetens vilket behövs i alla möten med olika människor men också för att kunna både utveckla och fördela sitt arbete. När det gäller barnen är främst den sociala utvecklingen i fokus där exempelvis att vänta på sin tur är i förgrunden. Förskollärarna ser det som viktigt inför framtiden att påverka barnens sociala utveckling vilket anses som en förutsättning för att leva och bo i ett demokratiskt land. Att i verksamheten vänta ut barns intressen för att därefter agera pedagogiskt anses också det vara i överensstämmelse med respekt och demokrati. Detta resultat att många förskolor betonar det sociala lärandet kan bekräftas av andra studier (Jonsson, 2011; Markström, 2005; Sheridan, Williams, Sandberg & Vuorinen, 2011; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Resultatet i föreliggande studie har stor samstämmighet med en av de lärandemiljöer som påvisades i resultatet i studien *Barns tidiga lärande* (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Denna lärande miljö *Barncentrerade förhandlingsmiljöer* har i likhet med föreliggande studie ett klimat som präglas av interaktion och kommunikation där barn och lärare ibland delar fokus och ibland inte. Lärandet sker här och nu och tar främst fasta på social utveckling. Verksamheten är på en ”göranivå” där det är aktiviteten som är i fokus. Förskollärarna strävar efter att utgå från en mer målinriktad verksamhet vilken inte alltid kommer till stånd trots att de strävar efter detta (op.cit.).

Samtidigt som man i resultatet i föreliggande studie kan ringa in kompetenser förskollärare anser sig behöva i yrket och vad de anser att barn behöver lära sig kan man med utgångspunkt i aktuell forskning även konstatera att det finns områden som de flesta av förskollärarna inte tar upp i intervjusamtalen. Lärarna nämner inte lekens betydelse och vilken potential den har när det gäller barns lärande vilket kan förklaras med att leken och dess värde oftast tas förgiven oreflekterad i förskolans verksamhet (Granbom, 2012; Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). När det gäller förskollärarnas kompetens är det endast en som nämner men indirekt att teoretisk kompetens behövs i utövandet i yrket. En av lärarna nämner också i samband med barns lärande den s.k. proximala zonen vilket är ett begrepp i sociokulturell teori. Att förskollärare skulle behöva ämneskompetens för att arbeta med målen i läroplanen är det ingen av förskollärarna i denna studie som nämner. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009), menar att detta är exempel på aspekter som påvisar att det behövs fortbildning för många förskollärare. Det som karaktäriserar hög kvalitet d.v.s. *Utmanande lärandeorienterade miljöer* är att klimatet är tillåtande och öppet samt präglas av interaktion och kommunikation men även av utmaningar. Lärarna har valt ut tydliga lärandeobjekt som de vill att barnen ska ha möjlighet att utveckla kunnande om. Lärandeobjektet är styrande för val av aktiviteter och tar sin utgångspunkt i barns intressen och erfarenhet (op.cit.).

Förskollärare är intresserade av läroplanen som varit mycket efterlängtat, många känner att den har satt ord på deras arbete och bekräftat dem i yrket (Johansson & Jansson, 2001 i Haug, 2003). Läroplanen tycks finnas med i verksamheten i föreliggande studies förskolor men ofta mer outtalat och underförstått. Retoriken om verksamheten har

förändrats sedan läroplanen kom men för att omsätta den fullt ut i det vardagliga arbetet med barnen kan arbetslagen behöva införliva nya kognitiva och praktiska verktyg genom mer fortbildning, reflektion och analys av det egna arbetet. Detta för att underlätta tolkningen av läroplanen då lärare i förskolan kan ha helt olika syn på innehållet och hur det ska omsättas i praktiken beroende på kunskap, utbildning och erfarenhet. Förskollärare med äldre utbildning har sina rötter i svensk förskoletradition där främst värdegrundsarbete och demokratifostran utifrån samspelet i barmgruppen var tongivande (Skolverket 2008). Det teoretiska perspektivet var utvecklingspsykologiskt till skillnad mot dagens sociokulturella perspektiv. Allt detta måste tas fram till diskussioner i arbetslaget om kvaliteten ska kunna utvecklas och om förskollärare med erfarenhet men med äldre teoribild ska kunna möta yngre förskollärare med utbildning utifrån nya teorier om lärande. Båda förskollärarkategorierna behövs och kan berika verksamheten med sin kompetens.

