

## Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan Barns perspektiv och nuets didaktik

Fler och fler barn i åldrarna 1-3 år tillbringar idag stora delar av sin vardag i förskolan, där förskolans förtydligade pedagogiska uppdrag i läroplanen bland annat innebär att lärares ansvar för innehållsfrågor och kvalitet i verksamheten ställts i fokus. Ett teoretiskt ställningstagande i denna avhandling är att läroplaner skapas dels som skriftligt styrdokument och dels i förskolans verksamhet där lärare och barn är viktiga aktörer. Avhandlingens tre empiriska studier består av intervjuer och observationer av lärare som arbetar med de yngsta barnen i förskolan. Syftet är att generera kunskap om vilka villkor för lärande som lärares arbete kan möjliggöra när läroplaner skapas för barn i åldrarna 1-3 år samt att bidra med kunskap om vad dessa skapade läroplaner kan innebära för barns aktörskap och vad de kan få för betydelse för barns möjligheter till lärande och utveckling. Resultaten visar att de deltagande lärarnas uppdrag framstår som unikt i det att läroplaner till stor del skapas här och nu, utifrån en nuets didaktik. Tillsammans med en komplex bild av kommunikation mellan lärare och barn reser det frågor kring såväl det formella styrdokumentet som lärares kunskapsbehov.



**Agneta Jonsson** arbetar som lärare och forskare vid Högskolan Kristianstad, Sektionen för Lärande och Miljö. Intresset för förskolefrågor har funnits med genom hela yrkeslivet och koncentreras gärna till de yngsta barnens barndom, lärande och utveckling inom förskolan som institution.

ISBN 978-91-7346-765-0 (tryckt)  
ISBN 978-91-7346-766-7 (pdf)  
ISSN 0436-1121

*Agneta Jonsson*

ATT SKAPA LÄROPLAN FÖR DE YNGSTA BARNEN I FÖRSKOLAN

## Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan Barns perspektiv och nuets didaktik

Agneta Jonsson



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan



# Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan

Barns perspektiv och nuets didaktik

Agneta Jonsson



© AGNETA JONSSON, 2013.

ISBN 978-91-7346-765-0 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-766-7 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/34089>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 40530 Göteborg,

eller till [acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Detta avhandlingsarbete är finansierat av Högskolan Kristianstad samt  
Nationella forskarskolan för Barndom Lärande och Ämnesdidaktik, FoBa.

Foto: Allfoto, Kristianstad

Tryck:

Ineko, Kålleröd 2013

## Abstract

- Title: Creating curriculum for the youngest children in preschool. Children's perspectives and didactics of the present moment.
- Author: Agneta Jonsson
- Language: Swedish with an English summary
- ISBN: 978-91-7346-765-0 (print)
- ISBN: 978-91-7346-766-7 (pdf)
- ISSN: 0436-1121
- Keywords: early childhood, curriculum, preschool teacher, communication, child perspective, children's perspectives

This thesis takes as one point of departure the concept of the expanded curriculum where curricula encompass both the formal steering documents, as well as that which goes on within the framework of preschool education and through the actors in preschools. The overarching purpose is therefore to generate knowledge about what conditions for learning the work of teachers make possible when curricula are created in preschool settings for children aged between 1 and 3. The purpose is also to contribute with knowledge about what these created curricula would mean for children's agency, and the importance they can have for children's opportunities for learning and development. The three empirical studies consist of digitally recorded interviews with teachers and video observations with a focus on teachers' communication with children in preschool. The discussion in the overarching text is constructed around three aspects that emerge in the overall results of the studies. First, the studies reveal how teachers' work can be likened to a limiting curriculum which, on the one hand, is entirely child-centered, with the children as seen actors, but, on the other, can be interpreted as entirely teacher-centered. Secondly, there is the discussion about the affirmative curriculum, where children are presented as affirmed actors. In other words, content becomes those things that children are interested in, and their modes of expression are seen, affirmed and often repeated. Finally there is the discussion about the possibilities and dilemmas related to an expanding curriculum where children are regarded and treated as real actors in the sense that their intentions and expressions are taken seriously as relevant challenges. The current curriculum text for Swedish preschool can, in this sense, be seen as an obstacle in that its formulations are extremely broad-based, as discussed related to the results of this thesis.



# Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| Förord  |    |
| Introduktion.....   | 11 |
| Disposition.....  | 12 |
| Några begrepp.....  | 14 |
| Syfte och forskningsfrågor.....   | 15 |
| Förankring av forskningsintresset.....  | 16 |
| Läroplan som begrepp.....   | 17 |
| Läroplaner - en nationell tillbakablick.....  | 20 |
| Läroplaner – en internationell utblick.....   | 24 |
| Tidigare forskning relaterad till de yngsta barnen i förskolan.....   | 29 |
| Förskolans verksamhet – policy, strategier och kvalitet.....  | 30 |
| Läroplanstudier med inriktning mot förskolan.....   | 36 |
| Lärare, ansvariga aktörer.....  | 41 |
| Barn 1-3 år, kompetenta aktörer.....  | 46 |
| Sammanfattning av tidigare forskning.....   | 50 |
| Teoretisk inramning.....  | 53 |
| Läroplansteoretiska utgångspunkter.....   | 54 |
| Teorier om barndom och lärande.....   | 57 |
| En föränderlig barndomspsykologi.....   | 59 |
| Utvecklingspedagogikens betydelse för förståelsen av barns lärande.....                                       | 60 |
| Strukturerande social samhällsteori.....  | 61 |
| Sammanfattning och teoretisk perspektivmedvetenhet.....   | 63 |
| Metodologi, empiri och analys.....  | 67 |
| Urval och samtycke.....   | 69 |
| Empiri.....   | 70 |
| Datakonstruktion genom analys och tolkning.....   | 72 |
| Delstudie I - Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta i förskolan.....              | 73 |
| Delstudie II - Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective..... | 75 |
| Delstudie III - Kvalitativa skillnader i lärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan.....          | 76 |
| Trovärdighet och giltighet.....   | 78 |
| Metoddiskussion.....  | 81 |
| Etiska aspekter.....  | 84 |



|   |     |
|---|-----|
| Sammanfattning av delstudier.....   | 87  |
| Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta i förskolan.....              | 87  |
| Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective ..... | 88  |
| Kvalitativa skillnader i lärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan.....            | 89  |
| Diskussion.....   | 93  |
| Spänningsfältet mellan en begränsande läroplan och barns bästa.....                             | 95  |
| Bekräftandets ändamål och historiska förankring.....  | 99  |
| Invanda handlingsmönster – bas för motstånd eller utveckling? .....                             | 102 |
| Utvidgande läroplaner för modern barndom.....   | 104 |
| Handlingsutrymmets dilemman.....  | 106 |
| Handlingsutrymmets potential.....   | 109 |
| Avslutande kommentarer .....  | 117 |
| Fortsatt forskning.....   | 119 |
| Summary.....  | 121 |
| Referenslista .....   | 139 |
| Bilaga 1 - 6  |     |
| Delstudie I - III   |     |

## Förord

Jag är otroligt glad att jag övervann mitt tillfälliga motstånd att söka till forskarutbildningen, eftersom detta varit en fantastisk tid av kunskapsutveckling, spännande utmaningar och kunniga, inspirerande människor. I sanningens namn har det också varit en del jobbiga passager men med föresatsen att jag skulle njuta av processen och inte bara målet så har det blivit en tid att minnas med glädje. Varmt Tack känns inte nog men ändå... TACK till:

Pia Williams, docent och handledare, Göteborgs Universitet: Din analytiska skärpa med kunskaper kring stort och smått har varit ovärderlig när texter och tankar kört fast! Tack vare Ditt professionella, varma förhållningssätt och Din optimistiska inställning har jag alltid känt att vägen hem från handledningstillfällena varit fyllda av inspiration till fortsatt arbete. Det goda samarbetet i delstudie II gav dessutom mersmak.

Ingrid Pramling Samuelsson, professor och handledare, Göteborgs Universitet: Din förmåga att ständigt hålla blicken riktad mot både teoretisk och praktisk kunskap, alltid med djup respekt för barn, har varit otroligt lärorik och inspirerande hela vägen. Dessutom tror jag Du har rekord i snabbhet att svara på mail oavsett om Du funnits på kontoret eller, som så ofta, på uppdrag andra sidan jorden!

Professor Lena Rubinstein Reich, Malmö Högskola som så engagerat hjälpte mig med forskningsansökan, och till Högskolan Kristianstad som finansierat studierna från licentiat till doktorsexamen. HKR har dessutom bistått med kära, kunniga och drivna kollegor/vänner i forskarmiljön BALU; barndom, lärande och utbildning. Här måste jag nämna Susanne Thulin med sin empati och klokhet och Ann "Fifi" Steen med sin känsla för yrkets nyanser och "finns-alltid-här-för-dig-inställning". Tack till Er och till alla andra i denna spirande forskarmiljö! Stort tack också till alla positiva och hjälpsamma människor på Göteborgs Universitet som gjort att jag som forskarstuderande alltid känt mig tillhörig i gemenskapen.

FoBa, Nationella forskarskolan i Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik, ett drivhus för kunskapsutveckling där jag alltid känt mig viktig och välkommen. Lycka till, Ni som har en bit kvar! Tack alla seniora forskare för att Ni som förebilder och kritiska granskare gett mig så mycket att spurras av! Professor Ann-Christine Vallberg Roth – Din granskning som opponent vid licentiatseminariet blev en språngbräda för mycket av studiens fortsatta utveckling!

Då mitt forskningsintresse krävt tillträde till några förskolor är jag ett stort TACK skyldig till alla Er lärare som så gärna ville bidra till forskning kring förskolan för de yngsta och särskilt tack för att jag fick följa Er med kameran. Låt Er inte förtröttnas i Ert viktiga arbete! Jag fortsätter gärna kontakter och diskussioner med Er!

Professor Niklas Pramling, Göteborgs Universitet och professor Jonas Aspelin, Högskolan Kristianstad, för noggranna läsningar och tankeutvecklande kommentarer. Professor emerita Marita Lindahl, diskutant vid slutseminariet vars kritiska blick och goda samtalsanda gav en kick i slutskedet. Tack till Er alla!

Precis som en film behöver statister behöver en avhandlingsskribent dem som tar på sig rollen som aldrig svikande uppmuntrare. Det finns många sådana kära personer i min närhet. Så till alla Er som frågat: Hur går det med din forskning? Ni är också så värdefulla för mig även om Ni inte hittar Ert namn här!! Min älskade familj Fanny, Moa och Anders, vill jag tacka för Er osvikliga optimism och för att Ni alltid låtit mig känna att jag gjort något viktigt i mitt avhandlingsarbete! (Sedan ska man inte underskatta vad en katt kan tillföra i en ibland ganska ensam forskartillvaro...).

Kristianstad och Yngsjö september 2013

*Agneta Jonsson*



<sup>1</sup> Finansierad av vetenskapsrådet/utbildningsvetenskapliga kommittén: Nationell Forskarskola i Barndom, lärande, ämnesdidaktik (FoBa, se logga), Dnr 721 – 2005 – 2717 samt Högskolan Kristianstad.

# Introduktion

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

(Jonsson, 2011, s. 98)

Fler och fler barn i åldrarna 1-3 år<sup>1</sup> tillbringar idag stora delar av sin vardag inom förskolans pedagogiska verksamhet<sup>2</sup>. Förskolan som institution och de som arbetar där får på det sättet en allt mer påtaglig betydelse för hur barns tidigaste barndom formas. Det innebär för mig en nyfikenhet på vilka villkor som möter de yngsta barnens intressen, erfarenheter och uttryckssätt i förskolan. Det inledande citatet ur delstudie I rymmer i min tolkning en viljeinriktning om att värna de yngsta barnens lek i förskolan och att verksamheten för de yngsta behöver skilja sig från det läraren ser som senare skolformers arbetssätt. Samtidigt har diskussionen kring kunskapssamhällets krav på utbildning bidragit till en reviderad läroplan (Skolverket, 2010a) med ett förtydligt pedagogiskt uppdrag i svensk förskola för barn i åldrarna 1-5 år. Uppdraget har sin grund i en helhetssyn på omsorg, fostran och lärande där bland annat förskolans innehållsfrågor samt utvärdering och uppföljning av verksamheten ställts i fokus. Därtill vilar styrdokumentet på barnkonventionen (UNICEF, 2009) vars innehåll baseras på vikten av att alltid ta utgångspunkt i barns bästa och att beakta det barn ger uttryck för. Ansvaret för att dessa

---

<sup>1</sup> Dessa åldrar används genomgående i avhandlingen synonymt med termen ”de yngsta barnen” om inget annat anges.

<sup>2</sup> Enligt Skolverkets statistik för 2012 är 77,2% av barn i åldrarna 1-3 år inskrivna i förskolan. Eftersom en ytterst liten andel barn är under 1 år avses företrädesvis 1-3 år i denna studie. Källa: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4317/efterfragade-matt-1.127392> Hämtad 2013-03-19. Kommunerna har skyldighet att för varje barn från tre års ålder tillhandahålla 15 timmar kostnadsfritt per vecka.

intentioner genomförs ändamålsenligt och med god kvalitet ges till lärarna i förskolan.<sup>3</sup> Mitt intresse för barns lärandevillkor knyts därför till att lärare genom sitt ökade ansvar förväntas ha avgörande betydelse för hur läroplanen tolkas och kommer till uttryck i förskolan. Intresset gäller det handlingsutrymme som ges genom läroplanstextens utformning samt de villkor lärare bidrar till för barns lärande. Inom ramen för denna avhandling finns empiri som talar för att arbetet med de yngsta barnen har specifika drag. Beskrivningar från de intervjuade lärarna i denna studie ger en bild av att verksamheten i hög grad styrs av barns visade intressen, behov och erfarenheter samt att lärande om ett innehåll sker på ett konkret, situationsanpassat sätt (Jonsson, 2011). Resultatet av studien har gett upphov till begreppet *nuets didaktik* vars innebörder och konsekvenser kommer att belysas och problematiseras relaterat till studiens övriga resultat, tidigare forskning och teoretiskt ramverk.

## Disposition

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling bestående av en sammanfattande, integrerande del, ”avhandlingsskappan” samt tre delstudier. En delstudie har rapporterats i en licentiatuppsats och två i form av vetenskapliga artiklar. De omnämns härnäst som delstudier. Då licentiatuppsatsen är en monografi kan möjligen omfattningen i jämförelse med de mindre omfattande artiklarna uppfattas som en snedbelastning då artiklar till sin karaktär har ett kortare format. Jag har valt att hantera detta som en tillgång då jag här i den inledande kappan diskuterar avhandlingens helhet och delar som korresponderande med varandra oavsett omfång. En intention med avhandlingens inledande del är därför att tydliggöra

---

<sup>3</sup> I denna studie fokuseras de pedagogiskt högstskoleutbildade lärarna i förskolan. Lärare och förskollärare används synonymt, eftersom beteckningarna inom utbildningen har varierat under senare år. Valet av yrkeskategori hör samman med det förtydligade pedagogiska ansvar som förskollärare getts, även om jag är medveten om arbetslagets betydelse för arbetet. Termen förskola används i avhandlingen som samlingsnamn för verksamhet innehållande omsorg och utbildning för barn mellan 1-5 år, även om benämningarna skiftat genom åren och ges olika namn internationellt. I de fall någon specifik verksamhet åsyftas anges det i texten.

och diskutera sammanhanget för de tre delstudierna; dels det teoretiska område de placeras in i, dels det samband som delstudierna har sinsemellan genom syfte, problemformuleringar och metodologi. En annan intention är att föra ett resonemang kring hur delstudiernas resultat kan förstås när de relateras till varandra och betraktas som en helhet. Två teman som diskuteras i kappan är, vad det kan innebära att den svenska förskolans läroplan (Skolverket, 2010a) innefattar gemensamma beskrivningar gällande alla barn 1-5 år, samt vad förskollärares kunskaper och attityder kan få för betydelse för möjligheter att närma sig och kunna beakta de yngsta barnens perspektiv. Det förefaller intressant att det i flera länder, men inte i Sverige, finns en tydlig uppdelning av läroplansintentioner för barn mellan 1-3 år och äldre förskolebarn (OECD, 2012). I forskningen kring de yngsta barnen i förskolan råder bred samstämmighet om personalens utbildning och dess betydelse för god kvalitet i förskolan (Dalli, White, Rockel, Duhn, & Buchanan, 2011; Johansson, 2011; Kultti, 2012; Sheridan, Williams, Sandberg, & Vuorinen, 2011; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010). Sett i ljuset av föreliggande studiens resultat väcker detta frågor om skäl finns för en fortsatt sammanhållen läroplan samt vilka kunskaper som fordras för att möta och tillvarata de yngsta barnens behov, aktörskap och lärande.

I introduktionsavsnittet beskrevs kort hur min nyfikenhet för området tagit sin början. Härefter följer disposition, syfte och forskningsfrågor samt en förankring av forskningsintresset relaterat till läroplaner som begrepp och som samhällsfenomen. Här görs en beskrivning kopplad till nationell och internationell forskning. Tidigare forskning skrivs fram för att belysa forskningsfältet och för att få en förståelse för vad föreliggande avhandling kan bidra med. Jag redogör för en teoriram tillsammans med min förklaring av hur den konstruerats och används i studien. Därefter beskrivs metodologiska utgångspunkter följt av en sammanfattning av delstudierna samt en avslutande diskussion. Delstudierna är enligt följande och kommer fortsättningsvis att refereras till som delstudie I, II och III:

- Delstudie I. Jonsson, Agneta (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Licentiatuppsats vid Göteborgs Universitet. <http://hdl.handle.net/2077/24984>

- Delstudie II. Jonsson, Agneta & Williams, Pia (2012). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, 183(5), 589-604.
- Delstudie III. Jonsson, Agneta (manus). Kvalitativa skillnader i lärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan.

Förhoppningen är att avhandlingen ska bidra till ett kunskapsunderlag för såväl teoriutveckling som mer verksamhetsinriktade diskussioner.

## Några begrepp

Inledningsvis vill jag introducera innebörden i två begrepp som senare kommer att förankras teoretiskt i avsnitten *Läroplan som begrepp* och *Tidigare forskning*. Det första begreppet är *läroplan*. I denna avhandling ges innebörden en vid tolkning där läroplan förutom det skriftligt formulerade styrdokumentet Lpfö 98 (Skolverket, 2010a) även kan innefatta allt det som skapas, eller med andra ord, sägs och görs inom förskolans ram av förskolans aktörer. Det andra begreppet, *aktörer*, utgörs i denna studie av förskollärare och barn men kan i andra sammanhang innefatta alla som bidrar till förskolans verksamhetsutformning såsom annan personal eller föräldrar. Aktörsbegreppet knyts senare i texten till *Läroplan som begrepp* och till det teoretiska ramverket.

Ytterligare två begrepp är återkommande i avhandlingen. Begreppen *innehåll* och *metod*<sup>4</sup> är knutna till de didaktiska frågorna *vad* och *hur* (Evans, 1975, 1982). Innehåll innefattar vad som framträder som möjligt för barn att lära och utveckla kunnande om och kan rymma såväl lek, omsorg och fostran som specifika ämnesinnehåll. Metod handlar om tillvägagångssätt för att påverka lärande och utveckling. I delstudie I betyder det de innehåll och metoder som lärare talar om som möjliga och viktiga att arbeta med. I delstudie II och III kopplas innehåll och metoder till lärares kommunikation med barn.

---

<sup>4</sup> Se delstudie I för ett mer utvecklat resonemang om begreppen innehåll, metod och lärande.

## Syfte och forskningsfrågor

Jag vill peka ut avhandlingens riktning genom att redan här presentera syfte och forskningsfrågor. De ges sedan sin grund i avsnittet *Förankring av forskningsintresset*. Avhandlingens övergripande syfte är att generera kunskap om vilka villkor för lärande som lärares arbete kan möjliggöra när läroplaner skapas i förskolan för barn i åldrarna 1-3 år. Syftet är också att bidra med kunskap om vad dessa skapade läroplaner kan innebära för barns aktörskap och vad de kan få för betydelse för barns möjligheter till lärande och utveckling.

Forskningsfrågorna i delstudierna riktas mot hur lärare talar om innehåll, metoder och karakteristiska drag för verksamheten med de yngsta (delstudie I), samt hur lärare kommunicerar med barn i den pedagogiska verksamheten (delstudie II och III). Kappan är centrerad kring följande, till delstudierna relaterade, frågor:

- Vilka innehålls- och metod aspekter framträder i de läroplaner som skapas av lärare och barn i förskolans praktik?
- Hur bidrar lärare till barns utrymme som aktörer i förskolan?
- Hur kan olikheter i skapade läroplaner och barns aktörskap relateras till barns lärande och utveckling?

*Att skapa läroplan* handlar här för det första om vad lärare uttrycker i intervjuer om förskolans verksamhet och läroplan, då lärares uppfattningar om detta antas påverka det arbete de utför i förskolan (Brownlee & Berthelsen, 2009; Dalli et al., 2011). För det andra avser *att skapa läroplan* en process där förskolans lärare och barn är aktörer som bidrar till innehåll och metoder i förskolans verksamhet utifrån sina egna och omgivningens förutsättningar. Kommunikation är den del av processen som studeras. Med termen *skapa läroplan* vill jag också uppmärksamma lärares och barns möjligheter att påverka vardagliga händelser i förskolan, där allt som sägs och görs blir en realiserad läroplan oavsett hur medvetna eller omedvetna kopplingarna är till läroplanen som formulerat styrdokument (Gundem, 1997). Mitt antagande bygger på att lärande kan ske när som helst i vardagens alla situationer oavsett om det är planerat som lärandetillfälle eller inte. Däremot kan den som lär vara mer eller mindre medveten om vad och hur den lär, liksom att läraren kan vara mer eller mindre medveten om vad som erbjuds att lära i olika



situationer. Som Pramling och Pramling Samuelsson (2011) påpekar, så blir inte alla situationer automatiskt till medvetna lärandetillfällen. Antagandet innefattar vidare ett synsätt där lärande och utveckling har ett föränderligt men oupplösligt samband och kontinuerligt påverkar varannat (Sommer, 2012).

## Förankring av forskningsintresset

Den läroplan som tillkommit på en formuleringsarena (Lundgren, 1979), dvs. som ett samhälleligt styrdokument för förskolan, innefattar det svenska sammanhållna utbildningssystemets första uttalade strävandemål. Den formulerade läroplanen kan ses som förenad med ett visst handlingsutrymme i det att inga uppnåendemål och inga detaljer för metoder och förhållningssätt uttalats. Man kan vidare se det som ytterligare en dimension av handlingsutrymme att den svenska förskolans läroplan omfattar alla åldrar mellan 1-5 år och att det är en frivillig skolform. Det innebär att de barn som vistas i förskolan gör det under olika lång tid och att läroplanens olika innehåll kan erbjudas dem när som helst under förskoletiden – eller inte alls. Skäl för detta kan vara att lärare inom handlingsutrymmets ram gör både medvetna och omedvetna bortval av vissa innehåll men kan även vara kopplat till strukturella faktorer eller möjligheter att överblicka och dokumentera vad barn erbjudits erfarenheter av exempelvis vid flytt mellan kommuner, förskolor eller grupper. I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010a) har lärarna i förskolan ett särskilt ansvar för att den pedagogiska verksamheten utformas och genomförs på ett sätt som är förenligt med intentionerna. Begreppen formuleringsarena och realiseringsarena (Lundgren, 1979) anses ha en förbindelse genom att lärare i exempelvis förskolan förmodas sträva efter att realisera det som formulerats i förskolans styrdokument, men ovisst är vilken reell koppling som finns och som går att åstadkomma mellan dessa arenor. Med min tolkning av ett vidgat läroplansbegrepp bidrar såväl formulerade som realiserade läroplaner till de faktiska villkoren för barns lärande och utveckling. Utifrån ovanstående utgångspunkter riktar sig mitt forskningsintresse mot förskolan som realiseringsarena och vad lärares arbete möjliggör när läroplaner skapas i förskolan för barn 1-

3 år. Det framstår som angeläget i en tid där samhällets ökande kunskapskrav och diskussioner om barns rättigheter, kompetens och ansvar inte alltid synes självklart förenliga.

