



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för Pedagogik, kommunikation och lärande

# Att undervisa förskolebarn – förskollärares strategier

To teach preschool children  
– preschool teachers' strategies

Kristina Melker & Lena Ryberg

---

Magisteruppsats: 15hp  
Program: Masterprogram i utbildningsvetenskap med inriktning mot barn och ungdom, 120 hp.  
Rapport nr: VT12-2920-001-PDA519  
Nivå: Avancerad  
Termin/år: Vårtermin 2012  
Handledare: Ingrid Pramling Samuelsson  
Examinator: Anette Hellman

## Abstract

Title: To teach preschool children – preschool teachers’ strategies  
Language: Swedish  
Magister thesis:  
Program: Utbildningsvetenskap med inriktning mot barn och ungdom,  
masterprogram  
Level: Advanced level  
Term/year: Spring term 2012  
Supervisor: Ingrid Pramling Samuelsson  
Examiner: Anette Hellman  
Report no: VT12-2920-001-PDA519  
Central concepts: Language, pedagogy/ didactic, assessment.

---

This study gives voice to which strategies preschool teacher’s use they teach preschool children in different performance tasks. The overarching aim of this study was to find out what teacher give expressions to, verbally and in action, and what educating strategy they use when the purpose is that the children are to learn something specific.

The theoretical starting-point of the study is a phenomenography research which aims in finding and systematizing of forms of thought in terms of which people interpret significant aspects of reality. The study has a Sociocultural perspective which means that the structuring occurs through choice of which activities children have access to observe and engage in, as well as through in-person shared endeavours, including conversations, recounting of narratives, and engagement in routines and play.

Nine teachers have been involved in this study. They were observed by video camera when they where teaching preschool children in different performance tasks. The teachers were interviewed after every single performance task. The focus was to find out about the teachers intention and what pedagogy/didactic they used in the different sessions.

The results presents in six different categories. Every single category follows by different strategies. 1) children’s experience and perspectives 2) children’s initiative, interest and participation 3) adequate literary word or not 4) child’s needs are respected and satisfied and enjoyment of learning 5) non or just a little bit of introduction 6) assessment. The

study shows that preschool teachers seems to lack the tools and methods to evaluate their teaching, their teaching tends to lift the children's perspective where preschool teacher fully follow the children's intentions.

## Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Introduktion.....	8
Tidigare forskning.....	10
Pedagogik och didaktik i förskolan.....	10
Modern barndomsforskning i ett internationellt perspektiv.....	11
Barns kunskapsutveckling.....	13
Piaget och Vygotskij syn på barns samspel.....	14
Barnperspektiv/barns perspektiv.....	15
Pedagogisk atmosfär.....	18
Bakgrund: Förskollärares förändrade uppdrag samt införandet av undervisnings begreppet.....	18
Förskolans historik med avseende på undervisning.....	19
Förskollärares förändrade uppdrag.....	22
Undervisning i förskolan.....	25
Utvärdering och kvalitetsutveckling.....	26
Sammanfattning.....	28
Syfte.....	30
Forskningsfrågor.....	30
Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp.....	31
Sociokulturellt perspektiv.....	31
Centrala begrepp.....	33
Metod.....	43
Fenomenografisk analysmodell.....	44
Genomförande.....	46
Videoobservationer.....	47
Studiens trovärdighet och giltighet.....	48
Validiteten.....	48
Reliabilitet.....	48
Generaliserbarhet.....	49
Etiska aspekter inom forskning.....	49
Analys.....	51
Resultat.....	53
Kategori 1: Barns erfarenheter och perspektiv.....	54
Kategori 2: Barnens initiativ, intresse och delaktighet.....	57
Kategori 3: Adekvata begrepp eller ej.....	60
Kategori 4: Tryggt och lustfyllt.....	62
Kategori 5: Ingen eller liten introduktion.....	65
Kategori 6: Utvärdering.....	68
Diskussion.....	70
Hur tänker och talar lärare om olika färdigheter och kunnande när de undervisar barn om något specifikt?.....	70
Barns erfarenheter och perspektiv.....	70
Adekvata begrepp eller ej.....	72
Vilken pedagogik/didaktik använder de för att genomföra dessa uppgifter?.....	73
Barnens initiativ, intresse och delaktighet.....	73

Tryggt och lustfyllt .....	75
Ingen eller liten introduktion .....	76
Hur utvärderar de dessa uppgifter? .....	76
Pedagogiska konsekvenser av resultaten.....	78
Fortsatt forskning .....	81
Litteraturlista.....	82
Bilaga 1.....	86
Bilaga 2.....	88

## **Förord**

När vi skriver vårt förord vill vi citera Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren, ”att skriva avhandling beskrivs ofta som en ensam resa, men för vår del har det varit ett gemensamt äventyr med mycket glädje och skratt”. Detta stämmer helt överrens med vår uppsatsskrivning. Trots att det varit många helger och kvällar har det alltid känts lika roligt att skriva, skrivandet har blivit som en fritidssysselsättning i god väns lag. Vi kompletterar varandra. Att skriva tillsammans innebär för oss en större möjlighet att tillsammans reflektera på och omkring det material vi samlat in. Genom våra diskussioner och olika sätt att se på materialet tror vi att vi kan få en bredare tolkning och en öppnare bild av vad som händer i den empiriska delen. Vi har tidigare skrivit tre uppsatser tillsammans och var sin egen uppsats i mastersprogrammet.

Vårt förfaringssätt i denna studie har varit att Kristina har gjort fem observationer och intervjuer, två kroppsrörelse, två språk och en skapande och kreativitet. Lena har gjort fyra observationer och intervjuer, en kroppsrörelse, en språk och två skapande och kreativitet. Det sociokulturella perspektivet ansvarar vi gemensamt för. Kristina har huvudansvaret för Early Childhood Education, utvecklingspedagogik, kvalitetsutveckling, det fenomenografiska perspektivet, studiens trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet, förskollärarens förändrade uppdrag, och språk. Lena har huvudansvaret för Jean Piaget och Lev Vygotskij syn på barns samspel, barns kunskapsutveckling, barnperspektiv och barns perspektiv, pedagogiska atmosfärer, förskolans historik, undervisning i förskolan, videoobservation som metod, kroppsrörelse samt skapande och kreativitet. Samtliga delar i undersökningen har vi diskuterat gemensamt och reflekterat kring. Vi gjorde den första analysen var och en för sig för att sedan jämföra och jämkä våra idéer samman till sex kategorier, de huvudkategorier och varierande antal strategier som vi redovisar i resultatkapitlet. Övriga delar i rapporten ansvarar vi för gemensamt.

Ett stort tack till Ingrid Pramling Samuelsson som tillfrågade oss om vi ville delta i denna studie och som har varit vår handledare. Hon visat stort engagemang och har givit oss ovärderlig konstruktiv kritik under resans gång.

Vi vill tacka vår förskolechef Christina Orrmyr som gett oss sitt medgivande att sitta och skriva på vår arbetsplats, vilket gjort att vi helt kunnat koncentrera oss på vår uppsats. Stort tack till Tobias Almström för att han har korrekturläst. Varmt tack till alla förskollärare som deltagit och givit av sin tid för att vi skulle kunna komma ut och observera och intervjua dem. Tack till de föräldrar som givit sitt medgivande till att deras barn fått delta i studien. Tack även till alla härliga barn som är med i videoobservationerna.

Sist men inte minst ett stort tack till våra familjer.

Göteborg mars 2012

Kristina Melker och Lena Ryberg

## Introduktion

I samband med att vi skulle skriva magisteruppsats blev vi kontaktade av Ingrid Pramling Samuelsson som förslog att vi kunde skriva vår uppsats kopplad till en undersökning som görs i Hong Kong. Vår del av detta samarbete mellan Hongkong Institute of Education i Hong Kong och Göteborgs Universitet är att vi samlar empirin och analyserar för den svenska delen. Vi gör inga jämförelser med den studien som görs i Hongkong i vår uppsats. Syftet är att ta reda på hur förskollärare ger uttryck, verbalt och i handling, för vilka undervisningsstrategier de använder sig av när de har för avsikt att barn ska lära sig något specifikt.

En studie med samma forskningsfrågor kommer att genomföras i Hong Kong för att i nästa led kunna jämföra två olika kulturer och hur undervisning i förskolan tar sig uttryck i dessa. Vi gör ingen jämförelse med den studien som görs i Hong Kong.

Vår uppsats handlar om lärares strategier i undervisning inom områdena; språk, skapande och kreativitet och kroppsrörelse. När vi fått förfrågan och läst in oss på vad undersökningen skulle belysa blev vi intresserade. Begreppet undervisning, i förskolan, har tidigare väckt vårt intresse, både för oss som förskollärare och i våra studier på mastersprogrammet. I samband med den nya skollagen och revideringen av förskolans läroplan (Skolverket, 2010) infördes begreppet undervisning. Detta för att få ett enhetligt begreppssystem för hela skolväsendet, där även förskolan numera ingår. Det blir då viktigt att utveckla undervisningsbegreppet på förskolans villkor eftersom förskolan är en del av det livslånga lärandet. Denna uppsats kan ses som ett led i att problematisera och synliggöra undervisning i förskolans kontext.

Studien har en fenomenografisk forskningsansats. Genom att vi undersöker hur förskollärare agerar och ser på undervisningen i den undervisning de själva genomför vill vi undersöka den variation som visar sig. Den sociokulturella teorin utgör vår ram eftersom den handlar om hur människor agerar i den kulturella kontext de befinner sig i. Förskolan utgör här kontexten för barns lärande. I den sociokulturella teorin har språk och samspel stor betydelse. Förskollärares och barns kommunikation utgör därför ett nav



i analysen för att beskriva deras strategier utifrån kategorierna för att lära barn något. Uppsatsen är strukturerad enligt Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel (2011) med en inledning som utgår från att vara generell till specifik, ett tillvägagångssätt och en diskussion som utgår från att vara specifik till generell.

Efter syftet och forskningsfrågorna görs en beskrivning av undervisningsområdena. En metoddel utifrån ett fenomenografiskt perspektiv med en analys av metoden. Resultatdelen presenteras i kategorier med underliggande strategier, därefter efterföljande diskussion som utgår från forskningsfrågorna. Under rubriken tidigare forskning beskrivs förskolans historik med avseende på undervisning. Där det blir betydelsefullt att beskriva hur förskolan har förändrats över tid samt hur förskollärares uppdrag och utbildning har förändrats, för att få en tydlighet kring förskolans förändrade uppdrag och att gamla traditioner lever vidare och påverkar än idag. Det finns endast begränsad forskning kring förskolans bidrag till barns lärande i svensk förskolekontext menar Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson och Eva Johansson (2011). Vilket vi också har sett i våra eftersökningar kring förskoledidaktik. I våra sökningar efter relevant tidigare forskning som rör undervisning i svensk förskola har vi bl.a använt oss av sökorden: strategier vid undervisning, undervisning i förskolan, pedagogers undervisningsstrategier, iscensätta undervisning i förskolan, förskolepedagogik och förskoledidaktik. Vi har i huvudsak använt oss av databaserna GUNDA, LIBRIS, ERIC och vi har även sökt på uppsatser om ämnet. Att det varit relativt svårt att hitta tidigare forskning om undervisning i förskolan tror vi beror på att begreppet undervisning är nytt i förskolans läroplan. Förskollärare har alltid planerat aktiviteter som samlingar och tema vilka kan betraktas som undervisningstillfällen, men det verkar inte finnas tradition i att utvärdera de aktuella tillfällena. Våra eftersökningar i ämnet leder oss till kvalitetsutveckling samt vikten av att dokumentera för att kunna utvärdera olika lärande situationer. I och med revideringen av Lpfö98 (2010) beskrivs den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan vilket gör att vi vill belysa detta i vår uppsats.

## Tidigare forskning

När vi beskriver tidigare forskning i studien berör vi pedagogik/didaktik ur ett svenskt perspektiv med ett utvecklingspedagogiskt synsätt, och ur ett internationellt perspektiv där ECE känns adekvat att beskriva. Här kommer vi att jämföra Vygotskij och Piagets syn på kunskapsinlärning och vi menar att de tillsammans bildar en helhet. Den pedagogiska atmosfären har en betydande roll och påverkar undervisningssituationerna menar vi. Att belysa barnperspektiv och barns perspektiv är viktigt eftersom allt pedagogiskt arbete är beroende på vilket perspektiv förskolläraren intar.

### ***Pedagogik och didaktik i förskolan***

Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson (2003) har utvecklat den utvecklingspedagogiska teorin. Denna har en förankring i förskoletraditionen och grundar sig på en omfattande empirisk forskning. Centralt för utvecklingspedagogiska teorin är det lekande lärande barnet, det vill säga att barn lär och leker samtidigt. Utvecklingspedagogisk teori bygger på fenomenografen, en forskningsmetod som har intentionen att avtäckas människors osynliga antagande om världen. Den vuxnes förhållningssätt i utvecklingspedagogiken är betydelsefullt där både lärares målmedvetenhet och följsamhet i barnens värld är viktig. Barn är både kompetenta och sårbara och lärarna måste både ha tillit till barnens förmåga och ta ansvar för barns behov av utveckling och lärande. I utvecklingspedagogik handlar det om att ”rikta barns uppmärksamhet mot ett innehåll”. Det enskilda barnets utveckling och lärande i den kollektiva förskoleverksamheten, vilken är en verksamhet där både de individuella och kollektiva värdena, ska uppmärksammas. Vidare vill man att barnet ska bli medveten om sitt sätt att lära. Lärandet ska ses som en förändring av barnets förståelse av sin omvärld. När barnet har lärt sig något ter sig omvärlden kvalitativt annorlunda än tidigare (Ibid.). Viktiga begrepp inom utvecklingspedagogik är *erfarandet*, som beskrivs av Ingrid Pramling Samuelsson, Maj Asplund Carlsson, Bengt Olsson, Niklas Pramling och Cecilia Wallerstedt (2008) vilket är det man tar med sig från det som man varit med om. Barnen måste bli medvetna om vad de varit med om för att det ska bli ett erfalande. Erfarenhet och erfalande behöver särskiljas. Erfarandet är det som blir kvar i barns medvetande av det de varit med om och har erfarenheter av. En av de viktigaste faktorerna för att påverka lärandet och barns förståelse för sin omvärld är att föra metasamtal menar Pramling

Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Detta innebär att läraren och barnen pratar om vad som barnen gör och hur de tänker kring detta. Interaktionen mellan läraren och barnen är betydelsefullt likaså samtalet mellan parterna. Vidare beskriver de att metakommunikation är kommunikation om vad som sker. Samtal mellan aktörerna om vad samtalet handlar om, hur de tänker om det de gör. Metakognition och metakognitiva dialoger används som term för att beskriva en aktivitet på en högre nivå än den tidigare.

I utvecklingspedagogisk teori ses objekt och akt som oskiljbara. För att rikta barnens uppmärksamhet mot det läraren vill att barnen ska få erfarenheter kring kan läraren använda sig av "Lärandets objekt" vilket beskrivs av Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Det är innehållet som barn ska lära sig som är *lärande objekt* och det är lärandets akt som är *undervisningen*. Lärande objekt som tre aspekter med 1) mål- att utveckla kunnandet om något specifikt. 2) processen- de aktiviteter barnen blir delaktiga i och 3) resultatet- barnets färdighet, förmåga och förståelse. En aktivitet, eller som vi väljer att skriva ett undervisningstillfälle, bör planeras med att läraren har ett initialt lärandeobjekt i aktiviteten menar författarna. Som lärare bör man ha klart för sig vad man vill att barnen ska utveckla för förmågor och förståelse för. Det man som lärare vill att barnen ska lära sig måste göras synligt för dem, genom att deras medvetenhet riktas mot detta. I nästa undervisningstillfälle kan man arbeta med samma innebörd men med nytt innehåll. Lärandets objekt kan vara konstant, men innehållet kan variera. Det som ska variera är just den dimension som lärarna vill att barnen ska urskilja och erfara. Riktadhet betyder att läraren med olika medel och på olika sätt ger barnen förutsättningar att rikta sin uppmärksamhet mot något. Uppmärksamhet mot det som läraren vill att barnen ska utveckla en kompetens i eller en förståelse för. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) menar att förskolläraren ska föra samtal med barnen om aktiviteten. Författarna menar att ur en utvecklingsmässig synvinkel bör barn tidigt socialiseras i ett sätt att samtala och att sätta ord på sitt lärande (Ibid.).

### ***Modern barndomsforskning i ett internationellt perspektiv***

Vi har valt att ta med Early Childhood Education som förkortas, ECE, för att beskriva modern barndomsforskning kring undervisning ur ett internationellt perspektiv eftersom svensk förskola måste ses i relation till ett mer globalt perspektiv. Australien har en

framskjuten roll inom detta område. Sue Dockett är professor i ECE och är verksam vid Charles Sturt University i Sydney Australien och Marilyn Fleer är professor i ECE vid Monash University i Australien. Dockett m.fl. (2007) har antagit den förklaring vad pedagogik innebär som Iram Siraj-Blatchford (2002, sid. 28) beskriver:

Pedagogik hänvisar till de uppsättningar undervisningsmetoder och strategier som gör det möjligt att lära sig att ta plats och ge möjligheter till att förvärva kunskaper, färdigheter, attityder och dispositioner inom sociala och materiella sammanhang. Den hänvisar till interaktiva processer mellan lärare och elev och den lärande miljön (vilket inkluderar konkreta inlärningsmiljön, familjen och samhället). Lärandet sker i olika sammanhang och interaktionen mellan läraren och eleven, i vårt fall barnen, är betydelsefull. (vår översättning 2007, sid. 18)

Läroplan och pedagogik hänger samman menar författarna. Vidare beskriver de att pedagogiken blir influerad av tankarna och teorier om lärande som läroplan (och andra styrdokument) utgår från. I sin tur kommer läroplanen att påverkas av den rådande pedagogiken. Förskolans roll och syfte har förändrats under årens lopp. Författarna beskriver att traditionellt, åtminstone i västerländska sammanhang, har småbarnsfostran betraktats som ett sammanhang för barnen att samarbeta med och utforska sina världar utan tryck att engagera sig i formell utbildning eller undervisning. Förskolepedagoger har under en lång tid stått emot trycket på en akademisk läroplan med hänvisning på att tanken med förskoleverksamhet ligger i att förbereda barn för målstyrd verksamhet i senare stadier av utbildning. Man har istället valt att framhålla värdet av barns lärande genom lek, interaktion och utvecklingsmässigt lämpliga metoder. Även om forskningen här är gjord i Australien ser vi att liknande även gäller för oss i Sverige.

Dockett m.fl. (2007) beskriver att många lärare inom förskolan i Australien inte ser läroplanens uppdrag med att undervisa om något speciellt. Istället menar man att man jobbar med allt (vilket kan bli inget eller väldigt lite) och inte urskiljer delarna för att bilda en helhet. Sverige har genomgått samma process visar skolinspektionens rapport (2011:10). Dockett m.fl. (2007) beskriver att kontexten för lärande har stor betydelse och lärare behöver inta en aktiv roll för att stödja barnen i deras utveckling och lärande. På liknande sätt beskriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) lärarens förhållningssätt i en utvecklingspedagogisk teori. Dockett m.fl. (2007) menar att för att verksamheten ska ha god kvalitet behöver varje pedagog ges möjligheter att utvärdera

och planera sin verksamhet. Varje pedagogisk förändring kräver omfattande diskussioner om nuvarande praxis. En förändring kräver även vilja att utforska nya idéer och tillvägagångssätt. Förutsättningarna som krävs är att verksamheten är baserad på kunskap och teorier om barns utveckling, lärande och omsorg men även ledning och organisation har stor betydelse. Nyckeln till detta är vilka principer som är etablerade och hur teorier om barns lärande och utveckling appliceras till praktiken och att de kopplas till värderingar, förståelse och uppfattningar (Ibid.).

För att förstå en individuell lärare och undervisningsprocessen måste vi utgå från den sociokulturella kontexten läraren befinner sig i menar Fler (2005). Hon hänvisar till Johanna Einarsdottirs forskning (2003) där det beskrivs att komplexiteten i lärarens yrke gör att läraren har svårigheter att sätta ord på varför de undervisar som de gör. Fler (2005) menar att lärarens kunskaper inte bara är situerade inom läraren själv och i dess praktik utan den är även baserad på den kunskapsbas och kultur som råder inom fältet för ECE, vilken i sin tur är en del av det sociokulturella och politiska sammanhanget.

### ***Barns kunskapsutveckling***

Jean Piaget (1896-1980) har varit en av de mest inflytelserika teoretikerna inom ämnet pedagogik och kunskapsteori. Hans teori om barns utvecklingsfaser har varit grund för skolsystem runt om i världen. Piaget och Lev. S. Vygotskij har båda haft stor inverkan på förskolepedagogik. Svensk förskolepedagogik utgår från båda och tillsammans bildar de en helhet genom att det sociokulturella perspektivet och barns kognitiva utveckling är betydelsefullt beskriver Kristina Melker och Lena Ryberg (2010).

Piaget har ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Han menar att barn lär av varandra eftersom de pratar med varandra på en nivå som de sinsemellan förstår. Pia Williams (2001, s. 32-38) menar att Piaget förespråkar en aktivitetspedagogik, det vill säga att lärandet är en aktiv process och barn och unga erövrar kunskaper genom egna handlingar och erfarenheter. Piaget argumenterar för att när barn diskuterar med varandra och när de har olika uppfattningar måste de få ifrågasätta sina egna åsikter. Genom dessa diskussioner kommer barnet att inse att kamrater kan ha andra perspektiv och åsikter, vilket kan bidra till att barnen blir mindre egocentriska. Piaget intresserade sig för de

kognitiva konflikter som kan uppstå när barn samarbetar med varandra. En kognitiv konflikt är en varsebliven känsla mellan vad barnet vet och vad omvärlden, kamraterna, säger. Om barnet blir medveten om en sådan motsägelse så får den specifika erfarenheten en positivt störande effekt på barnets tankeutveckling därför att detta utmanar barnet att ifrågasätta sin övertygelse. Detta leder till att barnet provar nya idéer. Dessa kognitiva konflikter blir ett sätt för barnet att omvärdera sina gamla uppfattningar och konstruera dem så att de stämmer bättre med den återkoppling de får på sina påståenden. Lärandet stimuleras främst av de kognitiva konflikter som skapas hos barnet genom dialogen barn emellan och när barn interagerar med varandra tvingas barnet att ta någon annans perspektiv. Piaget hävdar att genom kamratsamverkan vinner barnet både sociala och kognitiva fördelar. De sociala fördelarna är barns ökade kommunikativa förmåga och deras allt mer utvecklade förmåga att kunna ta andras perspektiv. De kognitiva fördelarna är drivkraften att reflektera över sina egna uppfattningar och att få respons av någon annan på denna process. Dessa sociala och kognitiva vinster är direkt relaterade till varandra genom att ökad social förmåga leder till kognitiva förändringar. När barnen får insikt om att man har ett socialt ansvar i samtalet så leder det till förbättringar av den logiska kvaliteten i de egna idéerna ansåg Piaget, vilket beskrivs av Williams (2001).