Förskollärares kompetens kan vara avgörande för kvaliteten när hon/han tar sitt nyvunna ansvar att leda arbetslaget utifrån den beskrivna värdegrunden mot strävansmålen i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010). Då förskollärare i föreliggande studie och även andra studier sällan tar upp teoretisk och ämneskompetens tycks många fortbildningsinsatser ha börjat i fel ände. I samband med läsning av läroplanens olika delar kan det vara värdefullt för många lärare i förskolan att få förutsättningar till utbildning i teoretiska perspektiv som ligger till grund för densamma. Teoretiska perspektiv som också betonar betydelsen av de sammanhang barnet befinner sig i för dess möjligheter att få lära och utvecklas.

Pedagogiska implikationer

Det har inte räckt med tio år för att implementera läroplanen fullt ut (Skolverket 2008). I en aktuell undersökning menar Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2009) att det behövs en omfattande kompetensutveckling för att höja kvaliteten generellt i förskolan. Alla lärare i denna studie och många andra yrkesverksamma är utbildade innan läroplanen för förskolan (Lpfö- 98) kom och i det sammanhanget är det väsentligt att beakta fortbildningsinsatser inom området. Denna studie har i likhet med den ovan nämnda och andra studier kommit fram till att det behövs mer fortbildning om innehållet i läroplanen, ämneskompetens och en anknytning till aktuella teorier i förskolans verksamhet. Dessutom tycks förskolorna behöva mer kunskap om lekens potential för barns lärande och utveckling i förskolans verksamhet.

Fortsatt forskning

Då de flesta lärarna i mitt urval är äldre och alla har en utbildning då en annan teoribild för barns lärande och utveckling var rådande skulle det vara intressant att göra en komparativ studie. I denna studie skulle man utifrån samma metod kunna intervju ett antal förskollärare som är relativt nyutbildade men ändå har hunnit arbeta några år i verksamheten. Då kan man få kunskap om hur stor påverkan tradition och praktik har på

nyutbildade lärare och få syn på eventuella skillnader i hur dessa lärare ser på kompetens och barns lärande. Studier skulle också kunna genomföras där forskare besöker ett antal förskolor för att söka kunskap om vilket innehåll som finns i teman och verksamhet genom observationer, intervjuer och läsning av dokument. Barns lek varken i samband med lärande eller för övrigt har nämnts i denna studie annat än mer indirekt och underförstått trots att skrivningen i läroplanen förutsätter ett medvetet bruk av leken. Praktiknära forskningsprojekt s.k. aktionsforskning skulle kunna iscensättas i samarbete mellan forskare och kommuner där förskolor fick stöd i att utveckla sitt arbete med lärande i leken. Dessa förskolor skulle i sin tur kunna sprida kunskapen i sin egen kommun. Det behövs även mer forskning om ämnesdidaktik så att förskollärare kan få mer utbildning, fortbildning och få möjlighet att även här delta i aktionsforskningsprojekt om hur områden som exempelvis naturvetenskap kan introduceras inom förskolans verksamhet.