### Läroplan som begrepp

*Läroplan* är ett begrepp som genom åren getts olika betydelser beroende på dess sammanhang. I föreliggande studie används ett vidgat läroplansbegrepp med läroplansteoretisk grund. Forskning kring de yngre<sup>5</sup> barnens utbildning och omsorg (Vallberg Roth, 2001) bidrar med följande förklaring:

Läroplansbegreppet innesluter då också den senaste tidens utveckling med planer från central till lokal och individuell nivå. Ett vidgat läroplansbegrepp innefattar inte bara en strikt plan eller den officiella undervisningsgång för innehåll, utveckling och lärande som kan vara riktningsgivande för respektive verksamhet. Det innesluter också det tanksätt, samlade principer och föreställningar som ligger bakom den aktuella texten. Läroplansteori i vid mening handlar om vad som uppstår som innehåll och lärostoff i verksamheten och vad det är som avgör vilken av all världens kunskap och lärande som blir den giltiga. (ibid., s. 241-242).

Som jag förstår en vidgad innebörd i läroplansbegreppet innebär det att flera aktörer och flera kontextuella förutsättningar har avgörande betydelse för den läroplan som kommer till uttryck eller som sägs i citatet ovan: ”*Läroplansteori i vid mening handlar om vad som uppstår som innehåll och lärostoff i verksamheten...*” Med andra ord rymmer min tolkning av begreppet läroplan, förutom det formulerade styrdokumentet, också en aspekt bestående av allt det som sägs och sker (jfr *uppstår* ovan) inom förskolans verksamhet, vilket bidrar till att forma förutsättningarna för barns lärande och utveckling.

Hur det vidgade begreppet kan få en analytisk användning beskrivs av Gundem (1997) som med referens till Goodlad (1979) kopplar en utvidgad läroplansförståelse till tre kategorier: *läroplanens område*, *läroplanens beslutsnivåer* samt *läroplanens framträdandeformer*. I ett

---

<sup>5</sup> Yngre barn som begrepp betecknar i policytexter och forskning oftast barn upp till 8-9 års ålder. I avhandlingen poängteras om andra åldrar avses eller anses vara av särskild betydelse för att förstå sammanhanget.

försök att tydliggöra denna uppdelning har jag skrivit fram kategorierna med dess underkategorier i nedanstående tabell (tabell 1). Relaterat till Evans läroplansteori (1975, 1982) ser jag koppling till den första analysnivån om läroplaners relevanta, funktionella karakteristika och hur de teoretiskt kan beskrivas i läroplansmodell.

Tabell 1. Kategorier i en utvidgad läroplansförståelse. Kursiverade kategorier anknyter till föreliggande studie

| Kategorier             | Läroplanens område   | Läroplanens beslutsnivåer   | Läroplanens framträdandeformer   |
|------------------------|--|---|--|
| <b>Underkategorier</b> | - <i>det tekniskt professionella</i><br>- <i>det substantiella</i> | - samhällelig<br>- institutionell<br>- <i>undervisningsmässig</i><br>- <i>personlig</i> | - idéplanet<br>- den formellt beslutade<br>- <i>den (av lärare) uppfattade</i><br>- <i>den verkställda</i><br>- den (av barnen) upplevda |

Vid en sådan uppdelning håller sig denna studies läroplansområde inom den ovan kursiverade underkategorin benämnd *det tekniskt professionella*, vilket innefattar en interaktiv del där läroplaner förverkligas och görs till läroplanspraktik. Detta relaterar jag till Evans (1975, 1982) som i sin läroplansteori beskriver en analytisk läroplansnivå där teoriers likheter och skillnader kan synliggöras i pedagogisk verksamhet (se mer om Evans i avsnittet *Läroplansteoretiska utgångspunkter*, s. 56). Studien innehåller även intresse för underkategorin *det substantiella*, med andra ord läroplanens innehåll och arbetsätt med förankring i förskolans verksamhet för de yngsta barnen (jfr även här om Evans s. 56). Som Gundem (1997) framhåller är detta endast en teoretisk indelning som lämpar sig för analys, medan det i praktisk verksamhet är svårt att urskilja gränser mellan olika områden. Det gäller även läroplanens beslutsnivåer där man teoretiskt kan skilja ut en samhällelig, en institutionell, en undervisningsmässig och en personlig beslutsnivå, medan dessa gränser på ett genomförandeplan ter sig som ömsom samstämmiga ömsom motstridiga genom att områdena går in i varandra och ansvarsfrågan därmed kan bli svårbedömd. Teoretiskt anknyter studien främst till *den undervisningsmässiga* nivån som innefattar lärares tolkning av läroplanen och hur lärare didaktiskt hanterar arbetet med barnen, men

kan även ses som kopplad till en *personlig beslutsnivå*. Denna nivå handlar om hur barns utgångspunkter utgör en del av hur lärandeerbjudanden tas emot. I studien ser jag detta som relaterat till *barns perspektiv* (se under rubriken *Teorier om barndom och lärande*, s. 39). Den samhälleliga och den institutionella nivån berörs i studiens diskussionsavsitt men har inte studerats empiriskt. Läroplaners framträdandeformer beskrivs av Gundem (1997) och Goodlad (1979) gå från idéplanet via den formellt beslutade, den uppfattade, den verkställda till den av barn/elever upplevda läroplanen. Lärarens betydelse för hur läroplanen framträder kan tydliggöras i *den uppfattade* och *den verkställda läroplanen* varför denna studies inplacering hamnar inom dessa fält. I en sådan teoretisk position kan läraren även beskrivas som *curriculummaker* (Clandinin & Conelly, 1992), där lärarens bidrag som uttolkare av läroplanen och därmed som *läroplansaktör* åsyftas. Utifrån ovanstående läroplansteoretiska framställning finner jag därför argument för att se läroplaner som både skriftliga styrdokument och som allt det som kommuniceras och görs inom förskolans ram.

Begreppet aktör används i studien med koppling till både lärare och barn utifrån resonemanget om ett vidgat läroplansbegrepp. De yngsta barnens aktörskap ser jag följaktligen som knutet till det som görs och sägs i förskolan men med barns handlingsutrymme och ansvar som avhängigt de vuxna som omger barnet (Trondman, 2011). Aktör har även beröringspunkter med de valda teoretiska ramarna vilket jag återkommer till. I syftet används termen *läroplaner skapas*. Med anknytning till den refererade läroplansteorin innebär detta att vad lärare talar om i studiens intervjuer och vad lärare kommunicerar med barn om i studiens videoobservationer bidrar till empiriska exempel på hur läroplaner kan skapas i förskolan. Studien har således avgränsats till lärares utsagor i intervjuer samt observationer av kommunikation mellan lärare och barn i förskolans verksamhet. Lärares bidrag till att skapa läroplaner är en del av de villkor som formas *för*, men i flera avseenden också *med* barn. De förutsättningar som kommer att beaktas berör främst förskolans historiska framväxt relaterad till nutida kunskapskrav, lärares kompetens och barns aktörskap i institutionaliserad barndom.

Formellt formulerade och beslutade läroplaners betydelse för förskolans teori och praktik och dess koppling till denna studie, gör att nästa avsnitt riktas mot läroplaner i form av sådana dokument i och utanför Sverige.

### **Läroplaner - en nationell tillbakablick**

Svenska förskolans läroplaner (och andra jämförbara riktlinjer med andra beteckningar) har ingående analyserats i ett historiskt perspektiv tillbaka till 1800-talets mitt (Vallberg Roth, 2001, 2011), där Vallberg Roth identifierat olika perioder som kännetecknande för sin tid. Föreliggande studie tar upp läroplaner från 1970-talet<sup>6</sup> och framåt, där styrdokument för verksamhet med de yngsta barnen genom åren genomgått en rad förändringar. Barnstugeutredningen (SOU, 1972:26, 1972:27) med efterföljande arbetsplaner (Socialstyrelsen, 1975a, 1975b, 1975c, 1978a, 1978b, 1979) blev under denna tid vägledande i ett för förskolan mycket expansivt skede. I utredningen var det första gången man beaktade även det inre, pedagogiska arbetet i verksamheten utan att för den skull ge nationella direktiv om hur det skulle genomföras (Tallberg Broman, 1995), något som fortfarande gäller i nuvarande läroplan.

I introduktionen till arbetsplanerna beskrivs de intentioner som låg till grund för skriftserien (Socialstyrelsen, 1975a). Arbetsplanerna tillkom med avsikt att vara ett stöd till personalen och ge exempel på hur övergripande planering skulle kunna göras i förskolan. Syftet med metodelarna i arbetsplanerna var att konkretisera och fördjupa hur man kan arbeta med exempelvis dialogiskt förhållningssätt och föräldrasamverkan. Ändamålet med temadelarna var att ta upp vad man gör tillsammans inom förskolan samt att ge förslag på lämpliga ämnen och hur de skulle kunna ingå som naturliga delar av barns egna erfarenheter. Vidare var avsikten att ge handledning åt förskolepersonal i arbetet med att sammanföra ämnen till helheter anpassade till förskolans arbetssätt (ibid.). Man kan ana en särställning i synen på de yngsta barnen och denna verksamhet genom att de fyra första titlarna på arbetsplaner använder begreppet *förskola*,

---

<sup>6</sup> Valet av tidpunkt baseras på att det tidigare fanns förhållandevis få av de yngsta barnen i svensk förskola och att utbyggnaden tog fart i början på 1970-talet.

## INTRODUKTION

medan Arbetsplan 5 getts undertiteln *Små barn i daghem* (Socialstyrelsen, 1978b). Dock betraktas förskolan i dessa texter som en helhet där barn erbjuds omsorg mellan 0-6 års ålder. Bilden av barnet kan i denna arbetsplan tolkas som en individ stadd i utveckling relaterad till såväl den egna som omgivningens förutsättningar.

Utveckling kan beskrivas på många olika sätt. Det finns ännu ingen heltäckande teori som kan förklara och beskriva allt. Det är viktigt att försöka få med både beskrivningar av vad som händer *inne i människan*, vad som händer *mellan människor* och vad som händer *mellan människor och samhället de lever i*. (ibid., s. 40-41. kursivt i original)

Man talar vidare om spänningsfält och ständig växelverkan för att utveckling ska komma till stånd, medan *lärande* som begrepp och *att lära sig* inte är framträdande i arbetsplanens formuleringar. Samspelets betydelse för utveckling framhålls i alla arbetsplanerna (Socialstyrelsen, 1975a, 1975b, 1975c, 1978a, 1978b, 1979) och kan i vissa av dem beskrivas med koppling till att lära, exempelvis *Vi lär av varandra*, undertiteln på arbetsplan 2 (Socialstyrelsen, 1975b). Jaguppfattning – identitetsbildning, begreppsbildning och kommunikationsförmåga anges som en särskild typ av delmål för förskolan. De beskrivs utifrån en utvecklingspsykologisk grund som oskiljaktiga, statistiskt omätbara representationer av processer, kunskaper och erfarenheter som förändras livet igenom (Socialstyrelsen, 1975a). Flertalet arbetsplaner under åren 1981-85 leder fram till ett nytt vägledande dokument, *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) som omfattar daghem och deltidsgrupper för barn upp till sju år. Titeln kan även här ge signaler om synsättet, en betoning av att pedagogiken nu satts mer i förgrunden. Att lära handlar om att barn ska ges möjlighet att "...lära en metod att lära" (ibid., s. 43) och att värderingar, kunskaper och färdigheter kan överföras till barnen. Jag tolkar detta som ett didaktiskt synsätt där innehåll och förmågor ses som överförbara mellan människor. Barns ålder ges i texten ingen specifik betydelse relaterat till personalens arbete, utan betoning ligger på att innehåll och arbetssätt måste anpassas till barnens utvecklingsnivå. Kunskaper om och anknytning till barns egna erfarenheter och livsvillkor lyfts fram. Begreppen

*kompetens* och *barns kompetensutveckling* lanseras och står här för en bredare utveckling där det handlar om att barn ska kunna använda sina erfarenheter, kunskaper och färdigheter i meningsfulla sammanhang. Det betonas vidare att personal måste inta både den ”spontana och den reflekterande hållningen” (ibid., s. 53) för att skapa goda förutsättningar för enskilda barn och barngrupp. Beroende på personalens kunskaper och tolkningar av såväl teorier som riktlinjer och barns behov, antas den pedagogiska verksamheten se olika ut vid olika förskolor.

Förskolan som utbildningsinstitution poängteras genom åren alltmer i samhällsdiskussioner och 1996 går ansvaret över från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Målstyrning, decentralisering och individualisering är några framträdande drag (Vallberg Roth, 2001, 2011) som så småningom samlas i ett slutbetänkande (SOU, 1997:157) där förskolan beskrivs som första delen i ett sammanhållet utbildningssystem och därmed ges en egen läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998a). Målen anges som strävansmål till skillnad från läroplanen för skolan (Utbildningsdepartementet, 1998b) där målbeskrivningarna är uppnåendemål. Första revisionen av läroplanen kom 2006 (Utbildningsdepartementet, 1998/2006) och den andra revisionen 2010 (Skolverket, 2010a), där den senare var mer omfattande och innebar en längre process innan beslut togs om dess innehåll och formuleringar. Tydliga markeringar gjordes kring kvalitetshöjning i verksamheten samt förskollärares ansvar för att utvärdering, uppföljning och kvalitetsutveckling sker. Revisionen innebar även mer uttalat fokus på naturvetenskap, teknik, matematik och språkutveckling som kunskapsinnehåll i förskolan. Lärande knyts i nuvarande styrdokument följaktligen mer till specifika kunskaper som pekas ut som väsentliga för alla barn att lära om i förskolan även om det fortfarande handlar om intentioner att sträva efter och inte mål att uppnå. Synen på kunskap som något som kan överföras och utvecklas av andra förekommer vid enstaka tillfällen som i ”I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation

till nästa.” (ibid., s. 6). Flertalet formuleringar framhåller lärande av kunskaper som något barn måste få stöd i att vara aktiva i själva.

De ska få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, handla, röra sig och lära sig, dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska. (ibid., s. 7).

Att överföra kunskaper och att vara aktiv själv för att lära kan å ena sidan tolkas som varandras motsatser, medan det å andra sidan skulle kunna ses som två typer av kunskapssyn som kan samexistera. Ett begrepp som skrivits fram tydligare vid den senaste revideringen är ”kunnande”, vilket jag tolkar som kunskaper och förmågor stadda i kontinuerlig utveckling. I läroplanen skrivs exempelvis under rubriken 2.6 *Uppföljning, utvärdering och utveckling* ”... hur deras kunnande förändras...” (ibid., s. 14) samt vidare ”...gör det möjligt att följa barns förändrade kunnande inom olika målområden” (ibid., s. 15). I jämförelse med föregående beskrivna arbetsplaner för förskolan noterar jag att den människosyn eller barnsyn om man så vill som framträder i nuvarande läroplan inte uttrycker någon skillnad utifrån barns ålder utan framhåller varje barns rätt och möjlighet att lära och utvecklas oavsett om det gäller omsorg, fostran och/eller lärande. Vid senare års internationella jämförelser (OECD, 2006, 2012; Taguma & Makowiecki, 2013) har svensk förskola ansetts ha mycket god kvalitet genom just denna helhetssyn som ibland omtalas som *educare*. I den senare OECD-rapporten skrivs att:

Countries take different approaches in designing curriculum. There is a need to think beyond curriculum dichotomies (such as academic-oriented vs. comprehensive approaches, and staff-initiated instruction vs. child-initiated activities) and consolidate the “added value” of individual approaches. (OECD, 2012, s. 10).

Den svenska förskolans läroplanstext (Skolverket, 2010a) beskrivs vara väl avvägd genom att den innefattar såväl traditionellt akademiska innehåll som innehållsaspekter med anknytning till omsorg och fostran. Här vill jag tillägga att barn som individer tillskrivs en stark ställning genom formuleringar som ”varje barn” (ibid., s. 5, 8, 9, 12, 13 och 14), ”individens välbefinnande” (ibid., s. 4) och ”anpassas till alla barn” (ibid., s. 5). Det görs också genom fram-



skrivna förväntningar på barn som aktörer, de ska med andra ord vara aktiva i sitt eget lärande. Barns ålder ges i läroplanen ingen specifik betydelse utan texten riktas mot att omfatta alla barn, men att dagsrytm och miljö ska anpassas efter ålder. Ansvaret för att sträva i riktning mot intentionerna läggs på tre olika aktörsnivåer: förskollärare, arbetslag och förskolechef (Skolverket, 2010a). Av dessa har alltså förskollärare, här kallade lärare, valts som fokus i denna avhandling.

### **Läroplaner – en internationell utblick**

Utveckling i världen kan få betydelse för förändringar också i Sverige, t.ex. vad gäller styrande dokument för förskoleverksamheter. Internationellt sett har utvecklingen inneburit en rad sätt att hantera styrdokument knutna till yngre barns lärande. Några länder har likt Sverige en nationell läroplan som beskriver landets intentioner med förskolan eller motsvarande verksamhet men med annan beteckning och åldersindelning. Här kan nämnas Danmark, Island, Finland, Storbritannien, Norge och Nya Zeeland. Däremot påtalas skillnader vad gäller läroplanernas intentioner där Danmark kan sägas utgå från en mer socialpedagogisk grund i jämförelse med Sverige, vars läroplan bygger på ett mer kognitivt synsätt (Broström & Hansen, 2010). Island liksom Sverige strävar efter kontinuitet i utbildningssystemet genom att skriva fram gemensamma delar för förskola och övriga skolan för barn och ungdomar. Det handlar dels om innehållet i verksamheten, dels om hur kompetens, lärande och utvärdering ska förstås inom läroplanernas ramar. I den isländska läroplanen finns möjligheter till flexibla tolkningar av metoder och ett fåtal mål, där s.k. huvudförskollärare och förskollärare med respektive ansvar beskrivs (Ministry of education science and culture, 2011). Det finska nationella ramverket för förskolan 0-6 år (Ministry of Health and Welfare, 2003) framhåller att ju yngre barnen i förskolan är desto större behov har de av omsorg, men att omsorgssituationer också ska innehålla "...education, teaching and guidance..." (ibid., s. 15). Däremot ges ingen detaljerad förklaring till vad detta kan innebära eller vad som mer skiljer det från verksamhet för äldre förskolebarn. Inom forskningen (Kristjánsson, 2006) beskrivs ett nordiskt perspektiv där kärnan sägs bestå av en

## INTRODUKTION

orubblig övertygelse om att alla medborgare har samma rätt till hög livskvalitet och likvärdig levnadsstandard med socialt såväl som personligt välbefinnande. Denna övertygelse kommer till uttryck även i respektive länders utbildningspolicy och uppmärksammas i internationella rapporter.

I Storbritannien finns en lagstadgad nationell ram för förskoleåren beskriven i Early Years Foundation Stage (EYFS, 2012) som omfattar verksamhet för barn i åldrarna 0-5 år. Den innehåller sju områden för lärande och utveckling med ett antal mål som barnen ska ha uppnått senast det år de fyller fem och ska börja den obligatoriska skolan. Här finns även bedömningskrav och anvisningar om när och hur personal ska ta upp dessa med vårdnadshavare. Vid två års ålder ska en skriven sammanfattning av barnets utveckling inom tre huvudområden göras av ansvarig personal och diskuteras med vårdnadshavare. Då summeras barnets framsteg och vidare behov inom såväl kommunikation och språk, som fysisk samt personlig, social och emotionell utveckling. EYFS (ibid.) reglerar även personalbemanningen och beskriver personaltäthet och utbildningsnivå och hur den ska se ut beroende på barns ålder.

Förekomsten av nationella läroplaner kan även vara ifrågasatt som i exempelvis Australien (Yelland, 2010). Ifrågasättandet görs utifrån argument som handlar om barn och ungas stora olikheter och att det snarare talar för det problematiska i att ha en läroplan för alla inom en nation. Möjligen är detta än mer framträdande i en nation som utgörs av en stor kontinent likt Australien, medan det å andra sidan sannolikt kan finnas stor variation även inom ett mindre land.

En av jämförelserna mellan länderna inom OECD (Taguma & Makowiecki, 2013) beskriver svenska utgångspunkter mer specifikt genom att jämföra med Norge, Nya Zeeland och Portugal. Här beskrivs hur Sverige har valt att fokusera på det andra av OECD:s fem utvecklingsområden vad gäller ”early childhood education and care”<sup>7</sup>: utformning och implementering av läroplan och riktlinjer. Antaganden som formulerats utifrån aktuell forskning handlar då

---

<sup>7</sup> Early childhood education and care innefattar omsorg och utbildning för yngre barn, ofta förkortat till ECEC.

om att gemensamma, tydliga ramverk för läroplaner hjälper till att säkra en jämnare kvalitetsnivå mellan olika verksamheter och barngrupper där individer inte ska riskera att missa möjligheter till utveckling. Här påpekas att läroplaner som utformas utifrån kognitiv och neurovetenskaplig grund bidrar till förståelse av vad som kan vara åldersanpassade innehåll och aktiviteter eftersom forskning visat att betydande neurologisk utveckling sker före fyra års ålder (ibid.). I rapporten påtalas vidare de styrkor och förbättringar som Sverige redan arbetat sig fram till och samtidigt ges råd för fortsatt utveckling. Råden baseras på internationell forskning samt beslut och praktiska exempel som finns representerade i jämförelseländerna. Man anser att svensk förskola kan utvecklas genom att beakta sådana strategier som att definiera läroplansinnehåll för olika åldrar och att uttrycka hur man tydligare kan länka förskolans innehåll till skolans styrdokument. Här framhålls även möjligheten att i läroplanen skriva fram praktiska exempel som ger stöd åt personalens arbete och samtidigt kan inspirera vårdnadshavare till aktiviteter med barnen. Ett annat råd är att genom observation, dokumentation och reflekterande frågor utvärdera läroplanens implementering eftersom det är ett juridiskt bindande dokument. Trots en tydlig riktning på väl anpassat innehåll och metoder poängteras en flexibilitet där läroplaner inte ska inskränka personalens kreativitet, barns perspektiv och lokala förutsättningar (ibid.).

Sammanfattningsvis tolkar jag ovanstående bild av formuleringsarenans läroplaner som en pågående form av uppstramning inom flera områden, såväl nationellt som internationellt. Med andra ord tolkar jag läroplaners ställning som mer och mer uttalad för förskolans verksamhet, på kortare sikt för barnet här och nu men också i ett längre perspektiv, som en avgörande start inom utbildningssystemet. Uppstramningen som sedan förväntas förändra realiseringsarenan påverkar för svenska förhållanden exempelvis lärares ansvar, vilket utökats och förtydligats genom senare års läroplansrevisioner. Förklaringar kan sökas genom professionaliserings tanken för lärare och i samhällets ökande kunskapskrav för redan kompetenta barn (Halldén, 2007; Kristjánsson, 2001). I genomgången av läroplaner framträder strukturskillnader i det att

## INTRODUKTION

vissa internationella läroplaner innehåller en uppdelning mellan yngre och äldre förskolebarn medan vi i Sverige har ett styrdokument som omfattar alla barn i åldrarna 1-5 år. OECD:s jämförelse (Taguma & Makowiecki, 2013) och råd för svensk utveckling i verksamheter för yngre barn framstår som intressant då exempelvis tanken om en uppdelning av styrdokument kunde anas redan med Socialstyrelsens uppdrag att studera forskningsläget gällande de äldre respektive de yngsta förskolebarnen (Kärrby, 1990; Pramling, 1993). Riktlinjerna bestod då av ett sammanhållet pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) och i revideringen av nuvarande styrdokument (Skolverket, 2010a) har ännu inga steg tagits i riktning mot en uppdelning.