I Piagets teorier fungerar kamratsamverkan som en katalysator till förändring där återkopplingen som barnet får från kamraterna initierar processen av intellektuella rekonstruktioner hos barnet. När denna process påbörjas skapas ny kunskap hos barnet, antingen genom reflektion med sig själv eller genom att symboliskt manipulera världen då barnet ger sig själv eller andra olika roller i leken och konstruerar händelseförlopp med hjälp av olika föremål (Ibid.).

### ***Piaget och Vygotskij syn på barns samspel***

Både Piaget och Vygotskij såg betydelsen av samspelet mellan det individuella och det sociala beskriver Williams (2001). Piaget fokuserar på de sociokognitiva konflikterna som genereras i agerande och dialog mellan barn. Vygotskij har fokus på ett införlivande av intellektuella processer som bekräftelse (verifiering), spontana framställningar och kritik, vilka alla utvecklas i kommunikation mellan barn. Till skillnad från Piaget så menar Vygotskij att kamratskapet inte bara initierar en förändring hos barnet utan formar

själva förändringen. Williams (2001) menar att det som händer i samspelet mellan barnen bidrar till en förändring. Forskning visar att barn lär av varandra. Hon beskriver i ett historiskt perspektiv fram till modern forskning hur det först i förmedlingspedagogiken och före denna var befast att barn lär sig bäst av att den vuxne har den undervisande rollen. Hon påtalar att modern forskning visar på att barn lär varandra och av varandra genom att delta i gemensamma aktiviteter och befinna sig i situationer som är interagerande och skapar kontext. Barn tycker om att lära av varandra och de barn som har den lärande rollen får uppleva känslan av ökad kompetens och självförtroende. Piaget menar att barn ska vara relativt överens för att konstruktivt lärande ska ske medan Vygotskij förordar att det är fördelaktigt med en meningsskillnad mellan barn som lär av varandra. Det är också skillnad på hur dessa båda forskare ser på mänsklig utveckling. Piaget ser den som primärt individualistisk medan Vygotskij framställer den som primärt kollektiv menar Williams (2001).

Att Piaget och Vygotskijs teorier tillsammans bildar en helhet har Melker och Ryberg (2010) beskrivit och hänvisar till Bente Eriksen Hagtvet (2004), hon jämför de båda med varandra. Vidare menar hon att Piaget ser barns utforskande som en viktig början på dess utveckling, medan Vygotskij ser att barn och vuxna löser problem tillsammans och att läraren utgår från barnets proximala utvecklingszon. Eriksen Hagtvet ser Piaget och Vygotskij som komplement till varandra och att tillsammans bildar deras teorier en helhet. Piaget fokuserar på aktiv organisation av kunskap genom att utforska medan Vygotskij fokuserar på dialogens betydelse för att utforska omvärlden. Båda använder sig av begreppen verbalt flöde som betydelsefullt. Kombinationen av Vygotskij och Piaget är att då sätts dialog och handling i fokus. ”Kunskap och förmåga förs genom handling, samverkan och dialog in i barnets medvetande, för att internaliseras och bli barnets egen kunskap” (2004, sid. 26).

### ***Barnperspektiv/barns perspektiv***

Att beskriva barnperspektiv och barns perspektiv känns nödvändigt för vår studie med anledning av att vi kan se vid analysen av videoobservationerna att lärarna tar ett barnperspektiv vid iscensättningen av undervisningstillfällena. Barnperspektiv handlar om vilken syn vuxna har på barn medan barns perspektiv gäller barnens egen uppfattning.

Barnperspektiv/barnens perspektiv beskrivs av Ingrid Pramling Samuelsson, Dion Sommer och Karsten Hundeide (2011) att ”Barnperspektiv riktar de vuxnas uppmärksamhet mot en förståelse av barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar i världen” en *utifrån-in metod* som ofta inbegriper sociologi eller kontextuell psykologi. Trots att barnperspektivet försöker komma så nära barns erfarenhetsvärld som möjligt kommer det alltid att representera vuxnas objektivisering av barn. Författarna menar att barns perspektiv ”representerar barns erfarenhet, uppfattningar och förståelse av sin livsvärld. Till skillnad från barnperspektiv ligger fokus här på barnet som subjekt i sin egen värld, på barnets egen fenomenologi. Detta är vad den vuxne försöker förstå via ett barnperspektiv genom försök till barnfokuserad tolkning av barns avsiktliga handlingar och uttalande” skriver Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011, s.42-43).

Barnperspektiv och barns perspektiv tar sin utgångspunkt i fenomenologin. Vi menar att det inte enbart går att ha det ena perspektivet utan olika situationer kräver att man ibland har ett barnperspektiv och ibland barns perspektiv. Enligt vår tolkning tar styrdokument för förskolan samt barnkonventionen ett barnperspektiv eftersom de objektiviserar barnen. Vissa situationer kräver ett barnperspektiv när andra kräver ett barns perspektiv. När vi vill veta hur barn uppfattar en situation får vi vetskap kring barns perspektiv. Denna vetskap blir en viktig del när vi iscensätter en lärandesituation. Undervisningstillfället baseras då på barns perspektiv men kommer även ha ett barnperspektiv eftersom fler barn kan ingå i aktiviteten och läraren kan inte veta vad dessa barn har för intentioner, utan att aktiviteten bygger på uppdraget samt barns perspektiv. Vi kan endast ta ett barns perspektiv genom att samtala och samspele med barnen. Först då får vi reda på det aktuella barnets perspektiv. Barnperspektiv handlar om vilken syn vuxna har på barn medan barns perspektiv gäller barnens egen uppfattning. Vi menar att förskollärare måste ha barnperspektiv när man undervisar i en stor grupp och samtidigt utgå från barns perspektiv. Att ta barns perspektiv är en förutsättning för att kunna göra barnen delaktiga i undervisningen beskriver Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson (2003).



Barns perspektiv och barnperspektiv är inte synonyma men ofta förgravettagna som representerade för barns värld eller barns röster beskriver Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson (2003). Barns perspektiv handlar om barns eget bidrag, att ge barn möjlighet att förmedla upplevelser, erfarenheter tankar och känslor. Ett psykologiskt barnperspektiv handlar om en strävan att tolka, förstå och beskriva barns inre värld, barns intentioner, men då som en relation mellan barnet och andra.

Birgitta Qvarsell (2003) har intresserat sig för barns socialisation och kunskapsbildning under olika kontextuella och kulturella villkor. Hon menar att barnperspektiv används på olika sätt. Barnets eller barnens perspektiv kan ha olika betydelser, genom att begreppet ”perspektiv” ges olika innebörder. Det kan betyda ”position” utsiktspunkt men det kan också stå för synsätt eller teori. Hon menar att det är betydelsefullt att skilja på barnperspektiv från synen på barn.

I vår undersökning handlar det om att vi vill ta reda på hur lärarna ser på hur barnen uppfattar innehållet i undervisningstillfället. Barns perspektiv tar sin utgångspunkt i livsfenomenologi menar Eva Johansson (2003). Hon menar att det handlar å ena sidan om att ta fasta på de villkor under vilka barn lever och vad de innebär för barns erfarenheter, å andra sidan om att söka förstå barns intentioner och meningsuttryck. Möjligheter att förstå barns perspektiv handlar i grunden om våra egna perspektiv, vare sig vi är forskare eller pedagoger. En grund för att närma oss barns perspektiv är våra antaganden om hur vi kan förstå andra. Det som visar sig för barnet tar sig uttryck i barnets sätt att vara, i kroppsliga, sinnliga och språkliga uttryck, i gester och tonfall, i en situation, i ett sammanhang där också forskaren ingår. En intresserad inställning, en öppenhet där barnets agerande tolkas men inte värderas är då viktig menar Johansson (2003). Johansson (2011) skriver att ”med livsvärld avses en värld som vi riktar oss mot, som vi samtidigt är delar av och som också finns i oss” (2011, s.9). I det ögonblicket pedagoger möter barn i deras livsvärldar möter de också hela barnet med alla dess erfarenheter (Ibid).

### ***Pedagogisk atmosfär***

Atmosfär skapas mellan barn och vuxna i ett pedagogiskt sammanhang. Med atmosfär menas det sociala klimatet som råder i gruppen. Barn känner tydligt av stämningar som råder även om vuxna försöker att dölja dem. En tryckt stämning kan kännas när man kommer in på en arbetsplats. Klimatet smittar av sig och kan göra att destruktiva beteenden kan få fotfäste. Ett gott klimat brukar betraktas som en förutsättning för framgångsrika arbetsplatser skriver Johansson (2011). Att barn får uppleva många utvecklande atmosfärer är de professionellas ansvar. Verksamheten ska väcka barns nyfikenhet, glädje och tillit till sig själva och andra. Vidare skriver hon att atmosfärer är en del av människors närvaro och tilltro. Barnen är deltagare och medskapare till atmosfärerna. Hon beskriver att det centrala är strategier som bygger på *intersubjektivitet*, där pedagoger skapar möten mellan livsvärldar oavsett om det är mellan vuxna och barn eller barn emellan. Då möten sker finns också möjlighet för lärande.

## **Bakgrund: Förskollärarens förändrade uppdrag samt införandet av undervisnings begreppet**

Förskolan som institution och förskolans pedagogik har en lång historia. En historia som till vissa delar löper samman med skolans historia och till vissa delar har utvecklats fristående från skolans pedagogiska utveckling. Förskollärarens roll har utvecklats och kräver idag en bredare teorikunskap och förskolläraren har det pedagogiska ansvaret. Efter att inledningsvis diskuterat detta gör vi en beskrivning av vad undervisning betyder i förskolan, visar att förskollärare alltid undervisat men begreppet är nytt. Undervisning i förskolan kan betyda att iscensätt olika moment i samlingar och teman. I och med revideringen av läroplanen för förskolan blev kravet på en kvalitetshöjning framskrivet, vilket avslutningsvis kommer att diskuteras.

### ***Förskolans historik med avseende på undervisning***

När förskolan och skolan integreras innebär det att två pedagogiska traditioner skall vävas samman och berika varandra. De som haft stort inflytande är Robert Owen i England (1771-1858) och Friedrich Fröbel i Tyskland (1782-1852). Av Fröbel och Owen är det förmodligen Fröbel som haft det största inflytandet på den svenska förskolepedagogiken. Det finns ännu spår av Frøbels pedagogik i förskolan. I denna pedagogik framstår leken som en central roll för barnets utveckling. Förutom leken är det lärandet om naturen, odling av växter och hemmets fostran som är utmärkande drag i Frøbels pedagogik. De allra första barninstitutionerna i Sverige kom egentligen till redan 1836 och kallades småbarnsskolor. Syftet med dem var att förebygga asocialitet. Därför påpekar man att fostran måste ske jämsides med undervisning. Småbarnsskolorna kom så småningom att utvecklas till deltidsförskolor och daghem beskriver Ulla Wikare, Christina Watsi och Birgit Andersson-Nylander (1986). Förskollärarens roll var enligt Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) att se till att barn fick leka, lära och arbeta. Innehållet fokuserade på moral och matematik. Man arbetade med specifikt material, som kallades ”Fröbelgävor”. Kanske kan man se det som att det gällde att sysselsätta barn och antagandet var att det barn gjorde lärde de sig av och om.

Arnold Gesell (1880-1961) har haft ett utomordentligt stort inflytande över den svenska förskolepedagogiken. Hans teorier och forskningsresultat var bland de mest använda i

förskollärarytbildningen ända fram till Barnstugeutredningen i början på 1970-talet. Barns beteende beror på utvecklingen av den inre mognaden, menar Gesell. Det handlar om för läraren och fostraren att vara till hands, erbjuda och följa barns intresse. Förskolläraren förväntas vara avvaktande och invänta barns mognad. En idé som fortfarande är stark i förskolans tradition (SOU 1997:157).

Elsa Köhler (1879-1940) ledde seminarier och fortbildning för svenska och norska lärare. Hon utgav 1936 boken *Aktivitetspedagogik*, i vilken hon presenterar det aktivitetspedagogiska tänkandet. Hon utvecklade också tankarna kring det ”fria skapandet” och verkade för att verksamheten inte skulle delas upp i olika ämnen eller utgå från olika ämnesområden enligt arbetsmedelpunktens idé, utan i stället hållas samman till helheter utifrån ett *intressecentrum*. Elsa Johansson, lärarutbildare vid Fröbelseminariet i Norrköping, beskriver arbetssättet så här: ”Intressecentrum skall uppstå av sig själv i barngruppen, kanske inom en oförutsedd händelse eller, där barnen tydligt visar sitt intresse för saken” (SOU 1997:157, s.20). Inom aktivitetspedagogiken utgjorde dokumentation och värdering av den pedagogiska processen det centrala temat. Teman, som också återkommer i dagens pedagogiska diskussion. John Dewey (1859-1952) utvecklade arbetssättet ”Learning by doing” (lära genom att göra) som är en aktivitetspedagogik, där teori, praktik, reflektion och handling hänger ihop.

Även om Gesells arbeten kom att dominera, finns en rad andra influenser i förskolepedagogiken. Waldorfpedagogiken, utvecklad av Rudolf Steiner (1861- 1925), där leken, fantasin, den skapande verksamheten och rörelsen (eurytmin), samt en rofylld estetisk miljö betonas, har haft visst inflytande. Maria Montessoris (1870-1952) idéer om barns lärande genom självvald verksamhet och med hjälp av självinstruerande material har också haft betydelse vilket beskrivs i (SOU 1997:157). Piaget och Vygotskij har haft och har ett stort inflytande och nu på senare år menar forskare att deras olika synsätt måste bilda en helhet i synen på lärande. Piaget och Vygotskij beskrivs av oss under rubriken barns kunskapsutveckling och är en del av vår teoretiska utgångspunkt.

Barnstugeutredningen som försökte ”göra upp” med traditionen och fokuserade specifikt på dialog, vilket gjorde att pedagogiken kom att kallas dialogpedagogik. Den byggde bl.a. på Piagets teorier. Denna pedagogik var riktad mot det enskilda barnet. Ur den utvecklades “ansvarspedagogiken och arbetets pedagogik” där vikten av att göra barnen mer delaktiga i de vuxnas vardagliga arbete i förskolan prioriterades. Tankarna om det vardagliga arbetet som en viktig del av verksamheten fick genomslagskraft på många förskolor, där barn och personal tillsammans lagade maten, bakade, diskade och städade. Den italienska pedagogiska filosofin från Reggio Emilia, har blivit en inspirationskälla både i Sverige och internationellt. Den bygger på Loris Malaguzzis (1922-1994) filosofi om pedagogisk verksamhet. Där återkommer de grundläggande dragen i förskolepedagogikens historia; barnet som ett aktivt, kompetent och medforskande barn, det projekt- och temaorienterade arbetssättet, pedagogisk dokumentation kopplad till en reflekterande och medforskande hållning hos pedagogen, samt det emancipatoriska och demokratiska perspektivet på barns kunskapande och lärande.

På 1980-talet kom också planeringsfrågan i centrum och Socialstyrelsen lyfte fram en medveten pedagogisk planering som en viktig fråga för att ge mer struktur i förskolans verksamhet (SOU 1997:157). En fråga som fortfarande inte är självklar.

Det som kom att bli en stor förändring för förskolans innehåll är Lpfö98 som är förskolans första läroplan. Numera ingår förskolan i och utgör det första steget i samhällets samlade utbildningssystem för barn och ungdom. Skolverket är sedan den 1 januari 1998 tillsynsmyndighet för förskolan liksom för övrig förskoleverksamhet, så som privata aktörer och skolbarnsomsorg. Läroplanen utgår från en ansvarsfördelning där staten anger de övergripande målen och riktlinjerna för förskolan och kommunerna svarar för genomförandet. Till sin struktur överensstämmer förskolans läroplan i huvudsak med skolans läroplaner. Skillnaden är att förskolans läroplan har strävansmål medan skolans läroplaner har uppnåendemål. Genom att förskolan får en läroplan omfattas utbildningssystemet av en läroplan för förskolan Lpfö98 och en för den obligatoriska skolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94, vidare finns det ytterligare läroplaner

för andra skolformer. Både förskolans och skolans läroplaner har reviderats och förnyats genom åren. Numera är det Lpfö98 (2010) för förskolan och Lgr11 för skolan som gäller.

Läroplanen för förskolan, Lpfö98, ersätter det pedagogiska program som, i form av allmänna råd från Socialstyrelsen, varit vägledande för verksamheten. Läroplanen är en förordning med bindande föreskrifter som är utfärdad av regeringen. Läroplanen anger mål att sträva mot samt beskriver verksamheternas värdegrund och uppdrag, mål och riktlinjer för arbetet. Läroplanen skall styra förskolan och uttrycker därmed vilka krav staten ställer på verksamheten. Den uttrycker också vilka krav och förväntningar barn och föräldrar kan ha på förskolan.

Förskolans läroplan reviderades första gången 2003 och i en större omfattning 2010. Den reviderade läroplanen är mer kunskapsinriktad och innehåller förtydliganden och kompletteringar av vissa mål och riktlinjer, kompletterande avsnitt om uppföljning, utvärdering och utveckling samt förskollärarens uppdrag och förskolechefens ansvar. Vissa delar av läroplanen har anpassats ytterligare (SKOLFS 2011:69) till den nya skollagen (2010:800). Innehållet i läroplanen är i övrigt oförändrat. Förskolan vänder sig till barn från ett år till dess de börjar skolan. Förskolans uppgift är bland annat att lägga grunden för barns livslånga lärande. Förskolan ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar.

### ***Förskollärarens förändrade uppdrag***

Förskollärarens uppdrag har ändrats genom tiden och även utbildningarna för blivande förskollärare. Gustafsson och Mellgren (2008) beskriver att lärarna med nyare utbildning kan relatera till läroplanen på ett annat sätt än de med äldre utbildning. De med nyare lärarutbildning är bättre på att formulera sig och dokumentera och kan knyta styrdokumentet till forskning. Författarna menar att den nya lärarutbildning som infördes 2001 har ett större krav på forskningsanknytning.

Gustavsson och Mellgren (2008) skriver om hur förskollärarytbildningen har ändrat riktning från att först ha varit en seminarieutbildning till att sedan bli en högskoleutbildning som vilar på en vetenskaplig grund. I den tvååriga

seminarieutbildningen krävdes fram till år 1977 16 veckors praktik i barngrupp daghem/deltidsförskola samt 16 veckors praktik spädbarnshem/familj med spädbarn, även en barnskötarutbildning kunde utgöra en del av praktiken. Förskollärarytbildningen har vid fler tillfällen förlängts till att 2001 omfatta 140 poäng (210 ETC poäng) och ingå i den då förnyade lärarutbildningen. Sedan 2011 är det ännu en ny förskollärarytbildning som är på 210 hp. I riktlinjerna för högskoleutbildningar *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (SFS2010:541) beskrivs det att Förskollärarexamen uppnås efter att studenten fullgjort kurser om 210 hp, på grundnivå. Vissa utbildningsorter som exempelvis Göteborg har lagt sista halvåret på avancerad nivå.

Till skillnad mot en seminarieutbildning är en högskoleutbildning mer akademisk och vilar på vetenskaplig grund. Vidare ska den förbereda studenterna för yrkesutövning och för forskning samt ge kunskaper och färdigheter för samhället. Gustavsson och Mellgren (2008) hänvisar till en utvärdering av Jan-Erik Johansson (2004) som uppmärksammar svårigheterna kring hur de delar i yrket som inte bygger på den vetenskapliga grunden utan som handlar om själva hantverket ska fortleva. Johansson resonerar kring hur betydelsefull den verksamhetsförlagda delen är av förskollärarytbildningen är för att studenten ska möta förskollärare som måste kunna verbalisera och formulera sina handlingar och analysera sitt arbete för att hjälpa studenten att förena teori och praktik.

SOU 1997:157 beskriver förskollärens skiftande yrkesroll genom tiden. Från att under Alva Myrdals (1902-1986) inverkan ha en roll som den ställföreträdande modern till att i nutid ha ett pedagogiskt och professionellt uppdrag där förskolläraren har ansvar för den pedagogiska verksamheten vilket beskrivs i Lpfö98 (2010). Det som Frøbels elev Henriette Schrader-Breyman (1827-1899) och andra skapade var en institution vilken skulle likna ett hem, där förskollärarna skulle inta rollen som ideal moder. Rapporten pekar på att under den här tidsperioden fanns ursprungligen en klar medvetenhet om skillnaden mellan att vara mor och att som förskollärare uppträda i en moderlig lärarroll. Förskolläraren fick uppdraget att undvika skolans stränga disciplinering och erbjuda en moderlig omvårdnad. I denna tidsanda var det viktigt att barnen skulle arbeta med

verkliga och husliga uppgifter. Värderingen av detta arbete måste även förstås utifrån en pedagogisk aspekt.

Även Myrdal talade om det kvinnliga och moderliga. Hon förespråkade att ”storbarnkammaren” skulle ge grundtrygghet, där god kost, värme och omtanke, enkelt uttryckt omsorg, samtidigt som den var en pedagogisk verksamhet skulle den vara en modell för gott föräldraskap. I och med detta tog förskolan på sig ”rollen som ett ställföreträdande hem där pedagogen blev en ställföreträdande mor” (SOU 1997:157, s.22).

För att skapa en förståelse för hur förskolans innehåll och arbetssätt utvecklats och formats behövs en förståelse för hur de olika historiska traditionerna haft påverkan. Från Fröbelrörelsen med Schrader-Breyman och den tyska borgerliga kvinnorörelsen till vad som Myrdal och den sociala välfärdspolitikens utveckling kom att ha för inflytande, fram till i nutid med forskning i ett nationellt och internationellt sammanhang.