Denna studie med flera andra har kommit fram till att kopplingen mellan teori och praktik är svag på många förskolor och det skulle vara av intresse att undersöka vilken plats i fortbildning teoretisk kunskap har. Det skulle dessutom vara intressant att undersöka vilken rationalitet kommuner och rektorer har när det gäller att styra och planera fortbildningsinsatser både övergripande och på enskilda förskolor.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Andersson, M. (1999). *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a tool in evaluating and improving quality in preschools*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Andersson, B-E. (1989). *Effects of public day-care: a longitudinal study*. Child Development.
- Andersson, B-E. (1992). *Effects of Day Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen Year Old Swedish School children*. Child Development
- Asplund Carlsson, M. & Pramling Samuelsson I. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson I. & Kärrby, G. (2001) *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola*. En kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- Bae, B. (1997). *The adult-child relationship: Spacious and narrow patterns*. Trondheim Norway: Paper presented at the Ensac – Conference.
- Bergeling, A. (2001). *Du och jag, fröken. Pedagogiska möten mellan barn och vuxna på fyra daghem*. Linköping: Linköpings Universitet
- Berglund, G. W. (1985). *Den etnografiska ansatsen. Ett aktuellt inslag i pedagogisk forskning*. Rapport 148: 100. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Berntsson, P. (1999). *Förskolans läroplan och förskolans professionalisering*. Pedagogisk forskning i Sverige 1999 ÅRG. 4 NR. 2 s. 198- 211 ISSN 1401- 6788
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2002). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge Massachusetts London: Harvard University Press
- Carlgren, I. & Marton (2003). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv- Exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G. (2009). *Barn är inte bilar*. Pedagogiska magasinet Nr. 3 2009. Stockholm: Lärarförbundet.

- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik – Ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå Universitet.
- Ekholm, B., Hedin, A. (1993). *Det sitter i väggarna! Daghems klimat- barns och vuxnas utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Granbom, I. (2011). "Vi har nästan blivit för bra"- *Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Granbom, I. (2012). *Komplex bild av förskolan*. Förskolan nr. 4 2012 Stockholm: Lärarförbundet
- Gustavsson, K. & Mellgren E. (2008). *Yrkesroller I förskolan. En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Haglund, B. (2003). *Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data*. Pedagogisk forskning i Sverige 2003 Årg. 8 Nr. 3 s. 145-157 ISSN 1401-6788
- Harms, T. & Clifford, R. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *The Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. Vermont: Teachers College Press.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998 – 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Malmö: Lärarhögskolan Malmö.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket: Forskning i fokus, nr. 6
- Johansson, E. (2008). *Gustav får visst sitta i tjejsoffan. Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Omsorg- En central aspekt av förskolepedagogiken*. Pedagogisk forskning i Sverige. Årgång 6 nr 2.

- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (Red). (2003). *Förskolan- barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis
- Jonsson, A. (2011). *Nuets pedagogik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta.* Licentiatsavhandling. <http://hdl.handle.net/2077/24984>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn.* Stockholm: Allmänna förlaget.
- Kärrby, G. (1994). *Kostnadsbesparingar i daghem - Hur påverkas kvaliteten? En uppföljningsstudie av 17 daghem.* Rapport nr. 1994: 04. Institutionen för pedagogik. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kärrby, G. (1997). *Bedömning av pedagogisk kvalitet. Förskolan i fokus.* Pedagogisk forskning i Sverige 1997 Årg. 2 Nr. 1 s. 24- 42 ISSN 1401- 6788
- Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola- Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter.* Rapport från Institutionen för pedagogik Nr.6 2000. Högskolan i Borås.
- Lager, K. (2010). *Att organisera för kvalitet. En studie om kvalitetsarbete i kommunen och förskolan.* Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Larsson, J. (2009). *Discerning competence within a teacher profession.* Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lyle, J. (2002). *Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research.* British Educational Research Journal, Vol. 29, No. 6. December 2003.
- Marton, F. (1980). *Innehållsrelaterad pedagogisk forskning – en programförklaring.* I UHÄ konferensrapport. Stockholm
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar.* Malmö: Lärarhögskolan Institutionen för pedagogik
- OECD (2006) *Starting strong II. Early childhood education and care.* Paris: OECD
- Patel, R. & Tebelius, U. (1987). *Grundbok I forskningsmetodik.*

Lund: Studentlitteratur.