## Tidigare forskning relaterad till de yngsta barnen i förskolan

Varför då detta fokus på forskning kring de yngsta barnen i förskolan när det finns så omfattande kunskap att förhålla sig till under barnets hela förskoletid? För denna avhandling är det betydelsefullt av flera skäl. Senare decenniers forskning har expanderat vad det gäller intresset för de yngsta, inte specifikt utifrån ålder utan i kraft av allas rätt till delaktighet och inflytande. Även intresset för de yngstas lärande och kunskapsutveckling har breddats och fördjupats, vilket har skett i takt med ökat synliggörande av barns förmågor och i takt med samhällets utveckling och kunskapsbehov. Sådan forskning förtjänar att lyftas fram, användas och problematiseras men belyser också behovet av ytterligare kunskap. Alvestad (2001) välkomnar bl.a. forskning om förskollärares dagliga arbete med planering och arbete i barngrupp, medan Björnestad och Pramling Samuelsson (2012) skriver att ett behovsområde är studier om hur läroplaner realiserar i samspel mellan barn och vuxna. I båda dessa hänseenden knyter denna avhandling an till önskad forskningsinriktning. En ytterligare aspekt av forskningsbehovet är att svensk förskoleverksamhets struktur, organisation och kvalitet på olika sätt skiljer sig från andra länders (Einarsdóttir & Wagner, 2006; Kristjánsson, 2001; Lenz Taguchi & Munkhammar, 2003) och av den anledningen behöver vetenskaplig belysning, jämförelse och kritisk granskning.

Utifrån den tidigare forskning som utgör grund för avhandlingens delstudier har jag förstått synen på barnet som ett nyfiket, aktivt och samspelande barn både i relation till kamrater och till vuxna. Lärarens betydelse i kraft av lyhörd, kunnig, ansvarstagande vuxen poängteras i ett sådant samspel. Snow (2000) hävdar att kommunikation är en av de mest förekommande aktiviteterna i förskolan, vilket pekar på att läraren är navet i kommunikationen med barnet och därmed i min tolkning också navet i arbetet med

hur läroplaner realiseras i den pedagogiska verksamheten. Avhandlingens delstudier med sina respektive referenser till tidigare forskning vidareutvecklas här i avhandlingskappan under fyra rubriker: *Förskolans verksamhet – policy, strategier och kvalitet, Läroplansstudier med inriktning mot förskolan, Lärare, ansvariga aktörer samt Barn 1-3 år, kompetenta aktörer.*

## Förskolans verksamhet – policy, strategier och kvalitet

Socialstyrelsen, som fram till 1996 hade huvudmannskapet för svensk barnomsorg, gav i början på 1990-talet två forskare i uppdrag att samla samtida forskning och utvecklingsarbete inom området. Den första rapporten handlar om de äldre förskolebarnen och kom 1990 (Kärrby, 1990) medan den andra har fokus på barnomsorg för de yngsta och stod klar 1993 (Pramling, 1993). Kärrby (1990) tar upp barngruppers ålderssammansättning och att studier generellt visat att barn helst leker och umgås med barn i sin egen ålder. Ett mönster som visade sig i grupper med blandade åldrar mellan 0-10 år var att det fanns mer social lek och mindre målinriktat arbete än i mer åldershomogena grupper. Forskningsöversikten om de yngsta innefattar bland annat studier som betonar samspelets betydelse för att uppmärksamma och tillvarata vardagens möjligheter till lärande och utveckling (Pramling, 1993). När det kommer till innehåll och metoder påpekas att ett främjande av problemlösning tillför något till barns egen förmåga att ta sig an och hantera, ibland till synes systematiskt, vardagsproblem som samspel och emotionella eller praktiska problem. Andra studier visar att kommunikation mellan barn och vuxna sällan går utanför den konkreta här-och-nu-situationen men innehåller mycket av samspel och ömsesidighet. En förutsättning för att kunna gå utanför här-och-nu och anknyta kommunikation till sådant som finns utanför den omedelbara omgivningen sägs vara ett fullt engagemang i nuet och att vuxna gör ansträngningar för att få barn aktiva i samspel om olika innehåll (ibid.). I föreliggande studie visas exempel på hur kommunikationen mellan lärare och barn ter sig och kan förstås i relation till läroplansarbete och barns aktörskap. Att uppdragen med ovanstående forsk-

ningsöversikter (Kärrby, 1990; Pramling, 1993) skulle riktas mot två skilda åldersgrupperingar samt de slutsatser som redovisades kan tolkas som fingervisningar om att det finns skillnader att beakta i organisering av barngrupper och i formulering av styrdokument. Däremot finns ingen uppföljning i de läroplansskrivningar som följt under åren, utan uppdraget beskrivs alltjämt som en helhet under förskoletiden 1-5 år. Möjliga konsekvenser av detta problematiseras utifrån denna studies resultat i avsnittet *Diskussion*.

Förskolan beskrivs ibland som en av välfärdsstatens institutioner för barn (Markström, 2005). Markström har studerat vad som karakteriserar förskolan som institution och hur den skapas och upprätthålls genom barns, föräldrars och personalens handlande. Resultaten innefattar vilka föreställningar som uttrycks av aktörerna om förskolan och förskolans barn. Här framträder en så kallad *vardagslivets agenda* kring förväntningar på gränser, rutiner, interaktioner och barn. Resonemang förs utifrån hur interaktionen mellan aktör och struktur bidrar till institutionens ständiga tillblivelse. Förskolan ter sig här som en normaliseringspraktik som ligger i skärningspunkten där hem och förskola möts. Att skapa det normala knyts till vad och hur förskola, föräldrar och inte minst barnen ska vara för att anses välfungerande i samhället. Markström påpekar att det fordras socialt och pedagogiskt arbete för att ”göra förskola” (ibid., s. 214) på ett sådant sätt att barns möjligheter kan bidra till välfärdsstatens framåtskridande. Jag anser Markströms studie vara ett tillskott i förståelsen av vad som kan komma ut av den komplexa relationen mellan aktör-struktur i förskolan och som en problematisering av de normativa villkor som sätter ramarna för barns lärande och utveckling. I denna avhandling knyts aktör-struktur-relationen till reflektioner kring hur läroplaner formas av och formar lärare och barn som aktörer och vad det kan få för konsekvenser på kort och lång sikt.

I en UNESCO-rapport (Kaga, Bennett, & Moss, 2010) med totalt nio deltagande länder studerades vilken policy man valt för styrning och ansvar för förskoleverksamheter för barn 0-6 år. Behovet av en sådan studie motiveras bland annat av att det saknas kunskap om vad konsekvenserna blir med skilda respektive integrerade system. Författarna påpekar att det inför 2000-talet är angeläget att åtgärda



de brister som förra århundradet lämnade efter sig. I urvalet finns fem nationer och en belgisk kommun<sup>8</sup> vars gemensamma nämnare är dels att de integrerat verksamheterna i *ett* styrdokument 0-6 år, dels att de integrerats under *ett* statligt departement: respektive länders utbildningsdepartement eller hälso- och välfärdsdepartement. Som motsats studerades fyra länder<sup>9</sup> som valt att ha delade system med skilda styrdokument, där verksamheter för barn upp till tre år tillhörde ett annat departement än de över tre år. Syftet med studien var att undersöka varför man valt integrationspolicyn och vilka konsekvenser det lett till. I rapporten poängteras att dess innehåll och resultat inte ska ses som ett ställningstagande för att något är bättre än något annat utan ska ses som en utvärdering av olika sätt att hantera frågan. I studien tas Finland och Danmark som goda exempel på integration inom hälso- och välfärdsdepartementet<sup>10</sup>. Här menar man att helheten av barns behov och möjligheter finns tillgodosedda i form av både samhälleliga principer och utbildning. Det som också framgår är att det är huvudsakligen positiva konsekvenser rapporterade av dem som använder en integrationspolicy. Läroplanen har utvecklats liksom den pedagogiska verksamheten, och särskilt positivt beskrivs det vara för dem som arbetar med de yngsta barnen (*ibid.*). I Sverige finns förskolans styrning och ansvar under Utbildningsdepartementet, vilket stärker förskolan som utbildningsinstitution men kan föranleda frågor om hur förskolans historiska grund och de yngsta barnens perspektiv hanteras när det gäller helheten omsorg, fostran, lek och lärande.

Av betydelse för denna avhandling är två forskningsöversikter gjorda i skilda delar av världen: Norge och Nya Zeeland. Båda översiktterna inriktar sig särskilt på forskningsläget gällande de yngsta barnen i förskoleverksamhet eller motsvarande (Björnestad & Pramling Samuelsson, 2012; Dalli et al., 2011). I den norska

---

<sup>8</sup> Belgien har inget enhetligt nationellt system utan Gents kommun i regionen Flandern har satsat på ett integrerat styrdokument för förskolan och är samlade under ett departement medan resterande del av Flandern och andra delar av Belgien har andra förutsättningar (Kaga, Bennett & Moss, 2010).

<sup>9</sup> I denna grupp av länder ingår resterande del av Flandern i Belgien, se ovan.

<sup>10</sup> Finland har sedan denna undersökning beslutat att detta ska ändras till Ministeriet för Utbildning och Kultur (Rutanen, 2011).

översikten dras bland annat slutsatsen att kvantitativ och kvalitativ forskning pekar åt samma håll: att barns vistelse i förskola har positiva effekter på såväl trivsel som lärande och utveckling, om barnen vistas i förskolor med god kvalitet. En betydelsefull kvalitetsaspekt är sensitiva, responsiva, lyhörda vuxna med ett dialogiskt förhållningssätt, men detta måste stödjas av goda betingelser i strukturella faktorer som gruppstorlek, personaltäthet och personalens kompetensutveckling (Björnestad & Pramling Samuelsson, 2012). Liknande slutsatser som ovanstående återfinns hos Dalli m.fl. (2011) som med forskningsöversikten vill svara på frågan vad som är kvalitet i förskolan för barn under två år. De hävdar att grunden ligger i ett holistiskt synsätt byggt på flera faktorer och benämner det som kvalitetspedagogik, ”quality pedagogy” (ibid., s. 4). Några av slutsatserna är att omsorgsaspekter har stor betydelse för barns lärande och utveckling liksom barngruppers storlek. Vidare är personalens utbildning avgörande för hur deras kunskaper och attityder kommer till uttryck i arbetet med de yngsta barnen, medan det som framhålls som den avgjort viktigaste kvalitetsaspekten för barn under två år är antalet barn per vuxen. Siffran som nämns, utifrån summering av en mängd forskningsresultat, är 1:3<sup>11</sup> (en vuxen per tre barn) för att få möjlighet till optimala förutsättningar för barns lärande och utveckling. Denna siffra sägs vara av stor betydelse även om den i sig inte ger några garantier utan samverkar med andra kvalitetsindikatorer (ibid.). Ovanstående resultat vidareutvecklas i denna studie med insikter i hur lärares förhållningssätt kan ta sig uttryck och hur det kan påverka lärandets innehållsaspekter och barns aktörskap. Som innehållsaspekter avses ett brett spektrum där både omsorg, fostran, hållbarhetsfrågor och specifika ämnen kan ingå.

En mindre finsk översikt (Hännikäinen, 2010) har koncentrerats på forskning kring barn 0-3 år från 1994 och framåt. Under denna period har åtta avhandlingar skrivits i Finland vilket enligt

---

<sup>11</sup> 2012 var genomsnittligt antal barn per vuxen i svenska förskolegrupper 1:5,3. Om man istället ser till antal barn per förskollärare är siffran 1:10. Ingen statistik finns över hur dessa siffror är för småbarnsavdelningar. Statistik hämtad 2013-03-19 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4317/efterfragade-matt-1.127392>

författaren är ett förvånande litet antal. Avhandlingarnas innehåll skiftar mellan det som refereras till som ”particular content areas” (exemplifierat av musik, lek och matematik), inskolning av barn i behov av särskilt stöd, barns sömn- och motoriska rytm i förskolan samt interaktionsmönster i aktiviteter organiserade av vuxna. Hännikäinen påpekar att metaanalyser av såväl tidigare som pågående forskning är nödvändiga för att bättre förstå situationen för de yngsta barnen i förskoleverksamhet (ibid.). Persson (2008) har tidigare lyft behovet av metaanalyser i svensk forskning kring yngre barn i förskola, förskoleklass och fritidshem vilket jag instämmer i eftersom det ännu inte gjorts i någon större omfattning.

I de nordiska översikterna som refereras till ovan finns förskolans innehållsfrågor kopplade till barns lärande representerade, medan den nya zeeländska studien har en något mer utvecklingspsykologisk inriktning. Enligt Björnstad och Pramling Samuelsson (2012) skulle detta kunna förklaras av att forskare utanför Norden oftare har en psykologisk kunskapsbas medan nordiska forskare mer företräder en pedagogisk tradition. I det hänseendet knyter föreliggande studie till ett bredare fält med en strävan att förstå resultaten med stöd av såväl pedagogisk (Evans, 1982; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), barndomspsykologisk (Sommer, 2012) som sociologisk teoribildning (Giddens, 1984).

En norsk studie (Vatne, 2012) har belyst politikens betydelse för förskolans innehåll. Via en enkät som besvarats av 1192 förskollärare och 1357 assistenter, har Vatne studerat om politiskt fokus får konsekvenser för de som arbetar i förskolan, om innehållet i förskolan blivit mer likt skolans innehåll samt vad yrkespraxis betyder för innehållet i förskolans verksamhet. Ett ökat fokus på lärandeaspekten finns efter den reviderade norska läroplanen, men det man lägger mest vikt vid av de pedagogiska innehållen omsorg, lek och lärande är omsorg. Denna uppfattning delas av förskollärare och assistenter, liksom att lek kommer före lärande. Däremot är det fler assistenter än förskollärare som lägger vikt vid leken och fler förskollärare som lägger vikt vid lärande. Här finns även ett tydligt samband mellan år i yrket och synen på lärande. Ju fler år i yrket desto starkare vikt vid lärandeaspekten, medan nyutbildade lägger mindre vikt vid det i denna jämförelse. Resultaten ger inte belägg för

att den politiska styrningen lett till att förskolans innehåll närmast sig skolans, vilket Vatne (ibid.) skriver kan bero på att personalen i det dagliga arbetet klarar att balansera kunskapskraven med en helhets-syn på lärande och utveckling. Oklart är om enkätstudien gäller alla åldersgrupper i förskolan, vilket väcker frågor om hur det kan te sig i pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen. Intressant är även på vilka sätt enkätsvaren kan relateras till sådant som framträder i förskolans praktiska arbete. Studiens innehåll knyter an till hur läroplaner kan realiseras i förskola och vad som förefaller betydelsefullt för personalen att betona i verksamheten, vilket gör den relevant i formulering av och reflektioner över denna avhandlings forskningsfrågor. Som enkätstudie ger den därtill en större population respondenter jämfört med de resultat som här genererats via intervjuer och videoobservationer.

Annan norsk forskning (Løkken, Haugen, Røthle, & Trägårdh, 2006) hävdar att det finns skäl att tala om och använda sig av en specifik småbarnspedagogik för de yngsta i förskolan. Det specifika hör samman med de yngsta barnens sätt att gripa sig an sin värld genom sinnliga, kroppsliga upplevelser där lek, dialog och estetiska erfarenheter dominerar. I mötet med den sociala omgivningen i förskolan pekar författarna på att det sker en bildning av barnet och att det är en central pedagogisk uppgift att stödja denna bildningsprocess. Författarna sätter bildningsprocessens breda tolkning i kontrast till utbildning som de menar har en början och ett slut. Jag tolkar det som att småbarnspedagogik ses som svaret på denna bildningsprocess; en komplex företeelse grundad i kvalificerade lärarkunskaper. Möjligen är det så att bildning inte nödvändigtvis tjänar på att ses som kontrast till utbildning, utan att innebörden i begreppen mer kan ses som varandras förutsättning och komplement. Intressant är hur småbarnspedagogik kan förstås i relation till äldre förskolebarns lärande och vilka implikationer pedagogiken ger för innehållsfrågor relaterade till fortsättningen av utbildningssystemet. Jag ser också möjlighet till fruktbara resonemang kring småbarnspedagogik kopplat till denna avhandlings två teman: dels förskolans läroplan med dess omfattning av alla åldrar, dels förskollärares kunskaper och vad det kan få för betydelse för de yngsta barnens lärande och utveckling.

## Läroplansstudier med inriktning mot förskolan

I Sverige och Norge ingår förskolan som den första delen av ett sammanhållet nationellt utbildningssystem, vilket också inneburit en strävan efter kontinuitet i de läroplaner som skrivits fram. Johansson (2010) tar upp att det för norska förhållanden finns en diskussion kring vad förskolan ska ha bidragit med inför barns fortsatta skolgång och även inför livet efter skolan. Förskolan anses numera inte vara "... ett hot mot barns utveckling" (ibid., s. 227) utan för dem som är över tre år finns istället farhågan att de inte lär sig tillräckligt. En sådan otillräcklighet diskuteras även utifrån svenska Skolinspektionens senare granskningar (Skolinspektionen, 2011, 2012), vilket sannolikt kommer att rikta blicken mot förskolan för de yngsta barnen och därmed öka behovet av läroplansforskning gällande detta område.

Alvestad (2001) har intresserat sig för både yngre och äldre barns "barnehageverksamhet" med koppling till norska läroplansfrågor. Syftet med hennes studie är att undersöka, vidareutveckla och konstruera ny förskoledidaktisk kunskap om centrala utgångspunkter vid pedagogisk planering och pedagogisk verksamhet utifrån den norska nationella läroplanen. I metaanalys av avhandlingens fyra delstudier sammanfattar Alvestad tre huvudspår i förskollärares tänkande kring planer: som utbildande, praktiska och dialektiska (min översättning av Alvestads *educational, practical and dialectical*). De ställs i relation till Kohlberg och Mayers (ibid.) tre utbildningsideologier romanticism, kulturell överföring och progressivism, där progressivistisk kunskap ses som en dialektisk relation mellan yttre handling och inre problematisering. Alvestad och Pramling Samuelsson (1999) jämför i en av delstudierna den norska och den svenska läroplanen för förskolan. De pekar på att den svenska läroplanen tillhör utbildningssystemet medan den norska lyder under familjepolitiken<sup>12</sup>, och vad gäller innehåll och metoder anser de den svenska vara mindre detaljerad än den norska. En annan skillnad är att den svenska läroplanen handlar mer om att stödja barns möjlig-

---

<sup>12</sup> Detta är idag ändrat så att den norska *rammeplanen* ingår under Kunskapsdepartementet.

heter att söka kunskaper medan den norska i högre grad handlar om att överföra och lära barn om norskt kulturarv. En fråga Alvestad (2001) ställer är om läroplaner *kan* eller *ska* implementeras, då läroplanstext liksom andra texter behöver kontinuerlig diskussion och kanske revision för att omfatta och relatera till det mångfacetterade samhälle förskolan ingår i. I en sådan diskussion betonas förhållandet mellan läroplanens intentioner och intentioner som finns hos dem som arbetar i förskolan (ibid.). Vilken betydelse läroplaner får för det pedagogiska arbetet förstår jag som avhängigt bland annat hur innehållet gjorts känt och diskuterats genom implementering<sup>13</sup> och instämmer med Alvestad i att återkommande, reviderande diskussioner behövs. Frågan är i vilken mån kritisk granskning ges tid och utrymme i kontinuerliga, reviderande diskussioner kring den svenska förskolans läroplan. Genom att synliggöra läroplaner som delvis skapade av förskolans aktörer hoppas jag tillföra nya sätt att se på läroplaners betydelse för barns lärande och tillvaratagande av barns perspektiv.

Engdahl (2004)<sup>14</sup> har studerat hur läroplanen implementerats i några svenska förskolor och ger exempel på hur begreppen barn, lärande och kunskap definieras. Det görs genom utdrag från implementeringsprocessen hos personalen och genom utdrag med exempel från den pedagogiska verksamheten. En av Engdahls slutsatser är att yngre barns lärande och utveckling inom det närmaste årtiondet förmodligen mer och mer kommer att byggas på en integration av lek och lärande, eftersom de är så sammanflätade delar av pedagogisk verksamhet och att de kräver liknande förutsättningar som exempelvis lust och kreativitet. För barn är lek ett mål i sig medan lärare kan sätta upp lärandemål för lek vilket också visar närheten mellan begreppen. Vidare pekar Engdahl (2011) i sin avhandling om små barn, *toddlare*, på vikten av lärarkompetens för att förstå barns interaktion som sociala aktörer och göra det lättare att hitta en balans mellan barninitierade och lärarinitierade aktiviteter i

---

<sup>13</sup>I en tidigare studie, Gertrud Schyl-Bjurmans avhandling (Schyl-Bjurman, 1982) studeras en försöksverksamhet med implementering av Barnstugeutredningen (SOU, 1972:26, 1972:27) men resultaten kommer inte att behandlas närmare här.

<sup>14</sup>Denna studie ingår som en del av Engdahls sammanläggningsavhandling "*Toddlers as Social Actors in the Swedish Preschool*" (2011).

förskolan. I föreliggande avhandlingskappa framhålls inte lek explicit men ses som en viktig del av såväl lärandeinhåll som metod i små barns vardag (jfr resultaten i delstudie I). En balans mellan barn- och lärarinitierade aktiviteter är sannolikt en värdefull del av kommunikation, medan även kvalitativa skillnader vad gäller kommunikationens hur-aspekt visar sig betydelsefulla i föreliggande avhandling.

En jämförelse mellan fem OECD-länders styrdokument för förskolan (Prarling Samuelsson, Sheridan, & Williams, 2006) vill synliggöra och diskutera likheter och skillnader mellan Reggio Emilia (Italien), Te Whāriki (Nya Zeeland), Experiential Education (Belgien), High/Scope (USA) och den svenska Lpfö 98. Syftet är också att diskutera kvalitetsaspekter samt att problematisera generella och specifika mönster inom och mellan styrdokumenten. Flera likheter återfanns mellan de önskvärda förmågor och kvaliteter som skrivits fram för barn, som till exempel att vara aktiva, reflekterande och att kunna kommunicera med människor i sin omgivning. Skillnader beskrivs handla om å ena sidan synen på barn som kompetenta (Italien, Nya Zeeland) och å andra sidan barn som behövande och ömtåliga (Belgien och USA). Sveriges läroplan placeras mellan dessa synsätt där det i läroplanstexten kan läsas in respekt för barns egna upplevelser och sociala nyfikenhet medan kunskaper och förmågor anses utvecklas i interaktion med andra kompetenta barn eller vuxna. (ibid.). Delstudie II och III i denna avhandling ger exempel på och problematiserar hur sådan interaktion kan ta sig uttryck.

Oberhuemer (2005) fokuserar hur ett antal läroplaner för yngre barn, varav flertalet nationellt övergripande, studerats och debatterats i olika länder. I en jämförelse mellan fem europeiska och fem utomeuropeiska länder ingår även svenska styrdokument. En fråga som Oberhuemer ställer, med referens till en egen tidigare kartläggning 2004, är hur det kan komma sig att ett gemensamt drag är tydligare reglering och mer statlig kontroll. För svenskt vidkommande förstår jag det som att det främst handlar om utbildningars betydelse för utvecklingen av kunskapssamhället. Här finns ett ökat erkännande för yngre barns lärande som en grund för fortsatta utbildningsinsatser och som en tro på att statushöjning genom

nationellt reglerade styrdokument är en väg att synliggöra förskolans betydelse som utbildningsinstitution. Ett annat skäl är att läroplaner ses som ett viktigt ramverk att stödja sig på i arbetslagsdiskussioner och i kommunikation med föräldrar. En följdfråga som tas upp är vem (av aktörerna) som egentligen kan sägas äga läroplanen. Oberhuemer pekar på att det som ses som positivt med statushöjning samtidigt kan uppfattas som ett kontrollinstrument för vad förskolan ska åstadkomma och därmed riskerar att underminera yrkesrollens oberoendeställning. Kanske är det så som Oberhuemer skriver, att den svenska läroplanen är speciell då den lägger ansvar på arbetslagen att sträva mot de angivna målen (ibid.). Arbetslagen har ett ansvar för att genomföra verksamheten utifrån den svenska läroplanens intentioner men forskningsintresset riktas trots allt i denna studie mot förskolans lärare som i läroplanstexten görs övergripande ansvariga för att strävandemålen beaktas och att verksamhetens kvalitet utvecklas. Sett i ljuset av strukturella förutsättningar som läroplansutformning, resurser till förskolan och personalens utbildning får detta anses vara en synnerligen komplex uppgift.