I förslag till läroplan för förskolan diskuterades behovet av en enhetlig yrkeskår med en likvärdig grundutbildning och en vilja att vidareutbilda barnskötare, som viktiga kvalitetsfaktorer i förskolan. I arbetslagen har det funnits en ambition att nå enighet. Förskollärarna har inte varit bra på att föra fram sina kunskaper och synpunkter i diskussioner, vilket i vissa sammanhang medfört att man söker konsensus i stället för att ta tillvara den kompetens som finns i gruppen (SOU 1997:157).

För förskolan består reformerna av förtydliganden i förskolans läroplan, vilket står beskrivit. I regeringens beslut (U2010/259/S) till Statens skolverk om implementering av skolreformer där följande står:

Alla som arbetar i förskolan har ett viktigt uppdrag att utforma en pedagogisk verksamhet för barnen och medverka till att lägga grunden för barnens utveckling och lärande. Ett förstärkt pedagogiskt uppdrag kräver en förändrad reglering av personalens ansvar i förskolan. Av propositionen om en ny skollag (prop. 2009/10:165) framgår att regeringen anser att undervisning i förskolan ska ske under ledning av förskollärare (s.253). Det innebär att förskollärare ska leda de målstyrda processerna så att det pedagogiska arbetet sker i enlighet med läroplanens mål och intentioner”. Utbildningsdepartementet (2010, sid 21).



## **Undervisning i förskolan**

I den reviderade skollagen (SFS 2010:800) och läroplan för förskolan, Lpfö98, (2010) införs begreppet undervisning. Undervisningsbegreppet har förts in i förskolans läroplan för att få ett enhetligt begreppssystem i förskola och skola. Pramling Samuelsson och Sheridan (2009) menar att det är samlingar som är den aktivitet som mest liknar skolans lektioner, vidare påtalar de att även teman är planerade och att förskolan använder sig av vardagen för att vidga barnens lärande. I skollagen beskrivs att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta betyder att den pedagogik som används måste vara systematiskt prövad, dokumenterad och utvärderad. Förskollärarna får ett förtydligt ansvar i den reviderade skollagen och läroplanen eftersom de är ansvariga för barns lärande och utveckling. Med undervisning i skollagen menas<sup>1</sup> ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden”. Man har dock diskuterat vad detta betyder vilket vi återkommer till. Undervisning avser i dessa texter förskollärarens medvetna handlingar medan lärande är barnets egen process. Förskollärare har alltid undervisat men det ordet har inte använts, i stället har man talat om att *barn lär sig* skriver Mia Maria Rosenqvist (2011).

Enligt Eva-Lis Sirén<sup>2</sup> i Elisabeth Cervins artikel (2010) finns ingen risk att förskolan ”skolifieras” och ska börja bedriva undervisning med grundskolans pedagogik. Tvärtom – begreppet undervisning omdefinieras och breddas i den nya skollagen. Lärandet genom lek är också undervisning, menar hon.

Utbildning<sup>3</sup> är den, ofta målinriktade, process där någon genom systematiskt arbete och träning utvecklas och skaffar sig kunskaper, bildning och färdigheter. Med Vygotskij (2002) syn innebär all utbildning att individen fostras till förståelse av den kulturella begreppsvärlden. Utbildning bedrivs i en mängd olika former världen över, och allas rätt till utbildning räknas till de mänskliga rättigheterna. Enligt en internationell standard är utbildningssystemet som regel indelat i grundskola (eller primärskola), sekundärskola (ett

---

<sup>1</sup> Pedagogiska magasinet 2011-08-17

<sup>2</sup> <http://www.laramasnyheter.se/forskolan/2010/02/17/forskolan-flyttar-fram-positionerna>

<sup>3</sup> <http://sv.wikipedia.org/wiki/Utbildning>

stadium motsvarande gymnasieskola), och högskola eller universitet. Till detta kommer utbildning under tidig barndom, förskola, som fortfarande inte är en rättighet för mer än en del av världens befolkning.

### ***Utvärdering och kvalitetsutveckling***

I bakgrund till ändringar i förskolans läroplan (2010) beskrivs för att stödja och utmana barnet i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och intresse. Samt en medvetenhet kring vilket inflytande och delaktighet barnen har kring de olika målområdena. Det handlar om att förskolan ska utveckla bättre arbetsprocesser och att barns delaktighet och inflytande tas tillvara. Utvärderingarna ska ha ett tydligt barnperspektiv och barn och föräldrar ska vara delaktiga och deras röster ska lyftas fram. Vi menar för att få en god kvalitet på verksamheten behöver förskollärare kunskap om barnens erfarenheter och kunskaper. Vilket vi menar kan ske via utvärdering, dokumentation och reflektion.

I mål och riktlinjer i Läroplanen för förskolan, Lpfö98, (2010) står det att målen är en del av den förväntade kvalitetsutvecklingen och för förskolan är det strävansmål. Vilket innebär att förskollärare ska arbeta med samtliga mål men det är fritt att välja hur detta skall göras. I skolinspektionens rapport (2011:10) kommer man fram till att målen inom språk, kommunikation samt matematik genomsyrar stora delar av verksamheten. I rapporten beskrivs att flera av de övriga målen att sträva mot upplevs svåra att genomföra eller så arbetar förskolan med dem utan att reflektera över varför man gör de aktiviteter man gör.

Skolinspektionens rapport (2011:10) skriver att:

Flertalet pedagoger utgår sällan från en värdering av vilka mål att sträva mot som behöver prioriteras under den kommande perioden. Kopplingen till målen sker istället i efterhand, pedagogerna konstatera vilka mål som funnits med i verksamheten under föregående period (Skolinspektionen, 2011, sid.8).

Resultatet i ovanstående undersökning gör inte anspråk på att ge en generell bild av svensk förskoleverksamhet men stöds av aktuell forskning beskriver Skolinspektionen.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2009) skriver att ”*kvalitet handlar om barns välbefinnande och deras rätt att i förskolan få de förutsättningar de behöver för att lära och utvecklas*”(s.5). Författarna menar att kvalitetsarbete är en fråga om att förankra läroplanens mål i vardagliga situationer. Lärarnas kompetens är en viktig kvalitetsaspekt, och att förskollärarna försöker att närma sig ett barns perspektiv och inta ett barnperspektiv genom att tala och lyssna på barnen menar de. Det gäller att skapa förutsättningar och ge barnen utmaningar. Vidare menar de att kvalitet skapas via interaktion mellan lärare och barn och mellan barn och omgivning, där miljöns utformning har stor betydelse för verksamhetens kvalitet.

Gustavsson och Mellgren (2008) beskriver att kvalitetsfrågor i förskolan såväl som inom all annan verksamhet är i fokus. De hänvisar till regeringens proposition (2004/05:11) där Skolverket fick i uppdrag att ta fram allmänna råd om kvalitet i förskolan med syftet att förtydliga verksamheten, utifrån nationella krav och mål. Detta resulterade i att det ska ges ett reellt stöd för förskolans kvalitetsarbete. Utifrån Skolverket (2005) som har identifierat följande faktorer/områden i de allmänna råden, vilka är centrala för god kvalitet i förskolan, är det följande som påverkar och ska utvecklas:

- Förutsättningar för verksamheten – förskolans styrning och ledning, personalens kompetens, personaltäthet och barngruppernas storlek.
- Det pedagogiska arbetet – genomförandet av det pedagogiska arbetet som t.ex. helhetssyn på barns utveckling och lärande, förskolans värdegrund och samarbete med föräldrar.
- Måluppfyllelse – förskolans arbete i förhållande till målen och hur detta bedöms.

Melker och Ryberg (2011) beskriver att reflektion är en viktig del av utvecklingen och att förnyelse av pedagogens arbete är nödvändigt. Elisabeth Nordström (2002) menar att priset utan reflektion blir att verksamheten stagnerar. Inom förskola och skola har det utvecklats en handlingskultur där pedagoger befinner sig i ett görande med barnen. Detta görande och kunnande bygger till stor del på en tyst förtroendekunskap. Men det är först när man sätter ord på det man gör, som man blir medveten om sina handlingar, kan ta ställning till och förändra sitt sätt att handla. Vi anser att lärande samtal kring förskolans

uppdrag är viktiga för att kunna nå den förväntade kvalitetsutvecklingen. Nordström beskriver vikten av kollegial reflektion och kunskapsutveckling, med att om tid för kritisk reflektion saknas tillsammans med kollegor så sker det knappast en kunskapsutveckling som tar sin utgångspunkt i det dagliga arbetet. Den kollegiala reflektionen blir ett kollektivt lärande. Det behöver även vara en viss men svårdefinierad gemenskap i värderingar. Det är en förutsättning att pedagogen själv reflekterat och är medveten om sin syn på lärande, pedagogrollen och förskolans uppdrag. Pedagoger måste analysera och reflektera över vad man gör och varför samt kritiskt granska sig själv. Nordström beskriver att analysera sin lärarroll knyter an till den progressiva pedagogiken som introducerades av bland andra Dewey som utvecklade arbetssättet ”Learning by doing (Ibid.).

### **Sammanfattning**

Svensk förskolepedagogik måste ses ur ett internationellt sammanhang där ECE beskriver att pedagogik hänvisar till de uppsättningar undervisningsmetoder och strategier som gör det möjligt att lära sig att ta plats och ge möjligheter till att förvärva kunskaper, färdigheter, attityder och dispositioner inom sociala och materiella sammanhang. Centralt för utvecklingspedagogiken är att lek och lärande integreras eftersom barn är lekande lärande individer. Vidare är den vuxnes förhållningssätt viktigt där förskolläraren är målmedveten och samtidigt följsam mot barnens värld. Piaget och Vygotskij har stor inverkan på svensk förskolepedagogik där deras forskning om barns utveckling bildar en helhet. Att barn lär av varandra är en central del i förskolans uppdrag. Barnperspektiv handlar om vilken syn vuxna har på barn medan barns perspektiv gäller barnens egen uppfattning om sin livsvärld. Atmosfären på förskolan har ett stort inflytande på barns utveckling och lärande.

När förskolan och skolan integreras innebär det att två pedagogiska traditioner skall vävas samman och berika varandra. Förskolan hade enbart riktlinjer att följa från början, 1998 fick förskolan en läroplan med strävansmål. Förskollärarens roll har drastiskt förändrats från att vara en moderslik supporter till att vara en kunskapsguidande och inspirerande ledare. Svensk förskolepedagogik har influerats av många personer där Fröbel har och har haft stort inflytande på förskolans verksamhet.

Begreppet undervisning infördes i Lpfö98 (2010) för att skapa ett enhetligt begreppssystem för förskola och skola. Nytt i läroplanen från 2010 är även en förväntad kvalitetsutveckling utifrån strävansmålen, förskolläraernas ansvar har blivit förtydligat.

## **Syfte**

**Syftet är:** Hur förskollärare ger uttryck, verbalt och i handling, för vilka undervisningsstrategier de använder sig av när de har för avsikt att barn ska lära sig något specifikt.

## ***Forskningsfrågor***

För att få svar på vårt syfte utgår vi från följande forskningsfrågor

### **De mer specifika forskningsfrågor som ställs är:**

1. Hur tänker och talar lärare om olika färdigheter och kunnande när de undervisar barn om något specifikt?
2. Vilken pedagogik/didaktik använder de för att genomföra dessa uppgifter?
3. Hur utvärderar de dessa uppgifter.

## **Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp**

Vi har valt sociokulturell teori som vår teoretiska utgångspunkt och de centrala begrepp som vi förhåller oss till är: *språk, pedagogik/didaktik och utvärdering*. Med vårt sätt att se förskolans uppdrag så är det ett sociokulturellt perspektiv som förskolans styrdokument utgår från. I den sociokulturella teorin har språk och samspel stor betydelse, människor lär och utvecklas i samspel med omgivningen. Teorin är grundad av Vygotskij och Roger Säljö (2005) beskriver den i en svensk kontext. Barbara Rogoff (2003) har utvecklat Vygotskijs teori och ser den i förhållande till Uri Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori. Utveckling, lärande och socialisation används för att visa på de centrala aspekterna av den sociala verkligheten menar Thomas Johansson (2012). Dessa hör hemma inom tre olika discipliner; psykologi, pedagogik och sociologi. Det som förenar dessa tre discipliner är att alla handlar de om att människan blir en del av samhället och kulturen, och hur människor lär sig vissa färdigheter, anpassar sig till normer och värden och blir mer och mer självständig.

### ***Sociokulturellt perspektiv***

Den ryske psykologen Vygotskij (1896-1934) utvecklade teorin om att alla människor, såväl barns som vuxnas lärande och utveckling sker i samspel med omgivningen. Utvecklingen styrs i samspelet mellan människor och erfarenheter i kulturen. Enligt Vygotskij är det viktigt att barn får redskap i hur de lär sig snarare än faktakunskap. Han introducerar den proximala utvecklingszonen som innebär att man lär genom samspel med någon som besitter en mer utvecklad kunskap, mentorn. Tillsammans med mentorn får barn ökad kunskap utifrån den egna erfarenheten.

Ett sociokulturellt perspektiv är grunden i förskolan där interaktionen spelar en viktig roll. Säljö (2005) beskriver ett sociokulturellt perspektiv utifrån Vygotskijs teorier på följande sätt: lärande handlar om vad barnen och gruppen tar med sig från sociala situationer och använder sig av i andra sammanhang. Lärande sker när individer delar med sig av sin kunskap i gemensamma aktiviteter där erfarenheterna kommer till användning och uttryck. Språket är betydande i ett sociokulturellt perspektiv med termerna redskap eller verktyg, som där har en speciell och teknisk betydelse. Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska,

som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Anna Klerfelt (2007) beskriver sociokulturellt perspektiv och teori som en teoretisk utgångspunkt: ”Inom sociokulturella perspektiv ses människans utveckling och beroende av samspelet med andra och därmed får kommunikation stor betydelse. Sociokulturella teorier anger ett synsätt för hur kunskap konstrueras och erövrar” (2007, s.21).

Rogoff (2003) beskriver att mänsklig utveckling är en del av en kulturell process, hennes forskning vilar till stor del på Vygotskijs teorier om utveckling och lärande men också Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori. Hon menar att människor utvecklas genom att delta i kulturella aktiviteter. Hon förespråkar *guided participation* där lärandet sker i en process av deltagande i gemensamma aktiviteter. Hon vill visa på betydelsen av att förstå det kulturella mönster som skett i den mänskliga utvecklingen och att utvecklingen sker i relation till samhället och traditionerna människan lever i. Det är dessa som är betydelsefulla för hur man formas och utvecklas snarare än betydelsen av nationalitet och etnicitet. Vad som kommer att påverka i en speciell riktning är den kulturella mening som ges åt händelsen och de sociala och institutionella möjligheter som utvecklas i samhället, för lärandet och bärandet av specifika roller i dessa aktiviteter. Det lokala samhället har stor betydelse för hur individerna gör och förhåller sig till de ”lokala mål och förväntningar” som finns. Rogoff (2003) beskriver att de aktiviteter barn tillåts delta i till stor del bestäms av vuxna. “Struktureringen sker genom val av vilka aktiviteter som barn har tillgång till att observera och delta i, samt genom det som sker interpersonellt, inklusive genom samtal, återberättande av händelser och genom att delta i rutiner och lek” (vår översättning 2003, s. 287). Vidare menar hon att individernas utveckling sker genom det samhälle de befinner sig i, och vi transformerar detta till förskolan som arbetsplats och vistelsemiljö för barnen. Med lokala mål och förväntningar menar vi de osynliga regler som finns och vilka atmosfärer som råder.



## **Centrala begrepp**

Vid transkribering av vår empiri kunde vi utifrån de sex kategorierna utläsa tre centrala begrepp språk, pedagogik/didaktik och utvärdering som har stor betydelse när vi sökte svar på våra forskningsfrågor. Vi kommer här under beskriva vad dessa begrepp betyder och varför de blev centrala i vår uppsats. Vi beskriver även vilken betydelse de har vid vår analys. När vi beskriver språk avser vi både det verbala och det icke verbala språket. Språk som ett kommunikationssätt där det verbala har stor betydelse när barn samtalar med varandra och lär av varandra. Vi anser att även kroppsspråk och skapande är ett språk utifrån att det är ett uttrycksätt för barn och därmed ett icke verbalt språk.

*Språk:* Språket är betydande i ett sociokulturellt perspektiv. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Samtalet och interaktionen mellan lärare och barn är betydelsefullt för att främja barns utveckling och lärande. Att använda adekvata begrepp i undervisningen kan ge barnen ökad språklig förståelse och därmed kan de erövra nya erfarenheter. I vår uppsats belyser vi hur språk används vuxen-barn och barn-barn. För att ta reda på barns erfarenheter samt deras intresse måste förskollärare samtala med barnen. När barn lär av varandra blir språket en viktig del. När barnen ska göras delaktiga är språket betydelsefullt för det är genom kommunikation som barn görs delaktiga. För att barnen ska kunna uttrycka vad de har för avsikter och vad de menar måste de ha adekvata begrepp för att göra sig förstådda. Språket både det verbala och icke verbala är alltigenom märkbart genom hela uppsatsen därför har vi valt det som ett centralt begrepp. Språket är det viktigaste redskapet för barns utveckling och lärande menar vi. Vi kommer här under beskriva språkets betydelse inom de olika undervisningsområdena i studien.

Språket är betydande i ett sociokulturellt perspektiv. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas. Genom språket kan barn förmedla tankar, känslor och förstärka kroppsspråket. Johansson (2011) beskriver pedagogiska dialoger i förskolekontext genom att säga: ”Den pedagogiska dialogen innebär i korthet att två eller flera personer medverkar och att deltagarna utbyter erfarenheter, men att den ena parten har en avsikt att bidra till den andres lärande” (Johansson, 2011, s.128). Genom språkets

utveckling utvecklas även förmågan till lek och samspel. Samtal i förskolan bygger på olika antaganden och om hur kunskap kan nås menar hon.

När barn blir medvetna om *vad* och *hur* man gör ökar förutsättningarna för att kunna förändras och förbättra detta och att lära sig nya sätt att göra detta på, menar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Vidare anser författarna att som lärare bör man ha klart för sig vad man vill att barnen ska utveckla för förmågor och förståelse för. Det läraren vill att barnen ska lära sig måste göras synligt för barnen.

Günther Kress (1997) skriver om hur språk och skrivning är ett socialt och kulturellt fenomen, vi skriver och läser i en social kontext. Skrivandet börjar med att barnet kopierar och blir sedan när barnet erövrat skriftspråket en kreativ aktivitet. Mötet med skriftspråket ska ske i ett meningsfullt sammanhang och i en kontext menar Kress. Språk och lärande hänger samman och förskolan ska stimulera varje barns språkutveckling beskriver Lpfö98 (2010). Läroplanen uttrycker vidare vikten av att barnen utvecklar talspråk, ordförråd och begrepp samt att de kan uttrycka sina tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra.

I kommunikation är det enligt Eriksen Hagtvét (2006) betydelsefullt att mötas i dialogen. Hon skriver att: ”Förhållandet mellan dem som kommunicerar med varandra och närheten till ämnet i tid och rum är avgörande för de språkliga krav som kommunikationen ställer” (Eriksen Hagtvét, 2006, s. 26).

Begreppet litteracitet som Melker och Ryberg (2010) skildrar utifrån Elisabeth Björklund (2008) har kommit att användas för det som vi i vardagligt tal benämner som läsande och skrivande och med en utvidgad betydelse även innefattar tecken och bilder. Litteracitet börjar genom människors erövrande och sker således inte först och främst genom formellt lärande. Det börjar också i vardagslivet och dess aktiviteter som människor är involverade i. Litteracitet uppstår tillsammans med andra och vi behöver därför ha ett socialt perspektiv på detta område.

Förskolan ska lägga grunden för barns språkutveckling menar Eriksen Hagtvet (2006) genom att förskolan skall arbeta aktivt med fonem, fonologiska färdigheter, bildtolkningar, lekskrivning och lekläsning och litteracitet. Det är fyra nyckelområden som hon menar ligger till grund för en framtida god språklig utveckling, dessa är:

*Allmän språkfärdighet* vilket särskilt innebär ”här-och-nu” dialogen, begreppsstimulering och gruppsamtal. *Situationsberoende språk* där språk och kontext ger betydelse i tal och skrift. *Språklig medvetenhet* innebär att barnet har ett metaperspektiv på språket, dvs. att kunna tala om språket. Det innebär att barnet är medveten om fonem (språkljud) och kan dela upp dessa.

När sambandet mellan språkljud och bokstäver lärs in *samtidigt som barnen skapar ord med mening*, till exempel genom att skriva något, sätts kunskapen in i ett språkligt sammanhang och den blir inte abstrakt och meningslös. Genom att (lek)läsa och (lek)skriva i förskoleåldern och genom lek och samtal om språkljuden i talade ord blir barnen gradvis mer medvetna om fonemstrukturen i talet och hur den ska kopplas till grafemen för att bli en skriven text (Eriksen Hagtvet, 2006, s.47).

*Lekskrivning och lekläsning*, innebär att barn ska få erfarenhet av skriftlig kommunikation genom att experimentera med skrivandet. De skall känna att deras ”lekskrivning” är betydelsefull och meningsskapande. Barnen skall uppmanas att skriva på sitt sätt. Pedagogens roll är att inspirera, vägleda och mediera barnen till erfarenheter av skrivning och läsning menar Eriksen Hagtvet (2006). Det är genom inre monologer som språkmedvetenheten förs framåt. Detta sker när barn skriver, ritar och tänker. Den skriftliga produkten och de strategier som barnet använder när det skriver visar den förståelsen som barnet har om sambandet mellan tal och skrift och om olika språkliga fenomen menar Eriksen Hagtvet (2006).

Skapande är en viktig och mångfasetterad aktivitet som kan och bör ske med många olika material och tekniker för att utveckla barnets kreativa förmåga. Skapandet kan sätta fantasin i rörelse och hjälpa barn att bearbeta tidigare händelser och erfarenheter. Lek och skapande hänger samman och bör inte skiljas åt. Skapande verksamhet är inte bara i bild och form utan kan även förekomma med annat material, så som lera, sand, vatten, ull etc. Vygotskij (2002) kallar den kreativa förmågan för fantasi och han menar att inga motsättningar finns mellan fantasi och verklighet. Grunden för barnets skapande finns

redan i leken. Den mänskliga aktiviteten som skapar någonting nytt kallar Vygotskij för kreativitet.