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Schweinhart, L. & Weikart, D. (1993). *A summary of significant benefits. The HighScope Perry pre-school study through age 27*. Ypsilanti, MI: High Scope UK.

Siraj- Blatchford, I., Sammons, P., Taggart, P., Sylva, K. & Melhuish, E. (2006). *Educational Research and Evidence- based Policy: The Mixed- method Approach of the EPPE Projekt*. Evaluation And Research In Education Vol. 19, No. 2, 2006

Siraj- Blatchford, I. (2007). *Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking*. Asia- Pasific Journal of Research In Early Childhood Education 2007, Vol. 1, No. 2, pp. 3- 23

Siraj- Blatchford, I. & Manni, L. (2008). "Would you like to tidy up now?" *An analysis of Adult Questioning in the English Foundation Stage*. University of London. Institute of Education.

Siraj- Blatchford, I. (2008). *Understanding the relationship between curriculum, pedagogy and progression in learning in early childhood*. Hong Kong Journal of Early Childhood 2008, Vol 7 (2).

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

Sheridan, S. (2008). Tema: *Att leda lärande*. Pedagogiska magasinet nr. 3, sep. 2008
Stockholm: Lärarförbundet

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.

Sheridan, S., Sandberg, A., Williams, P., Vuorinen, T. (2011). *Preschoolteaching in Sweden- a profession in change*. London: Routledge. Educational Research, 53:4, 415- 437.

Skolverket, (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket, (2007). *Bättre koll på läget. Skolverkets lägesbedömning 2007. Kortversion*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket, (2008). *Tio år efter förskolereformen. Nationell utvärdering av förskolan. Rapport 318 2008.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket, (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010.* Stockholm: Fritzes

Skolverket, (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan –pedagogisk dokumentation.* Stockholm: Skolverket.

Sommer, Dion. (1997). *Barndomspsykologi Utveckling i en förändrad värld.* Stockholm: Runa förlag AB

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare.* Uppsala: Kunskapsföretaget I Uppsala AB.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Stukåt, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Sylva, K., Siraj- Blatchford, I. & Taggart, B. (2006a). *Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale- Extension (ECERS- E) Four Curricular Subscales.* Revised edition. Stoke- on Trent: Trentham books.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project.* London: Routledge.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet.* Malmö: Malmö Högskola Lärarutbildningen.

Vernersson, F. (2009). *Den svårfångade kvaliteten.* Pedagogiska magasinet nr. 3 2009. Stockholm: Lärarförbundet

Vygotskij, L. S. (1980). *Psykologi och dialektik.* (Inledning, urval och översättning Hydén L-C.). Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.

Wallén,G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik.* Lund: Studentlitteratur

Williams, P.; Sheridan, S. & Pramling Samuelsson (2000). *Barns samlärande- en forskningsöversikt.* Stockholm: Skolverket

Zevenbergen, R. (2004). *Prioritising the voice of Researched: Using Photographs to Elicit Mathematical Thinking of Participants.* Charles Sturt University Albury NSW.

Åsén, G. (2002). *Utvärdering i förskolan – frågor och exempel*. Stockholm: Skolverket.

Digitala referenser

Bae, B. (2004). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt-noen-konsekvenser.html?id=440489>

Hämtat den 2012.07.11

Svenska akademiens ordlista

http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_p_a_natet/ordlista

Hämtat 2012.05.06

Vetenskapsrådet. *Etiska regler*. <http://www.vr.se>

Hämtat 2012.05.06

National Association for the Education of young Children (NAEYC). (2008). *Accreditation criteria and procedures*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

<http://www.naeyc.org/files/academy/file/overviewstandards.pdf>

Hämtat 2012.07.31

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004) *The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Final report*. A longitudinal Study Funded by the DfEs 1997- 2004

<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/eppe%20final%20report%202004.pdf>

Hämtat 2012.07.30

Schweinhart, L. & Lawrence, J. (2005). *Lifetime effekter. The High Scope Perry Preschool Study. Trough age 40*. Ypsilanti Michigan.