Seland (2009) har valt att studera norsk förskola genom att följa begreppen *flexibilitet*, *valfrihet*, *medverkan* samt *livslångt lärande* och undersöka hur begreppen i nyare diskurser om barn och förskola hanteras från nationella styrdokument via lokala tolkningar och till konkret realisering i förskolans verksamhet. Seland vill på så sätt bidra till förståelse av hur formuleringar påverkar praxis och hur det i sin tur har betydelse för barns lärande och utveckling. I studien förs resonemang om hur konkurrerande förståelser bidrar till andra konsekvenser för verksamheten än vad ambitionerna med dokumenten uttrycker. Ett sådant resonemang belyser möjligheter till flexibilitet i arbetet:

Det kan se ut som om nye barnehageløsninger kan føre til det motsatte av det som var intensjonen: at mulighetene til å ta hensyn til spontane og kreative innfall, som går på tvers av den faste planen, blir innskrenket, fordi det blir så mange hensyn som må tas i organiseringen av den komplekse institusjonen. (ibid. s. 261-262).

Seland befarrar att spontana inslag inte ryms då organiseringen av den komplexa verksamheten kan kräva att andra hänsyn tas. Enligt



Seland är en orsak till motstridiga förståelser att det skett en av-professionalisering av förskolans lärare genom att förskolans organisering gett dem mer administrativa uppgifter att utföra. Det har i sin tur lett till mindre tid för professionella pedagogiska diskussioner kring barns lärande och utveckling (ibid.). Relaterat till denna av-handlings delstudie I ger Seland's resultat anledning till eftertanke, eftersom det som i delstudie I tolkades som det rådande *nuets didaktik* kräver planering och tid för reflektion för att lärare ska kunna vara beredda att i stunden, när tillfällen ges, erbjuda barn goda förutsättningar för lärande.

Finsk förskola (för 0-6-åringar kallat daghem) har genom åren främst setts som en social service för familjer och funnits under Ministeriet för Hälsa och Välfärd. En förändring är att daghemmen nu kommer att ingå under Ministeriet för Utbildning och Kultur och vidare ses nu verksamheten mer som barns rättighet och har tydligare fokus på lärande (Rutanen, 2011). Rutanen har intresserat sig för om ålder används som kategorisering för att konstruera skillnader i tolkningarna av styrdokument utifrån "barnets bästa" (författarens citattecken, min översättning av "the best interests of the child"), (ibid. s. 3). De styrdokument som åsyftas är Finlands läroplan för förskolan ("National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland," 2005) och FN:s barnkonvention (UNICEF, 2009) där Rutanen tolkat barns bästa från den globala nivån till nationell nivå. Läroplanens beskrivning av uppdraget kring barn under tre år och barn över tre år kopplas till skillnader i innebörden av barns bästa, vilket alltså skiljer sig från exempelvis den svenska och norska modellen. I studien diskuteras hur socialt och personligt utrymme produceras i sociala relationer och pekar ut styrdokumentet som en aktör med inflytande på den pedagogiska praktiken. Här får den tydliga uppdelningen i ålder med sina implicita innebörder av utvecklingspsykologins universella utvecklingsstadier följer, eller som Rutanen uttrycker det, "risker" (ibid., s. 11), när det gäller den möjlighet de yngsta barnen har att påverka sin situation i förskolan och hur de bemöts av vuxna. En homogenisering utifrån ålder riskerar att dölja barns olikheter i form av kön, etnicitet eller andra kulturella skillnader och därmed också de skillnader som kan finnas kring vad som är barns bästa. Rutanen

pekar på att styrdokumentens starka bild av ett universellt barn som är medvetet om vilka regler som är de rätta och kan uttrycka sig och samarbeta i grupp står i strid med bilden av det moderna barnet som utforskande, autonomt och med egna rättigheter. De globala framtidsorienterade barn som beskrivs i nationella styrdokument ersätts på den lokala nivån med ett här-och-nu-perspektiv där fokus är på att få vardagens utmaningar att fungera (ibid.). I denna studies diskussionsavsnitt förs resonemang om vad ett här-och-nu-perspektiv, relaterat till föreliggande studies resultat, kan innebära sett till möjligheter och dilemman.

### Lärare, ansvariga aktörer

Redan Dewey (2004) påtalar under första halvan av 1900-talet lärarens ansvar att upptäcka och vidareutveckla barns motivation för att utmana tanken vidare. Dewey varnar för meningslösa aktiviteter som kan upplevas som ointressanta av barn och vuxna om man gör dem till rutin och förhindrar andra aktiviteter; ”När tankeförmågan inte får användas till värdiga sysselsättningar och inte får pröva på lämpliga uppgifter, då sjunker den ner till den nivå som den tillåtit lära känna” (ibid., s. 123). Lärares ansvar att stimulera och erbjuda barns tankeförmåga meningsfulla sysselsättningar känns aktuellt än idag, i en tid när valmöjligheterna mellan vad förskolans innehåll och tillvägagångssätt kan innebära framstår som svåröverskådliga. En gemensam läroplan för alla barn i åldrarna 1-5 år ser jag som ett exempel på det svåröverskådliga vilket i denna studie diskuteras relaterat till lärares ansvar som aktörer.

En longitudinell storskalig studie (Sylva et al., 2010) visar resultat från brittiska förhållanden kopplade till yngre barns lärande, vilken inkluderar barn i åldrarna 3-11 år i förskolor och skolor. Sett till förskolornas verksamhet visar studien att lärare har avgörande betydelse för kvalitén. En genomtänkt balans mellan strukturerade och mer fria aktiviteter var en av skillnaderna mellan högkvalitativa förskolor och förskolor med medelmåttig kvalitet. Andra skillnader visade sig i mer aktiva lärare och att verksamhetsinnehållet i högkvalitativa förskolor oftare kopplades till läroplansinnehåll som kommunikation, litteracitet och omvärldsförståelse. Detta ledde till

bättre kognitiva och språkliga förutsättningar för barns lärande och utveckling än vid de förskolor som kategoriserats som medelmåttiga (ibid.). Här visar sig vikten av lärares bidrag som skapare av läroplan genom deras aktiva förhållningssätt i att lyfta fram specifika innehåll<sup>15</sup> och att det görs i balans mellan lärarinitiativ och barns möjlighet att forma aktiviteternas innehåll och form. Den longitudinella studien omfattar förvisso inte verksamheter för 1- och 2-åringar men lämnar heller inga frågetecken till varför resultaten inte skulle kunna gälla även för dessa åldrar. Däremot finns ytterligare perspektiv som betonas och synliggörs i den tidigare nämnda forskningsöversikten (Dalli et al., 2011) vilket handlar om omsorgsaspekters betydelse för barns lärande och utveckling upp till och med 2 år.

För danskt vidkommande argumenterar Broström och Hansen (2010) för att mer forskning behövs för att synliggöra och diskutera förekomsten av karakteristiska mönster i verksamheter för de yngsta förskolebarnen, i Danmark även kallad *crèche*. De framhåller att relationen mellan pedagog-barn, pedagog-innehåll, pedagog-barngrupp och relationen mellan barn behöver studeras för att få syn på förhållandet mellan lärande och omsorg. Mer specifikt handlar en pågående studie om huruvida danska crèches kan kompensera språkutvecklingen för barn som kommer från språkligt mindre privilegierade förhållanden. Utifrån preliminära data pekar Broström och Hansen på relationen mellan barns generella psykologiska utveckling och omsorgsbegreppet och att barn behöver omsorg kopplad till det som är viktigt och intressant för just det barnet och dess upplevelser. I det sammanhanget är emotionell kommunikation inte tillräckligt utan då krävs också empati med genuina försök till förståelse från vuxna (ibid.). Jag ser det som att kun-

---

<sup>15</sup> En diskussion kring begrepp för förskolans innehållsaspekter pågår nationellt exempelvis inom Nationella forskarskolan för Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik, FoBa. Exempel på begrepp som diskuteras är ämnesinnehåll, akademiskt ämnesinnehåll och specifikt innehåll. Här används begreppen ämnesinnehåll eller specifikt innehåll med hänvisning till att det i båda fallen kan röra sig om innehåll som knyts till helheten omsorg, fostran, lek och lärande. Det kan även förekomma att alla delar uttalas i texten för tydlighetens skull. Senare i texten på s. 118 snävas detta in då innehållsdidaktik väljs som begrepp.

skapsinnehållet kan ha betoning på såväl omsorg, fostran, lek som specifika ämnen men att det kräver synliggörande och avgränsning för att bli medvetandegjort som lärandeinhåll. Vad som medvetandegörs hör då tätt samman med den förmåga till ansvar lärare har i sådana situationer. Detta ligger i linje med resultat som visar att kvalitet i förskolan kan diskuteras utifrån skilda dimensioner och att lärares kompetens är avgörande för hur strukturella faktorer såväl som innehållsdimensioner kan hanteras i verksamheten (Sheridan, 2001; Sheridan et al., 2011). En kunskapsöversikt (Skolverket, 2010b) om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år påpekar att det finns konsensus i forskningen om betydelsen av personalens kompetens och samspelet mellan barn och vuxna. Detta är också en klar ståndpunkt utifrån forskningsgenomgången i denna avhandling.

En svensk större tvärsnittsstudie (Sheridan, Pramling Samuelsson, & Johansson, 2009) lyfter fram variationer av lärandemiljöer i förskolan relaterade till barns kunnande och erfarenade av olika innehållsliga aspekter. Lärare deltog både som informanter och involverade i viss insamling av studiens underlag. Undersökningen visar att hos lärare som har förmågan att utveckla en kvalitativt god verksamhet, är kvaliteten i kommunikation och samspelskompetens framträdande i såväl vardagliga sammanhang som när det gäller mer specifika innehållsaspekter. Denna från tvärsnittsstudien generella bild gäller även hos lärare som uppvisar mindre kunnande, vilket i sin tur leder till sämre kvalitet i verksamheten. I studien poängteras vikten av lärares pedagogiska medvetenhet, med andra ord hur lärares kunskapssyn och lärandesyn kommer till uttryck – en faktor som utgör en avgörande del av det som bildar gräns mellan förskolor av hög respektive låg kvalitet. Författarna påpekar att det kan innebära att lärare kan behöva förändra sitt synsätt när det gäller sin egen roll relaterat till läraruppdraget och barns lärande (ibid.).

Lärares bidrag till och ansvar för kommunikation med barnen i förskolan framstår som centralt. Med stöd av Johansson (2011) handlar kommunikation inte bara om vem som kommunicerar utan om innehållet och om hur det kommunicerade tas emot, tolkas och bemöts. En fråga om vilka erbjudanden som ges att lyssna och att uttrycka sig. Gjems (2011) använder samtal som begrepp och pekar på samtalets dubbla funktioner – att lära sig prata och att prata för

att lära, och poängterar att uppmärksamhet behövs kring förskollärares samtalskunskaper. Dels krävs kunskaper om hur man utvecklar samtalsstruktur och innehåll, dels kunskaper om hur man kan vägleda och stödja barns förklaringar men även uppmuntra till lyssnande och samtal mellan kamrater. Gjems har upptäckt att i samtal mellan förskollärare och flera barn vilar det mesta av barnens uppmärksamhet på förskolläraren. Istället för att vända sig till barn i tur och ordning kan förskollärare främja barns intresse för samtal med kamraterna för att på så sätt stödja även gemensam kunskapskonstruktion (ibid.). Genom utvecklingen av förskolans arbete har samtal med lärares frågor till barn fått allt större utrymme i syfte att skapa pedagogiska situationer där barn utmanas att uppmärksamma, sätta ord på och reflektera över sin omgivning (Fleer, 2003). Fleer visar att frågor används av lärare för att fråga om det barn redan vet, för att ta reda på vad någon vet eller för att hålla konversationen igång. Det kan även handla om retoriska frågor eller kontrollerande frågor. Flera lärare förväntar sig att barn också ska ställa frågor och tar för givet att de vet hur man gör. Fleer hävdar att vi i västvärlden utvecklat denna form av barncentrering för att kompensera att barn inte i samma utsträckning som tidigare ingår i vardagliga sammanhang tillsammans med vuxna. Att tänka bortom detta sätt att interagera genom lärares frågor till barn, skulle bättre främja utvecklingen av en mångfald sätt att mötas i interaktion. Det i sin tur kan bättre spegla och tillvarata olikheterna hos oss människor (ibid.).

Ett sätt att ”tänka bortom” som Fleer uttrycker det, kan ses i Thulins studie (2010) av hur naturvetenskapligt innehåll kan hanteras i en förskolekontext med barn 3-5 år. I denna studie är fokus på barns frågor, och Thulin låter oss se att barn visar stort intresse för det aktuella innehållet genom att ställa egna frågor och att intresset hos dem också ökar över tid. Det kan förstås som att barns utforskande behöver ges tid, både genom att i en given situation få gå på djupet och genom att tematisera innehåll som återkommer och medvetet knyts till tidigare erfarenheter med hjälp av lärares aktiva hållning.

I danska liksom i svenska styrdokument skrivs dokumentation fram som en väg att synliggöra förskolans verksamhet och strävan mot de uppsatta målen (Skolverket, 2010a; Socialministeriet, 2000).

En dansk studie (Plum, 2012) har ägnats åt vad professionalism blir när pedagoger<sup>16</sup> i förskolan dokumenterar. Utgångspunkten är att i den senaste läroplansreformen finns det ett samband mellan dokumentation och pedagogernas professionalism, där professionalism formas av allt som ingår i dokumentation. Med andra ord handlar det inte om hur pedagogerna utför dokumentation utan hur pedagog, barn, miljö och dokumentationsverktyg (papper, penna, kamera etc.) binds samman till en helhet. Konsekvenser av läroplansreformen som Plum pekar på, handlar om hur pedagogen görs till en ändamålsenlig handledare av barns progression inom sina kompetensområden. Dokumentationen innebär i sammanhanget en bestämd organisering av de vardagliga handlingarna och bidrar därmed till pedagogernas professionalism (ibid.). En svensk studie (Bjervås, 2011) pekar istället på hur barn framträder och bedöms genom lärares arbete med pedagogisk dokumentation. I studien ingår barn 1-5 år medan de flesta av de samtal om pedagogisk dokumentation som studerats handlar om barn 0-3 år. Här framkommer bland annat att lärare lägger "...ett stort ansvar på sig själva i skapandet av fördelaktiga sammanhang för barnen." (ibid., s. 155) samt att yttranden om begränsningar vad gäller synen på barns förmågor kan knytas både till sammanhanget och till enskilda barn i form av ålder. Granbom (2011) påtalar att lärares sociala representationer av förskolan ter sig ambivalenta och på sitt sätt även motstridiga. Å ena sidan finns en barnsyn där barn beskrivs som kompetenta oavsett ålder och utveckling, medan det å andra sidan framträder en bild där ålder och mognad tillskrivs betydelse för vad barn kan lära. Det handlar även om viss motstridighet i synen på lärarrollen. Lärare uttrycker på flera sätt yrkesstolthet medan det samtidigt finns idéer om att man som professionell fråntar föräldrar en del av föräldrarollen.

Ovanstående forskning bidrar med kunskap om hur lärare som aktörer formar och formas i det vardagliga arbetet vilket är intressant både ur ett läroplansteoretiskt perspektiv och ur ett tvärvetenskapligt synsätt. Relaterat till föreliggande studie knyter det an till

---

<sup>16</sup> Pedagog är den danska yrkesbeteckning som närmast kan jämföras med den svenska, förskollärare.

vad lärares arbete kan möjliggöra vad gäller de yngsta barnens villkor för lärande i förskolan. Det framstår som väsentligt eftersom fler av de yngsta tillbringar mer tid i förskolan och för att lärare är den yrkeskategori som tillskrivs ansvaret för att denna tid innehåller kvalitet i omsorg, fostran och lärande.

## Barn 1-3 år, kompetenta aktörer

Barn som kompetenta ses här med hänvisning till Sommers (2012) beskrivning av barns förmåga att använda sig av en rad olika meningsbärande strategier och att de därför inte ska ses som tomma, oskrivna blad. Det innebär inte att barn ständigt kan ses som robusta och trygga utan att det finns en mångfacetterad bild som har samband med de inre och yttre förutsättningar barn har del av (ibid.). Ellegard (2004) skriver att barn även skulle kunna ses som inkompetenta utifrån den intervjustudie han refererar till. I hans studie beskriver förskollärare barns kompetens genom att tala om problem de har haft eller genom att beskriva kompetenser de inte visar. Jag vill ansluta mig till Sommers synsätt med en viss nyansering vid användning av kompetensbegreppet, då vi alla, unga som gamla, kan hamna i situationer där vi framstår som mindre kompetenta.

Genom åren har bilden av barnet i svenska styrdokument för förskolan blivit allt tydligare. Några skulle hävda att denna bild redan tidigt varit tydligare än flera andra i en internationell jämförelse (jfr bl.a. Broström, 2006, OECD, 2006, 2012). Det finns vidare forskning som visar hur samhällsutveckling och politisk styrning bidragit till hur vi kommit att beskriva och förstå ”förskolebarnet” som företeelse i tiden (Hultqvist, 1990). Hultqvist pekar på den psykologiska teoribildningen som dominerande för denna förståelse även om den genom åren varierat mellan betoning på t.ex. barnets mognadsprocesser eller barnets aktivitet. Däremot har barnets utveckling tidigare setts som mer oberoende av historiska, kulturella och sociala aspekter vilket följaktligen präglat även förskolepedagogiken. Hultqvist hävdar att med dialogpedagogiken som modell (SOU, 1972:26, 1972:27) antogs barnet kunna styra sin egen utveckling tillsammans med pedagogen, i syfte att frigöra sig

själv men fostrad inom samhällsgemenskapens gränser (Hultqvist, 1990). Redan här anas ett framväxande synsätt där barnets förmågor betonas men med otydligare kontextuell förankring i omgivningen än den som nu finns (Skolverket, 2010a). Under de senaste decennierna har verksamhet för de yngsta förskolebarnen, oftast mellan 1-3 år, rönt allt större forskningsintresse i Sverige liksom i ett internationellt perspektiv<sup>17</sup>. Nedan görs en översikt av studier som inte finns refererade i delstudiernas avsnitt om tidigare forskning.

Donaldson (1978) lyfter fram barns drivkraft som kan beskrivas som en önskan att göra och en önskan att veta, vilka båda tycks bygga på en enkel insikt om att saker och ting kunde vara på ett annat sätt än de är. Det tar sig uttryck i en strävan att pröva och att ställa frågor som framträder tidigt men som måste stödjas för att utvecklas. Kompetensen som barn besitter kan stödjas och tillvaratas på olika sätt. Barns kompetens visar sig både när det gäller som individer och när de som i Corsaros studier (Corsaro, 2003) tillsammans skapar lekvärldar där förmågan till ömsesidighet och delat intressefokus synliggörs. Gloecklers och Cassells (2012) studie handlar om hur lärare hanterar social problemlösning *för* och *med* barn mellan 1-3 år. De pekar på skillnaden mellan problemlösning *för* barn där lärare aktivt går in när konflikter uppkommer men gör det utan att efterfråga vad barn har att bidra med. Målet tycks då vara att få slut på ett problematiskt beteende och kan innebära ett kortfattat eller inget verbalt språk alls som handlar om avledning, instruktion eller påminnelser om regler. Problemlösning *med* barn innebär istället att den vuxne och barnet/barnen tillsammans pratar om vad som hänt och hur det kan hanteras. Då tar den vuxne hänsyn till barns känslor, pratar om alternativ och lyssnar till barns uttryck och behov. Forskarna föreslår ett förändrat synsätt från kon-

---

<sup>17</sup> Kunskapsområden som exempelvis finns representerade är barn i interaktion med andra barn och/eller vuxna (Alvestad, 2010; Bae, 2004; Emilson, 2008; Engdahl, 2011; Lindahl, 1995; Løkken, 2000; Michélsen, 2004; Månsson, 2000; Olausson, 2012; Rolfe, Nyland, & Morda, 2002; Rutanen, 2007) men även forskning om hur specifika innehållsaspekter hanteras i verksamheten (Björklund, 2007; Björklund, 2008; Eriksen Ødegaard, 2007; Johansson, 1999; Klaar, 2013; Kultti, 2012; Qvarsell, 2011; Reikerås, Løge, & Knivsberg, 2012; Reis, 2011). Dessa forskare refereras, några i respektive delstudie och några i denna avhandlingskappa.



fliktsituationer sedda som barns sociala problem till ett tillfälle där problemlösning betraktas som en möjlighet (ibid.). Innebörden i att hantera konflikter *med* barn ligger i linje med denna studies resultat där värdet av att beakta barns egna perspektiv diskuteras.

Barns intresse för andra barn finns studerat i Engdahls avhandling (2011), där författaren framhåller de yngsta barnens förmågor som sociala aktörer i förskolan. Barn visar ett tydligt intresse för andra barn genom att bjuda in till kontakt och lek. I kommunikationen används talspråk men i högre grad icke-verbal kontakt i form av blickar, mimik, gester och kortare yttranden. Genom kommunikationen hälsar barnen på varandra, visar varandra saker, visar förståelse och medkänsla och förmåga till turtagning. Engdahl hävdar att sådana kompetenser hos barn måste stödjas och tas tillvara i den miljö som förskolan erbjuder, eftersom förskolan är en viktig del av barndomen för allt fler barn idag. Lärares kunskaper om de yngsta barnens interaktion kan ge balans åt lärar- respektive barninitierade aktiviteter (ibid.). Jag vill ansluta mig till dessa slutsatser i ljuset av föreliggande delstudiers resultat, där barnperspektiv ter sig centralt när lärare talar om barns lärande men som förefaller mer komplext i reellt arbete med att ta tillvara barns egna uttryck.

Olausson (2013) har studerat vad som sker i barns interaktion vad gäller mångfald i barnens kamratkulturer. I resultaten visas hur barn utgår från olika sociala positioner där hierarkiska mönster bland barnen gör att de får olika mycket gehör för sina idéer. Här synliggörs även den pedagogiska kontextens betydelse som främjande eller hindrande för interaktionen. Olausson pekar på en kombination av framtidsperspektiv och här-och-nu-perspektiv för att bättre kunna tillvarata barns egna erfarenheter (ibid.), något som synes relevant även utifrån denna avhandlings resultat. I båda studierna ses barn som kompetenta aktörer när det gäller att agera och samspela med andra aktörer i förskolan.

En studie där fokus ligger på hur och i vilka förskolesituationer barn involverar lärare i lek och lärande (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009) visar att de yngsta barnen bjuder in till detta i högre grad än de lite äldre förskolebarnen. De yngsta bjuder oftare in lärare att delta i deras låtsaslek och lekfulla samtal. En förklaring

till det är att lärare, i alla fall i småbarnsgrupper tillbringar mer tid på golvet nära barnen. Därmed är dessa lärare rent fysiskt närmare och lättare att kommunicera med, i jämförelse med dem som arbetar hos de äldre barnen. Denna studie tar vidare upp frågan om vilken sorts lärare barn behöver i en förskola av idag och vilka förväntningar barn har på sina lärare. Här väcks tankar om det angelägna i att lärare utifrån sin profession gör ansträngningar att närma sig barns perspektiv. Ett sätt kan vara genom att vara en lyssnande part som försöker förstå barns förväntningar och kompetens när de bjuder in vuxna till samspel (ibid.). Frågan är hur det kan hanteras i integrerade åldersgrupper 1-5 år med stor spridning av erfarenheter och i stora småbarnsgrupper med låg personaltäthet.

Reikerås m.fl. (2012) är tämligen unika genom sin förhållandevis storskaliga studie med cirka 1000 norska barn mellan 2-3 år om deras matematiska kunskaper. Empirin bygger på material insamlat av ordinarie personal på barnens förskolor. Fokus är på bedömning av barns kunskaper om antal och räkning, geometri samt problemlösning i olika vardagssituationer. Vad gäller användande av siffror och antalsräkning visar resultaten att barnen befann sig på lägre kunskapsnivåer jämfört med barn i tidigare studier. Däremot visades högre nivåer av kunnande jämfört med tidigare när det gällde att följa rumsliga instruktioner och att lägga pussel (ibid.). Det väcker funderingar kring vilka kompetenser som ska anses värdefulla och giltiga för de yngsta barnen men också vilka aktörer som ska ha inflytande över att avgöra detta.