Kreativitet<sup>4</sup> är en kognitiv och praktisk förmåga, att frambringa nya innebörder och skapelser, vare sig produkten är av konstnärlig, politisk, akademisk eller teknisk art. Det kreativa lärandet beskriver Stina Braxell (2010) utifrån Tarja Häikiö (2007) hon skriver:

Vygotskij har beskrivit barnets lärande och betydelsen av det kreativa i lärandet som en kombinatorisk förmåga där fantasin och minneskunskaperna kompletterar varandra i processen. Enligt honom uppstår genom fantasin en förmåga att kunna föreställa sig ett framtida scenario och därmed lösa problem på ett nytt sätt i förhållande till redan använda strategier där känsla och tanke samspelar i lärandet (Braxell, 2010, sid. 41).

Leran har många uttrycksmöjligheter menar Braxell (2010) den ger en möjlighet att skapa nästan vad som helst, både i två -och tredimensionellt. Genom att barn får använda materialet under en längre tid utvecklar de sin förmåga och genom att prova nya tekniker och arbetssätt kan deras kreativitet inom detta område främjas. Braxell (2010) beskriver att det är viktigt att tidigt ge barnen möjligheter att uttrycka sig i olika material vid skapande. Hon menar att genom att skapa i olika material och uppleva dem med sina sinnen ges barnen möjligheter att uttrycka sig. Hon beskriver gruppens betydelse för det enskilda barnets lärande.

Skapande kompetenser och allt annat kunnande beror på de erfarenheter som barn tillåts göra, vad som erbjudits och uppmanats barnen att delta i menar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Genom att individen blir medveten om vad och hur man gör något ökar förutsättningarna för att kunna förändra och förbättra detta och även att lära sig nya sätt att göra detta på.

Barn inspireras i sitt bildskapande av kamrater såväl som av barnkulturen, media och böcker menar Eva Änggård (2005). Barnen påverkas i sitt bildskapande av vad andra barn och vuxna i den direkta och indirekta omgivningen har för inställning till skapande och vad de har gjort som barnen kan inspireras av. Barn kopierar varandras bilder och

---

<sup>4</sup> <http://sv.wikipedia.org/wiki/Kreativitet>

genom samtalet med varandra sker diskussioner om vad de målar och hur. Vi menar att de för metakommunikativa dialoger med varandra och vilken kontext barnet befinner sig i påverkar vad det gör för något. Både barn och vuxna använder imitation som metod för att lära menar Braxell (2010). Änggård (2005) har sett att de vuxnas roll i bildskapandet till stor del är att ta fram material och visa på tekniker. Hon menar också att barn och vuxna ofta har olika avsikter med aktiviteten.

Vuxna bör enligt Read undvika att påverka barnens bildskapande eftersom barnens självuttryck då kan hämmas. Med ett sådant synsätt är det givet att kopiering, mallar, och målarböcker är av ondo. Precis som en alltför styrande undervisning kan hämma barns självuttryck hindrar dessa hjälpmedel barn från att låta sina subjektiva känslor komma till uttryck. ”Varje införande av en yttre norm för teknik eller formgivning skapar omedelbart hämningar och gör hela strävan om intet.” (Read, 1956, s. 221) Personalens preferenser speglar delvis modernismen och det fria skapandets pedagogik (Änggård, 2005, s. 201).

Att röra sig är viktigt för barns utveckling. Vi väljer att använda ordet rörelse i följande text när vi menar kroppsrörelse. Rörelse kan ses som estetisk eller motorisk utveckling. Det påverkar barnets hälsa på flera sätt, till exempel blir skelettet och muskler starkare, balans och rörelsemönster utvecklas på ett positivt sätt likaså koncentration och ork. Det går inte att sitta still och koncentrera sig när man har ”spring i benen”? Koncentrationsförmåga och inläring påverkas av motorikutvecklingen. För yngre barn är olika typer av lekar ett utmärkt sätt att röra på sig. Genom rörelselekar lär barnet känna sin kropp. Barnens naturliga rörelseglädje ska uppmuntras och stimuleras vilket kan ske genom att låta barnet vara ute och leka varje dag. Att uppmuntra barn till kroppsrörelse i olika miljöer bör vara självklart för pedagoger i förskolan. Rörelse kan ske i olika former och behöver inte kräva stora utrymmen. Rörelse kan vara dans, musik, gestaltande, drama, lek i inomhus- såväl som i utomhusmiljö.

När barn får möjlighet att röra sig utvecklas deras grovmotorik. Forskning har visat att inläring, koncentration och barnens självbild påverkas. Genom att barnens grovmotoriska färdigheter ökas så ökas även finmotoriken. stillasittande aktiviteter tar tid från barnens möjlighet att träna sin grovmotorik menar Ingegerd Ericsson, filosofie doktor i pedagogik.

Genom att arbeta med barns rörelse utvecklar barn rumsperspektiv och rörelsekontroll. Barn behöver bli medvetna om olika rörelsemönster och rörelsekvaliteter. Det är viktigt att lärarna ger verbal återkoppling till barnen om deras rörelser för att medvetetgöra barnen om dessa och de estetiska aspekterna menar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Vidare skriver de att små barn tycker om att upprepa det de erfart tills de behärskar detta. De flesta barn rör sig spontant när de hör musik. Det gäller för läraren att ta vara på detta och medvetet arbeta med att barn ska bli ännu bättre på att koordinera sina rörelser och att kunna urskilja olika estetiska dimensioner.

Barn rör sig spontant och behöver även strukturerade aktiviteter för att utveckla sin motorik och sina rörelser. I leken utvecklar barnet sin motorik och genom att prova på nya sätt att röra sig och genom att imitera erövrar de nya kunskaper och färdigheter. Britt-Marie Mellberg (1993) menar att det är särskilt viktigt att läraren stödjer och uppmuntrar de barn som är osäkra att delta och våga vara med. Hon påpekar att reglerna i rörelseleken måste vara så tillåtande att de stimulerar barnen till att experimentera och utforska sina rörelser men utformade så att alla barn känner sig trygga. Rörelselekar ska utgå från den egna barngruppens behov och förutsättningar och även organiseras utifrån de behov och resurser som finns på den egna förskolan. Läraren som ska leda rörelsestunden behöver vara väl förberedd och strukturerad menar författaren. För att aktiviteten ska vara trygg och rolig för barnen att delta i är det viktigt att ledaren är en auktoritet och modell för barnen.

*Pedagogik/didaktik:* tar sin utgångspunkt i barns delaktighet och att det är tryggt och lustfullt samt vilken introduktion som ges. Enligt ECE hänger läroplan och pedagogik samman. Pedagogiken blir influerad av tankarna och teorier om lärande som läroplan (och andra styrdokument) utgår från. I sin tur kommer läroplanen att påverkas av den rådande pedagogiken. Här kommer vi att redogöra för läroplanens strävansmål inom studiens undervisningsområden.

Läroplanen för förskolan, Lpfö98 (2010) har sexton mål att sträva mot vilket innebär att målen ska ange inriktningen på förskolans arbete och den förväntade kvalitetsutvecklingen i förskolan.

I läroplanen för förskolan omnämns språk på tretton ställen, skapande på sex ställen, rörelse på två ställen och kreativitet förekommer på två ställen. När barn lär sig något utvecklar de kunskaper som kan komma till uttryck i olika former som fakta, färdigheter, förståelse, förtrogenhet, och kreativitet.

I förskolans arbetssätt läggs stor vikt på att barn lär av varandra och där har samspelet mellan barn-barn och barn-vuxna stor betydelse. I Lpfö98 (2010) står: ”Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barn lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande” (2010, sid. 6).

I bakgrund till ändringar i förskolans läroplan (2010) beskrivs att förskolans möjlighet att stimulera barnens naturliga lust att lära har inte utnyttjas fullt ut. Förskolan bör i större grad erbjuda tidig pedagogisk stimulans för barns språkliga utveckling, utifrån det enskilda barnets förkunskaper, intressen, behov och förutsättningar. Lek och skapande har som förut en stor betydelse för barn och detta är en utgångspunkt i förskolans verksamhet. Det är sedan lång tid tillbaka tradition att förskolan har plats för barns lek och skapande och att barnens olika uttrycksformer uppmuntras och synliggörs. I förskolan är ett av de viktigaste uppdragen att barns lek och skapande ska främjas och detta ska ses som ett betydelsefullt sätt för barn att utvecklas, samspela med andra och som en del av lärandet och även som ett sätt att bearbeta intryck och hitta egna uttryck för sina upplevelser. Detta ingår i den svenska förskolepedagogiska traditionen.

Vi vill beskriva kreativitet för det är en viktig faktor för utveckling och lärande samt att ett undervisningsområde gäller skapande och kreativitet. Nationalencyklopedin beskriver kreativitet på följande sätt: Kreativitet är förmågan till nyskapande och frigörande från

etablerade perspektiv; att se verkligheten med nya ögon. Förbinds vanligen med värdefulla produkter på konstnärliga, vetenskapliga eller tekniska fält. (NE<sup>5</sup>).

I bakgrund till ändringar i förskolans läroplan (2010) står det att:

Förskolans grundsyn är att barnen har rätt att utveckla alla sina uttrycksmedel, där lek, bild och form, teknik, konstruktions- och bygg-lekar, rörelse- och idrottslekar, musik, sång, rytmik, drama och dans är lika viktiga delar som kommunikation via språk eller text. Barns lek och skapande kan inte särskiljas från deras lärande, då det är samma tankeprocess som aktiveras när barn uttrycker sig i exempelvis dramalek eller bildskapande som när barn försöker skapa förståelse och lösa ett matematiskt problem eller omvänt använder matematik och teknik för att göra en hållbar konstruktion i skapande och bygglek. På så sätt blir matematik och lek både mål och medel (2010, s.5).

I bakgrund till ändringar i förskolans läroplan (2010) beskrivs att förskolan ska arbeta med barns språk för att barn ska få goda förutsättningar att senare i skolan lära sig läsa och skriva. I förskolan har arbetet med språk och kommunikation som syfte att upprätthålla och utveckla barns språkliga och kommunikativa förmåga i samspel med andra barn och med vuxna. De vuxna ska dela barns uppmärksamhet och intresse. I rapporten betonas att allt arbete i förskolan ska vara språkutvecklande och att språkets betydelse för barns välbefinnande, kreativitet, lek, sociala samspel och lärande ska synliggöras och lyftas fram. Lärandet ska ske i vardagliga och för barnet meningsfulla och funktionella sammanhang. Varje barns språkutveckling ska stimuleras och utvecklas. Barn ska uppmuntras att delta i skriftspråkliga sammanhang där barns nyfikenhet och intresse för skriftspråket tas tillvara.

Lpfö98 (2010) beskriver hur språk och lärande hänger samman:

Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer så som bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolan strävan att främja barns utveckling och lärande (Lpfö98, 2010, s. 7).

---

<sup>5</sup> <http://www.ne.se/kreativitet>



Inom området för språk skall förskolan i enlighet med Lpfö98 (2010) sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och tillägnar sig och nyanserar innebörden i begrepp, ser samband
- utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar,
- utvecklar sitt ord- och begreppsfrörråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelse av symboler samt deras kommunikativa funktioner,
- utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner.
- utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa

Lpfö98 (2010) påtalar att förskolan ska arbeta med att barnen får skapa och kommunicera med olika uttrycksformer. Barn ska ges möjlighet till skapande och gestaltande, vilket skall vara både innehåll och metod i förskolans strävan mot att understödja barns utveckling och lärande.

Målen som anges i Lpfö 98 (2010) inom området för skapande är att förskolan skall sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama,
- utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika material och tekniker (Lpfö98, 2010, s.10).

Barnets skapande utgår oftast enligt Vygotskij (2002) från en lek och pågår oftast under en kort tid. I barnens skapande kan man se spår från en tidigare lek. I leken som kan ske i skapandet bearbetar barnen sina tidigare erfarenheter och känslor.

Målen som anges i Lpfö 98 (2010) inom området för rörelse är att förskolan skall sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande, och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld,

Undervisningen formas efter barnens delaktighet där atmosfären präglas av att barnen ska känna sig trygga och att det ska vara lustfyllt. I undervisning är barns erfarenhet och användningen av adekvata begrepp betydelsefulla. Att utgå från barns erfarenheter är betydelsefullt som utgångspunkt för innehållet i undervisningen. Vidare är introduktionen en viktig del vid undervisningens start för att barnen ska veta vad som ska ske. Vilken pedagogik/didaktik som används har betydelse för hur undervisningen utformas därför blir det ett centralt begrepp. Förskollärarens roll vid designandet av undervisningstillfället kommer att påverka vad som kommer att ske och vilka erfarenheter barnen får.

*Utvärdering:* ska ligga grund för att förskolläraren ska få kunskap kring hur undervisningstillfället blev och vilka förändringar som kan göras till nästa tillfälle. Utvärdering ska göras för att verksamheten skall kunna utvecklas och därmed nå en kvalitetshöjning menar vi. När undervisningstillfället utvärderas kan det enskilda barnets erfarenheter tillvaratas. Att utvärdera sin undervisning påverkar hur kommande undervisningstillfällen kommer att bli. Vi använder utvärdering som ett centralt begrepp i vår uppsats eftersom det är ett område som bör lyftas fram.

## Metod

Val av metod och metoddiskussionen måste alltid baseras på metodologiska överväganden beskriver Ulf Bjereld, Marie Demker och Jonas Hinnfors (2002). De beskriver att metodologi kan beskrivas som ”det tänkande och de principer som ligger till grund för sättet att arbeta” (2002, s.104). Metoden är ett redskap för att besvara frågeställningar och den ska utvärderas utifrån sin ändamålsenlighet i besvarandet av frågeställningarna. Metodologin är en brygga mellan vetenskapsteori och metodik. Den ligger även till grund för hur problemformuleringen transformeras till en konkret frågeställning.

Metodiken, upplägget och intervjufrågorna i denna studie är framtagna i samarbete med forskare vid Hong Kong Institute of Education i Hong Kong och är översatta från engelska till svenska av Ingrid Pramling Samuelsson 2011. En studie med samma forskningsfrågor kommer att genomföras i Hong Kong för att i nästa led kunna jämföra två olika kulturer och hur undervisning i förskolan tar sig uttryck i dessa. Under den jämförande delen kommer man att fråga sig: Vilka är de kulturella faktorerna som formar förskollärares perspektiv på och påverkar praktiken? Upplägget har följt de ramar som är överenskomna mellan Hong Kong Institute och Göteborgs Universitet. Studien ska följa nedanstående mönster: Varje lektion ska observeras med videokamera. När lektionen är klar ska en intervju med förskolläraren göras om det förskolläraren medverkat i kring olika innehåll.

Studien omfattar tre områden; användning av språk, skapande och kreativitet samt kroppsrörelse:

1. Användning av språk (t.ex. visa och berätta, berätta en historia, poesi, sjunga sånger, etc.) Språk lärs i meningsfulla sammanhang. Genom språket utvecklas förmågan till lek och samspel. Språket är en av de viktigaste faktorerna att utveckla för barn i förskola både verbalt och icke verbalt.
2. Skapande och kreativitet (måleri, teckning, konsthantverk mm). Skapande kan ses som ett uttrycksätt, där den verbala och icke verbala kommunikationen är

betydelsefull. För att stödja barns utveckling och lärande ska de ges möjlighet till skapande och gestaltande. Genom skapande kan barn bearbeta sina erfarenheter och känslor. Kreativitet är en viktig faktor för utveckling och lärande. Kreativitet är ett nytt begrepp när man i förskolan pratar om vad barn ska utveckla för kunskaper som kan komma till uttryck. Tidigare har man enbart pratat om fakta, färdigheter, förståelse och förtrogenhet.

3. Kroppsrörelse (kreativ rörelse, gymnastik, mm) Rörelse kan ses som estetisk eller motorisk utveckling. Rörelse kan ses som ett uttrycksmedel i förskolan och blir därmed ett icke verbalt språk. Barn behöver röra sig. Barn rör sig ofta spontant när de hör musik. Det gäller att ta tillvara på detta och arbeta med att utmana barnen i rörelse. I leken utvecklar barnet sin motorik och genom att prova på nya sätt att röra sig och genom att imitera erövrar de nya kunskaper och färdigheter.

Förskolläraren får själv bestämma vad den vill att barnen ska lära sig inom dessa tre områden, dvs. vad som ska vara lärande objekt inom de olika fälten. Förskollärarna väljer själva något av ovanstående. Undersökningsgruppen består av nio förskollärare från två förskolor, som undervisar barn i åldrarna 4-5 år.

### ***Fenomenografisk analysmodell***

Undersökningen analyseras mot en fenomenografisk analysmodell som utvecklades av Ference Marton och hans forskarkollegier på 1970-talet. Ordet fenomenografi är sammansatt av orden fenomeno ”det som visar sig” grafia betyder att beskriva i ord eller bild. Det är inte tingen i sig utan våra sinnen som är centralt. Huvudsyftet för den fenomenografiska ansatsen är att beskriva hur människor uppfattar fenomen, företeelser eller objekt i omvärlden av människor menar Mikael Alexandersson (1994 s.111-136). Han säger att i en fenomenografisk undersökning kan man välja ut undersökningspersonerna, eftersom det är variationer i svaren som forskningen vill visa, vilket stämmer med vårt tillvägagångssätt och det är variationerna som vi belyser.

”Den fenomenografiska forskningsansatsen lyfter fram människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse av omvärlden” skriver Pramling Samelsson & Asplund Carlsson (2003, sid. 57). Med fenomenografisk ansats syftas på att beskriva hur människor erfar olika aspekter i sin omvärld menar Alexandersson (1994, s.111-136). Han beskriver att en fenomenografisk ansats innebär att utforska *det som visar sig* för någon, hur något erfars eller hur detta något upplevs. Den grundläggande enheten vad gäller människans kunskap om världen utgörs enligt fenomenografin av uppfattningen/erfarenheten. Med stöd av utdrag ur intervjuerna i form av citat försöker vi belägga de olika beskrivningskategorierna. Citaten har även den funktionen att de berikar och konkretiserar innebörden i kategorier som annars beskrivs i mer abstrakta termer. Fenomenografin syftar till att beskriva företeelser eller objekt såsom dessa ”visar sig för någon” och inte att återge det faktiska. Forskningsfrågorna kan å ena sidan handla om hur verkligheten är beskaffad, å andra sidan kan forskningsfrågorna ta sin utgångspunkt i hur människor uppfattar eller tänker kring denna verklighet. Det är i den senare kategorin våra forskningsfrågor tar sin utgångspunkt igenom att vi undersöker hur forskollärare planerar, genomför och utvärderar sin undervisning inom språk, skapande och kreativitet samt kroppsrörelse. I vår studie handlar det om hur lärare uppfattar undervisning och hur de uttrycker detta verbalt och i handling.

Kvalitativa synsätt enligt Staffan Stukát (2005) är att tolka och förstå de resultat som kommer fram, inte att generalisera, förklara och förutsäga. I vår studie handlar det om hur lärare uppfattar undervisning, dvs. den företeelsen som de själva iscensätter. Alexandersson i Bengt Starrin och Per-Gunnar Svensson (1994) skriver att: ”Samtliga fenomenografiska undersökningar vilar t.ex. på samma metodtradition som innebär att den empiriska undersökningen omfattar en kvalitativ analys av utskrivna intervjuer som forskaren själv genomför” (1994, sid. 115). Man söker efter kvalitativa skillnader i människors uppfattningar som är knutna till det specifika innehållet. I fenomenografin tar forskaren utgångspunkt i hur någon annan uppfattar något i sin värld. Fenomenografin intresserar sig för variationer av uppfattningar och det är kvalitéerna i de olika uppfattningarna som variationerna visar. Kvalitativt betyder inte nödvändigtvis att något

alternativ är bättre än något annat, utan att kategorierna representerar olika karaktäristiska drag.

## **Genomförande**

Vi kontaktade ett flertal förskollärare som arbetar som förskollärare med barn i åldrarna 4-5 år med förfrågan om de ville medverka i vår studie. När vi kontaktade dem berättade vi om undersökningen och vilka områden som vi ska fokusera på. Sex förskollärare på två förskolor som undervisar i den aktuella åldersgruppen gav sitt samtycke till att medverka i studien. Inför undersökningen delade vi ut ett brev där vi förklarade vår studie för vårdnadshavare och förskollärare. De vårdnadshavare som gett sitt medgivande till att deras barn ska delta har skrivit under ett deltagargodkännande. Endast de barn som fått vårdnadshavarnas tillstånd till att medverka befann sig i det rum där videoobservationen skedde. Vi besökte förskolan på en tid som passade respektive förskollärare. Alla utom en förskollärare har aktivt valt vilket område de ville medverka inom. Den som inte hade möjlighet att välja område, pga. att vi redan hade data kring detta, valde att medverka för att förskolläraren var intresserad och villig att delta i studien. Varje förskollärare hade iscensatt respektive undervisningstillfälle. En förskollärare valde att delta i tre olika undervisningstillfällen och en förskollärare deltog i två, de fyra andra förskollärarna deltog i ett tillfälle var. Videoobservationerna har varit mellan 4 till 43 minuter, i genomsnitt 22 minuter. Omfattningen av studien är tre observationer med undervisning kring användning av språk, tre observationer kring skapande och kreativitet och tre observationer kring kroppsrörelse. Varje observation filmades med videokamera för att ha möjlighet att gå tillbaka och se vad som händer under undervisningssituationerna flera gånger. Både observationer och intervjuer har skrivits ut ordagrant till text som utgör grunden till vår analys. I direkt anslutning till videoinspelningen intervjuades förskolläraren om undervisningstillfället. Intervjun handlade om hur förskollärarna planerat undervisningstillfället och vilka förändringar som kan göras till nästa tillfälle samt hur förskolläraren uppfattade barnens agerande (se frågor bilaga 1). Intervjun spelades in på bandspelare för att vi skulle kunna gå tillbaka och lyssna på materialet om och om igen. Intervjuerna har pågått mellan 3 och 16 minuter, i genomsnitt 7 minuter.