www.highscope.org/content.asp?contentid=219

Hämtat 2012.07.31

Bilaga 1

Intervjuguide vid intervjuer av förskollärare

Innan själva intervjusituationen börjar jag med bakgrundsinformation som kan vara viktig för studien. Intervjun kommer att ha formen av ett samtal där båda parterna har en ömsesidig påverkan på innehållet. För att hålla fokus på avsikten med intervjun kommer samtalet att kretsa kring ett antal grundfrågor till vilka jag har konstruerat några möjliga följdfrågor. I samtalet används stimulated recall, med detta menas att förskolläraren får reflektera omkring foton. Dessa har tagits från situationer i den egna verksamheten samma dag.

Bakgrundsinformation

Förskollärare, ålder.

Hur många år i yrket.

Hur lång tid på denna arbetsplats.

Hur ser arbetslaget ut, antal tjänster, förskollärare, barnskötare och ev. andra yrkeskategorier.

Tjänstetilldelning, tre heltider etc.

Barngruppen, hur många barn och åldrar.

Hur ser förskolan ut, hur många avdelningar och läge.

Arbetsledning, hur nära, hur ofta kontakt och i vilket sammanhang.

Intervjufrågor

Varför valde du detta yrke?

Vad kan du

Vad anser du utmärker en bra förskoleverksamhet?

Vilka är de viktigaste kompetenser en förskollärare ska ha?

Vilka är dina kompetenser?

Hur använder du dessa kompetenser tillsammans med barnen?

Hur använder du din kunskap

Berätta vad du väljer att lägga din tid på i arbetet med barnen?

Med kollegor.

I verksamheten som helhet.

Barns lärande

Vad anser du vara viktigt att barn ska lära sig?

Hur arbetar du för att barn ska lära sig detta?

Varför vill du att barn ska lära sig detta?

Vad anser du vara grundläggande för att barn ska få möjlighet till lärande och utveckling.

Beskriv en situation från din egen verksamhet där du anser att barn har möjlighet att lära (något av det de ovan anger själva).

Eget engagemang

Har du några personliga mål för ditt yrkesutövande? Vilka, berätta om detta?

Har du någon förebild i ditt arbete? Berätta, varför just den/ dessa?

Om ECERS

Har du gjort en självvärdering med ECERS?

Kan du beskriva vilken betydelse arbetet med ECERS har för dig och verksamheten i förskolan.

Slutligen

Vilken betydelse har läroplanen i ditt arbete?

Följdfrågor och stödfrågor

Bilaga 2

X- köping 2009.03.01

Bästa förskollärarkollegor.

Jag studerar på Institutionen för pedagogik och didaktik på Göteborgs Universitetet och ska denna termin skriva en D-uppsats. Då jag under flera år arbetat med kvalitetsbedömningar med ECERS⁴ är jag nu intresserad av att använda dessa som urval. Jag kommer att utgå från de bedömningar som genomförts i kommunerna Lilleby, X- köping och Storby dvs. de kommuner som under många år samarbetat i ett nätverk.

Syftet med min undersökning är att genom intervjuer vinna kunskap om hur ett antal förskollärare beskriver och talar om sitt arbete. Jag kommer att välja ut och kontakta förskollärare från förskolor som har fått bedömningen god kvalitet enligt ECERS i de senaste bedömningarna. Dels i det totala genomsnittet och även i en sk. faktoranalys vilket innebär att jag plockar ut nio utvalda kriterier i ECERS vilka är av betydelse när det gäller barns möjligheter till interaktion och kommunikation.