I en studie om tidig flerspråkighet med fokus på vilka kommunikativa mönster som framträder och dominerar i barns samspel i förskolan (Sheridan et al., 2009)<sup>18</sup>, visar barns kommunikation med vuxna och andra barn en tydlig prägel av de kommunikationsmönster som omger dem i förskolan. Studien visar att barnens kroppsliga handlingar förstärker verbalt språk medan förmågan att kommunicera är beroende av respons från lärare och övriga barn mer än de individuella språkfärdigheterna. Detta kan relateras till resultatet i Bjervås studie (Bjervås, 2011) där hon i sin analys visar

---

<sup>18</sup> Dessa resultat ingår i en större tvärsnittsstudie, se även under rubriken *Lärare, ansvariga aktörer*.

att lärares tal om barn i pedagogisk dokumentation kan betraktas utifrån den teoretiska tankefiguren ”barn som person” respektive ”barn som position” (ibid., s. 154). Barnet som person används om barn som en sammanhållen identitet och förknippas då med barns inneboende förmågor, medan barnet som position handlar om möjliga subjekspositioner som kan begränsas eller ses som resurs beroende på det sammanhang som skapas. Utifrån studien förstår jag det som betydelsefullt för barns lärande och utveckling på vilka sätt barnet synliggörs som aktör i lärares tal om pedagogisk dokumentation.

Sannolikt kan ovanstående forskning ses som en del av det som Kristjánsson (2001) kallar ”barndomen och den sociala moderniseringen” (ibid., s. 11). Författaren tar upp att det vetenskapliggörande av barndomen som pågår har fått följderna genom att synen på barn förändrats till en tydligare barnfokusering, och att fler människor än någonsin tidigare ser hur barns utveckling formas och påverkas av de betingelser och de förhållningssätt de möter. Möjliga konsekvenser av detta beskriver Kristjánsson som antingen en ökad barnhumanism med större förståelse för barns liv och behov, eller i kontrast, en ökad och medveten träning av kompetenta barn för att de ska kunna ingå i sitt lands konkurrensfördelar. Det har även lett till en ökad professionalisering inom vård, omsorg och utbildning där kunskaper ges spridning och förväntas omsättas i praktisk verksamhet (ibid.). En sådan problematisering av dels barnfokusering, dels kompetensbegreppets konsekvenser, framstår som ofrånkomlig när det gäller att hitta balans i förväntningar och ansvar avseende förskolans aktörer. Barn som kompetenta aktörer knutet till avhandlingens forskningsfrågor innefattar intresset att studera hur lärare möter och möjliggör utveckling av barns kompetenser och aktörskap inom förskolans kontext.

## Sammanfattning av tidigare forskning

I tidigare forskning har läroplansstudier angående verksamheter för de allra yngsta barnen gjorts och dessutom pekats ut riktningar för fortsatt forskning. Det sammanhållna, svenska utbildningssystemet med läroplaner som strävar efter kontinuitet mellan skolformerna

för barn och unga, i kombination med att allt fler barn mellan 1-3 år nu finns i förskolan, ger argument för att sådana studier är synnerligen angelägna. De kan bidra med belysning och kritisk granskning av förskolans verksamhet relaterat till vad styrdokumentens tolkningar och uttryck kan få för betydelse för barns lärande och utveckling. Även om länders verksamheter för de yngsta barnen organiserats och planerats utifrån skilda synsätt och getts olika beteckningar finns i ovanstående forskning också gemensamma drag. Ett sådant gemensamt drag är att barn 1-3 år framstår som nyfikna, aktiva och kompetenta och med rätt att vara delaktiga i den verksamhet de omfattas av. Resonemang om detta kommer i diskussionsavsnittet då det också finns barn som under kortare eller längre perioder upplevs som mindre erfarna, tystlåtna, ängsliga eller sårbara. Vilken uppmärksamhet och vilket utrymme ges dessa barn? Frågan är också hur läroplaner kan formuleras och implementeras med tanke på de skilda erfarenheter och behov som tycks finnas mellan de yngsta och de äldre förskolebarnen. Ytterligare gemensamma drag i studierna är att vuxna (i studien fokuserat till lärare i förskolan) förefaller vara den mest betydelsefulla faktorn för barns lärande och utveckling och för barns möjlighet att ha inflytande i de vardagliga beslut de är en del av. Nära samspel och ömsesidighet med ansvariga och kompetenta lärare framstår som avgörande för hur villkoren för växande formas. Med andra ord framställs läraren som en kvalitetsaspekt att räkna med och lärares utbildning, kunskaper och attityder som avgörande för barns möjligheter att utvecklas kognitivt, socialt och språkligt. Till betydelsefulla kvalitetsaspekter bör också läggas strukturella faktorer som personaltäthet och gruppstorlek vilket påtalas i de forskningsöversikter som gjorts (Björnstad & Pramling Samuelsson, 2012; Dalli et al., 2011). Kunskapsutskottet från föreliggande studie innebär ytterligare insikter om hur förskolans villkor för de yngsta barnens lärande kan förstås, och fokuserar vad lärares arbete möjliggör när de bidrar till hur läroplaner skapas i förskolan.



## Teoretisk inramning

Antagandet om alla människors lika värde är studiens utgångspunkt tillsammans med övertygelsen att alla har erfarenheter att bygga vidare på, även om dessa erfarenheter varierar. Kontexten är betydelsefull för barns individuella meningsskapande (Sommer, 2012) vilket innebär att barns möjligheter att utvecklas utifrån sina erfarenheter hör samman med vuxnas engagemang, attityder och kunskaper, liksom andra faktorer i den nära omgivningen. Barns barndom är också knuten till en större kontext där historiska, kulturella och samhällsliga förutsättningar ingår, vilka även har tydlig relevans för de vuxna som omger barnet. En ytterligare utgångspunkt i refererad tidigare forskning är att barn är aktiva och kompetenta i samspel och deltar därigenom i kunskapsskapande sammanhang där lärande och utveckling ses som varandras förutsättning.

Kommunikationsbegreppet används med förankring i Hundeides (Hundeide, 2001, 2002) resonemang om vägledande samspel men innefattar i denna studie även interaktion där ett vägledande samspel inte alltid är utpräglat. Kommunikation som vägledande samspel beskrivs som dialogisk och sker med verbal, icke-verbal och fysisk interaktion mellan vuxna och barn. Det innebär att lärares (och andra vuxnas) tal och handlingar anses beroende av vad barn uttrycker och att en känsla av omsorg skapas mellan människor som interagerar. En anledning till att kommunikation valts som begrepp knyts till föreliggande studies resultat som visar lärares strävan att i samtal omsorgsfullt inkludera och vända sig till alla barn. Ett annat skäl är att verbal, icke-verbal och fysisk kontakt kan relateras till de yngstas sätt att uttrycka sig, även om denna studie främst fokuserar på verbal kommunikation. Med utgångspunkt i teoriramen kan kommunikation belysas utifrån historisk, kulturell och social förankring och ses i kontrast till eller som komplement till utvecklingspsykologiska synsätt som historiskt varit förskolans vetenskapliga grund.

Ett konstruktionistiskt synsätt tillämpas i den meningen att läroplansdiskurser förstås som konstruerade av de uttolkare som intresserat sig för och/eller deltagit i förskolans verksamhet och dess framväxt över tid, men även av mig som användare av dess begrepp (Bryman, 2002). Jag tar stöd i Brymans beskrivning: "...jag menar att social konstruktionism utgör en ontologisk ståndpunkt som rör sociala objekt och kategorier, det vill säga att dessa är socialt konstruerade." (ibid., s. 33). Det innebär i denna avhandling att läroplaner ses som sociala företeelser som kontinuerligt konstrueras och revideras av olika aktörer. I ett konstruktionistiskt perspektiv blir lärare i förskolan medkonstruktörer och läroplansaktörer (Alvestad, 2001; Clandinin & Conelly, 1992) genom sitt ansvar för att den formulerade läroplanens innehåll tolkas och genomförs med kvalitet. Det innebär vidare en utgångspunkt i avhandlingen där kunskap ses som kontextberoende och konstruerad av och mellan människor.

Den teoretiska inramning som använts utgörs av läroplansteori, teorier om lärande och undervisning samt teorier som uttalat fokuserar på barn och barndom. En integrativ strävan i teorianvändningen bidrar till att viss koppling görs även till social samhällsteori. I följande kapitel beskrivs teoriernas användning och samband för studien som helhet medan det i varje delstudie redogörs närmare för den tillämpning som gjorts där.

## Läroplansteoretiska utgångspunkter

Förutom de läroplansteoretiska utgångspunkter som är knutna till användningen av läroplansbegreppet tar jag ytterligare stöd i sådan teoribildning. Läroplansteori för svenska utbildningsförhållanden har, som läsaren redan sett, haft betydelse för studien genom begreppen formuleringsarena och realiseringsarena (Lundgren, 1979) vilka introducerades ovan och även återfinns mer detaljerat i delstudie I. Men historien har vidare förgreningar än så. Kroksmark (2003) hävdar att Comenius texter från 1600-talet är så tidlösa att vi ännu i vår tid kan känna igen didaktikens grundfrågor och dess implikationer. Frågorna *vad*, *hur*, *när* och *varigenom* är alla viktiga för allmänna övergripande villkor och Comenius såg utvecklandet av

hur-frågan som den mest centrala. När arbetet framskred blev några kapitel i hans verk *Didactica Magna – Stora undervisningsläran* mer inriktade mot specifika innehåll och därtill relaterade undervisningsmetoder. På sitt sätt menar jag att Comenius verk kan ses som den tidens läroplansteori och jag instämmer med Kroksmark om tidlösheten då didaktikens frågor fortfarande är lika aktuella. Däremot har frågor förändrats, som frågan om *varigenom*, eller tillkommit, som frågorna *vem* och *varför*. Frågan om *vem* får i denna avhandling ett betydande värde när det kommer till barnet som aktör. Det kan samtidigt förstås i ljuset av det individperspektiv som skrivits fram i förskolans nuvarande läroplan (Skolverket, 2010a) där en betoning finns på vad verksamheten ska erbjuda varje barn.

Eftersom förskolan nationellt och internationellt haft delvis andra förutsättningar för sin framväxt än den obligatoriska skolan (Johansson, 1994, 1995; Tallberg Broman, 1995; Vallberg Roth, 2011) anser jag det angeläget att även nyttja läroplansteori riktad mot yngre barns lärande. Johansson (2010) pekar på att ett medvetet alternativ till skolan började ta sin form utifrån Fröbels tankar och att de utgår från idéer om moderlig omsorg, husligt arbete, lekmaterial och ett temaorienterat arbetssätt. Från Rousseau hämtade Fröbel synen på barn som födda goda, och byggde utifrån det en pedagogik med demokratifostran som central samt med barns intresse och motivation som drivkraft (ibid.). Även om intresset för den så kallade Fröbeltraditionen nu är begränsad i Sverige menar jag att spår av samma innebörder finns kvar i nuvarande styrdokument. Exempelvis syns det i skrivningar om att förena omsorg med fostran och lärande, att allsidighet ska få råda genom att skilda uppfattningar ska få föras fram, att lek medvetet ska brukas samt att temainriktat arbetssätt ska främja både mångsidighet och sammanhang i barns lärande (Skolverket, 2010a). Dessa skrivningar innebär såväl samband som skiljelinjer mellan förskolans och skolans läroplaner vilka sedan 1998 ska förstås som länkade i varandra i det svenska utbildningssystemet.

Evans läroplansteori (Evans, 1975, 1982) baseras på två principer som har beröringspunkter med det relativa handlingsutrymme som finns i den svenska förskolans läroplan genom strävansmålen. Evans påpekar att det inte finns *en* speciell metod för att genomföra utbild-



ning för alla barn *och* att olika sociala miljöer kräver olika läroplansmodeller. Innebörden av begreppet läroplansmodell innefattar en tydlig struktur som grund för beslut om mål, administration, läroplansinnehåll och metoder. Däremot betonar Evans att det beroende på omgivande förutsättningar måste få förekomma en mängd läroplansmodeller, alla lika legitima som strukturell grund för att göra utbildning (ibid.). Teorin utgörs av tre nivåer för analys, varav de två första har visat sig användbara i denna avhandlings delstudier. På den första nivån analyseras relevanta och funktionella karakteristika som på ett teoretiskt plan kan beskrivas i en läroplansmodell (se ovan jämförelser med Gundems (1997) och Goodlads (1979) analysnivåer under rubriken *Läroplan som begrepp*). De kategoriseras i sin tur under begreppen *teoretiska grunder*, *administrativ policy* samt läroplanens *innehåll och metoder*. Den andra nivån handlar om hur teoriers likheter och skillnader kan synliggöras i praktisk pedagogisk verksamhet, och på den tredje nivån handlar det om effektiviteten i en implementerad läroplansmodell om man ser på utbildningsresultat i relation till satta utbildningsmål (ibid.). Min användning av den andra analysnivån är inte i bokstavlig mening att synliggöra likheter och skillnader mellan teorier i praktisk pedagogisk verksamhet, utan bygger på analys och tolkning av hur lärarens kommunikation kan förstås i relation till läroplan och teoretiska utgångspunkter.

Mitt antagande utgår från att varken läroplanstexter eller teorier kan direkt överföras i praktisk pedagogisk verksamhet, utan snarare tjäna som referensramar att sträva mot eller att spegla verksamheten mot. Av detta blir slutsatsen att formuleringsarenan och realiseringsarenan (Lundgren, 1979) aldrig kan ha direkta men väl indirekta kopplingar emellan sig, vilka sannolikt skiljer sig åt på en rad olika sätt. Det kan även innebära ett omedvetet eller medvetet motstånd mot den styrning eller stöd en läroplan står för, vilket kan ta sig uttryck i det pedagogiska arbetet.

De förtjänster som Evans teori (1975, 1982), utifrån amerikansk bakgrund bidrar med får vägas mot dess begränsningar då den inte specifikt belyser förhållanden för de allra yngsta mellan 1-3 år. Svårigheten att finna sådan teoribildning säger något om behovet av forskning kring dessa frågor. Det kan möjligen också ha sin grund i

ett visst motstånd mot att ha de yngsta barnen i förskola i en verksamhet som omfattas av en läroplan. Värt att notera är även att amerikansk förskola inte omfattats av ett nationellt styrdokument som i Sverige utan getts mer lokal variation (OECD, 2012), samt att barnkonventionen inte ligger till grund för utformningen<sup>19</sup>. Vid en jämförelse kan man anta att svenska juridiska skyldigheter utgör en tydligare grad av styrning än den betydelse av moraliska skyldigheter som finns implicit i Evans läroplansteori (Evans, 1975, 1982). Jag förstår det dock som att dimensioner av barnkonventionens barnperspektiv kan tolkas in i Evans beskrivning, där lärares metoder kan ha högre eller lägre grad av moraliska skyldigheter att följa barns initiativ. Med andra ord kan metoder tolkas utgå från barns bästa<sup>20</sup> och vara mer eller mindre barncentrerade eller dess motsats, lärarcentrerade. Konsekvenser av ovanstående skillnader ansågs i delstudie I inte skymma förtjänsterna, men har i mitt fortsatta arbete bidragit till ytterligare strävan att tydliggöra tolkningar, definitioner och bruk av begrepp. Skillnader i sättet att förstå barncentrering och lärarcentrering har vidare förstärkt behovet av att använda teoribildning där barns perspektiv betraktas som likvärdiga vuxnas i såväl pedagogiskt/didaktiska frågor som samhällsfrågor, vilket görs nedan.

## Teorier om barndom och lärande

I denna avhandling bidrar barndomsteoretisk teoribildning till innebörder av och diskussion om de i senare decenniernas forskning frekvent använda begreppen *barnperspektiv* och *barns perspektiv*. Begreppen ger i sin tur belysning åt läroplanens anknytning till barnperspektiv såväl som delstudiernas empiri och förtjänar därför först ett utredande avsnitt.

Sveriges ratificering av FN:s Barnkonvention (UNICEF, 2009) innebär ett samband mellan det svenska utbildningssystemets läro-

---

<sup>19</sup> I den svenska läroplanen finns ett barnperspektiv implicit då styrdokumentet bygger på FN:s barnkonvention. FN:s barnkonvention fanns ej vid tillkomsten av Evans teori och har ej heller ratificerats av USA när denna text skrivs.

<sup>20</sup> Se Rutanen (2011) om innebörder av barns bästa i finska förskolans styrdokument s. 40.

planer och den innebörd som ges av exempelvis vissa begrepp i konventionen. I politisk tolkning av innebörden används *barnperspektiv* och *barns bästa* som centrala begrepp även om deras konkreta betydelse måste vara föremål för ständig omprövning i takt med att kunskapen om barn och samhälle förändras. Barnperspektivet ingår i det som brukar kallas barnkonventionens portalparagraf, artikel 3, och handlar om att barns bästa måste sättas främst när det gäller beslut och åtgärder hos myndigheter och sociala institutioner samt att barns perspektiv ges utrymme och beaktas (ibid.). Problematiken som finns kan bland annat ses som en fråga om *vem* eller *vilka* som omfattas i en specifik situation samt *vem* som avgör vad som är det ”bästa” i situationen (Gustafsson, 2011). Förskolans lärare blir i sådana fall uttolkare av och övergripande ansvariga för vad detta kan innebära i mötet med barnen, vilket tas upp även i internationell forskning (Rutananen, 2011).

En omfattande genomlysning av barnperspektiv och barns perspektiv görs av Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2010). Utifrån deras analyser diskuteras begreppens förhållande till varandra och till teoretiska perspektiv där barn har en given plats, som exempelvis barndomspsykologi, barndomssociologi och utvecklingspedagogik. Författarna slår fast att oavsett hur nära vuxna med hjälp av ett barnperspektiv kan beskriva barns upplevelse av sin värld, kommer beskrivningen alltid att representera vuxnas objektivering och försök att närma sig förståelser av vad barn förstår. Författarna konstrasterar detta mot ett barns perspektiv, där barnet beskrivs som subjekt i upplevelsen och i förståelsen av sina egna erfarenheter (ibid.).

Även inom barndomssociologisk forskning förs en diskussion om barnperspektiv och barns perspektiv (Halldén, 2003; James & Prout, 1997), där barnperspektiv beskrivs som ett uttryck för vuxnas vilja att sätta barns väl i främsta rummet men att det inte nödvändigtvis innefattar att barn själva får uttrycka sin mening. När barns erfarenheter efterfrågas och beaktas i olika sammanhang handlar det istället om barns perspektiv. Att beakta och ta tillvara barns perspektiv i förskolan har studerats och diskuterats i ett flertal studier (Bae, 2004; Johansson, 2003; Jonsson & Thulin, 2013; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Sylva et al., 2010; Trondman, 2011;

Warming, 2005) och visar en samstämmig bild av den betydelse ett närmande och tillvaratagande av barns perspektiv innebär, inte minst för barn själva, och även som resurs för andra barns lärande och utveckling. Ett sätt att se på förhållandet mellan begreppen är att det är vuxnas rådande barnperspektiv som ligger till grund för hur barns perspektiv tas tillvara. (Jonsson & Thulin, 2013; Trondman, 2011). Det är därför meningsfullt att se på det enas konsekvens för det andra istället för att betrakta dem som motpoler (Jonsson & Thulin, 2013). Jag uppfattar lärares ansvar som två spår där deras barnperspektiv kommer till uttryck; Ett meningsskapande spår där lärares ansvar består i att ge barn möjlighet att skapa och uttrycka sig kring sin kunskap och förståelse av upplevelser och erfarenheter, och ett demokratispår i meningen att lärare ansvarar för barns rättigheter att utveckla sin identitet genom respekt och delaktighet i en social kontext (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). I båda spåren är det avgörande för barns lärande och utveckling hur deras uttryckssätt bemöts och tillvaratas. I denna studie synliggörs hur lärare i kommunikation kan bidra till hur barns perspektiv begränsas eller ges möjligheter för utveckling.

### En föränderlig barndomspsykologi

Sommer (2012) låter oss genom begreppet *barndomspsykologi* förstå att ett paradigmskifte skett och att det grundar sig i nya förståelser av såväl samhällsutveckling som individers utveckling. Sommer betonar att det inte kan handla om *en* barndomspsykologi som är fastställd utan mer ett ständigt föränderligt synsätt där människans liv ses som kopplat till mänskligt konstruerade perioder, där barndom utgör en av dessa konstruktioner. Perioderna är knutna till den sociala och kulturella samhällskontext där människan lever sitt liv vilket gör att dess åldersspann kan variera. Sommer motsätter sig därmed en syn på barns utveckling inskränkt till universella stadier och pekar på historiska, sociala och kulturella förutsättningar som påverkar utvecklingen liksom individen själv. Jämförelser mellan ett barn i utveckling och universella stadieteorier riskerar att barnet tänjs ut till att passa in i en mall som inte är rimlig utifrån de kontextuella förutsättningar barnet har. Det som är tidstypiskt och funktionellt i en kontext kan vara mindre avgörande i en annan.

Något som däremot tycks vara beständigt är synen på vuxna som viktiga ansvarstagande personer i barns liv. Sommer använder begreppet *barndomsarkitekter* för föräldrar, andra familjemedlemmar och vuxna som är involverade i organisationer eller institutioner av betydelse för barnet, såsom politiker, planerare och förskollärare. Sommer skisserar ett synsätt som speglar barns utveckling i västerländska senmoderna förhållanden, men berör även skillnader *inom* det västerländska där exempelvis Skandinavien utpekas som en delvis annan social och kulturell miljö än den västerländska i övrigt<sup>21</sup> (ibid.). Tanken att sammanföra barndom med psykologi har som jag uppfattar det åtminstone två skäl. Det ena är att bidra till kreativa, tvärvetenskapliga synsätt utan att för den skull förkasta den kunskap som tillkommit inom specifika discipliner. Det andra skälet handlar om att bidra till den diskurs som forskare driver inom det barndomssociologiska fältet (Corsaro, 2011; James & Prout, 1997; Qvortrup, Corsaro, & Honig, 2009) där barn och barndom är i fokus utifrån en egen rättighet, inte som en förberedelse för vuxenlivet.

### **Utvecklingspedagogikens betydelse för förståelsen av barns lärande**

Genom tidigare forskning och genom den läroplansteoretiska anknytningen framgår att lärare och barn ses som centrala aktörer i realisering av förskolans läroplan. Detta kan relateras till den betydelse aktörerna får för barns lärande och utveckling, vilket är frågor som hanteras inom utvecklingspedagogisk teori (Jensen, 2011; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Jag förstår utvecklingspedagogikens närhet till barndomsparadigmet såväl i synen på likvärdiga, aktiva barn och ansvarstagande vuxna, som i synen på kontextens betydelse för lärande och utveckling. Inom utvecklingspedagogiken framförs argument för att den lärande ska involveras som aktiv i sin egen lärandeprocess och dessutom ses som en tillgång i andras lärande. Det kan exempelvis ske genom aktivt deltagande i praktiska och kognitiva processer där samtal,

---

<sup>21</sup>Se även (Brembeck, Johansson, & Kampmann, 2004; Einarsdottir & Wagner, 2006; Kristjánsson, 2006).

reflektion och medvetenhet över egna och andras erfarenheter berikar och ger förståelse för den mångfald som erbjuds. Läraren har i dessa processer ansvaret för att iscensätta, uppmärksamma och/eller ta tillvara utvecklingsmöjligheter. Teorin har utvecklats inom förskolans verksamhetsområde och pekar på principer som bygger upp lärandesituationer där såväl barn som vuxna är aktiva deltagare. Det handlar således om för lärarens del att skapa och fånga potentiella lärandesituationer där barn ges möjlighet att tänka, reflektera och uttrycka sig och det handlar vidare om att använda mångfalden i barns uttryck som ett medvetet pedagogiskt innehåll och en resurs för allas lärande (ibid.).