## Videobobservationer

I studiens upplägg beskrevs att vi skulle videoobservera och vi ser att fördelarna med detta är att kunna gå tillbaka och se vad som händer under undervisningssituationerna flera gånger. Videokameran spelar in både det verbala och ickeverbala. Cato R.P. Björndal (2005) menar att ljud och videoinspelningar rymmer i princip två huvudsakliga fördelar, den främsta är så att säga att den konserverar observationer av ett pedagogiskt ögonblick som annars skulle gå förlorat och aldrig bli registrerat. Genom videoinspelning finns situationen kvar för oss att ta del av med både syn och hörsel. Den andra fördelen med ljud och bildinspelningar är den stora rikedom av detaljer som blir bevarad. Varje gång man tittar på inspelningen kan man få syn på något nytt och intressant och samma situation kan observeras upprepade gånger och man kan fokusera på olika saker vid uppspelningarna. Detta gör att man med videoobservationernas metod kan skapa en ingående och djup förståelse av komplicerade samspel i undervisningen (Ibid.).

Våra farhågor inför att observera med videokamera var att inte få med hela undervisningssituationen, samt att kameran skulle komma att påverka barn och förskollärare. Björndal skriver: ”Det är viktigt att inse att representationer i form av ljud- videoinspelningar utgör ett begränsat och färgat urval av en pedagogisk situation. Inspe­lingarna rymmer två begränsningar; *operatörens begränsningar* och *teknikens begränsningar*” (2005, sid. 74). Han uttrycker att studier av inspelningar har visat att de som blir observerade med videokamera vänjer sig snabbt och inte verkar påverkas av att bli observerade med videokamera. Vi ansåg att en handkamera var det bästa för vår undersökning, då den är lätthanterlig och vi kunde ändra kamerans vinkel genom att själva röra oss och på sätt kunna följa barnen under aktiviteten. Klerfelt beskriver (2007) att fördelarna med videobobservationer är att man kan fånga komplicerade skeenden och interaktion med videokameran. Detta har gett fler möjligheter att få kunskap kring mänskligt agerande.

Videoregistrerade material återspeglar vardagliga verksamheter så nära som möjligt och medger möjligheter att om och om igen spela upp och tolka, alternativt omtolka, förlopp. Detta ger möjligheter att ”ställa frågor till materialet” och därmed göra en fördjupad tolkning. Inspe­lingarna kan delas med forskarkollegor och analyseras tillsammans. I det kollektiva samtalet kan nya tolkningar prövas mot varandra och ny förståelse vinnas. (Klerfelt, 2007, sid. 67)

Hon tar även upp problematiken kring att deltagares ovilja kan vara problem med att befinna sig i kamerans fokus. För att undvika detta gav vi förskollärarna möjlighet direkt efter inspelning kunna välja om de inte ville att vi skulle använda materialet från den aktuella lektionsobservationen. Ingen motsatte sig detta.

### ***Studiens trovärdighet och giltighet***

Validiteten syftar till att ta reda på om det är rätt företeelse eller objekt som kom att mätas. Reliabiliteten visar med vilken noggrannhet undersökningen genomfördes. Förhållandet mellan validiteten och reliabilitet kan beskrivas med att reliabiliteten är nödvändig men inte tillräckligt för att studien ska ha validitet, generaliserbarhet är för vilka gäller resultatet enligt Stukát (2005). I denna undersökning har vi under arbetets gång utgått och värderat mot den etiska riktlinje som är framtagen Adlerson efter Helene Roberts (2008) anvisningar samt förhållit oss till Vetenskapsrådets riktlinjer.

### **Validiteten**

Vi kan se att frågorna var relevanta till vår undersökning och vi fick svar på våra forskningsfrågor. Att videofilma och i direkt anslutning till undervisningstillfället göra intervjuer, gör att förskollärarna svarar på det aktuella undervisningstillfället. Barnen visar inte att de påverkas av vår närvaro vid undervisningstillfället, men vi anser att vår närvaro och att vi videofilmar påverkar barn och förskollärare. Det kan göra att förskollärarna inte agerar exakt som de brukar. Vi är personer som barnen inte känner. Det har varit svårt att förhålla sig objektiv vid analysen av resultatet då flera av förskollärarna är välkända för oss. Detta har blivit tydligt när vi skulle intervjua dem, då flera av dem blivit nervösa inför den ovana situationen.

### **Reliabilitet**

Intervjuerna är viktiga och ska skrivas ut så ordagrant som möjligt även med pauser och mumlanden menar Alexandersson (1994, s.111-136). Transkriberingen av dataproduktion, videoobservationerna och intervjuerna går till så att all kommunikation skrivs ner både den verbala och den ickeverbala. Vi har försökt få med så detaljerad information som möjligt i våra transkriptioner, i enlighet med Björndal (2005). Han menar att det är viktigt att vara konsekvent med vad som skrivs ner. Vi vill kunna urskilja mönster i verbala svar och ickeverbal kommunikation. Materialet kommer vi att



analysera mot forskningsfrågorna. Vi har gjort vissa transkriptioner av videofilmer och intervjuer själva och fått hjälp med andra. Eftersom vi är två som ansvarar för studien har vi först enskilt och därefter gemensamt lyssnat på intervjuerna och sett videoobservationerna. Analys av data görs i resultatanalysen.

### **Generaliserbarhet**

Flera av förskollärarna tar upp i intervjuerna kring sammansättningen av gruppen, och att det påverkade det aktuella undervisningstillfället. Gruppens sammansättning utgick från de barn som vårdnadshavarnas tillstånd att delta. Undersökningen utfördes efter en förfrågan till förskollärarna om de ville delta. Undersökningsområdet är aktuellt eftersom begreppet undervisning är nytt i den läroplanen från 2010. Detta gör att det inte är självklart vad begreppet undervisning betyder i förskolans verksamhet, ännu. Studien är relativt liten vilket gör att resultatet gäller för dem som har deltagit, men skolverkets rapport visar på liknande svar som vi fått kring frågorna om utvärdering och uppföljning av verksamheten. Därför anser vi att vår undersökning kan gälla för fler än den aktuella undersökningsgruppen.

### **Etiska aspekter inom forskning**

Etik är en slags teori för det moraliska området, vilket kan sägas vara praktiken. Etik måste kunna formuleras i ord och inte vara godtycklig menar Vetenskapsrådet (2011). Etik är något som man är medveten om och uppstår efter reflektion, etik måste kunna formuleras verbalt. Roberts (2008) menar att forskning innebär att forskaren måste ha ett etiskt perspektiv. Hon hänvisar till en etisk riktlinje som är framtagen av Adlerson för undersökningar som berör barn och där barn och unga är med som undersökningsgrupp och föreslår tio aspekter (kursiv text) vilka ska finnas med i en undersökning:

1. *syftet med undersökningen*: är att ta reda på hur förskollärare ger uttryck, verbalt och i handling, för vilka undervisningsstrategier de använder sig av när de har för avsikt att barn ska lära sig något specifikt.
2. *undersökningen med barn, ska vägas med för och nackdelar*: utan videoobservationer där barn deltar hade vi inte kunnat ta reda på vilka undervisningsstrategier förskollärarna använder sig av.

3. *privat sfär/konfidentiellt*: videoobservationerna kommer endast att användas i forskningssyfte inom den aktuella studien vilket innefattar både den svenska delen och den internationella.
4. *urval, vilka är inkluderade och exkluderade*: sammansättningen av gruppen utgick från de barn som fått vårdnadshavarnas tillstånd att delta.
5. *tillgång, vem ska ha tillgång till undersökningen*: Vi som är involverade i studien.
6. *återblick och återkoppling av undersökningens mål och metod*: Förskollärarna har blivit erbjudna att få tillgång till den film de själva medverkar i. De avgör själv hur de ska återkoppla till barnen i studien och deras föräldrar, eller om de vill reflektera kring filmen.
7. *information till barn, föräldrar och andra vårdnadshavare*: Har skett via informationsbrev om studien.
8. *samtyckande*: De barn som deltagit har haft vårdnadshavares medgivande. Allt deltagande av barnen har skett frivilligt.
9. *spridning, vill de involverade barn och vuxna ta del av resultatet*: alla inblandade har blivit informerade om att de kan få ta del av resultatet. Vi kommer att erbjuda dem att läsa vår uppsats när den är färdig.
10. *påverkar studiens resultat en större grupp av barn*: studien kan komma att påverka förskolebarn generellt genom att begreppet undervisning lyfts fram.

Med dessa tio punkter menar Roberts (2008) kan barn bli en del av studien istället för att bara vara ett objekt. Även Gunilla Halldén (2003) beskriver att de etiska frågorna är viktiga både hur man hanterar ansvarsfrågan och barnets rätt och hur man respekterar integritet. När det gäller barns deltagande så menar vi att frivilligheten ligger i att även om barnen fått föräldrarnas samtycke att delta så har de kunnat välja att vara med vid undervisningstillfället.

Videoobservationer finns bevarade på CD-skivor och USB-minnen likaså intervjuerna med förskollärarna Vi har alla deltagargodkännanden och inarbetad data inlåsta i ett skåp. Videoinspelningarna ska enligt Vetenskapsrådet (2011) förvaras på ett säkert sätt, och vara oåtkomliga för obehöriga och så att de inte förstörs på grund av oaktsamhet. Vid

överföring som sker till dator ska datorn självfallet vara lösenordskyddad. Forskaren försäkrar sig om att endast behöriga personer kan få tillgång till videospelningen. Den transkriberingen som inte är utförd av oss har gjorts via Göteborgs Universitet.

## **Analys**

När vi analyserade data letade vi efter variation av innebörder som kommer till uttryck i lärarnas agerande och utsagor. Vi gjorde den första analysen var och en för sig för att sedan jämföra och jämkä våra idéer samman till sex kategorier, de huvudkategorier och varierande antal strategier som vi redovisar i resultatkapitlet. Vi utvecklar i resultaten den innebörd vi urskilt och illustrerar detta med empirisk data, antingen från observationerna eller från intervjuerna.

Fenomenografisk forskningsansats valdes för att den lyfter fram människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse av omvärlden. Vi har valt ut vissa delar av det empiriska materialet att belysa våra kategorier som utgår från forskningsfrågorna. Med stöd av utdrag ur intervjuerna i form av citat försöker vi belägga de olika beskrivningskategorierna. Tolkningarna av materialet är våra egna och kan inte ses som några sanningar. Att videoobservera och intervjua förskollärarna var nödvändigt för att samla in vårt empiriska material och för att kunna få svar på våra forskningsfrågor. Samtal och intervjuer med mera har påverkan på hur den som svarar, svarar på frågorna och vilken kontext det handlar om, det är även beroende på vad svaren ska användas till. Det finns en betydande risk att den som blir intervjuad ger svar som passar bäst, den s.k. intervjuareffekten, menar Mats Alvesson och Kaj Sköldberg (2008). Genom att vi gör en videoobservation före intervjuerna så anser vi att studien blir mer tillförlitlig än om vi enbart hade gjort intervjuer med förskollärarna. I intervjuer kan man välja att beskriva hur man vill att något ska vara men i stöd av videoobservationen kan vi se hur det faktiskt var.

Analysen ska ses i ljuset av vår teoribakgrund där vårt synsätt på barns utveckling och lärande tar sin utgångspunkt i Vygotskijs sociokulturella teori. Ett sociokulturellt perspektiv är grunden i förskolan där interaktionen spelar en viktig roll. Säljö (2005)

beskriver ett sociokulturellt perspektiv utifrån Vygotskijs teorier på följande sätt, lärande handlar om vad barnen och gruppen tar med sig från sociala situationer och använder sig av i andra sammanhang. Lärande sker när individer delar med sig av sin kunskap i gemensamma aktiviteter där erfarenheterna kommer till användning och uttryck. Språket är betydande i ett sociokulturellt perspektiv med termerna redskap eller verktyg, som där har en speciell och teknisk betydelse. Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Att ha med Piaget i vår teoribakgrund känns adekvat eftersom Piaget menar att barn lär av varandra eftersom de pratar med varandra på en nivå som de sinsemellan förstår.

God forskningsed ligger till grund för studien genom att vi har följt Vetenskapsrådets direktiv och Adlersons kriterier för att säkerställa god etik i studien.

## Resultat

Resultatet presenteras i teman om kategorier inom varje kategori finns också underkategorier, som här kallas strategier, som exemplifieras med intervjuer och observationsbeskrivningar. Förskollärarna anges med L och alla barns namn är fingerade. Det barn och vuxna uttrycker återges ordagrant.

I vår studie ser vi att det finns två olika sätt att designa undervisningstillfället, den ena är att utgå från ett färdigt koncept, en metod utvecklad av någon annan och den andra strategin är att förskolläraren designar utifrån sina förkunskaper om vad de tror är barnens erfarenheter och intresse. Oavsett hur uppgiften är designad framträder sex olika kategorier.

1/3 av undervisningstillfällena utgår från ett färdigt material. Ett undervisningstillfälle heter ”*stegvis*”<sup>6</sup> vilket innebär ett förhållningssätt där man pratar kring olika känslor. Det andra undervisningstillfället utgår från ”*miniröris*”<sup>7</sup>, vilket innebär att de använder olika delar av hela kroppen med uppvärmning och avslutning. I det tredje undervisningstillfälle har förskolläraren anammat en skapande uppgift som en annan förskollärare gjort med barn tidigare. 2/3 av undervisningstillfällena har designats av förskollärarna själva där de säger att de utgår från barnens erfarenheter och intressen. I analysen av observation och intervjuer kan vi urskilja sex olika kategorier som förskollärarna använder sig av: 1) Barns erfarenheter och perspektiv; förskollärarens utgångspunkter i undervisningen 2) Barnens initiativ, intresse och delaktighet; förskollärarens agerande i undervisningssituationen 3) Adekvata begrepp eller ej; förskollärarens användning av begrepp 4) Tryggt och lustfyllt; förskollärarens intention kring pedagogiska atmosfärer 5) Ingen eller liten introduktion; hur uppgiften introduceras 6) Utvärdering; hur förskollärare utvärderar sin undervisning.

---

<sup>6</sup> Ett undervisningsprogram för barn 4-6år kring socialt och emotionellt lärande <http://www.nyponforlag.se/nypon/om-social-traning/>

<sup>7</sup> Friskis och svettis jympa för barn mellan 3-10år [http://web.friskissvettis.se/roris\\_225.aspx](http://web.friskissvettis.se/roris_225.aspx)

## **Kategori 1: Barns erfarenheter och perspektiv**

Förskollärarna säger att de utgår från barnens intresse, förkunskaper och erfarenheter för att stimulera barnen vid genomförandet av de planerade undervisningstillfällena. När förskollärarna säger att de utgår från barns erfarenheter och perspektiv tolkar vi det som att de försöker att ta ett barnperspektiv. Barnperspektiv/barnens perspektiv beskrivs av Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011) att "Barnperspektiv riktar de vuxnas uppmärksamhet mot en förståelse av barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar i världen" en *utifrån-in metod* och som ofta inbegriper sociologi eller kontextuell psykologi. Trots att barnperspektivet försöker komma nära barns erfarenhetsvärld som möjligt kommer det alltid att representera vuxnas objektivisering av barn.

Ingen förskollärare hänvisade till att planeringen utgick från någon utvärdering. Barnen måste bli medvetna om vad de varit med om för att det ska bli ett erfalande vilket beskrivs av Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Vi kan se att intentionen om att utgå från barnen är goda men det verkar blir några barns erfarenheter som styr innehållet av aktiviteten och att resten av barnen kommer att följa dessa barn. Givetvis sker det ett lärande hos barnen men det blir oklart vilket.

Vi kan urskilja tre olika strategier inom denna kategori i hur förskollärare arbetar med att undervisningen ska utgå från barns erfarenheter och perspektiv:

- a) Förskolläraren säger att de utgår från sina kunskaper kring vad barnen i allmänhet tycker är roligt
- b) Förskolläraren säger att de utgår från att barn lär av varandra
- c) Förskolläraren utgår från potentiella utvecklingsområden

a) En strategi är att förskolläraren förbereder med material och ställer i ordning utifrån en tro på vad barnen tycker är roligt men inte har någon planering för vad som ska hända i undervisningen, mer än att förskolläraren säger sig ha kunskap om vad barnen tycker om.

En förskollärare säger: Jag tog in dator och projektor satte upp ett skynke för en glasruta så att det skulle bli som en spegel och drog ner persiennerna och skapade lite stämning och sen hade vi musik färdig som jag visste att de tyckte var kul att dansa till . (STE-011, wav).

Vi kunde se i videoobservationen att barnen inte är så förtrogna med musiken som förskolläraren tror att de är.

Två barn deltog i aktiviteten med rörelse där musik från You-tube spelade en vanligt förekommande poplåt. Under hela sekvensen har barnen stått på samma ställe ett barn rörde sig lite och ett annat barn var något mer aktiv. (SANY0011. MP4).

Ett annat exempel på hur förskollärare säger sig utgå från barns erfarenheter är när en förskollärare beskriver sin iscensättning på följande sätt:

Jo – jag brukar tänka utifrån att jag vill skapa både - att det ska vara stora rörelser och det ska vara små rörelser och att jag vill ha vissa aktiviteter som är styrda från lärarhåll, och vissa som barnen själva får styra och är fria liksom, och att de kan få göra som de vill. Och det tyckte jag att det gick bra att mixa, att göra en kombination av det här för att - väcka engagemang och intresse, och det tyckte jag att barnen höll uppe hela tiden. (STE-007, wav).

I videoobservationen (SANY0005. MP4) som hör till intervjun ser att barnen är förtrogna med uppgiften genom att de är aktiva och inte visar någon tvekan kring vad de skulle göra och att det som läraren säger har barnen erfarenheter kring.

Kompetenser som skapas beror på de erfarenheter som barn tillåts göra, dvs. vad barn erbjuds och uppmanas att delta i menar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Vi kan i aktiviteten rörelse till populärmusik se att förskolläraren försöker att ta tillvara det som hon tror är barns erfarenheter genom att ta in deras livsvärldar i aktiviteten. Musiken var populärmusik hämtad från You Tube. Johansson (2011) skriver att ”med livsvärld avses en värld som vi riktar oss mot, som vi samtidigt är delar av och som också finns i oss” (s.9). ”I den stund pedagoger möter barn i deras livsvärldar möter de också hela barnet med alla dess erfarenheter” (s.11).

Vi menar då barns erfarenhetsvärld måste synliggöras genom samtal med dem. Om man inte tar in barnens erfarenhetsvärld i aktiviteten tenderar den att bara bli ett görande för barnen som saknar mening för dem.

b) I strategin som förskollärare använder när de utgår från att barn lär genom att iaktta hur något annat barn gör, säger en lärare:

Jag vill också lyfta och få fram att de har så mycket att ge varandra i att de har så mycket kunskap att dela sinsemellan varandra. (STE-021.wav).

I videoobservationen (SANY0003.MP4) kan vi se hur förskolläraren uppmanar barnen att delge varandra av sina erfarenheter.

L: vill du att jag visar hur man gör

D: jag kan själv

L: ja vet du det?

C: JAG VET INTE HELLER HUR MAN GÖR hur gör man?

L: du gjorde ju lite av det igår

D: MEN JAG KAN

Här kan vi tolka det som att de utgår från Vygotskijs sociokulturella teori och den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen innebär att man i samspel med någon som besitter en ökad kunskap, mentorn, och tillsammans med mentorn får större kunskap utifrån den egna erfarenheten. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) beskriver att den vuxnes förhållningssätt i utvecklingspedagogiken är betydelsefullt där både lärares målmedvetenhet och följsamhet i barnens värld är viktig. I utvecklingspedagogisk teori ses objekt och akt som oskiljbara i arbetet. Barn är både kompetenta och sårbara och lärarna måste både ha tillit till barnens förmåga och ta ansvar för barnens behov, utveckling och lärande.

c) En annan strategi är att designa uppgiften efter potentiella utvecklingsområden.

Jag utgick från vad de gjort tidigare och att kolla lite vad som kan vara potentiella utvecklingsområden. (STE-012).

Vi menar att vad barnen gjort tidigare endast finns i förskollärarens huvud, eftersom ingen uttrycker att de utgår från utvärdering av tidigare undervisningstillfällen eller från dokumentation. Skolinspektionens rapport (2011:10) skriver att pedagoger sällan utgår från en värdering av vilka mål som finns att sträva mot, något som också vår studie visar. Detta är något som behöver prioriteras under den kommande perioden. Förskollärarna gör något som i deras tankevärld hör ihop, men de vet ju inte om det gör det för barnen i deras värld tolkar vi det som.



## **Kategori 2: Barnens initiativ, intresse och delaktighet**

I vår studie ser vi att barnen är delaktiga i samtliga undervisningstillfällen men att de har ett större inflytande i de undervisningssituationer som förskollärare har designat själva, än då förskollärarna som utgår från ett färdigt material.

Vi kan urskilja tre olika strategier inom denna kategori om hur barnen görs delaktiga i undervisningen:

- a) Barnens initiativ intresse och delaktighet styr och läraren följer
- b) Förskolläraren styr och barnen leder vissa moment
- c) Förskolläraren styr och barnen är aktiva deltagare

a) I strategin när förskollärarna låter barn bli delaktiga och styra undervisningen är barns idéer och intentioner avgörande för vad som händer. Vi kan se att barnen får ett stort inflytande på hur undervisningen har blivit. Genom att barnens initiativ intresse och delaktighet styr och läraren följer. När barnen initierar något så låter förskolläraren barnet göra detta utan frågor till barnet. Förskolläraren uppmuntrar barnen att göra det barnet föreslår, i de fall det förekommer, eftersom de menar att de tror att barn kan inspirera andra barn. Undervisningstillfällena formas efter barnens intentioner och i interaktioner med förskolläraren. Vid ett av undervisningstillfällena (SANY0007.MP4) utspelas följande:

Förskolläraren föreslår att barnen ska göra en sångbok som de kan använda tillsammans. Barnen är till en början med på detta men under undervisningens gång byter ett barn (barnet är tongivande och förskolläraren samtalar mest med detta barn) inriktning. Barnet säger att hon ska göra en dikt, en regnbågstjej, en monsterbok och flera andra saker.

Förskolläraren följer med i barnets idéer men utmanar henne inte i att slutföra någon idé, eller försöker att återta det hon tänkt att det skulle handla om. Situationen ovan tycker vi blir till ett producerande där barnen gör och gör och aktivitetens fokus försvinner helt. Vi undrar om barnen efter aktiviteten hade kunnat redogöra för att undervisningstillfället skulle handla om språk. I bakgrund till ändringar i förskolans läroplan (2010) beskrivs att för att stödja och utmana barnet i deras lärande behövs kunskap om varje barns

erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och vilket intresse barnet har för de olika målområdena.