Jag vill finnas med i er vanliga verksamhet och följa arbetet under ett antal timmar. Dels för att kunna observera och föra anteckningar men även för att kunna ta några foton i verksamheten. Därefter vill jag efter överenskommelse kunna få möjlighet att intervjua förskollärare på avdelningen. Intervjun som kommer att bandas tar ca. 40 min och i denna avser jag även att använda vissa av de foton jag tagit som underlag för samtalet. Av den anledningen är det viktigt att även föräldrar informeras och ger sitt samtycke då det kan finnas föräldrar som inte tillåter att deras barn blir fotograferade. Det är också viktigt att informera om att intervjuerna inte kommer att beröra enskilda barn. De foton som tas kommer främst att användas i intervjusituationen och de intervjufrågor samtalet bygger på kommer att skickas ut i förväg till berörda förskolor. Jag kommer även att ta personlig kontakt med förskolor som är med i mitt urval.

I genomförande av studien följer jag de etiska råd som utarbetats av Vetenskapsrådet (www.vr.se). Detta innebär bla. att alla medverkande i studien kommer att avidentifieras och att det som sägs i intervjuer inte kommer att kunna kopplas till någon enskild person samt att de resultat som framkommer av studien endast får användas för forskningsändamål med samma stränga etiska krav.

Min handledare under studiens genomförande är Sonja Sheridan Docent i pedagogik vid Göteborgs Universitet.

Om ni önskar fler upplysningar om denna undersökning får ni gärna ringa mig xxx-xxxxx, xxx-xxxxxxx eller kontakta mig på följande mailadress

marita.perlefelt@xxxxxxxxxx.se

Tack på förhand för att ni ställer upp och ger mig möjlighet att genomföra denna studie.
Marita Perlefelt Östlund

⁴ Skattningskalan The Early Childhood Environment Rating Scale

Bilaga 3

X- köping 2009.03.15

Föräldrainformation

Jag studerar på Institutionen för pedagogik och didaktik på Göteborgs Universitet och ska denna termin skriva en D- uppsats. Syftet med undersökningen är att vinna kunskap om hur förskollärare beskriver och talar om sitt arbete. Min avsikt är därför att intervjua förskollärare på denna avdelning. Som en del i samtalen kommer jag att använda foton som kommer att tas i verksamheten samma dag. Dessa foton kommer inte att fokusera på enskilda barn utan främst på situationer. Förutom att användas i intervjusituationen kommer fotona även att användas av mig främst i efterarbetet. Några utomstående kommer inte på något sätt att kunna få tillgång till dem.

Om du som förälder inte tillåter att ditt barn blir fotograferat så var vänlig att meddela detta till pedagogerna på avdelningen.

Denna undersökning omfattas av de stränga etiska krav som utarbetats av Vetenskapsrådet (www.vr.se). Dessa innebär bla. att alla i studien medverkande kommer att aidentifieras och att det som sägs inte kommer att kunna kopplas till någon enskild person.

Min handledare under studiens genomförande är Sonja Sheridan Docent i pedagogik vid Göteborgs Universitet.

Om ni önskar fler upplysningar om denna undersökning får ni gärna ringa mig xxx-xxxxx, xxx-xxxxxxx eller kontakta mig på följande mailadress marita.perlefelt@xxxxxxxxxx.se

Marita Perlefelt Östlund

Bilaga 4

Information om intervjuer till deltagande förskollärare

Till en början behöver jag skriva ner en del bakgrundsinformation. Detta handlar om hur länge du arbetat som förskollärare, hur ser arbetslaget ut, hur ser barngruppen ut osv.

Därefter samtalar vi omkring foton som tagits i verksamheten samma dag. Jag ber dig beskriva och berätta om det som händer på några foton.

Intervjun utgår från följande grundfrågor men dessa kommer även att kompletteras med en del följdfrågor.

Varför valde du detta yrke?

Vad anser du utmärker en bra förskoleverksamhet?

Vilka är de viktigaste kompetenser en förskollärare ska ha?

Vad väljer du att lägga din tid på i arbetet med barnen, med kollegor, i verksamheten som helhet?

Vad anser du vara viktigt att barn ska lära sig?

Vad anser du vara grundläggande för att barn ska få möjlighet till lärande och utveckling?