## Strukturerande social samhällsteori

I avhandlingens senare skede vidgades teoriramarna utifrån ett behov att förstå läroplaner som samhällsdokument i relation till förskolans aktörer, och även utifrån ett behov av ökad medvetenhet om de mekanismer som bidrar till läroplaners produktion och reproduktion över tid. Detta gjorde att blickarna riktades mot Giddens (1984, 1999; Giddens & Sutton, 2009) ur vars omfattande sociala samhällsteori här valts begrepp knutna till hans struktureringsringsteori. Teorin har skrivits fram utifrån en kritik och dekonstruktion av samhällsteorier som har ett dualistiskt synsätt på subjekt-objekt. Det beskrivs som en avsaknad av begrepp för det handlande subjektet och för makrosociala förhållanden men också för kopplingen mellan dessa. Vidare betonas att ett historiskt perspektiv måste uppmärksammas liksom en diskussion om maktbegreppet<sup>22</sup>. Giddens pekar på att samhällsvetenskapen måste beakta den dubbla hermeneutiken, det vill säga att det finns ett samband mellan vardagsspråk, vardagskunskap och vetenskaplig kunskap och att dessa inte är totalt åtskilda utan att människors interaktion har större betydelse än vad man tidigare hävdade. Det innebär att människors handlingar i olika situationer är påverkade av, men samtidigt bidrar till, att strukturella mönster produceras, reproduceras och

---

<sup>22</sup> Maktbegreppet bedöms falla utanför studiens forskningsfrågor och behandlas därför inte vidare här.

hålls vid liv i en ständigt pågående samverkan mellan struktur och aktör (Giddens, 1984). I denna studie relateras ovanstående till att lärares arbete i förskolan bidrar till hur läroplaner görs till mer eller mindre varaktiga strukturer genom vardagliga handlingar (som kommunikation) samt bidrar till hur förskolans verksamhet skapas/återskapas över tid och därmed förändrar eller vidmakthåller institutionella mönster. Med andra ord bidrar aktörerna till skapandet av handlingsmönster som på en rad sätt påverkar barns lärande och utveckling men även präglar bilder av förskolan som institution.

Ett centralt antagande i denna teori är att människan är en reflexiv, aktivt handlande och skapande aktör med potential att reflektera över och påverka sina handlingar. Det sker inte utan inflytande av yttre faktorer (som exempelvis styrdokument) men dessa kan således i hög grad påverkas (av exempelvis lärare) även om det inte innebär absolut fria val. Strukturer innebär enligt Giddens både möjligheter och begränsningar och är ständigt integrerade i människors sociala handlingar. Konsekvenser av handlingar kan ofta förstås och ges någon form av ”teoretisk” förklaring oavsett om själva handlingen i sig varit mer eller mindre medveten (ibid.). Läroplanstexter förstår jag med detta synsätt som strukturerande för och påverkbara av lärares intentioner oavsett graden av medvetande. Medvetandet delas av Giddens upp i det *omedvetna*, det *praktiskt medvetna* och det *diskursivt medvetna*. Olikheterna dem emellan utgörs av minnesförmåga samt kunskaper att reflektera över det man gör och förmåga att uttrycka sig verbalt kring sina intentioner (Giddens, 1984; Johansson, 2007). Den omedvetna nivån har inte ansetts relevant i relation till detta arbete då denna nivå anses kopplad till svåråtkomliga minnen, ofta med traumatisk karaktär. Det praktiskt medvetna handlar om erfarenheter och kunskaper som utgör en tyst, till synes oreflekterad styrning av interaktionen. Det diskursivt medvetna tolkar jag som kännedom om och insikter i de förhållanden som råder och i vilken riktning kommunikationen kan utvecklas. Det kan i denna studie exempelvis innefatta lärares förmåga att lyfta fram och reflektera över barns erfarenheter och uttryck samt uttala och sätta detta i förhållande till egna intentioner, handlingar och situationens lärandepotential. Giddens talar vidare

om social interaktion ansikte mot ansikte mellan människor, vilket skapar sociala mönster i vardagslivet. Skapande av sådana sociala mönster ges begreppet social integration, medan systemintegration handlar om institutionella handlingsmönster som blivit varaktiga i tid och rum (Giddens, 1984). Relaterat till denna studie finns den sociala interaktionen i kommunikationen mellan lärare-barn vilket bidrar till sociala och, skulle jag också vilja säga, didaktiska handlingsmönster eftersom det sker i en förskolekontext med ett lärandeuppdrag. De handlingsmönster som skapas och återskapas bidrar i sin tur till en systemintegration där förskolans historiska framväxt formas över tid. Eftersom handlingsmönster får konsekvenser både i nuet och i framtiden, för barns lärande såväl som förskolans verksamhet, ger det argument för att studera lärares bidrag till hur läroplaner skapas. Vidare förstår jag Giddens strukturerings teori som att informella regler som formuleras dagligen har större betydelse än de som formuleras i skriftliga, styrande dokument (jfr Johansson, 2007) vilket blir intressant i relation till syftet att studera vad lärares arbete kan möjliggöra när läroplaner skapas i förskolan.

## Sammanfattning och teoretisk perspektivmedvetenhet

Valen av läroplansteori, barndomsperspektiv och strukturerings teori ska nedan få en sammanfattande förklaring. Föreliggande avhandling kan beskrivas som en läroplansstudie, men avgränsningen rymmer anknytningar till andra perspektiv då ett antagande bygger på att läroplaner görs av samhällets aktörer. Aktörsbegreppet är inte explicit uttalat i alla ovanstående teoretiska perspektiv men gemensamt är att människor, oavsett ålder, ses som aktiva personer med förmåga till sociala handlingar. Exempel på sådana handlingar är kommunikation mellan lärare och barn, handlingar som antas ha didaktiska syften från lärarens sida då de sker inom förskolans ram. Jag förstår barndomsteoretiska tolkningar av begreppen barnperspektiv och barns perspektiv som förenliga med läroplansteorins organiseringsbegrepp (Evans, 1975, 1982) på så sätt att förskolans verksamhet kan ses som lärar- eller barncentrerad *eller* som en



mellanposition där lärarens barnperspektiv handlar om att lyssna in och beakta barns egna perspektiv. Det kan i sin tur ses förenligt med den svenska läroplanens fundament grundat i barnperspektiv med betydelsen att barns bästa beaktas och sätts i främsta rummet (Skolverket, 2010a). Ett teoretiskt ställningstagande är att barnperspektiv och barns perspektiv hör nära samman med villkor för barns lärande och utveckling (Sommer et al., 2010) och att lärare har stort inflytande över hur begreppen får sin tillämpning i de läroplaner som realiserar (Jonsson, 2011, manus; Jonsson & Thulin, 2013; Jonsson & Williams, 2012).

Med denna studies teoretiska ram finns således möjligheter att synliggöra resultaten relaterade till teoretiska aspekter från flera kunskapsfält. Argument för en sådan tillämpning hämtas hos bland annat Sommer (2012) som förespråkar och själv erbjuder tvärvetenskapliga synsätt för att bättre belysa människan i interaktion med den föränderlighet som präglar samhället. Med anknytning till studien sedd ur ett barndomspsykologiskt perspektiv konstrueras identitet och tidstypiska, funktionella kunskaper i kommunikation mellan människor (Sommer, 2012) medan kommunikation betraktat som pedagogiskt/didaktiskt verktyg kan stödja lärande av olika kunskapsaspekter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). På sikt och ur ett sociologiskt perspektiv handlar kommunikation mellan lärare och barn också om ett kontinuerligt bygge av sociala strukturer och samhällsliga institutioner (Giddens, 1984). De läroplaner som skapas via lärare och barn kan följaktligen antas lämna bidrag på både kort och lång sikt och på områden där psykologi, pedagogik/didaktik och sociologi korsar varandra via kommunikationsbegreppet. Även Giddens påpekar nytta och nödvändighet med tvärvetenskapliga synsätt inom samhällsvetenskapen vilket jag tar som ytterligare argument för den teorianvändning som görs i denna studie. Därtill instämmer jag med Sommer (2012) som pekar på behovet av ytterligare forskning för att fördjupa förståelsen av hur olika perspektiv kan interagera. Det innebär också att jag inser begränsningar i vad jag kan åstadkomma med ett sådant synsätt. En risk kan vara att förlora möjligheter till fördjupande analyser när teoretisk bredd ställs mot teoretisk fördjupning. Förtjänsten kan naturligtvis vara det motsatta - att vinna insikter om samband mellan

institutionella strukturer, lärares arbete och barns lärande som inte hade varit möjligt utan den breda förståelse som kan fås från flera kunskapsfält.

Sammantaget ser jag ett värde i ovanstående teoretiska aspekter relaterade till läroplansteori i syfte att förstå hur läroplansmodellens räckvidd och organisering konstrueras (Evans, 1975, 1982). Det ger i sin tur förutsättningar att synliggöra hur en pluralism av läroplaner kan ta sig uttryck och bidra till skilda villkor för barns lärande. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010a) finns öppningar för pluralism i formuleringar som ”Hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte ska fördelas lika.” (ibid. s. 5). Inom en förskola bidrar lärare till det pedagogiska innehåll den läroplansteoretiska räckvidden omfattar såväl som till vilka metoder och förhållningssätt som möjliggörs i organiseringen av arbetet. Med hjälp av tvärvetenskapliga synsätt synliggörs lärares kommunikation som bidrag till enskilda barns aktörskap, lärande och utveckling och även till hur förskolans didaktiska innehåll och metoder växer fram och blir till strukturer på kort och lång sikt. Det i sin tur påverkar hur förskolan som institution skapas och återskapas över tid (Giddens, 1984), där lärares kunskaper och attityder bidrar till hur såväl styrdokument som barns perspektiv och aktörskap kommer till uttryck i den pedagogiska verksamheten. Det ligger i linje med Gundems (1997) utredande av läroplansbegreppet, där min tolkning är att lärares personliga läroplaner och hur de uppfattas och verkställs får stor betydelse för hur barns upplevda läroplan kan komma till uttryck.



## Metodologi, empiri och analys

Med syfte och problemformuleringar som utgångspunkt fanns metodologiska argument för att genomföra en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning har fått en ökad användning inom policystudier där fokus är på hur olika aktörer agerar och ger mening åt konkreta verksamheter (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011). Det kan exempelvis handla om implementering av officiella riktlinjer eller styrdokument och vad det får för konsekvenser (ibid.), vilket jag menar har närhet till denna studies syften och därför stärker valet av en kvalitativ ansats. Stöd finns även hos Silverman (2005) som framhåller kvalitativ forskning när det gäller att svara på forskningsfrågor om *vad* och *hur* vilket utgör grunden i föreliggande studie. Den valda metodologin utgår från ett vidgat läroplansbegrepp (Gundem, 1997; Vallberg Roth, 2001) där begreppet läroplan förutom skrivna riktlinjer omfattar även det som sägs och görs inom förskolans ram. Följaktligen kan det som lärare talar om i intervjuer ses som ett uttryck för hur läroplanen tolkas som skrivet dokument samtidigt som det rymmer lärares attityder, kunskaper och förgivtaganden om vad god förskoleverksamhet kan vara för de yngsta barnen. Det innebär samtidigt att det kanske inte alls är medvetna tolkningar av Lpfö (Skolverket, 2010a), men oavsett det ses det inom denna studies tolkningsram som ett av lärares sätt att bidra till den läroplan som skapas i förskolan.

Vidare har det utifrån syftet varit betydelsefullt att också se hur läroplaner kommer till uttryck när lärare arbetar i den vardagliga pedagogiska verksamheten. Här är avgränsningen satt till kommunikation mellan lärare och barn, då kommunikation ses som navet i pedagogisk verksamhet (Snow, 2000) och därför förstås som en central form av aktörskap när läroplaner skapas. Avsikten är inte att jämföra vad en lärare *säger* i en intervju med vad samma lärare *gör* i den pedagogiska verksamheten, utan användbarheten i metodologin finns i att det som sägs och det som görs tolkas som exempel på giltiga representationer för lärares varierande sätt att

skapa läroplaner i förskolan. Metodologiskt befinner sig därmed studien inom en tolkande tradition (Alvesson & Sköldbberg, 2008) där tonvikt läggs på förståelse av något. Förståelsen handlar i denna studie om hur villkor för lärande möjliggörs i förskola för de yngsta barnen. I delstudie I studeras det genom att med hjälp av en fenomenografisk ansats tolka kvalitativa innebörder av lärares uppfattningar som de visar sig i intervjuer. I delstudie II och III söks förståelse av lärares kommunikation med förskolebarn genom kvalitativa, tolkande analyser av videoobservationer från förskolors vardagliga verksamhet<sup>23</sup>. Användning av tolkningsbegreppet knyts vidare till Giddens (1984) dubbla hermeneutik, med utgångspunkten att jag som forskare måste förhålla mig till en värld som redan är tolkad och därför inte helt kan bortse från redan befintliga tolkningar, beskrivningar och begrepp kring de fenomen som intresserar mig. Den dubbla hermeneutiken innebär enligt Giddens att influenser och relationer finns mellan vardagsspråk, vardagskunskap och vetenskaplig kunskap. Giddens pekar vidare på hermeneutik som en del av struktureringssteorin (ibid.). Jag förstår innebörden både som del av en metodologi och som en ontologisk utgångspunkt för social existens vilken är grundad i människors vilja till tolkning och förståelse av och aktivt ingripande som aktör i världen. Tolkningar av lärares utsagor i intervjuer och av videofilmade material kan utifrån ovanstående beskrivas som *mina tolkningar av lärares tolkningar* av hur de som läroplansaktörer kan skapa läroplan i förskolan. Det har skett utifrån mina samlade erfarenheter i kontinuerlig växelverkan med empiriskt material och teoretiska kunskaper. Efter upprepade läsningar av empiri och teori, upprepade samtal och synpunkter från en kritisk massa<sup>24</sup> har sedan tolkningar prövats, omprövats, fördjupats eller valts bort.

---

<sup>23</sup> Vardaglig verksamhet innebär här att inga situationer planerats, tillrättalagts eller valts särskilt för att filmas utan jag som forskare har följt och filmat lärares kommunikation med barn under dagens mest aktiva timmar. Hur min egen närvaro kan ha påverkat aktörerna diskuteras under rubrikerna *Metoddiskussion* och *Etiska aspekter*.

<sup>24</sup> En kritisk massa innebär här alla dem som vid formella och informella tillfällen kommit med synpunkter på studiens innehåll och framskrivning. Mer om detta finns under rubriken *Trovärdighet och giltighet*.

## Urval och samtycke

De sex förskolor som medverkat i studien som helhet är belägna i tre kommuner och har valts ur en databas för kontakter under studenters verksamhetsförlagda del av förskolläraryr utbildning. Förskolornas deltagande lärare är däremot inte valda för att de arbetat som lärarutbildare utan för att de vid tillfället arbetade i förskoleverksamhet för barn 1-3 år. De totalt 16 lärarna ingick vid tiden för studierna i sammanlagt nio arbetslag där sex lag bestod av förskollärare och barnskötare och tre lag av endast förskollärare. Av lärarna i intervjustudien är två män och 14 kvinnor. De nio barngrupperna bestod av mellan 10 och 16 barn i åldrarna 1-3 år. I alla grupper fanns barn med annat hemspråk än svenska. Ovanstående förutsättningar har inte specifikt beaktats i analyserna utan får betraktas som bakgrundsinformation för att teckna en bild av några av villkoren för respondenter, barn och filmade lärare.

I samband med delstudierna togs kontakter med förskolornas rektorer som ombads dels att tillstyrka att lärares medverkan kunde ske på arbetstid, dels att förmedla kontakt med lärare som arbetade med barn 1-3 år på respektive förskola (bilaga 1). Totalt är det 16 medverkande lärare varav en lärare inte deltog i intervjustudien utan endast i den första av observationsstudierna, delstudie II. I den andra observationsstudien, delstudie III, deltog fyra av lärarna som tidigare medverkat i intervjustudien. Alla kontakter skedde först via e-post (bilaga 2) och fortsatte sedan via e-post och telefon för tidsbokning med de lärare som visade sig intresserade att delta. Här informerades samtliga om att jag i min forskning intresserar mig för hur lärare i förskolan arbetar med de yngsta barnen och vad som anses viktigt i det arbetet, men inga detaljer kring syfte och forskningsfrågor gavs. Ett skäl var att det induktiva arbetssättet skulle ha förhållandevis vida ramar medan ett annat skäl handlade om att så långt möjligt undvika lärares tillrättaliggande av intervjusvar och pedagogisk verksamhet. Inför observationsstudierna togs alltså förnyad kontakt via e-post (bilaga 3) med de fyra lärare som jag tagit reda på arbetade kvar bland de yngsta barnen. Därefter berättade jag per telefon hur observationerna planerats samt vad lärarnas deltagande behövde bestå av. De ombads att sköta sitt arbete som

de brukade utan några särskilda hänsyn till mig som filmade. Det var jag som skulle anpassa mig till situationen och de skulle säga till om de ville att jag skulle stänga av kameran av någon orsak. Enligt överenskommelse med lärarna delade de ut och samlade in samtyckesblanketter till föräldrar (bilaga 5). Vid mitt besök på förskolan skrev vidtalad lärare och personal i arbetslaget på samtyckesblanketter (bilaga 4 och 6) då de i arbetslaget eventuellt skulle komma att vara synliga på någon filmsekvens. Etiska aspekter kring lärarnas egen och barnens anonymitet poängterades liksom deras rätt att avbryta sin medverkan i studien (Vetenskapsrådet, 2011).

## Empiri

Det valda kunskapsområdet har via metodlitteratur lett mig till ställningstaganden angående delstudiernas empiriska material och hur underlaget samlats in. Silverman (2005) påpekar att inget ska anses mer rätt eller fel så länge argumenten för en metods användbarhet finns. Då syfte och forskningsfrågor utgår från vad lärare bidrar med genom vad som sägs och görs när läroplaner skapas i förskolan ses intervjuer och videoobservationer av lärare som passande vägar mot att utveckla kunskap.

Empirin har sin grund i tre delprojekt där intervjuer för delstudie I gjordes under våren 2009, videoobservation för delstudie II under hösten 2008 och videoobservationer för delstudie III under hösten 2011. Delstudie II bygger på observationer som först var planerade för en pilotstudie inför delstudie I men bedömdes innehålla så intressant och fylligt material att observationerna senare fick genomgå ny analys och bilda underlag för en egen delstudie. Nedan följer en sammanställning av den datakonstruktion som gjorts av insamlat material (tabell 2)<sup>25</sup>. Alla intervjuer och videoobservationer har utförts av mig själv. Förhoppningen är att intervjuerna präglats av mitt uppriktiga intresse för lärares uppfattningar kring de fenomen som avhandlades. Min hållning vid videoobservationerna kan karakteriseras av att vara icke-deltagare i verksamheten.

---

<sup>25</sup> Tabellens utformning och val av innehåll bär inspiration av hur Årlemalm-Hagsér (2013) framställt sin datakonstruktion.

Däremot har överväganden gjorts kring hur min närvaro indirekt påverkat personal och barn i barngrupperna eftersom skuggning (Czarniawska, 2007) av lärare användes som insamlingsmetod. Metoden går ut på att som forskare hålla sig nära och tätt följa den person som studeras och registrera vad som sker, vilket här skedde med hjälp av en handhållen videokamera.

Tabell 2. Sammanställning av datakonstruktion.

|                      | Forskningsfrågor  | Teoriram   | Empiriunderlag  | Analys   |
|----------------------|---|--|---|--|
| <b>Delstudie I</b>   | Vad beskriver lärare som centralt för små barn att lära sig?<br>Vilka arbetsformer beskriver lärare som möjliga och viktiga att arbeta med?<br>Vilka karakteristiska drag kommer fram i lärarnas beskrivningar? | Läroplansteori (Evans, 1982), barndomsteorier, (Halldén, 2007, Sommer, 2005, James & Prout, 1997) Utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008)                        | Semistrukturerade intervjuer med 15 lärare.<br>10 h 41 m ljudinspelningar.<br>Insamlat våren 2009               | Fenomenografisk ansats (Marton 1981; Marton & Booth, 2000)                         |
| <b>Delstudie II</b>  | Vad är karakteristiskt för den läroplan som konstrueras i lärarens verbala kommunikation med barnen?  | Läroplansteori (Evans, 1982; Lundgren, 1979), barndomsperspektiv (Sommer et. al., 2010)  | Videobeskrivning av 1 lärare (ej med i delstudie I).<br>2h film.<br>Insamlat hösten 2008.                       | Narrativt inspirerad kvalitativ analys (Czarniawska, 2004; Eriksen Ødegaard, 2007) |
| <b>Delstudie III</b> | Hur kommunicerar lärare innehåll till de yngsta barnen?<br>Hur bemöter lärare barnens egna uttryck?   | Läroplansteori (Evans, 1975, 1982), barndomsteorier (Halldén, 2003, Sommer, 2008,) utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), social samhällsteori (Giddens, 1984) | Videobeskrivning av fyra lärare (utav de 15 lärarna i delstudie I).<br>12 h 44 m film.<br>Insamlat hösten 2011. | Kvalitativ analys (Fejes & Thornberg, 2009; Shier, 2001)                           |



## Datakonstruktion genom analys och tolkning

Min ingång i forskningsfrågorna har hela tiden varit empirin och en strävan att få syn på hur lärare talar om och kommunicerar i förskola för de yngsta; i delstudie I det som sägs i intervjuer; i delstudie II och III det som görs i pedagogisk verksamhet, här med fokus på kommunikation. Metodologiskt har jag arbetat utifrån ett kvalitativt, induktivt och tolkande synsätt (Alvesson & Sköldberg, 2008; Bryman, 2002) vilket i delstudie I utgjordes av en fenomenografisk kvalitativ ansats (Kroksmark, 2007; Marton, 1981; Marton & Booth, 2000; Pramling Samuelsson, 1994). I delstudie II gjordes analysen utifrån videoobservationer av lärares kommunikation med barn, inspirerad av narrativ metod (Czarniawska, 2004; Eriksen Ødegaard, 2007) och i delstudie III en kvalitativ analys (Fejes & Thornberg, 2009) av lärares kommunikation också här baserat på videoobserverat material. En konstruktionistisk hållning (Bryman, 2002) ligger till grund för det metodologiska arbetet genom att resultaten ses som konstruerade utifrån analys av den empiri som genererats och relaterats till teoretiska perspektiv.

De datakonstruktioner som skett genom analys, tolkning och transkribering har i processen länkats i varandra och har i sin tur förankring i en ursprunglig plan att studera aspekter av det som sägs och det som görs i förskolans verksamhet. Det har gjort att varje färdig delstudies resultat påverkat mina beslut om nästa steg i processen, men att det skett i samklang med den grundläggande planeringen. Ett exempel på detta är beslutet att efter delstudie I gå tillbaka till tidigare empiri och använda dessa videoobservationer för delstudie II (se mer under rubriken *Metoddiskussion*). Ett annat sådant exempel är det ökade behov av teoriförankring som beskrivs i teorikapitlet under rubriken *Strukturerande samhällsteori* och som bidragit till analysen i delstudie III. Denna abduktivt inspirerade pendling mellan avhandlingsplan, empiri och teori har varit vitaliserande för tillkomsten av såväl delstudierna som avhandlingskappan även om grunden finns i ett induktivt angreppssätt (Bryman, 2002) där resultaten konstruerats utifrån empirin. I en tolkande ansats som denna är mina egna yrkeserfarenheter av förskolans verksamhet *en* del av hur resultaten förstås liksom mina erfarenheter

av arbete i lärarutbildning. Jag ser detta som en tillgång i det att det ger mig fler möjligheter att uppfatta subtila nyanser i det empiriska materialet men inser också att det kan bidra till alltför snabba slutsatser om olika moment i arbetet. Flera ansträngningar har gjorts för att motverka alltför snabba konklusioner och förgivettaganden. Silverman (2005) hävdar att transkribering av filmat material är en teoretiskt mättad aktivitet som kräver medvetenhet för att gå bakom sina förgivettaganden. Ett sätt är att vara uppmärksam under processen och ställa upprepade frågor till materialet. Vid genomlysningar av ljudupptagningar och betraktande av filmer har jag försökt lyssna och tolka in även tonfallet i det som sägs medan jag också använt mig av frågor till mig själv vid arbetet med empirin. Vid filmanalyserna har jag noterat viss mimik, blickkontakt och annat kroppsspråk som stöd för tolkningen av den verbala kommunikationen. Återkommande frågor har varit: ”Vad hör/ser jag i det som sägs/görs? Vad kan det betyda? Varför tror jag det? Vad kan vara en annan nyans av denna tolkning? Vad är det mest rimliga?” Det transkriberade materialet har genomgått flera läsningar och kategoriseringar i tabeller där frågorna återigen använts för att leda mig fram till slutliga resultat relaterade till valda teoretiska verktyg.