De förskollärare som själva designat sina undervisningar följer med vad barnen föreslår och barnen påverkar vad som ska hända i undervisningstillfället. Ibland följer de barnen så att det blir något helt annat än vad de har planerat. I ett undervisningstillfälle (STE-021.wav) gällande skapande har förskolläraren planerat att barnen ska måla en grodas muskler. Grodan är barngruppens tema. När barnen inte förstår uppgiften ändrar förskolläraren fokus till att barnen ska bli trygga med materialet, akrylfärgen, som förskolläraren uttrycker det i intervjun:

Jo jag tyckte ganska snart så insåg jag ju att de var ju inte så fokuserade eller inne i grodan som är vårt tema och så. Det jag hade tänkt att vi skulle spinna vidare på muskler i den delen och så. För dem var det ju mer viktigt med färgblandningar att få klottra egentligen var det tänkt att ha en annan grupp här från början som har jobbat mer med akryl. Jag kände att den här gruppen de ville mer hålla på med blandningen av färger och testa på papprena vad som hände och så då kände jag att jag drar inte tillbaka dem idag.

Utifrån videofilmen (SANY0006.MP4) och intervjun kan vi se att förskolläraren avviker från den planerade undervisningen eftersom barnen inte förstod uppgiften.

A: jag ska göra en göra ett hus

L: vill du göra ett hus? Du kan göra ett hus till grodan med.

B: Jag vill göra en prinsessa

L: en prinsessgroda med

B: Jag vill bara göra en prinsessa

L: du vill bara göra en prinsessa? (L tar bort bilden med grodan och under hela samtalet så låter hon nyfiken på det som barnen vill göra och interagerar med dem i det som de gör och säger. L tittar nyfiket på barnen och har ett uppmuntrande röstläge) vi får se

B: och sen vill jag måla lite mer

L: och sen vill du måla lite mer

Att följa barnen i deras initiativ och intresse gör i det här fallet att barnen är delaktiga och undervisningstillfället blev en skapande aktivitet där temat som skulle vara målet för uppgiften lades åt sidan. Vi menar att om barnen själva styr helt finns det risk att man missar att låta barnen få kunskap kring alla målen. För hur ska barnen själva kunna styra vilka mål som det ska arbetas kring om inte förskolläraren aktivt styr processen och gör

så att alla barn blir aktiva deltagare där deras röster blir lyssnade på. Vi menar att förskollärarna måste ta ansvar för innehållet i undervisningen.

b) I strategin läraren styr och barnen leder vissa moment på så vis tas barnens initiativ, intresse och delaktighet tillvara. I situationen med kroppsrörelse där barnen växelvis med förskolläraren använder trumman utspelar sig följande:

L:- Ska vi höra hur Marianne gånsteg låter (Marianne börjar trumma) så låter gå hur låter springa då (Marianne ökar på trumslagen. Barnen börjar springa runt i ring över golvet och någon skrattar till) å hur låter galopp (Marianne trummar lite tystare) e de lite försiktigare mm får vi lyssna på Marianne vad Marianne gör då (Marianne börjar trumma). (SANY0005.MP4).

Mellberg (1993) beskriver för att aktiviteten ska vara trygg och rolig för barnen att delta i är det viktigt att ledaren är en auktoritet och modell för barnen. Här ser vi att förskolläraren tar sitt ansvar för undervisningen och att barnen får roller och uppgifter som styr deras lärande framåt mot ett mål som förskolläraren vill uppnå:

Jag har inget resultat som jag vill komma till i slutet, mer än på lång sikt, men på kort sikt på alla situationer så - så ser jag lite var vi hamnar någonstans och så tar det utifrån vad som händer för varje gång. -Så det blev absolut som jag hade tänkt mig. (STE-007.wav).

Vad som saknas är en utvärdering så att det blir tydligt om vilket lärande som skett och vad som kan förändras till nästa undervisningstillfälle. Samtal kring förskolans uppdrag och strävansmål är grundläggande för hur verksamheten ska utvecklas menar vi.

c) De lärare som utgår från ett färdigt koncept samtalar med barnen och samspelar med dem men håller fast i sin planering ser vi i strategin läraren styr och barnen är aktiva deltagare.

Stereo: (ohb) (alla börjar gå runt samtidigt som de svingar armarna) apa apa apa  
Lärare: o sväng på  
Stereo: (musik spelas) nu dansar en apa prova apdans ( alla dansar)  
Lärare: o sprattla med kroppen (alla dansar) o sprattla med bena  
Stereo: stanna långa aparmar som svänger sväng sväng sväng (alla svänger med armarna) o en som kliar i håret (alla gör som de sägs)  
Lärare: dom smakar jättegott (låtsas äta kryp) nu kliar det på magen också (alla kliar sig på magen) o på rumpan o på magen igen vi dansar lite till (alla dansar) dansa mera dansa på glada apor studsar o leker tillsammans trumma i luften (alla trummar i luften) (SANY0002.MP4).

Förskolläraren kan missa intentioner från barnen om det inte finns en lyhördhet för barnens signaler när de utgår från ett färdigt material.

Förskolläraren säger: man kan ju bli lite styrd kanske att nu kommer de o nu kommer de nu kommer de o att man slappnar av att man tänker efter själv att jag kanske ska lägga upp det på ett annat sätt så de e väl nackdelen med sånna färdiga program när man lägger upp det själv då kan då krävs det ju lite av mig att jag verkligen tänkt ut o fått med alla bitar här kan jag ju slappna av lite så det är väl nackdelen. (STE-013.wav).

Vi tolkar det som att det är materialet som styr undervisningen och barnen ges inte möjligheter till verbal kommunikation. Det kan finnas en tendens att man följer materialet och missar barnens delaktighet och inflytande. Vi undrar vilken förståelse barnen får för det som de hör. I utvecklingspedagogiken beskrivs att det man som lärare vill att barnen ska lära sig måste göras synligt för dem, genom att deras medvetenhet riktas mot detta. När materialet styr kan det saknas utrymme för verbal kommunikation. Att samtala med barnen under och efter aktiviteten är viktiga dimensioner i barnens lärande menar vi. För att få barnen delaktiga i sin läroprocess hade förskollärarna kunnat använda sig av metasamtal som beskrivs av Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), det vill säga kommunikation om vad som sker. Författarna menar att metasamtal är en av de viktigaste faktorerna för att påverka lärandet och barns förståelse för sin omvärld. Även interaktion mellan läraren och barnen är betydelsefullt.

### ***Kategori 3: Adekvata begrepp eller ej***

Generellt sett, språkligt, förklarar inte förskollärarna vad de olika redskap och verktyg heter som barnen använder sig av i aktiviteten. Vi kan se att förskollärarna introducerar verktyg och ger dem till barnen men inte benämner dessa med korrekta namn. Barnen använder dem men vet inte vad verktygen heter och kan därför inte vid ett senare tillfälle använda sig av adekvata begrepp för vad de vill ha.

Vi kan urskilja två olika strategier inom denna kategori om hur förskollärare använder adekvata begrepp eller ej:

- a) Tillför nya tekniker men sätter inte ord på verktyg eller begrepp
- b) Använder korrekta begrepp på verktyg och tillför nya tekniker

a) En strategi är att tillföra nya tekniker men inte sätta ord på verktyg och begrepp. I videoobservationerna ser vi hur barnen använder nya verktyg och att de fångas av materialet.

Läraren: nä nu får ni om ni ställer dom i här så turas ni om med verktyget (lägger verktyget i en låda)

Ingrid: jag tar den här

Margareta: va vaf har man in har man inte på haverens (pekar på Lennart lera) sån pådo pådo då kan man ta nått annat

Läraren: m:: då kan ju någon annan använda det när man inte behöver den om man inte behöver den (ställer ner lerklumpen på golvet)

Lennart: wow (pressar lera i en vitlökspress)

Ingrid: tonna jag har hittat en sånn här (visar upp en metalsak)

läraren: a.: (SANY0003.MP4).

Att inte använda adekvata begrepp kan få konsekvensen att barnen varken vet vad de ska fråga efter eller får någon språklig förståelse menar vi. Risken är att barnen då kommer att undvika att fråga om verktyg eftersom de inte vet vad de kallas. Johansson (2011) skriver att språket är en av de viktigaste faktorerna att utveckla för barnen i förskolan. Genom språkets utveckling utvecklas även förmågan till lek och samspel. Samtal i förskolan bygger på olika antagande om hur kunskap kan nås. Språk och lärande hänger samman beskriver Lpfö98 (2010).

b) I strategin att använda korrekta begrepp på verktyg och tillföra nya tekniker är det endast en förskollärare i vår undersökning som tar upp i intervjun dvs. att det är viktigt att använda korrekta begrepp.

Just ur undervisningssynpunkt så tycker jag det är viktigt i bilden att få fram begreppen till barnen och tekniken. (STE-021.wav)

Användandet av korrekta begrepp styrks genom följande videoobservation. Vi kan även se att barnen svarar med korrekt begrepp på redskapet. Vid transkriberingen av materialet ser vi att barnet har fått en språklig medvetenhet som saknas när man inte använder inte använder korrekta begrepp, vilket ovanstående videoobservation visar.

L: då undrar jag vad ni vill ha för några penslar? (L står upp och visar. Barnen sitter på sina platser och tittar upp mot L). L: vill ni ha borstpenslar eller moddlar penslarna?

A: målarpenslarna hon reser sig upp och ställer sig vid L.

L tar fram en hink med moddlarpenslarna och erbjuder B.  
A står framme vid diskbänken  
L: C vad vill du ha för pensel?  
B: tittar ner på penslarna och säger borstpenslarna. (SANY0006.MP4).

Vygotskij menar att det är den vuxnas vetenskapliga begrepp som sätter barnets spontana tänkande i rörelse och att det är betydelsefullt med ett medvetet språkbruk. Genom att individen blir medveten om vad och hur man gör något ökar förutsättningarna för att kunna förändra och förbättra detta och även att lära sig nya sätt att göra detta på menar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Vi menar att genom att använda begrepp och tydligt tala om för barnen vad verktygen heter ökar barns språkliga förmåga.

#### ***Kategori 4: Tryggt och lustfyllt***

Generellt sett när vi har intervjuat förskollärare om vad de vill att barnen ska lära sig med den aktuella uppgiften så uttrycker de att de vill att barnen ska känna sig trygga med materialet, bli förtrogna med uppgiften och att uppgiften ska präglas av lustfylldhet.

Vi kan urskilja tre olika strategier inom denna kategori i hur förskollärare uttrycker att undervisningen ska bygga på trygghet och lustfylldhet:

- a) Att stimulera och väcka intresse
- b) Att väcka barnens nyfikenhet och förundran
- c) Förtrogenhet och trygghet i undervisningen

a) En strategi som förskollärare använder är att de vill att barnen ska bli stimulerade och väcka intresse hos barnen, vilket vi tolkar som att man eftersträvar att det ska vara ett lustfyllt lärande.

Man vill är ju att det ska skapas ett intresse och att man ska kunna stimulera det intresset. (STE-022.wav).

Ett annat exempel är den förskollärare som uttrycker att:

Och det tyckte jag att det gick bra att mixa, att göra en kombination av det här för att - väcka engagemang och intresse. (STE-007.wav).

Med denna strategi verkar det vara viktigt att väcka barnens intresse för innehållet i undervisningen. Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar beskriver Lpfö 98 (2010). Vi ser här att förskollärarna också har en intention att leva upp till uppdraget om lustfylldhet och en trygg förskola. Vi menar att förskollärarna behöver ta tillvara barns erfarenheter och deras livsvärldar om man ska kunna utmana dem genom att väcka barnens intresse och nyfikenhet.

b) I strategin att väcka barnens nyfikenhet och förundran uttrycker förskollärarna att aktiviteten ska göra att barnen ska känna sig bekväma med att bli sedda i olika sammanhang. Förskolläraren vill väcka barnens nyfikenhet och förundran.

Det är att väcka deras nyfikenhet och förundran.../ hänföra barnen tycker jag är väldigt roligt och det gör jag genom det här. (STE-011.wav)

Vi menar att det lustfyllda lärandet på intet sätt får bli att allt alltid är roligt. Det lustfyllda lärandet handlar om att barnen har ett engagemang och intresse och att aktiviteten är meningsskapande för dem. Att hänföra dem kan bli till ett görande hos barnen om inte förskolläraren har en medveten intention med aktiviteten. I några fall tillför man nytt material i situationen för att bibehålla barnens nyfikenhet och intresse.

Att tillföra nytt material gör det roligt och spännande //...// genom att tillföra nytt material blir det en ny dimension för barnen.(STE-007.wav)

Det finns en risk i att tillföra för mycket nytt material i en aktivitet då barnen kan komma att fördjupa sig i materialet och själva aktivitetens fokus tappas. Detta kunde vi se vid ett undervisningstillfälle, där förskolläraren vid rörelseaktivitet tillförde sjalar etc.

Sedan så kanske jag skulle ha valt att ha kvar repen och göra mer saker med repen. När jag hade tagit in ett material, att jag använde det mer och att jag dansade även med repen och gör saker med dem istället för att byta material, nu som jag gjorde flera gånger. Så kanske man kan ta sjalar en annan gång och göra mycket med sjalar då, så man lär sig känna sig bekväm med det materialet. Det skulle kunna (funka?). (SANY0005.MP4).

c) Ytterligare en strategi vi ser är att förskollärarna vill att barnen ska bli förtrogna och trygga med materialet i undervisningen samt att skapande och rörelse ska vara uttryckssätt.

Ja, ju mer material man är trygg med ju mer tror jag att man kan uttrycka sig och känna sig fri att berätta saker och då är det en del i det. (STE-012.wav).

Det är viktigt att lärarna ger verbal återkoppling till barnen om deras rörelser för att medvetetgöra barnen om dessa och de estetiska aspekterna menar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Först då kan barnen använda sig av detta uttryckssätt och bli trygga i det menar vi. Braxell (2010) menar att genom att skapa i olika material och uppleva dem med sina sinnen ges barnen möjligheter att uttrycka sig. Att barnen ska känna sig trygga verkar vara en viktig faktor för de flesta av förskollärarna eftersom de uttrycker detta i intervjuerna.

Att barnen ska känna sig trygga med sin kropp och trygga med att använda den och se det som ett sätt att uttrycka sig och förmedla något.(STE-007.wav)

Mellberg (1993) påpekar att rörelseleken måste vara så tillåtande att de stimulerar barnen till att experimentera och utforska sina rörelser men utformade så att alla barn känner sig trygga. Vi tycker att det är en förutsättning för allt lärande att barnen känner sig trygga i alla aktiviteter. Vi ifrågasätter dock om barnen alltid känner sig trygga trots att förskollärarna uttrycker att de vill att barnen ska vara trygga. Vi har observerat att det sker kränkningar verbalt mellan barnen där det förkommer att barn säger till ett annat barn ”du har gjort fult”. Vi menar att i första hand är det den sociala tryggheten som är viktig för att barnen ska känna sig trygga, sen kan aktiviteten vara främmande för dem. Det är viktigt med vem barn är tillsammans med för att de ska känna sig trygga. Detta gäller förvisso både för barn och vuxna. Vi hänvisar till Johanssons (2011) forskning kring pedagogiska atmosfärer, som hon menar har stor påverkan för barnen. Ett gott klimat brukar betraktas som en förutsättning för framgångsrika arbetsplatser skriver hon. Att barn får uppleva många utvecklande atmosfärer är de professionellas ansvar. Verksamheten ska väcka barns nyfikenhet, glädje och tillit till sig själva och andra. Vidare skriver hon att atmosfärer är en del av människors närvaro och tilltro. Barnen är deltagare och medskapare till atmosfärerna. Atmosfär skapas mellan barn och vuxna i ett pedagogiskt sammanhang.



### **Kategori 5: Ingen eller liten introduktion**

Generellt sett sker ingen eller lite direkt introduktion till undervisningstillfället vid undervisningens start. Vi kan se att aktiviteterna sätter igång på olika sätt. Vi kan inte redogöra för vad barnen fått för information tidigare på dagen om vad som ska hända mer än att alla barn är förberedda på att vi ska vara med och filma.

Vi kan urskilja tre olika strategier inom denna kategori om vilken introduktion förskollärarna ger barnen

- a) Miljön eller materialet introducerar
- b) Förskollärarna introducerar genom att själv vara en aktiv deltagare
- c) Förskollärarna introducerar genom att ge instruktion till aktiviteten

a) I strategin kring att miljön eller materialet ska introducera barnen till aktiviteten, ser vi flera exempel på. Miljön får då en viktig betydelse, men flera av lärarna ger ingen direkt instruktion. Det är flera som ger en återkoppling till tidigare undervisningstillfällen.

Det är tre barn och en förskollärare. De är i ateljén, ett litet rum med lågt bord och låga stolar. Diskbänken är på ena långsidan av rummet och bordet står i mitten av rummet. I taket hänger teckningar och målningar.

L tar fram en bild på grodan som är till deras tema.

L och barnen sitter i ateljén vid bordet. I taket hänger teckningar och barnen har förkläden på sig.

L: kommer ni ihåg förra gången vi målade med akryl här inne? Då var det ju lite trångt så jag tänkte att vi ska måla med akryl idag. L vänder sig till barnen och tittar på dem.

L: Jag tänkte att vi ska göra på ett annat sätt idag. Hon tar fram en bild på den döda grodan som de har som tema på avdelningen.

L: kommer ni ihåg vad det här var för någonting? (SANY006.MP4).

Det verkar som att förskolläraren sätter en stor tilltro till att miljön introducerar dem, men vi anser att barnen ändå inte vet vad som förväntas ske i den aktuella miljön om inte förskolläraren berättar detta. Förskolläraren tar fram och fördelar materialet vid lerbordet (på denna avdelning har ett bord placerats i ett rum utanför ateljén, det aktuella bordet används uteslutande till att arbeta med lera på) till barnen men ger inga direkta instruktionen hur barnen ska gå tillväga.

Läraren: nu ska vi se nu skär man här (barnen sitter vid lerbordet och läraren tar fram leran)

Lennart: men den ser ut som ett däck

Läraren: vi kan börja med att sätta här en bit så får ni ta mer om ni behöver om ni behöver fylla på (skär loss lera från lerklumpen) (SANY0001.MP4).

I det här fallet är leran i sig, om barnen har erfarenhet från att arbeta med lera, ett självinstruerande material. Braxell (2010) beskriver att genom att barn får använda materialet under en längre tid utvecklar de sin förmåga och genom att prova nya tekniker och arbetssätt kan deras kreativitet inom detta område främjas. Det är viktigt att ge barnen tidigt möjligheter att uttrycka sig i olika material i skapande. Hon menar att genom att skapa i olika material och uppleva dem med sina sinnen ges barnen möjligheter att uttrycka sig. Hon beskriver gruppens betydelse för det enskilda barnets lärande.

b) En strategi som förskollärarna använder är när de introducerar genom att vara en aktiv deltagare och barnen följer förskollärarna:

Läraren: nu så

Läraren: kan alla sätta sig som sånna här små skraddare kan ni de

o kan ni sträcka er raka ryggar man kan hålla i knäna ibland är det lättare o sträcka upp rak rygg bra. (SANY0002.MP4).

När den vuxne är en aktiv deltagare tar förskolläraren rollen som mentor. Vi kan se i videoobservationen att barnen följer och hela tiden ser på hur den vuxne gör. Vi menar att förskolläraren måste vara medveten kring sin betydelse i barns utveckling och lärande där den vuxne ibland måste agera som mentor. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) menar att barn behöver bli medvetna om olika rörelsemönster och rörelsekvaliteter. Det är viktigt att förskollärarna ger verbal återkoppling till barnen om deras rörelser för att medvetetgöra barnen om dessa och de estetiska aspekterna. Vygotskij beskriver att barn lär i samspel med någon som besitter ökad kunskap, och tillsammans med denna de får ökad kunskap utifrån sin egen erfarenhet.

c) I strategin om att förskollärarna introducerar genom att ge instruktion till aktiviteten kan vi se att några förskollärare i vår studie berättar vad undervisningstillfället ska handla om. Vid ett undervisningstillfälle som är skapande med inslag av matematik berättar

förskolläraren för barnen om hur de ska gå tillväga i uppgiften. Förskolläraren berättar och visar för barnen vad de förväntas göra vid undervisningstillfället.

Förskolläraren delar ut materialet och ger direkta instruktionen för hur de exakt ska gå tillväga och om de behöver hjälp så ska de fråga henne om hjälp. Förskolläraren har stickor i olika längder som sitter fast på en platta och barnen ska sätta dit pärlor på stickan, en pärla på den kortaste och fem på den längsta. Förskolläraren har en färdig modell som barnen ska utgå från. (SANY001.MP4).

Pramling Samuelsson m.fl. (2008) beskriver att en aktivitet, eller som vi väljer att skriva ett undervisningstillfälle, bör planeras med att läraren har ett initialt lärandeobjekt i aktiviteten. Som lärare bör man ha klart för sig vad man vill att barnen ska utveckla för förmågor och förståelse för. Det man som lärare vill att barnen ska lära sig måste göras synligt för dem, genom att deras medvetenhet riktas mot detta. I nästa undervisningstillfälle kan man arbeta med samma innebörd men med nytt innehåll. Lärandets objekt kan vara konstant, men innehållet kan variera. Det som ska variera är just den dimension som lärarna vill att barnen ska urskilja och erfara. Vi kan se att förskolläraren introducerar materialet och pratar kring uppgiften. Då sker introduktion, men eftersom förskolläraren inte är förtrogen med uppgiften blir detta en aktivitet med ett görande där det är svårt att urskilja vilket lärande som ska ske. Om hon reflekterat kring uppgiften hade hon kanske haft en medvetenhet om vad hon vill rikta barnens uppmärksamhet mot.

Vid undervisningstillfället om språk där barnen ska göra en bok sker följande introduktion.

L:- Vi pratade ju om det förut och Berit också (Läraren tar fram en ”bok” (a4 papper vikta)

Berit:- du gjorde ju i morse och gjorde berättelser kommer du ihåg? Jag tänkte att vi skulle göra sagor idag. Vill ni göra det? Vi gör sådana här små böcker som vi har på avdelningen X.

Berit:- Också sjunger faktisk vi i dom

L:- Ja ni har gjort som sångböcker Alf och Charlotte kommer ni ihåg.(Berit och Charlotte tittar på L Alf tittar ner i bordet)

Berit:- Det har inte jag

L:- Nej vill du göra det idag kanske?

Charlotte:- Det vill jag med. (SANY0007.MP4).

Här blir vi uppmärksammade på att förskolläraren vill att barnen ska reflektera kring vad de gjort tidigare. Vi kan se att förskolläraren tar tillvara på barnens tidigare erfarenheter och riktar deras uppmärksamhet på det hon vill att de ska utveckla en kompetens kring. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) beskriver att riktadhet betyder att läraren med olika medel och på olika sätt ger barnen förutsättningar att rikta sin uppmärksamhet mot något. Uppmärksamhet mot det som läraren vill att barnen ska utveckla en kompetens i eller en förståelse för. I den här situationen är det skriftspråket hon vill rikta deras uppmärksamhet mot. Miljön här var en ateljé vilket signalerar för barnen att det ska ske en skapande aktivitet. Vi ställer oss frågan om vad hade hänt om förskolläraren valt att sitta i en annan miljö, hade då barnen blivit medvetna om att det var språk som undervisningstillfället skulle innehålla. Vi anser att det inte är fel att använda en aktivitet för att lära om något annat, bara barnen blir medvetna om och får möjlighet att reflektera kring sitt lärande. Detta stämmer överrens med Pramling Samuelsson m.fl. (2008) som menar att förskolläraren ska föra samtal med barnen om aktiviteten. Författarna menar att ur en utvecklingsmässig synvinkel bör barn tidigt socialiseras i ett sätt att samtala och att sätta ord på sitt lärande.

### ***Kategori 6: Utvärdering***

Vi menar att det saknas utvärdering för att se vad undervisningen leder till för lärande hos barnen. De flesta förskollärarna reflekterar över undervisningstillfället under vår intervju gång. I sammanställningen av intervjuerna kan vi inte utläsa några direkta skillnader på frågan om hur de utvärderar sitt undervisningstillfälle.

Ingen beskriver någon metod för att utvärdera sin undervisning eller tar reda på vilket lärande som skett hos barnen. Flera av förskollärarna diskuterar kring gruppens sammansättning och att det påverkade det aktuella undervisningstillfället. Vi menar att alla uppgifter ska vara planerade för de barn som ska delta. Alla förskollärare ger i intervjuerna uttryck för att de varit nöjda med hur undervisningstillfället blivit men de har även sett saker som de vill förändra.

En förskollärare säger:

Jag tycker det gick bra. Det var grejen var att man skulle haft kanske barnen mer runt mig när man tittar lite utifrån på det, att jag skulle suttit framför dem, för (att

ha?) nått dem – mer så. Kände jag. När jag - det var väl det var väl det misstaget jag gjorde i denna – grejen när jag går igenom den lite granna. Nja. Men annars tycker jag den funkade. (STE-018.wav).

En annan förskollärare uttrycker :

Ja, till en annan gång kanske jag skulle ha tagit med mig några barn till. Just för att få mer, ja mer inspiration och mer sätt att röra sig och mer uttryck och så... Det var bara fyra nu, ja, inte för många, men kanske uppåt åtta, tio barn, att det kan vara... Och sedan så kanske jag skulle ha valt att ha kvar repen och göra mer saker med repen. När jag hade tagit in ett material, att jag använde det mer och att jag dansade även med repen och gör saker med dem istället för att byta material, nu som jag gjorde flera gånger. Så kanske man kan ta sjalar en annan gång och göra mycket med sjalar då, så man lär sig känna sig bekväm med det materialet. Det skulle kunna (funka?). (STE-007.wav).

Vi tycker att det är märkligt att alla var nöjda och vi kan inte se i intervjuerna vad de är nöjda med eller att ingen uttrycker sig vara kritisk kring att det inte finns möjligheter att utvärdera varje undervisningstillfälle. För att på så sätt ta reda på vad som är barnens potentiella utvecklingsområden och hur undervisningen kan utvecklas till nästa undervisningstillfälle. Är de nöjda med att barnen deltog i aktiviteten? Som förskollärare tror vi att den mesta utvärderingen sker i huvudet på förskolläraren och att det saknas tid och verktyg för utvärdering. Ingen av förskollärarna tar upp vikten av att utvärdera tillsammans med barnen för att ta reda på deras erfarenheter, intressen samt hur de ska gå vidare och vilket lärande som skett hos barnen. Detta är nödvändigt annars kan hela förskolan bli en arena med ett görande och där läroplanens samtliga strävansmål inte arbetas mot menar vi. Vidare är förskollärare inte förtrogna med begreppet att undervisa och vad detta innebär för dem. Undervisningsbegreppet har förts in i förskolans läroplan för att få ett enhetligt begreppssystem i förskola och skola. Med undervisning menas en utbildning som är lärarledd, eller planerad och iscensatt av läraren. I skollagen beskrivs att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta betyder att den pedagogik som används måste vara systematiskt prövad, dokumenterad och utvärderad (SFS 2010:800).

## Diskussion

Diskussionen tar sin utgångspunkt i forskningsfrågorna, under varje forskningsfråga presenterar och diskuterar vi kring de olika kategorierna som har framkommit i studien. Undervisningsbegreppet är centralt i studien samt vilken didaktik och utvärdering förskollärare använder sig av. Forskningsfrågorna i studien är: Hur tänker och talar lärare om olika färdigheter och kunnande när de undervisar barn om något specifikt? Vilken pedagogik/didaktik använder de för att genomföra dess uppgifter? Hur utvärderar de dessa uppgifter? Därför vill vi genom den här studien ta reda på vilka strategier förskollärare använder sig av. Syftet är: att ta reda på hur förskollärare ger uttryck, verbalt och i handling, för vilka undervisningsstrategier de använder sig av när de har för avsikt att barn ska lära sig något specifikt. Vi kommer här att diskutera de olika kategorierna som framkommit i studiens resultat del. Diskussionen kommer att ske med utgångspunkt i de tre forskningsfrågorna. Låt oss börja med:

### ***Hur tänker och talar lärare om olika färdigheter och kunnande när de undervisar barn om något specifikt?***

#### **Barns erfarenheter och perspektiv**

När förskollärarna säger sig utgå från barns erfarenheter och perspektiv utgår de från den kunskap som de säger sig ha om barnen, och därmed vilka färdigheter som de tror sig veta att barnen besitter. I bakgrund till ändringar i förskolans läroplan (2010) beskrivs att för att stödja och utmana barnet i deras lärande behövs kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och intresse. Samt en medvetenhet kring vilket inflytande och delaktighet barnen har kring de olika målområdena. Det handlar om att förskolan ska utveckla bättre arbetsprocesser och att barns delaktighet och inflytande tas tillvara. Vi kunde se i videoobservationen att barnen inte är så förtrogna med det som förskolläraren tror att de är. Vi menar då att de inte tar reda på barns erfärande, vilket måste ske genom samtal med barnen. Vidare menar vi att barnen måste göras medvetna om att de lär av varandra, hur de lär sig samt deras roll i andra barns lärande. Piaget förespråkar en aktivitetspedagogik, det vill säga att lärandet är en aktiv process där barn och unga erövrar kunskaper genom egna handlingar och erfarenheter. Piaget argumenterar för att när barn diskuterar med varandra och när de har olika uppfattningar så måste de få ifrågasätta sina egna åsikter. Vygotskij har fokus på ett införlivande av intellektuella processer

som bekräftelse (verifiering), spontana framställningar och kritik, vilka alla utvecklas i kommunikation mellan barn. Till skillnad från Piaget så menar Vygotskij att kamratskapet inte bara initierar en förändring hos barnet utan formar själva förändringen. Resultatet visar att förskollärare frågar barn om mycket och att det blir det som barn riktar sitt intresse mot som förskollärare följer. Man skulle kunna se det som att det är idén om intressecentrum, utvecklat av Köhler, som delvis råder i förskolan. Hon menade att verksamheten inte ska delas upp i olika ämnen eller utgå från olika ämnesområden enligt arbetsmedelpunktens idé, utan i stället hållas samman till helheter. Generellt har vi sett att förskollärarna tar barns perspektiv genom att de försöker att följa barnens intentioner. Vi saknar dock att förskolläraren inte tar reda på om barnet lärt det hon har haft i avsikt att lära dem, dvs. vilket kunnande de erfarit. Det verkar vara viktigt för förskollärarna att utgå från ett engagemang hos barnen för aktiviteten, vilket de uttrycker i intervjuerna. Vi ställer oss frågande kring hur förskollärarna tar reda på att barnen lär av varandra? Williams (2001) beskriver att barn tycker om att lära av varandra och de barn som har den lärande rollen får uppleva känslan av ökad kompetens och självförtroende. Vi menar att barnen måste göras medvetna om att de lär av varandra och hur de lär sig samt deras roll i ett annat barns lärande. Vi ställer oss även frågande kring vilken betydelse förskollärarna tror att de själva har för barnens utveckling och lärande när de sätter en så stor tilltro till att barn lär av varandra. Vi håller med om att barn lär av varandra men de vuxna måste se sin roll i barns lärande. Hur kan förskolläraren säga sig utgå från barns erfarenheter när de inte gör någon utvärdering av sin undervisning? Några barn skriver och vill med förskollärarens hjälp skriva och stava något medan ett annat barn inte är intresserad av skrivandet utan av görandet av boken. Förskolläraren utgår från de skriftspråkliga erfarenheter och intressen för skriftspråket barnet har vilket stämmer överrens med vad Eriksen Hagtvet (2006) menar att barn skall känna att deras ”lekskrivning” är betydelsefull och meningsskapande. Barnen skall uppmanas att skriva på sitt sätt. Pedagogens roll är att inspirera, vägleda och mediera barnen till erfarenheter av skrivning och läsning menar hon. Det är genom inre monologer som språkmedvetenheten förs framåt. Detta sker när barn skriver, ritat och tänker. Den skriftliga produkten och de strategier som barnet använder när det skriver visar den förståelsen som barnet har om sambandet mellan tal och skrift och om olika språkliga

fenomen anser Eriksen Hagtvet (2006). Kress (1997) pratar om hur språk och skrivning är ett socialt och kulturellt fenomen. Vi skriver och läser i en social kontext. Skrivandet börjar med att kopiera och blir sedan när barnet erövrat skriftspråket en kreativ aktivitet. Vi menar att samtalen med barnen kan, när förskolläraren är lyhörd för barnens erfarenheter och intresse, bli utgångspunkt i undervisningen. Även om detta inte finns skriftligt dokumenterat. Men i förlängningen kan det bli svårt för förskolläraren att redogöra för utgångspunkten i sin undervisning. Läroplanens strävansmål arbetats mot för stunden men förskolläraren kan inte gå tillbaka och se vad som tidigare är gjort, eller hur barnen skapat förståelse om detta. Hur ska förskolläraren då kunna följa barnets lärande och dokumentera kring detta? Läroplan och pedagogik hänger samman menar Dockett m.fl. (2007). Pedagogiken blir influerad av tankar och teorier om lärande som läroplan och andra styrdokument utgår från. I sin tur kommer läroplanen att påverkas av den rådande pedagogiken. I utvecklingspedagogisk teori bör förskollärare ha klart för sig vad de vill att barnen ska utveckla för förmågor och förståelse för. Det som förskollärare vill att barnen ska lära sig måste göras synligt för dem, genom att deras medvetenhet riktas mot detta, beskriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003).

### **Adekvata begrepp eller ej**

Vi har uppmärksammat att de flesta förskollärare i vår studie inte använder sig av adekvata begrepp när de samtalar med barnen. Barnen får materialet och tillgång till verktygen sedan får barnen använda dem nästan hur de vill. Förskolan bör i större grad erbjuda tidig pedagogisk stimulans för barns språkliga utveckling utifrån det enskilda barnets förkunskaper, intressen, behov och förutsättningar. Om barnen inte får rätta begrepp kommer de att inte kunna efterfråga eller förklara vilket verktyg de vill ha i framtiden. Ett verktyg kan ha olika funktioner men de benämns alltid med samma namn. Vid skapandet med lera används en vitlökspress men barnen frågar hela tiden efter ”den där”. Vi anser att om barnen haft begreppet vitlökspress så hade de kunnat förklara vilket verktyg de ville ha och att en vitlökspress kan användas till att både pressa vitlök och pressa lera. Funktionen med vitlökspressen är att det blir olikt resultat av det som pressas men benämningen av verktyget är den samma. Det samma gäller med exempelvis kavlar. I den sociokulturella teorin har språket en stor betydelse när det gäller barns utveckling och lärande. Tänkande och språk hör samman och när barnet får korrekta begrepp



utvidgas barnets erfarenhet. Den vuxna har i det sociokulturella perspektivet en viktig roll när det gäller att ge barnen begrepp. Säljö (2005) beskriver att lärande sker när individer delar med sig av sin kunskap i gemensamma aktiviteter där erfarenheterna kommer till användning och uttryck. Språket är betydande i ett sociokulturellt perspektiv med termerna redskap eller verktyg, som där har en speciell och teknisk betydelse. Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare.

### ***Vilken pedagogik/didaktik använder de för att genomföra dessa uppgifter?***

#### **Barnens initiativ, intresse och delaktighet**

Förskollärarna i studien hade intentionen att utgå från barnens initiativ, intresse och göra dem delaktiga. Enligt utbildningsdepartementet (2010) handlar det om att förskolan ska utveckla bättre arbetsprocesser och att barns delaktighet och inflytande tas tillvara. Barnen görs delaktiga genom att förskollärare i många fall följer vad barnen gör, vilket resulterar i att planeringen av undervisningstillfället inte blir vad som från början var tänkt. Barnens intresse styr aktiviteten i många fall. Tyvärr kan detta leda till att fokus för undervisningen tappas. I de situationerna kan naturligtvis barn lära sig något annat, men inte det som varit avsett. Det kan hända att detta lärande är ett strävansmål i läroplanen men det är viktigt att förskolläraren går tillbaka till den planerade aktiviteten vid ett annat tillfälle. Endast en förskollärare pratar om att undervisningstillfallets mål är detsamma som aktivitetens fokus. Den vuxnes förhållningssätt i utvecklingspedagogisk teori där det är betydelsefullt med lärares målmedvetenhet och följsamhet i barnens värld. I utvecklingspedagogisk teori ses objekt och akt som oskiljbara i arbetet med "Lärandets objekt". Barn är både kompetenta och sårbara och förskollärarna måste både ha tillit till barnens förmåga och ta ansvar för barns behov av utveckling och lärande. I utvecklingspedagogik handlar det om att "rikta barns uppmärksamhet åt ett innehåll". Förskolläraren som diskuterade kring vikten av att barn rör sig för sin fysiska utveckling skulle kopplade detta till Lpfö98 (2010) samt forskning. Målen som anges i Lpfö 98 (2010) är att inom området för rörelse skall förskolan sträva efter att varje barn: utvecklar

sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande, och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld. Vid något tillfälle lät en förskollärare barnen leda aktiviteten växelvis med henne och denna lärare säger att hon inte har något färdigt mål på kort sikt men på längre sikt. Barnen görs då delaktiga och förskolläraren är lyhörd inför barnens intentioner. Förskolläraren uttrycker att hon har mål på långsikt men uttrycker inte vilket målet är.

Planeringen av undervisningstillfället som förskollärarna gör utgår från vad förskolläraren tror är barnens erfarenheter och intresse. En av förskollärarna startar aktiviteten med att samtala med barnen och diskutera med dem kring vad de gjort tidigare. Hon säger: *"kommer ni ihåg förra gången vi målade med akryl här inne?"* en annan säger: *"har någon hört boken förut?"* Förskolläraren försöker här att få in barnens tidigare erfarenheter. Barn ska vara delaktiga i sitt eget lärande och få en tilltro till sin egen förmåga, Lpfö98 (2010). Vi har sett att barn görs delaktiga i verksamheten genom att förskollärarna tar reda på om barnen kommer ihåg vad de gjort tidigare, och vilka erfarenheter de fått. Då blir barnen delaktiga men vi ställer oss frågande till om barnen är medvetna kring sin egen delaktighet. Vad blir konsekvenserna för barnen om det är det är barnens initiativ som styr verksamheten? Vi anser att det finns en risk att verksamheten kan bli till ett görande helt på barns villkor. Eftersom det är förskollärarna som har uppdraget att följa läroplanen måste det vara de som ser till att läroplanen följs. Dockett m.fl. (2007) beskriver inom ECE att kontexten för lärande har stor betydelse och lärare behöver inta en aktiv roll för att stödja barnen i deras utveckling och lärande. På liknande sätt beskriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) lärarens förhållningssätt i en utvecklingspedagogisk teori.

Att iscensätta en undervisningssituation verkar förskollärarna vara förtrogna med. Pramling Samuelsson och Sheridan (2009) menar att det är samlingar som är den aktivitet som mest liknar skolans lektioner, vidare påtalar de att även teman är planerade och att förskolan använder sig av vardagen för att vidga barnens lärande. Det sker sällan planering av aktiviteter med fokus på ett specifikt innehåll utan det är mycket görande som utgår från barnens intentioner och intresse.

## Tryggt och lustfyllt

Grunden för förskollärare verkar vara att aktiviteten ska kännas trygg och lustfylld för barnen. När vi vill veta hur barn uppfattar en situation får vi veta kring barns perspektiv. En grund för att närma oss barns perspektiv är våra antaganden om hur vi kan förstå andra. Det som visar sig för barnet tar sig uttryck i barnets sätt att vara, i kroppsliga, sinnliga och språkliga uttryck, i gester och tonfall, i en situation, i ett sammanhang där också den vuxne ingår. En intresserad inställning, en öppenhet där barnets agerande tolkas men inte värderas är då viktig menar Johansson (2003). Denna veta blir en viktig del när vi iscensätter en lärandesituation. Undervisningstillfället baseras då på barns perspektiv men kommer även ha ett barnperspektiv eftersom fler barn kan ingå i aktiviteten och läraren kan inte veta vad dessa barn har för intentioner. Williams (2001) påtalar att modern forskning visar på att barn lär varandra och av varandra genom att delta i gemensamma aktiviteter och befinna sig i situationer som är interagerande och skapar kontext. Barn tycker om att lära av varandra och de barn som har den lärande rollen får uppleva känslan av ökad kompetens och självförtroende. Vi menar att det är viktigt att pedagogerna ser sin verksamhet i relation till att atmosfären ska vara trygg och gör detta i förhållande till Johanssons (2011). Hon menar att barn får uppleva många utvecklande atmosfärer är de professionellas ansvar. Verksamheten ska väcka barns nyfikenhet, glädje och tillit till sig själva och andra. Vidare skriver hon att atmosfärer är en del av människors närvaro och tilltro. Barnen är deltagare och medskapare till atmosfärerna. Atmosfär skapas mellan barn och vuxna i ett pedagogiskt sammanhang. Förskollärarnas tilltro till att barn lär av varandra måste ställas i förhållande till att de vuxna alltid ansvarar för den pedagogiska atmosfären. I vår undersökning ser vi flera situationer när barnen tittar på varandra och samtalar om vad de gör. Detta sker både med och utan lärarens inverkan. Det räcker inte att det är en positiv atmosfär men det är förvisso viktig och avgörande för att barn överhuvudtaget ska lära något. Generellt sett har alla undervisningstillfällen präglats av god atmosfär och en barnnära verksamhet. Förskollärarna har agerat professionellt och interagerat med barnen. Barnen har getts utrymme till att pröva olika färdigheter och atmosfären har präglats av en lyhördhet inför barnen.

## **Ingen eller liten introduktion**

Förskollärarna i vår studie har i liten utsträckning introducerat undervisningstillfället. Pramling Samuelsson m.fl. (2008) beskriver att som förskollärare bör man ha klart för sig vad man vill att barnen ska utveckla för förmågor och förståelse för. Det förskolläraren vill att barnen ska lära sig måste göras synligt för barnen. Aktiviteten i sig verka vara det som barnen ska bli introducerade till. Genom att låta miljön introducera barnen krävs en förtroenhet hos barnen om vad som kan ske i just denna miljö. Dilemmat blir om man går in i t.ex. ateljén, då kan barnen tro att de ska ha någon skapande aktivitet. Om då förskolläraren säger att nu ska vi arbeta med språk kan det kanske bli förvirrande för barnen. Vi menar att det är svårt för barnen att veta vilka förväntningar som ställs på dem om förskollärarna inte ger barnen någon introduktion till aktiviteten. För att barnen ska bli trygga i det de ska göra behöver de enligt oss bli förberedda på vad aktiviteten kommer att innehålla. Dockett m.fl. (2007) beskriver att pedagogik hänvisar till de uppsättningar undervisningsmetoder och strategier som gör det möjligt att lära sig att ta plats och ge möjligheter till att förvärva kunskaper, färdigheter, attityder och dispositioner inom sociala och materiella sammanhang. Den hänvisar till interaktiva processer mellan förskollärare och barn och den lärande miljön (vilket inkluderar konkreta inlärningsmiljön, familjen och samhället). Lärandet sker i olika sammanhang och interaktionen mellan förskolläraren och barnen är betydelsefull. Rogoff (2003) beskriver utefter sociokulturellt perspektiv att individernas utveckling sker genom det samhälle de befinner sig i, och vi transformerar detta till förskolan som arbetsplats och vistelsemiljö för barnen. Med lokala mål och förväntningar menar vi de osynliga regler som finns. Vidare beskriver hon att de aktiviteter barn tillåts delta i till stor del bestäms av vuxna. "Struktureringen sker genom val av vilka aktiviteter som barn har tillgång till att observera och delta i, samt genom det som sker interpersonellt, inklusive genom samtal, återberättande av händelser och genom att delta i rutiner och lek".