I det följande presenteras nu empirins underlag i varje delstudie tillsammans med respektive analysbegrepp och analysförfarande.

### **Delstudie I – Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta i förskolan**

Vad gäller transkribering har ljudupptagningar av de 15 intervjuerna i delstudie I transkriberats i sin helhet. Elva av de ljudupptagna intervjuerna för delstudie I transkriberades av mig och fyra av transkriptionshjälp. I analysen används en fenomenografisk ansats (Marton & Booth, 2000) där kvalitativt skilda beskrivningskategorier konstruerats av lärares uppfattningar med utgångspunkt i forskningsfrågorna. Processen bestod av fem steg vilka beskrivs nedan.

1. Genomlysning av varje intervju parallellt med minnesanteckningar kopplat till forskningsfrågorna, vilket gav en initial nedskrivnen överblick av materialets innehåll.

2. Transkribering parallellt med tillägg till minnesanteckningar. Alla ljudupptagningar lyssnades sedan igenom ytterligare en gång för att korrigera och öka samstämmighet mellan ljud och text.
3. Läsning av transkriberad text med anteckning av nyckelord knutna till analysfrågan *Vad talar de om?* Anteckningarna samlades i tabellform med nyckelord som *sociala kunskaper, ämnen, lek, självkänsla* och *ta vara på barns intressen*. Kriterier för att ord skulle ses som nyckelord var att de var ofta förekommande, tolkades som bärande i ett längre resonemang och/eller uttrycktes med emfas.
4. Nyckelord samlas i teman relaterade till forskningsfrågornas studerade fenomen *innehåll, metod* och *karaktäristika*. Evans (1982) analysnivå om läroplansinnehåll, metoder och karaktäristika anknöts här till lärares beskrivningar av viktiga innehåll (vad-frågan) och tillvägagångssätt (hur-frågan) samt vad som karakteriserar dessa utsagor.
5. Konstruktion av kvalitativt skilda, sidoordnade beskrivningskategorier knutna till varje forskningsfråga.

Citaten från intervjuerna representerar beskrivningskategorier som tillsammans utgör tre skilda utfallsrum knutna till forskningsfrågorna. Inom en fenomenografisk tradition innebär det att ett eller flera utdrag kan representera en beskrivningskategori men att utdragen inte knyts till personer utan ska ses som beskrivningar på en kollektiv nivå (ibid.). Vägledande i processen, om än inte explicit uttalade, var ett utvidgat läroplansbegrepp (Vallberg Roth, 2001), Evans (1982) begrepp räckvidd och organisering samt följande variabler för arbetsformer: individ- och grupprelaterade arbetsformer och undervisande och utmanande/inspirerande. Tolkningsprocessen krävde emellertid analys av fler didaktiska frågor än vad och hur för att besvara forskningsfrågorna. Kroksmark (2007) med referens till Jank och Meyer (1991) definierar ett antal didaktiska frågeställningar, varav sex av dessa, vad, hur, varför, vem, var och när, ansågs relevanta för att strukturera resultatet utifrån det som framträdde vid analysen. I formuleringen av studiens slutsatser blev de didaktiska frågeställningarna avgörande i begreppsliggörandet av

nuets didaktik inspirerat av Sterns (2004) begrepp present moment. Stern innefattar i begreppet vikten av att i samtal få till stånd intersubjektivitet mellan människor och meningen med att förena dåtid med nutid. Det innebär även förmåga att i samtal använda sig av explicit och implicit kunskap om motpartens erfarenheter.

### **Delstudie II – Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective**

Studien är en fallstudie (Flyvbjerg, 2011; Yin K, 2009), vilket valdes utifrån bedömningen att materialet innehöll rik information om vad som avsågs studeras: en lärares kommunikation med barn i den pedagogiska verksamheten. Från videoupptagningarna gjordes valet att transkribera all kommunikation mellan den observerade läraren och barnen, totalt 1 h 40 min av de 2 timmarnas videoobservationer. Annan kommunikation bedömdes falla utanför studiens syfte.

Silverman (2005) ger CAQDAS, computer-assisted analysis of qualitative data som exempel på möjligheter till kvalitativ bearbetning. Fördelar med detta sägs vara snabbhet när det gäller hantering av stora volymer data och att det ökar möjligheterna till noggrannhet, t.ex. vid olika typer av sökningar. En kritik Silverman tar upp är att CAQDAS inte är till så stor hjälp i småskalig forskning (ibid.). Vid transkriptionerna av materialet till delstudie II och III gjordes ändå valet att använda det datorstödda transkriptionsverktyget Transana som synkroniserat visar observationsfilm, tid och pågående transkription.

I ett första steg hanterades insamlat material genom upprepade genomlysningar och observationer av videoinspelningarna. Fokus koncentrerades växelvis antingen på läraren eller på barnen utifrån vem som initierade kommunikationen. På nivå två i Evans läroplansteori (Evans, 1982) analyseras hur teories likheter och skillnader kan synliggöras i undervisningspraktiken. Från denna nivå användes begreppet organisering för att synliggöra två diametralt skilda utgångspunkter, lärarinitierat och barninitierat. Tolkning och förståelse av materialet inriktades vidare på att svara på analysfrågorna vad kommunicerar de om? och på vilket sätt kommunicerar de? Här gjordes en uppdelning av materialet för att få syn på frågor respektive påståenden. Analysförfarandet är inspirerat

av narrativ analys (Czarniawska, 2004; Eriksen Ødegaard, 2007) där narrativer konstruerats utifrån transkriptionerna av den videoobserverade empirin. Inom denna metod kan dekonstruktion användas genom att ta isär, analysera och på nytt sätta ihop transkriptioner. I nästa steg delades därför materialet upp i endast frågor, endast svar, påståenden, lärarens yttranden samt barns yttranden för att sedan sättas samman till konstruerade berättelser/narrativer kring betydande händelser och yttranden under dagens aktiviteter. I ett sista steg koncentrerades berättelsernas innehåll kring kommunikationens narrativa kärna vilket ledde till fem berättelser med koppling till forskningsfrågorna: idén om begreppsliggörande av omgivningen, idén om fostran, idén om inkludering, idén om att lära barn praktiska förmågor samt idén om att fokusera olika innehåll genom att ställa frågor. Fallstudiens styrka att kunna gå på djupet i ett empiriskt material kompletterades med narrativ metod för dekonstruktion, konstruktion och presentation av resultat. Narrativen innehåller citat för att tydliggöra innebörden i den narrativa kärna som utgör studiens resultat.

### **Delstudie III – Kvalitativa skillnader i lärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan**

I delstudie III började jag hantera materialet genom att se det i sin helhet medan jag antecknade kommunikation mellan lärare och barn. Den delades i detta skede upp i ”lärare säger”, ”lärare gör”, ”barn säger” och ”barn gör” relaterat till forskningsfrågorna. I nästa analyssteg tog jag utgångspunkt i kvalitativ analys (Fejes & Thornberg, 2009) med en induktiv ansats för att identifiera olikheter i lärares sätt att kommunicera med barnen. Ett antal kommunikationssituationer valdes för transkription då de ansågs vara särskilt illustrativa representationer (Bryman, 2002; Fejes & Thornberg, 2009) utifrån forskningsfrågorna. Situationerna är hämtade från måltider och samvaro utomhus och inomhus då det representerar stora delar av vad förskolornas verksamheter bestod av under de timmar som filmades. Det datorstödda transkriptionsverktyget, som beskrivits under delstudie II, möjliggjorde upprepade analyser av ljud och bild under tiden jag transkriberade, och underlättade mitt

val att ta med viss mimik, blickkontakt eller annat kroppsspråk som exempelvis viss beröring och tecken som stöd.

Följande repertoar av kommunikation identifierades i empirin: *uppmaning, konstaterande, fråga, aktiv handling, aktiv övertagande handling, erbjudande handling och upprepning*. Analysen var främst kopplad till den verbala kommunikation som förekom mellan lärare och barn men omfattade i viss mån även icke-verbala uttryck och kommunikativa handlingar. För att få en uppfattning om frekvensen i användningen och för att synliggöra olikheter genom hur repertoaren framstod i olika situationer kvantifierades repertoaren i en tabell med tre exempel, ”exempel 1, 2 och 3”. Därefter fokuserades barns uttryck och uttryckssätt i de transkriberade kommunikationssituationerna. De analyserades utifrån samma repertoar av begrepp som ovan och även här gjordes en kvantifiering i tabellform.

För att förankra de olika exemplen teoretiskt användes därefter analysverktyg inspirerade av Shiers teori (2001) om barns delaktighet. Den teoretiska modellen har sin grund i FN:s Barnkonvention (UNICEF, 2009) och bygger på fem steg med inbördes progression. I min tolkning har modellen anpassats för att analysera olikheterna i den kommunikation som observerats och innehåller här tre steg, även de med en inbördes progression. Stegen beskrivs nedan med samma text som i delstudien. Utifrån Shiers modell skiljer studiens analysverktyg på följande tre *kategorier* i den kommunikation som förekommer:

1. *Läraren ser, lyssnar och riktar sig mot*. Att lyssna innebär här att låta barn uttrycka sig även om inte alltid respons ges eller gen-svar inväntas. Att rikta sig mot innefattar att se barn genom att både att tala till och att tala med. Se ovan Shiers steg (a), barns röster blir lyssnade till.
2. *Läraren ser, lyssnar, riktar sig mot och bekräftar/upprepar barns uttryck*. Barn får stöd i att säga sin mening genom lärarens lyssnande och bekräftelse. Se ovan steg (b), barn får stöd i att säga sin mening.
3. *Läraren ser, lyssnar, samtalar med och beaktar barns uttryck genom att ge förutsättningar för utvidgning av innehållet i kommunikationen*. Utvidgning används här i betydelsen att

lärare eller barn öppnar upp för ytterligare sätt att tala om eller på annat sätt hantera innehållet som kommuniceras. Det kan också handla om att lärare eller barn bjuder in fler barn i kommunikationen. Se ovan steg (c); barns perspektiv beaktas och ligger till grund för det innehåll som avhandlas i kommunikationen, vilket här ses som aspekter av att (d), delta i beslut, och (e), dela påverkansmöjlighet och ansvar med vuxna.

De tre kategorierna bygger alltså på delvis samma grund i det att blick och tal finns med i alla, medan de likt Shiers modell innehåller en progression i barns deltagande. Progressionen ses på så sätt att dimensioner tillkommer eller förändras i kategori 2 och 3. Jämfört med kategori 1 *ser, lyssnar och riktar sig mot*, tillkommer i kategori 2 *bekräftar/upppepar barns uttryck*. I kategori 3 förs *ett samtal där barns uttryck beaktas*, samt dessutom *utvidgas eller fördjupas*. Olikheterna mellan kategorierna beskrivs som kvalitativa skillnader och ligger till grund för kategoriernas rubriker i resultatdelen. Viktigt att notera är att citaten i resultatdelen ska ses som representationer med kvalitativa skillnader i kommunikation som kan förekomma hos alla lärare i studien. De är således inte exempel på att *en* specifik lärare kommunicerar på *ett* sätt. För att få en uppfattning om frekvensen i användningen av repertoaren, och för att synliggöra olikheter i hur repertoaren framstod i de olika kategorierna, kvantifierades repertoaren i en tabell<sup>26</sup> relaterad till de tre kategorierna, ”kategori 1, 2 och 3”. Därefter fokuserades barns uttryck och uttryckssätt i de transkriberade kommunikationssituationerna. De analyserades utifrån samma repertoar av begrepp som ovan och även här gjordes en kvantifiering i tabellform kopplad till kategorierna. Avslutningsvis gjordes en analys av förhållandet mellan kategorier och lärares respektive barns repertoar.

## Trovärdighet och giltighet

Termerna trovärdighet och giltighet (min översättning av *trustworthiness* och *authenticity*) föreslås i konstruktivistiska studier som användbara alternativ till reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

---

<sup>26</sup> De tabeller som nämns är endast arbetsmaterial.

(Lincoln et al., 2011). Dessa begrepp passar bättre en ontologi som grundar sig i att det, utifrån människans konstruktioner, kan finnas flera beskrivningar av den sociala verkligheten. Jag har velat åstadkomma trovärdighet och giltighet genom ingående beskrivningar av såväl mina medvetna, kognitiva processer och ställningstaganden som av empirihanteringen i avhandlingsarbetet. Jag har dessutom strävat efter att skapa och samtidigt kritiskt förhålla mig till en tänkt röd tråd för att ge presumtiva läsare ett vetenskapligt sammanhang som är begripligt och trovärdigt. En aspekt av trovärdighet enligt Bryman (2002) är tillförlitlighet, som innefattar dels att forskaren håller sig till gängse vetenskapliga normer, dels att resultat rapporteras till de personer som studerats, så kallad respondentvalidering. Mina forskarval i dessa avseenden har inneburit en strävan att förstå och luta mig mot de vetenskapliga regler som kan leda till god forskning (Vetenskapsrådet, 2011). Efter överväganden gjordes vidare ett medvetet val att inte använda respondentvalidering under arbetet med delstudierna. Ett skäl finns hos Silverman (2005) som varnar för att förfaringsättet kan vara bristfälligt och ge respondenterna för hög validitetsstatus. Istället bjöds respondenterna in till det seminarium där delstudie I, licentiatuppsatsen, skulle försvaras och jag tolkar deras vilja att fortsätta deltagandet i delstudie III som ett svar på att de accepterat det sätt jag hanterat deras förtroende på. Giltighet i kvalitativa studier (Lincoln et al., 2011) förstår jag som kopplat till en slags ärlighet mot personer som deltar i studien. För mig har det både handlat om att beskriva studiens förutsättningar på ett sätt som bildar bakgrund till förståelsen av resultaten och att ägna min hängivna forskaromsorg genom hela forskningsprocessen åt det som var och en bidragit med. Strävan har varit att ta intryck av alla deltagare på ett likvärdigt sätt oavsett om det gällt intervjuer eller skuggning med videokamera. Denna strävan har också funnits med genom hela datakonstruktionsprocessen där empiriunderlaget hanterats. Däremot kan deltagare som individer vara mer eller mindre synliga i citat eftersom resultaten ses som representationer på en kollektiv nivå och inte som individers sätt att tala eller agera.

Avhandlingens genomgående kvalitativa ansats gör att jag genom resultaten inte kan eller ska göra anspråk på generaliserbarhet i



begreppets absoluta mening, utan i kvalitativa studier handlar det mer om datas kvalitet och underbyggnad av teoretiska slutsatser (Bryman, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2005). Ambitionen har varit att generera kunskap som har bäring i såväl förskolans praktik som i vetenskapliga diskurser. Jag tar här intryck av Göransson och Nilholm (2009) när de varnar för en ”smyg-representativitet” (ibid. s. 136) i pedagogiska avhandlingar som kan framträda exempelvis i formuleringen av forskningsfrågor eller i analys och diskussion. Innebörden är att forskares otydliga framskrivningar kan få läsare att tro på felaktiga generaliseringar kring större populationer än vad man kan uttala sig om. Denna avhandling har sin grund i kunskaper om de förskolor som studerats men sannolikt kan kännare av förskolans verksamhet också känna igen sig i vad som kan visa sig i andra jämförbara förskolekontexter. Igenkännande yttranden har också framkommit i granskande seminarier under forskningsprocessen. I kvalitativa studier ses detta som tecken på att resultaten är värdefulla utan att vara generaliserbara (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kraven på trovärdighet och giltighet förstår jag vidare som knutna till kontinuerlig kritisk prövning av avhandlingens alla delar i förhållande till syfte och forskningsfrågor (Lincoln et al., 2011). Kvale och Brinkman (2009) påtalar behovet av kommunikativ validitet där vetenskaplig prövning kan ske tillsammans med olika grupperingar med varierande kunskapsanspråk. Kommunikativ validitet relateras då till intervjustudier men jag bedömer att resonemanget har bäring även på de observationsstudier som jag genomfört. För delstudie I innebar det upprepade seminarier med lärar- och forskarkollegor, inriktade ömsom på helhet, ömsom på delar som metoddel respektive analys och diskussion. Delstudie II sammanföll i tiden med två forskarutbildningskurser där deltagarna bidrog med läsning och diskussion av kritiska iakttagelser, vitaliserande för studiens utveckling. Delar av det observerade materialet har också kritiskt granskats vid seminarium med doktorander och seniora forskare. Vid arbetet med delstudie II

upptäckte jag även förtjänsten i att ha en medförfattare<sup>27</sup> vars analytiska skärpa blev en tillgång i den vetenskapliga kritiken inför peer review och publicering. Arbetet med delstudie III har diskuterats med forskarkollegor med förskolebakgrund och på så sätt blivit utsatt för kontinuerlig reflektion under forskningsprocessen. Den kritiska massan har, förutom ovanstående, för alla tre studierna bestått av deltagare vid forskarskolans seminarier och vid internationella forskningskonferenser där konstruktiva diskussioner bidragit till ny förståelse och utveckling av både innehåll och form.

## Metoddiskussion

Reflexiva frågor som funnits med under forskningsprocessen är: Vad löser jag med den valda metodologiska ansatsen? Vad lämnar den utanför? Med andra ansatser hade rimligtvis andra riktningar och diskussioner tagit form vilket också varit föremål för reflektion under arbetet. En aspekt att vara medveten om är att en forskares strävan efter en korrekt hantering alltid utgår från en subjektiv förmåga som gör sig gällande i hela proceduren genom en avhandling (Bryman, 2002). Antaganden om hur man förstår sig själv och sin omgivning knyts i avhandlingen till kontextuella villkor och dess betydelse. Det har även påverkat olika ställningstaganden längs vägen att jag som forskare har vissa levda erfarenheter som jag inte kan frigöra mig från. Min yrkeserfarenhet inom förskola och universitet är en betydande del av detta, och för att problematisera mina förgivettaganden och min normativitet har olika läsare av delstudier och avhandlingskappa bidragit till nya och fördjupade synsätt. Däremot har inga djupanalyser av kontextuella

---

<sup>27</sup> Samarbetet kring delstudie II tog sig uttryck i en rad analyser, diskussioner och utbyte av textutkast mellan Pia Williams och mig vilket slutligen ledde fram till en artikel. Som förste författare har jag haft ett övergripande, ansvar för de olika delarna i artikeln. Syfte och teoretiska utgångspunkter har formulerats och skrivits av mig. Även det empiriska underlaget från förskolan har samlats in och transkriberats av mig ensam. En uppdelning av vem som skrev vad kan i de andra delarna av studien inte göras rent bokstavligt. I varje skede av skrivprocessen har var och en strävat efter att bidra med idéer gällande hantering av analys och presentation av resultat och slutsatser, där samarbete och samtal har präglat arbetet.

förutsättningar för varje deltagande förskola ansetts relevanta, utan koncentrationen finns på hur lärares bidrag kan förstås i relation till styrdokument, tidigare forskning och teoretiskt ramverk. När jag i efterhand reflekterar över studiernas innehåll och genomförande vill jag först kommentera delstudie I som har en betydande roll för avhandlingen som helhet. Reflektionerna gäller det tillvägagångssätt och de formuleringar jag valde vid intervjuerna och hur det metodologiska sammanhanget kan förstås. Syftet i denna delstudie är att utveckla kunskap om hur förskolans lärare uppfattar och beskriver verksamhetens läroplan. En tanke vore kanske att här ställa intervjufrågor som direkt innehåller sådana uppmaningar, att lärare ombeds beskriva hur de uppfattar förskolans läroplan. Jag valde en annan väg. Det innebar att jag utgick från ett vidgat läroplansbegrepp på så sätt att de frågor jag ställde handlade om vilket innehåll och vilka tillvägagångssätt de menade var viktiga för barn att lära sig. I min tolkning av ett vidgat läroplansbegrepp (Gundem, 1997; Vallberg Roth, 2001) står dessa frågor som representationer för några aspekter av en läroplan, och lärares svar ses som exempel på hur läroplaner skapas i lärares tal om förskolan. Det som eventuellt förloras kan vara lärares medvetna koppling till läroplanen som styrdokument medan vinsten ligger i att det i högre grad antas vara lärares egna formuleringar som används och inte läroplanens.

Mina intentioner har hela tiden styrts av ett intresse att studera aspekter av det som sägs och det som görs inom förskolans pedagogiska praktik medan omständigheterna har gjort att detta genomförts i två etapper där etapp 1 avslutades våren 2011 med resultaten redovisade i en licentiatuppsats. Det dröjde sedan tre månader innan jag i etapp 2 fortsatte doktorandstudierna. Under denna mellantid gjordes nya iakttagelser när ett tidigare insamlat empiriskt material studerades. Materialet består av observationer gjorda under hösten 2008, före delstudie I, då jag med videokamera följde en lärare under en förmiddags vardagliga, pedagogiska aktiviteter med barn mellan 1-3 år. Vid en ny analys ansågs materialet så rikt att det kunde bilda underlag för delstudie II. Dröjsmålet mellan etapp 1 och etapp 2 bidrog även till att videoobservationer för delstudie III gjordes drygt två år efter intervjuerna vilket förtjänar en

reflektion. Då intervjuer och observationer inte skulle genomgå jämförande analyser för att ”se om det sagda också var det som blev gjort” gjordes bedömningen att inte lika många lärare behövde ingå i observationsstudierna som i intervjustudien, samt att tidsaspekten inte skulle utgöra något problem. Då respondenterna vid intervjuerna visade en positiv inställning till att medverka i en forskningsstudie blev det ändå värdefullt att återvända till dessa lärare med frågan om fortsatt medverkan vid observationsstudien. Vid detta tillfälle fanns fyra lärare av de 15 kvar på sina arbetsplatser och tackade ja till fortsatt medverkan. Den styrning det utgjort av urvalet har jag inte ansett som en begränsning utan mer som en rimlig inramning av studiens förutsättningar.

Vid genomlysning av såväl intervjuer som filmat material övervägdes olika detaljerade sätt att transkribera för att fånga tonfall, blickkontakt och beröring. Det sätt som till sist valdes innebär att viss blickkontakt och beröring noterats (Goodwin, 1981) medan tonfallet rimligtvis bidragit till min tolkning på något sätt även om det inte skrivits ut i transkriptioner.

I delstudie II var enskild fallstudie (Yin K, 2009) det metodologiska valet. Kritik av fallstudien som vetenskaplig metod handlar bland annat om att det är svårt att dra generella slutsatser i fallstudier och att generell kunskap ansetts som mer värdefull än djupgående kunskap. Flyvbjerg (2011) hävdar att detta bygger på missförstånd och påpekar ”It must again be emphasized that despite the difficulty or undesirability in summarizing certain case studies, the case study as such can certainly contribute to the cumulative development of knowledge...” (ibid., s. 313). Fallstudiens styrka att bidra i kumulativ kunskapsbildning ligger alltså i noggranna beskrivningar av enskilda fall där användbarheten hittills varit underskattad (ibid.). Ovanstående har bildat argument och gett tyngd åt den egna erfarenheten av fallstudiens förtjänster då det i mitt fall funnits ett rikt empiriskt material att hantera. Delstudie II har inspirerats av narrativ analys (Czarniawska, 2004; Eriksen Ødegaard, 2007) som bidragit till hur resultat kunnat synliggöras och presenteras. Mischler (1997) betonar att en viktig poäng är att det inte är forskare som hittar berättelser, utan de är något som konstrueras. Det som påverkar berättelsen är forskares erfarenheter, strategier, urval,

dokumentation, tolkningar och avgränsningar. Narrativ analys har kritiserats och diskvalificerats som forskningsansats, särskilt av psykologiforskare med positivistiska preferenser, men jag instämmer när Mischler hävdar att det finns mycket att lära av ett sådant perspektiv på mänskliga erfarenheter och handlingar (ibid.). Fallstudien ger i delstudie II möjlighet att fokusera på en rad detaljer i en lärares kommunikation under en förmiddag i förskolan, medan den narrativa analysen har varit vägledande för hur data konstruerats och hur resultat presenterats.