## ***Hur utvärderar de dessa uppgifter?***

Att utvärdera specifika undervisningstillfällen verkar inte vara något som förskollärarna gör eller har erfarenhet från. Vi ställer oss frågande till hur förskollärarna säger sig kunna veta vad som är barns erfarenheter och intressen eftersom det inte tycks föreligga någon utvärdering av tidigare undervisningstillfällen. Vi vet inte om det är så att förskollärarna

inte ges möjlighet till detta. I bakgrund till ändringar i förskolans läroplan (2010) beskrivs att utvärderingarna ska ha ett tydligt barnperspektiv och barn och föräldrar ska vara delaktiga och deras röster ska lyftas fram. Pedagoger måste se och analysera över vad man gör och varför, kritiskt granska sig själv menar Nordström (2002). I samtliga fall tvekar förskollärarna på våra intervjufrågor om utvärdering vilket gör att vi uppfattar det som att de vanligtvis inte brukar utvärdera varje undervisningstillfälle. Dockett m.fl. (2007) menar att för att verksamheten ska ha god kvalitet behöver varje pedagog ges möjligheter att utvärdera och planera sin verksamhet. Förutsättningarna som krävs är att verksamheten är baserad på kunskap och teorier om barns utveckling, lärande och omsorg men även ledning och organisation har stor betydelse. Någon lärare utvärderar i ögonblicket och ändrar sin undervisning under undervisningstillfället då barnens fokus var på materialet. Barnens intresse styr hennes undervisning. Hon säger: *"Jag kände att den här gruppen de ville mer hålla på med blandningen av färg och testa på papperna vad som hände och så då kände jag att jag drar inte tillbaka dem idag."* Hur når förskollärarna strävansmålen när de inte gör någon utvärdering av sin undervisning? Enligt vår uppfattning kommer förskollärare att få en verksamhet som tenderar att bli ett görande. Förskollärarens roll i historiskt perspektiv var enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) att se till att barn fick leka, lära och arbeta. Kanske kan man se det som att det gällde att sysselsätta barn och antagandet var att det barn gjorde lärde de sig av och om. I vår studie kan vi urskilja att detta fortfarande gäller till viss del. Melker och Ryberg (2011) beskriver att reflektion är en viktig del av utvecklingen och att förnyelse av pedagogens arbete är nödvändigt. Nordström (2002) menar att priset utan reflektion blir att verksamheten stagnerar. Inom förskola och skola har det utvecklats en handlingskultur där pedagoger befinner sig i ett görande med barnen. Detta görande och kunnande bygger till stor del på en tyst förtroendekunskap. Men det är först när man sätter ord på det man gör, som man blir medveten om sina handlingar, kan ta ställning till och förändra sitt sätt att handla. Om ingen utvärdering av undervisningen sker hur ska förskollärare veta vad som behövs ändras till nästa undervisningstillfälle för att barns utveckling och lärande ska fokuseras mot strävansmålen? Einarsdottir beskriver (2003) att komplexiteten i förskollärarens yrke gör att förskolläraren har svårigheter att sätta ord på varför de undervisar som de gör. Fleer (2005) menar att förskollärarens kunskaper inte

bara är situerade inom förskolläraren själv och i dess praktik utan den är även baserad på den kunskapsbas och kultur som råder inom fältet för ECE vilken i sin tur är en del av det sociokulturella och politiska sammanhanget.

### ***Pedagogiska konsekvenser av resultaten***

Om förskollärare inte får möjlighet att utvärdera sin undervisning utifrån läroplanens strävansmål tenderar verksamheten bli ett görande och ”görandets pedagogik” blir fokus i verksamheten. I skolinspektionens rapport (2011:10) kommer man fram till att målen inom språk, kommunikation samt matematik genomsyrar stora delar av verksamheten. I rapporten beskrivs att flera av de övriga målen att sträva mot upplevs svåra att genomföra eller så arbetar förskolan med dem utan att reflektera över varför man gör de aktiviteter man gör.

Dockett m.fl. (2007) menar att förskolepedagoger under en lång tid stått emot trycket på en akademisk läroplan med hänvisning på att tanken med förskoleverksamhet ligger i att förbereda barn för målstyrd verksamhet i senare stadier av utbildning. Man har istället valt att framhålla värdet av barns lärande genom lek, interaktion och utvecklingsmässigt lämpliga metoder. Även om forskningen här är gjord i Australien ser vi att liknande även gäller för oss. Begreppet undervisning är nytt i läroplanen och användningen av det ska ses i ett historiskt perspektiv och utifrån förskolans traditioner. Enligt Eva-Lis Sirén (ordförande i lärarförbundet) finns ingen risk att förskolan ”skolifieras” och ska börja bedriva undervisning med grundskolans pedagogik. Tvärtom – begreppet undervisning omdefinieras och breddas i den nya skollagen. Lärandet genom lek är också undervisning, menar hon.

På 1980-talet kom också planeringsfrågan i centrum och Socialstyrelsen lyfte fram en medveten pedagogisk planering som en viktig fråga för att ge mer struktur i förskolans verksamhet (SOU 1997:157). Efter diskussioner med kollegor som har lång erfarenhet i yrket och varit verksamma förskollärare under flera decennier har de berättat att vi utvärderar aktiviteter i mindre utsträckning nu än tidigare. Till stor del tror de att detta beror på de allt större barngrupperna och svårigheter att få ut tid för planering och gemensamma reflektioner. Melker och Ryberg (2010) har skrivit om att de erfarna

pedagogerna har redskapen för hur de arbetar men de med nyare utbildning har kunskaper om vad och varför man arbetar som man gör. Gustafsson och Mellgren (2008) beskriver att lärarna med nyare utbildning kan relatera till läroplanen på ett annat sätt än de med äldre utbildning. De med nyare lärarutbildning är bättre på att formulera sig och dokumentera och kan knyta styrdokumentet till forskning. Pramling Samuelsson och Sheridan (2009) skriver att ”*kvalitet handlar om barns välbefinnande och deras rätt att i förskolan få de förutsättningar de behöver för att lära och utvecklas*” Författarna menar att kvalitetsarbete är en fråga om att förankra läroplanens strävansmål i vardagliga situationer. Förskollärarnas kompetens är en viktig kvalitetsaspekt, och att förskollärarna försöker närma sig ett barns perspektiv och inta ett barnperspektiv genom att tala och lyssna på barnen menar de. Det gäller att skapa förutsättningar och ge barnen utmaningar. Vidare menar de att kvalitet skapas via interaktion mellan förskollärare och barn och mellan barn och omgivning, där miljöns utformning har stor betydelse för verksamhetens kvalitet.

Barnen har stannat kvar i aktiviteten *längre än förväntat* uppger förskollärarna i vår studie. De tror att det beror på att uppgiften är iscensatt och att vi är där och filmar samt att förskollärarna inte förväntas att de ska göra någon annan uppgift, förbereda för måltid etc. Med anledning av detta blir vi fundersamma kring att förskollärare har uppgifter som tar fokus från barns utveckling och lärande. Förskolan har som tradition haft att personal och barn tillsammans ska duka, städa etc. Detta lever vidare även om inte barnen alltid är med i dessa aktiviteter och tar tid från förskollärarens pedagogiska uppdrag. Där förskolläraren enligt Lpfö98 (2010) ansvarar för den pedagogiska verksamheten. I förslag till läroplan för förskolan diskuterades behovet av en enhetlig yrkeskår med en likvärdig grundutbildning och en vilja att vidareutbilda barnskötare, som viktiga kvalitetsfaktorer i förskolan. I arbetslagen har det funnits en ambition att nå enighet. Förskollärarna har inte varit bra på att föra fram sina kunskaper och synpunkter i diskussioner, vilket i vissa sammanhang medfört att man söker konsensus i stället för att ta tillvara den kompetens som finns i gruppen (SOU 1997:157). Det innebär att i många fall görs ingen skillnad på vilka uppgifter de olika yrkeskåren gör i det dagliga arbetet.

Vi kan se att vid flera tillfällen är det svårt att urskilja vad undervisningstillfället skulle fokuseras på eftersom vi inte kunde urskilja aktivitetens fokus. Det blir naturligtvis då också svårt att utvärdera, när fokus förändras eller är osynligt. Köhler utvecklade tankarna kring det ”fria skapandet” och verkade för att verksamheten inte skulle delas upp i olika ämnen eller utgå från olika ämnesområden enligt arbetsmedelpunktens idé, utan i stället hållas samman till helheter utifrån ett *intressecentrum* beskriver (SOU 1997:157). När skapande är ett undervisningstillfälle kopplar förskollärarna ofta detta till att barnen ska lära om något annat. Vilket inte behöver vara fel, men däremot kan man fundera kring om skapande används för att lära om något annat eller för att lära sig skapa? Ingen i vår studie benämner att de har en skapande aktivitet för att barnen ska lära sig om skapande. Förutom vid den aktivitet där barnens intresse riktade sig mot akrylfärgen och inte mot temat som förskolläraren planerat för. Sker detta när barnen lämnas ensamma i skapande aktiviteter och då undrar vi hur barnen kan lära sig nya tekniker och få begrepp om dessa? Skapande kompetenser och allt annat kunnande beror på de erfarenheter som barn tillåts göra, vad som erbjudits och uppmanats barnen att delta i menar Pramling Samuelsson m.fl. (2008). Genom att individen blir medveten om vad och hur man gör något ökar förutsättningarna för att kunna förändra och förbättra detta och även för att lära sig nya sätt att göra detta på. Vi menar att estetiska färdigheter behöver få en egen betydelse i förskolans didaktik för att barn ska få erfara många olika uttryckssätt. Genom att barn får använda materialet under en längre tid utvecklar de sin förmåga och genom att prova nya tekniker och arbetssätt kan deras kreativitet inom detta område främjas menar Braxell (2010). Hon beskriver att det är viktigt att tidigt ge barnen möjligheter att uttrycka sig i olika material i skapande. Hon menar att genom att skapa i olika material och uppleva dem med sina sinnen ges barnen möjligheter att uttrycka sig. Hon beskriver gruppens betydelse för det enskilda barnets lärande. Änggård (2005) har sett att de vuxnas roll i bildskapandet till stor del är att ta fram material och visa på tekniker. Hon menar också att barn och vuxna ofta har olika avsikter med aktiviteten. Änggård (2005) påtalar att Read inte anser att pedagoger ska visa på olika tekniker för att detta kan hämma barnen i deras kreativitet.



### ***Fortsatt forskning***

Utifrån resultatet i vår studie skulle det vara intressant att forska kring att förskollärare verkar sakna verktyg och metoder för att utvärdera sin undervisning och att undervisningen tenderar till att bli ett görande med ett barnperspektiv där förskolläraren helt följer barnens intentioner. Vi har sett att utvärdering är ett eftersatt område och vi menar att om förskolan ska uppnå den förväntade kvalitetsutvecklingen så bör det belysas hur förskollärare ska utvärdera sina undervisningstillfällen. För att verksamheten inte ska bli ett görande med barnen bör meningsskapande och det lustfyllda lärande i förskolans kontext lyftas fram och ges fortbildning kring anser vi.

Vår undersökning visar på att det finns mycket kvar att belysa inom vilka undervisningsstrategier och didaktik förskollärarens använder sig av när de har för avsikt att barn ska lära sig något specifikt inom de andra områdena av läroplanens strävansmål. Av intresse är även att göra en större studie av den studie vi nu har gjort.

Vidare har förskollärarens uppdrag förändrats och behöver beforskas mer eftersom det finns nya begrepp i läroplanen såsom förväntad kvalitetsutveckling och begreppet undervisning.

## Litteraturlista

- Alexandersson, M. (1994) I Starrin, B. & Svensson P-G (red) *Kvalitativ metod och Vetenskapsteori*. (111-137). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M & och Sköldberg, K (2008) *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U, Demker, M & Hinnfors (2002) *Varför vetenskap?* Lund: studentlitteratur.
- Björndal.C. R.P (2005) *Det värderande ögat. observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber: Stockholm.
- Braxell, S. (2010) *Skapande barn- att arbeta med bild i förskolan*. Lärarförbundetsförlag: Stockholm.
- Cervin, E. (2010) *Flyttar fram positionerna*. Hämtad 1 jan, 2012 från <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2010/02/17/forskolan-flyttar-fram-positionerna>
- Docket, S. (2007) *Early years learning and curriculum*. Hämtad 24 jan, 2012 från [http://www.earlyyears.sa.edu.au/files/links/final\\_lit\\_review.pdf](http://www.earlyyears.sa.edu.au/files/links/final_lit_review.pdf)
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkensgard Hoel, T (2011) *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Fleer, M. (2005) Review Essay, *Teaching and Teacher Education* vol, 21 issue 3, Elsevier, sid.333–341
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2008) *IPD-rapport 2008:01 Yrkesroller i förskolan*. Hämtad 15 dec, 2011 från [http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1162/1162033\\_Yrkesroller\\_i\\_forskolan2.pdf](http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1162/1162033_Yrkesroller_i_forskolan2.pdf)
- Hagtvét, B.E. (2004). *Språkstimulering del 1: tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hagtvét, B.E. (2006). *Språkstimulering del 2: aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Halldén, G (2003) *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003* årg 8 nr 1–2 s 12–23  
Tema Barn, Linköpings universitet.
- Johansson, E *Att närma sig barns perspektiv*. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003* årg 8 nr 1–2 s 1–5.

- Johansson, E. (2011) *Möte för lärande pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket, Stockholm:Fritzes.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Barnsperspektiv och barn perspektiv pedagogisk forskning och praxis*. Pedagogisk forskning i Sverige (sid 2).
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan – utveckling lärande socialisation*. Malmö: Liber.
- Klerfelt, A. (2007) *Barns multimediala berättande en länk mellan mediakultur och Pedagogiskpraktik*. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Kress, G. (1997) *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Melker, K & Ryberg, L (2010) *Är barn medvetna om att de kan visa och lära av varandra*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Mellberg, B-M (1993) *Rörelselek: en metod att stimulera barns utveckling*. Stockholm:Liber
- Melker, K & Ryberg, L (2011) *En studie om pedagogers kompetens om lärande för hållbar utveckling*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nationalencyklopedi (2011) *Kreativitet*. Hämtad 18 dec, 2011, från <http://www.ne.se/kreativitet>
- Nordström, E. (2002). *Pedagogisk handledning: en studie av lärande samtal kring lärarens uppdrag*. Lic.-avh. Stockholm: Lärarhögskolan. Stockholm.
- Nöjd, M. (2011) *Mer tid för rörelse*. Hämtad 17 dec, 2011, från [http://www.lararnasnyheter.se/FS\\_11\\_07\\_18-24\\_temastart.html](http://www.lararnasnyheter.se/FS_11_07_18-24_temastart.html)
- Pramling Samuelsson, I & Asplund Carlsson, M (2003) *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I & Asplund Carlsson, M & Olsson, B & Pramling, N & Wallerstedt, C. (2008) *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedt.
- Pramling Samuelsson, I och Sheridan, S. (2003) *Delaktighet som värdering och pedagogik*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1–2 s. 70–84.
- Pramling Samuelsson, I och Sheridan, S (2009) *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*.

Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I., Sommer D, & Hundeide, K. (2011) *Barnperspektiv och barnens perspektiv teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Qvarsell, B (2003) *Barns perspektiv och mänskliga rättigheter*.  
Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1–2 s. 1–5.

Roberts, H. (2008) *Listening to Children: and Hearing Them*. Christensen, P. & James, A. (2008). (red.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: UK OxfordUniversity Press.

Rosenqvist, M. (2011) *Barn lär i leken*. Hämtad 1 jan, från  
<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/08/17/barn-lar-leken>

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I, & Johansson, E.(2011) *Förskolan – arena för barns lärande*. Stockholm: Liber.

Skolinspektionen (2011) *Förskolans pedagogiska uppdrag 2011:10*. Hämtad 9 jan, från  
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/forskolaped/kval-gr-forsk-slutrapport.pdf>

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

Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Utbildningsdepartementet (1997) *Att erövra omvärlden SOU 1997:157*. Hämtad 10 jan, från, <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/25224>

Utbildningsdepartementet (2010) *Skollag SFS 2010:800* Hämtad 26 feb, 2012, från  
<http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20100800.pdf>

Utbildningsdepartementet (2010) *SFS 2010:541*. Hämtad 15 jan, 2012, från  
<http://www.lagboken.se/files/SFS/2010/100541.PDF>

Utbildningsdepartementet (2010) *U2010/259/5*. Hämtad 27 jan, 2012, från  
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/13/84/18/149caa42.pdf>

Utbildningsdepartementet (2010) *Förskola i utveckling– bakgrund till ändringar i*

*förskolans läroplan*. Hämtad 9 mars 2012, från  
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/89/51/20e75aa2.pdf>

Vetenskapsrådet. (2011) *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. S. (2002) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: Daidalos.

Wikare, U., Watsi, C., & Andersson-Nylander, B. (1986) *Barnskötareboken 1*. Esselte Stadium 1986.

Wikipedia (2011) *Kreativitet*. Hämtad 18 dec, 2011, från  
<http://sv.wikipedia.org/wiki/Kreativitet>

Wikipedia (2012) *Utbildning*. Hämtad 1 jan, 2012, från  
<http://sv.wikipedia.org/wiki/Utbildning>

Williams, P. (2001) *Barn lär av varandra samlärande i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Änggård, E (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping: Linköpings universitet.

## Förskollärares strategier vid undervisning av specifika uppgifter

Ingrid Pramling Samuelsson

I samband med den nya skollagen och revideringen av förskolans läroplan (Skolverket, 2010) infördes begreppet undervisning i förskolans praktik. Under många år har det varit ett motstånd mot att använda begreppet undervisning. När förra omgången av att revidera läroplaner försökte man att ta bort det även från skolan, och istället introducera ”att skapa förutsättningar för barns lärande”, men fackförbunden gick emot detta eftersom lärare i skolan har betalt för undervisningstimmar. Nu har vi istället accepterat det i förskolan för att få ett enhetligt begreppssystem. Det blir då viktigt att utveckla undervisningsbegreppet på förskolans villkor. Man kan se detta projekt som ett led i att problematisera och synliggöra undervisning i förskolans kontext.

Vi har därför i samverkan med Hong Kong Institute of Education i Hong Kong, utvecklat ett projekt där vi ska studera vad förskollärare använder sig av för strategier när de har för avsikt att barn ska lära sig något specifikt. En studie med samma forskningsfrågor kommer att genomföras för att i nästa led man ska kunna jämföra två olika kulturer och hur undervisning tar sig uttryck i dessa.

De mer specifika forskningsfrågor som ställs är:

- 1) Hur tänker lärare om olika färdigheter och kunnande när de undervisar barn om något specifikt?
- 2) Vilken pedagogik/didaktik använder de för att genomföra dessa uppgifter?
- 3) Hur utvärderar de dessa uppgifter?

Senare under den jämförande delen kommer man att fråga sig: Vilka är de kulturella faktorerna som formar förskollärares perspektiv på och påverkar praktiken?

### Metodik

1. Intervjuer med förskollärarna efter videoinspelningarna
2. lektion observation
3. Fokusera på en specifik uppgift inom följande områden:
  - 1) Användning av språk (t.ex. visa och berätta, berätta en historia, poesi, sjunga sånger, etc.)
  - 2) Skapande och kreativitet (måleri, teckning, konsthantverk mm)

3) kroppsrörelse (kreativ rörelse, gymnastik, mm)

## **Undersökningsgrupp**

Informanter: 9 lärare från 3 till 9 skolor som undervisar barn i åldrarna 4-5 (med 3 lärare för varje prioriterade området respektive kommer åtminstone en lärare episod av varje lärare observeras).

### **Intervjufrågor**

1. Hur tycker du det gick att undervisa barn om det som du just gjorde?
2. Hur designade/skapade/planerade du uppgiften?
3. Är en uppgift som denna viktig?
4. Vad ville du barn skulle lära genom uppgift?
5. Brukar du gå tillväga påliknande sätt när du vill att barn ska lära sig XXX ?
6. Vad tycker du om barnens förståelse/agerande i denna situation?
7. Blev denna uppgift som du hade förväntat dig?
8. Finns det några problem med att använda uppgifter som denna?
9. Hur kan du förbättra en undervisningssituation som denna till en annan gång?

### **Lektion observationer (lektioner kommer att bli videofilmade)**

1. Undervisningens innehåll
2. Uppbyggnad av verksamheten/situationen
3. Fokus på om bedömning framkommer det i situationen
4. Klassrums diskurs (vad fokuseras och på vilket sätt), dvs. vad säger förskolläraren (vad är tillåtet och inte). Detta handlar alltså om hur de använder sig av språk för att styra barn på olika sätt.



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
*Institutionen för pedagogik och didaktik*

---

GÖTEBORG UNIVERSITY *Department of Education*

## Information till **vårdnadshavare** om barnets deltagande i projektet ”Förskollärares strategier vid undervisning av specifika uppgifter”

I ett internationellt perspektiv är Sverige unikt med ett väl utvecklat samhällssystem där så gott som alla barn går i förskolan. Detta är en viktig tid i barns liv eftersom deras användande av språk, skapande och kreativitet samt kroppsrörelse vilka grundläggs under de första fem levnadsåren. Idag ses också förskolan som barns första skola och den förväntas på olika sätt bidra till barns lärande och utveckling. Men det saknas kunskap om vad barn i ett långsiktigt perspektiv lär sig i olika förskolemiljöer och på vilket sätt som förskolan skapar förutsättningar för barns fortsatta lärande.

I samband med den nya skollagen och revideringen av förskolans läroplan (Skolverket, 2010) infördes begreppet undervisning i förskolans praktik. Under många år har det varit ett motstånd mot att använda begreppet undervisning. När förra omgången av att revidera läroplaner försökte man att ta bort det även från skolan, och istället introducera ”att skapa förutsättningar för barns lärande”, men fackförbunden gick emot detta eftersom lärare i skolan har betalt för undervisningstimmar. Nu har vi istället accepterat det i förskolan för att få ett enhetligt begreppssystem. Det blir då viktigt att utveckla undervisningsbegreppet på förskolans villkor. Man kan se detta projekt som ett led i att problematisera och synliggöra undervisning i förskolans kontext.

Vi har därför i samverkan med Hong Kong Institute of Education i Hong Kong, utvecklat ett projekt där vi ska studera vad förskollärare använder sig av för strategier när de har för avsikt att barn ska lära sig något specifikt. En studie med samma forskningsfrågor kommer att genomföras för att i nästa led kunna jämföra två olika kulturer och hur undervisning tar sig uttryck i dessa.

Förutsättningen för att vi ska kunna genomföra studien är ett samarbete med alla er vårdnadshavare. Vi önskar ert godkännande till att ert barn får delta i studien. Där vi genom videoinspelningar samlar material till studien.

Allt deltagande är frivilligt.

Ingrid Pramling Samuelsson    Lena Ryberg  
[ingrid.pramling@ped.gu.se](mailto:ingrid.pramling@ped.gu.se)    [gusryble@student.gu.se](mailto:gusryble@student.gu.se)

Kristina Melker  
[gusmelkk@student.gu.se](mailto:gusmelkk@student.gu.se)