## Etiska aspekter

Alla forskarval i avhandlingen som helhet måste tillskrivas min förståelse av teoretiska infallsvinklar och empiriska möjliggöranden. Det avgör även vilka etiska aspekter som här valts ut för reflektion. Genom alla delstudier har jag vägletts av Pring (2004) och begreppet *virtue*, vilket i min översättning handlar om att jag som forskare strävar efter att låta goda egenskaper vägleda mina handlingar i och runt omkring forskningsarbetet. Med andra ord innebär det en strävan att visa etiskt kunnande och ödmjukhet inför människor jag möter i forskarrollen. Genom det hoppas jag ha kunnat skapa ett förtroende hos de lärare som ställt sig till förfogande och hos de barn som jag i flyktiga möten haft ögonkontakt eller verbal kontakt med under insamlingen av empiriskt underlag. De goda egenskaperna förenade med ökande kunskap måste sedan finnas kvar genom hela hanteringen och göras till föremål för kontinuerlig reflektion och etiska överväganden. Exempel på sådana överväganden finns framskrivna i delstudie II och III i samband med de videoobservationer som gjorts.

Då förhållandena varit sådana att inte alla som berörts av videoupptagningarna kunnat tillfrågas har detta krävt särskilda avvägningar för att tillgodose god forskningssed enligt Vetenskapsrådets principer (2011). Särskilt har detta gällt kraven på information och samtycke för de barn som berörts. Då barnens erfarenheter inte medger förståelse för vilka konsekvenser videoupptagningarna kan innebära har jag fått lita till att vuxna stått för ett barnperspektiv med barns bästa för ögonen. Vuxna i form av

barnens vårdnadshavare har därför informerats via en blankett som de sedan skrivit under för samtycke till deltagande (bilaga 5). Vid själva videoupptagningarna har därefter ansvaret för att se till barns bästa övergått till mig och i viss mån de filmade lärarna. Det har inneburit en strävan efter lyhördhet för och tolkning av när barn inte ansett det passande att bli filmade samt bedömningar av när det gått innanför barns integritet även om de inte själva gett uttryck för det. I det avseendet har min utbildning och erfarenhet som förskollärare känts värdefull. Jag har även vägletts av att balansgången när det gäller etik relaterat till förståelser av hur barn påverkas av forskningsstudier ligger hos forskaren att hantera (Lindgren & Sparrman, 2003). I sådana situationer har jag stängt av kameran och dragit mig undan även om fortsatt filmning hade kunnat bidra till intressant forskning.



## Sammanfattning av delstudier

I nedanstående avsnitt presenteras en sammanfattning av varje delstudie med avsikt att ge läsaren förståelse för avhandlingens studieobjekt och huvudsakliga resultat. Förhoppningen är att bidra till ett tydliggörande av studiernas inbördes samband och hur de bidrar till övergripande syften och forskningsfrågor.

### Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta i förskolan

Delstudiens fokus ligger på beskrivningar av läroplanens innehåll (vad) och läroplanens arbetsformer (hur), samt på vad som karakteriserar den läroplan som kommer till uttryck. Följande forskningsfrågor undersöks via semistrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009) och en fenomenografisk ansats (Marton, 1981; Marton & Booth, 2000): Vad beskriver lärare som centralt för små barn att lära sig? Vilka arbetsformer beskriver lärare som möjliga och viktiga att arbeta med? Vilka karakteristiska drag kommer fram i lärarnas beskrivningar? Det teoretiska ramverk som används är läroplansteori för yngre barn (Evans, 1982) samt i viss mån även barn- och ungdomsperspektiv med koppling till barndomspsykologi (Sommer, 2005), barndomssociologi (Corsaro, 2005; Halldén, 2007) och utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

Resultaten visar att läraruppdraget ter sig som unikt på det sättet att dessa lärares arbete med barns lärande och utveckling huvudsakligen tolkas ske här och nu och i mindre utsträckning utifrån en planerad verksamhet. Det har resulterat i begreppet *nuets didaktik*. Begreppet grundar sig i lärares beskrivningar av innehåll och arbetsformer i vilka gemensamma drag är konkretion, tidsaspekten samt ett tydligt barnperspektiv (Sommer et al., 2010) kopplat till didaktikens utgångspunkter vad, hur, varför, vem, var och när (Kroksmark, 2007). Vidare visar studien att för dessa lärare



är personlighetsutveckling och social anpassning det ojämförbart väsentligaste syftet med de yngsta barnens lärande och utveckling, samt att lek har samma dignitet som specifika kunskapsinnehåll såsom naturvetenskap och matematik. Allt är enligt lärarna möjligt och viktigt innehåll att lära, utom datorn som kan vänta tills senare. Att lära *om* lek framstår i intervjuerna som viktigt såväl som att lära *med* lek. De arbetsformer som framträder i övrigt handlar om att samspela – samtala, upprepa – träna, uppleva – imitera samt utforska – pröva. Ett tydligt barnperspektiv som innebär att lärare låter barns intentioner gå före läroplanens innehåll reser frågor kring barns och lärares ansvar i lärandeprocessen såväl som i utveckling respektive bevarande av förskolans verksamhet. I studien diskuteras även det karakteristiska i verksamheten för de yngsta relaterat till kontinuitet i utbildningssystemet. Det görs utifrån lärares retorik med begrepp som ligger i tiden och som tyder på en viss läroplansfusion i deras syn på förskola och skola. Lärares tidsenliga begrepp handlar om kompetenta barn, ämnesinnehåll (naturvetenskap, matematik och svenska, innehåll som av lärarna kopplades ihop med den pågående revideringen av styrdokumentet), samt att lek och lärande hör samman mer nu än lek, omsorg och lärande.

### Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective

I delstudie II har videoobservationer gjorts av vad en lärare som läroplansaktör bidrar med i förskolan. Forskningsfrågan är: Vad är karakteristiskt för den läroplan som konstrueras i lärarens verbala kommunikation med barnen? Såväl kvalitativ analys som presentation av resultat är narrativt inspirerad (Czarniawska, 2004) och lyfter fram hur lärarens idéer om den pedagogiska verksamheten kommer till uttryck i kommunikation med barnen. Barnen inkluderas i det att alla barn blir sedda och tilltalade genom lärarens begreppsanvändning och genom frågor som fokuserar på olika innehåll, alltifrån omsorg till specifika ämnesinnehåll som naturvetenskap och matematik. Lärarens förhållningssätt skiftar mellan att peka ut och sätta ord på det som omger dem och att anta en mer dialogisk ton där det ofta är barn som initierar kommu-

nikation som läraren övertar. Här synliggörs vidare en sorts fostran av barns goda vanor och en strävan att uppmuntra barn att lära sig praktiska ting som att ta mat och klä på sig själva. Det kan ses som förenligt med läraruppdraget (Skolverket, 2010a) där fostran beskrivs som en del i en helhet tillsammans med omsorg och lärande. Den bild som framträder innehåller en kommunikation där lärarens frågor har en betydande plats i mötet med barnen. Det är också kommunikation som kännetecknas av en stor mängd skiften mellan olika barn som involveras och mellan olika innehåll som tas upp. Det kan å ena sidan förstås som ett barnperspektiv (Sommer et al., 2010) utifrån barns bästa och en strävan att inkludera alla barn, medan det samtidigt tolkas som en lärarcentrerad position och ett fragmentariserat sätt att hantera handlingsutrymmet i förskolans läroplan. Relaterat till läroplansteori (Evans, 1982) kan en lärarcentrerad position innebära att barns egna initiativ åsidosätts då de endast flyktigt uppmärksammas, vilket i sin tur kan leda till att barns intressen inte förenas med de intentioner som förs fram i styrdokumentet (Skolverket, 2010a). Belyst med barndomsteoretiska (Sommer et al., 2010) utgångspunkter kan det inkluderande förhållningssättet förstås som tecken på allas rätt till lika värde här och nu, medan kommunikationen samtidigt erbjuder få och ofta korta tillfällen för barns förståelse och egna uttryckssätt. Nuets didaktik som var framträdande i delstudie I (Jonsson, 2011) ses här som en möjlig väg att utveckla kommunikationen både vad gäller innehåll och bemötande, men nuets didaktik behöver åtföljas av lärar-kompetenser (Sheridan et al., 2011) och reflexivitet (Urban, 2008) kring såväl kulturella och individuella frågor som pedagogiska metoder och specifika innehåll.

## Kvalitativa skillnader i lärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan

Forskningsfrågorna som undersöks i delstudie III via video-observationer är: Hur kommunicerar lärare innehåll till de yngsta barnen och hur bemöter lärare barnens egna uttryck? I resultatet framträder kommunikativa mönster i form av kvalitativa skillnader (Fejes & Thornberg, 2009) i lärares kommunikation, dels relaterat till

innehållsaspekter, dels i hur barns egna uttryckssätt beaktas och tas tillvara (Shier, 2001). Sammantaget bidrar det till läroplaner (Evans, 1975, 1982), där lärares medvetenhet om och utmaningar av barns perspektiv i förening med den formulerade läroplanens intentioner, kan förstås som å ena sidan begränsande och å andra sidan utvidgande. Lärares kvalitativt skilda sätt att kommunicera identifieras i tre kategorier som genom en viss progression samtidigt kan ses som relaterade till varandra (Shier, 2001). I första kategorin finns en repertoar av kommunikation dominerad av läraren som initiativtagande aktör medan barnen till viss del förefaller passiviserade i ord liksom handling. I sådana situationer tolkar jag lärarens kommunikation som präglad av praktiskt medvetande (Giddens, 1984), med andra ord oreflekterad vad gäller barns uttryck och potential att kunna och att lära. Barns repertoar med utrymme för eget agerande och egna uttryck framstår i denna kategori som begränsad vilket sannolikt också begränsar möjligheter till fördjupat lärande (Johansson, 2011; Lindahl, 1995). Den andra kategorin präglas av lärarens uppmuntran av barns lärande via positiva, förstärkande gensvar och språklig acceptans, men bidrar inte med nya aspekter av innehållet eller utvidgar den pedagogiska dialogen. Bekräftelse gör sig vidare gällande via en repertoar med upprepningar som läraren till synes oreflekterat kommunicerar med barnen. Här ses exempel på hur barnen är tongivande och läraren efterföljande i kommunikationen. Lärarens förmåga att se, lyssna på och bekräfta varje barn kommer till uttryck genom flera retoriska frågor och visat engagemang, vilket utifrån ett utvecklingspedagogiskt synsätt (Pråmning Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) kan sägas fånga potentiella lärandesituationer mer än skapa nya. Kännetecknen för den tredje kategorin av kommunikation är delvis samstämmiga med föregående i det att lärare ser, lyssnar, talar med och bekräftar barnen i en inkluderande anda. Emellertid finns det i denna kategori en synlig strävan att knyta innebörden i det som sägs och görs till den konkreta omgivningen. Denna typ av kommunikation vill jag beskriva som exempel på vägledande samspel (Hundeide, 2001) och diskursivt medvetande (Giddens, 1984) där läraren tar ett ansvar som reflexiv, uttolkande, stödjande och utvidgande lärare och samspelepartner. Det bidrar till ett ömsesidigt samtal där båda möts

som initiativtagande aktörer. När läraren beaktar barns uttryck och använder en bred repertoar av kommunikation tycks det dels bidra till att barnets aktörskap och repertoar utvidgas. Det tycks även bidra till att både lärare och barn i förhållandevis hög grad utvidgar kommunikationens innehåll. Lärandeerbjudanden kan här förstås som en utvecklingspedagogisk idé om att iscensätta såväl som ta tillvara situationer för lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). En slutsats utifrån ovanstående resultat är att den kvalitativa kategori där en bred repertoar av sätt att kommunicera används av läraren tycks gynna förutsättningarna för lärare och barn att gemensamt utvidga innehållet i kommunikationen. En annan slutsats blir att den repertoar för barns aktörskap och uttryckssätt som görs möjlig framstår som relaterad till de kvalitativa skillnader som visar sig genom repertoaren i lärares kommunikation. Studiens resultat låter oss se hur lärares förhållningssätt kan begränsa eller utvidga barns möjligheter till ömsesidighet, engagemang och delad uppmärksamhet i interaktion kring gemensamt innehåll. Sannolikt begränsas eller utvidgas därmed barns potential att lära och utvecklas. I diskussionen belyses detta utifrån hur läroplaner skapas av lärare och barn som aktörer samt hur aktörers kommunikativa mönster kan skapa och/eller vidmakthålla samhällets institutionella strukturer (Giddens, 1984) på både kort och lång sikt.



## Diskussion

Denna avhandling syftar till att generera kunskap om vilka villkor för lärande som lärares arbete möjliggör när läroplaner skapas i förskolan för barn i åldrarna 1-3 år. Syftet är också att bidra med kunskap om vad dessa skapade läroplaner kan innebära för barns aktörskap och vad de kan få för betydelse för barns möjligheter till lärande och utveckling. De övergripande forskningsfrågorna är i kappan centrerade till: Vilka innehålls- och metodaspekter framträder i de läroplaner som skapas? Hur bidrar lärare till barns utrymme som aktörer i förskolan? Hur kan olikheter i skapade läroplaner och barns aktörskap relateras till barns lärande och utveckling?

Sammantaget leder delstudiernas resultat fram till följande konklusioner för avhandlingen som helhet. Lärare framhåller i intervjuer en bredd vad gäller innehålls- och metodaspekter där nuets förutsättningar och barns intressen beskrivs forma lärandesituationer på stående fot. Barnen har genom sina lärares tal och handling omtalats och bekräftats som betydelsefulla aktörer i förskolan. Däremot visar sig lärares beaktande, stöd och utmaningar av barns egna uttrycksätt kring olika innehåll komplext eller mindre framträdande i kommunikation med barnen. En slutsats utifrån ovanstående är att innehåll och tillvägagångssätt ter sig problematiskt sett till lärares arbete med nuets didaktik och barns möjligheter till lärande. Att arbeta utifrån nuets didaktik riskerar att bli fragmentariskt och utan meningsfull riktning om varje barns intresse ska vara det som styr innehåll och metoder. Däremot ryms potential om nuets didaktik bygger på lärares planering, diskursiva medvetande och barns intentioner i förening. I resultaten synliggörs vidare hur lärare bidrar till barns aktörskap men med kvalitativa skillnader i tillvaratagandet av barns perspektiv, intressen och erfarenheter genom hur innehåll och tillvägagångssätt hanteras i kommunikationen. En andra slutsats blir därför att lärare bidrar till att barn möts som sedda, bejakade respektive reella aktörer beroende på vilket utrymme de ges och hur

deras uttryckssätt beaktas i kommunikationen. Valet av innehåll och graden av lärares diskursiva medvetande i kommunikationen framstår som avgörande bidrag till hur barns perspektiv tas tillvara. En tredje slutsats är att lärares arbete bidrar till att begränsande, bekräftande eller utvidgande läroplaner skapas i förskolan vilket tillsammans med barns utrymme som aktörer sannolikt får konsekvenser för barns möjligheter till lärande och utveckling.

Med stöd i slutsatserna och vad som synliggjorts i delstudiernas resultat diskuteras nedan tre typer av läroplaner och deras relation till barns lärande och utveckling. Studiens teoretiska perspektiv utgör, tillsammans med tidigare forskning, referensram för diskussionen om läroplaner som *begränsande*, *bekräftande* respektive *utvidgande*. Barn som aktörer beskrivs i relation till dessa läroplaner som *sedda* (i begränsande läroplaner), *bejakade* (i bekräftande läroplaner) respektive *reella* (i utvidgande läroplaner). De valda begreppen, begränsande, bekräftande och utvidgande, bär inspiration av Johanssons (2011) sätt att beskriva hur språkliga samspel mellan vuxna och de yngsta barnen kan ta sig uttryck. Begreppen ges i nedanstående diskussion istället sin innebörd i förhållande till läroplaner där även Giddens (1984) teori om strukturers begränsningar och möjligheter aktualiseras. Vad gäller barns aktörskap kan barn å ena sidan förstås som medskapare till läroplaner medan aktörskapet å andra sidan ska hållas isär från lärares aktörskap i det att erfarenhet, ansvar och medvetenhet skiljer sig åt. Lärares aktörskap och kompetens diskuteras i termer av praktiskt och diskursivt medvetande samt utifrån interagerande aspekter belysta med läroplansteori, teorier om barndom och lärande samt samhällsteori. Resultaten reser vidare frågor om skäl finns för en fortsatt sammanhållen läroplan för barn i åldrarna 1-5 år (jfr Yelland, 2010) och vilka lärarkunskaper (Sheridan et al., 2011) som krävs för att möta och tillvarata de yngsta barnens erfarenheter och utvecklingspotential.

## Spänningsfältet mellan en begränsande läroplan och barns bästa

En bild av läroplan som kunnat konstrueras utifrån resultaten är en begränsande läroplan – begränsande på så sätt att arbetet framstår som å ena sidan ensidigt barncentrerat och å andra sidan ensidigt lärarcentrerat. I båda fallen visar sig att barnen blir *sedda* men i olika avseenden. Delstudie I ger exempel på hur lärare tycks överge sina egna intentioner om vad de planerat för barns lärande och utveckling och låter barns tolkade intressen<sup>28</sup> och behov ta över riktningen på lärandesituationer. Johanssons studie (2011) ger exempel på arbetslag som förklarar förändrade handlingssätt med att de i stressade situationer gör något annat än vad de egentligen planerat. Liknande resultat finns i en studie om strategier för undervisning i förskolan (Melker & Ryberg, 2012), där förskollärare avviker från sin planerade undervisning när barnen blir upptagna av annat. Synsättet kan tyda på en lyhördhet där barns bästa kommer i främsta rummet men reser samtidigt frågor huruvida detta är ett förhållningssätt som dominerar och vilka konsekvenser det i så fall kan leda till (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Det som utifrån lärares intervju svar getts begreppet *nuets didaktik* kan i balans mellan barns och vuxnas intentioner tillvarata både barns och lärares erfarenheter. Nuets didaktik kännetecknas av att didaktiska frågor hanteras på stående fot utifrån det eller de barn och konkreta förutsättningar som råder mer än utifrån en planerad verksamhet. Frågan är om nuets didaktik står för en omsorgskultur för barn här och nu genom att spjärna mot en framtidsinriktad lärandekultur, eller om det tvärtom kan förstås som en strategi för att förena dessa? Annan forskning (Olausson, 2012) innehåller likartade resonemang och pekar exempelvis på betydelsen att anknyta här-och-nu-perspektiv med framtidsperspektiv, där framtidsperspektivet endast kan aktualiseras med hjälp av vuxnas erfarenheter. Här påminns vi återigen om en av

---

<sup>28</sup> Vad sedan barns intressen verkligen *är* och var de kommer ifrån kan diskuteras. Förskolans utbud kan ju vara något helt annat än det barn kan känna engagemang i. En fördjupning av detta resonemang finns i (Brooker, 2011).



skillnaderna mellan lärare som ansvariga aktörer och om barns aktörskap i förskolan.

Delstudie II visar hur kommunikation mellan lärare och barn kan innehålla fokus på alla barn och det innehåll de intresserar sig för, men likväl framstå som lärarcentrerad och fragmentarisk i det att läraren är den som väljer samtalsinnehåll och samtalspartners i en ständig ström. I delstudie III synliggörs kvalitativa skillnader i kommunikationen där en begränsande läroplan exemplifieras av samtal där läraren mer talar *till* än *med* barn. I sekvensen nedan är förvisso alla barn vid bordet sedda som aktörer men kommunikationen sker i takt med läraren som förflyttar sig runt bordet. Det som kommuniceras görs stående bakom det barn som tilltalas och läraren dominerar både verbalt och i handling.

L: Och du har hittat en potatis Flora? Kan du lägga den på tallriken?  
(L går fram bakom Flora, tar hennes hand som håller en potatis med gaffel och styr den mot tallriken) Så, så får du se om du kan dela den där. (Flora följer med i rörelsen) Såja.

L: Varsågod Bosse. (L går fram bakom, flyttar in stolen och sätter på haklapp samtidigt som L vänder sig mot Edla). (Jonsson, manus, s. 11)

Med andra ord ges barnet som aktör litet utrymme i sådan kommunikation jämfört med situationer där barns gensvar efterfrågas och tas tillvara. Det kan exempelvis förstås som en skillnad mellan en avsikt att kommunicera och att sedan lyckas med det (Rönström, 2006). Andra förklaringar kan ses som avhängigt vilka attityder och kunskaper lärare är bärare av (Berthelsen & Brownlee, 2007; Dalli et al., 2011), men också förekomsten av lärares medvetna reflektioner om förgivettaganden och tillkortakommanden. Kanske kan begränsningar ha samband med problem att avgöra om vissa innehåll och metoder ska erbjudas de yngsta barnen eller senare under förskoletiden. Det kan finnas vaga föreställningar om vad som är viktigt att göra barn delaktiga i och medvetna om vid en lunchsituation som ovan, vilket utifrån utvecklingspedagogikens principer (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008) påverkar möjligheterna till lärande. Lärare i delstudie I talar om att arbete med datorn inte behövs bland små barn utan kan vänta. Med en sammanhållen läroplan 1-5 år innehållande strävandemål är detta

fullt möjligt men det skjuter samtidigt ansvaret för dessa lärande-erbjudanden mot en oviss framtid. Enligt läroplanstextens intentioner tolkar jag det som lärares ansvar att medvetandegöra vad sådana erfarenheter i förskolan kan tillföra av nya lärande-erbjudanden och/eller stärka de barn som redan har datoranvändande i någon form hemma. Frågan är vad en läroplan med strävandemål formulerade för de yngsta skulle kunna tillföra när det gäller barns aktörskap och valet av relevanta innehållsaspekter i verksamheten. Måhända kan det uttryckas som ett spänningsfält mellan vardagshandlingar och didaktiska handlingar, där det problematiska ligger i hur förskolans uppdrag för de yngsta barnen kan förstås och hanteras av lärarna som ansvariga aktörer. En svårighet kan knytas till att hitta balans mellan förskolans historiskt förankrade bildningsideal (jfr Thulin, 2006) och nutidens ökande krav på specifika kunskapsinnehåll (Skolverket, 2010a). Med referens till Giddens (1984) kan läraren som reflexiv aktör aktivt bidra till *vad* av förskolans strukturella handlingsmönster som skapas respektive återskapas i lärandeprocesser.

Lärares förmåga att skapa läroplan kan å ena sidan förstås som medvetna tolkningar av en skriftligt formulerad läroplan eller å andra sidan förgivettagna förhållningssätt rotade i mer oreflekterade attityder och kunskapsideal. Kanske kan en fostrande, instruerande attityd även ses som en följd av en numera något förändrad del av förskolans uppdrag, att vara ett komplement till hemmet. När kvinnor mer allmänt gick ut i lönearbete och familjerna därmed började dela fostransansvaret med förskolans personal var fostransaspekter en tydlig del av verksamheten (Tallberg Broman, 1995; Vallberg Roth, 2011). Fostran finns även nu som en del av förskolans verksamhet men ingår möjligen mer som knutet till lärande- och omsorgsaspekter (Emilson, 2008). Relaterat till Markström (2005) kan en begränsande läroplan ses som tecken på en normaliseringspraktik, medan Klaar (2013) använder sig av begreppet förmanande riktningsgivare där lärare guidar mot moraliska kvaliteter i interaktion med de yngsta. Min tolkning är att vissa begränsningar i form av normalisering och förmaningar rimligtvis även kan rymma viktiga värden för barns bästa beroende på innehåll, förekomst och hur de uttrycks.

Det är här på sin plats att betona min ståndpunkt att lärare i kraft av sitt yrkesval sannolikt alltid i grunden strävar efter ett barnperspektiv med barns bästa för ögonen oavsett hur medvetande om verksamheten tar sig uttryck. En typ av begränsning kan jämföras med Giddens (1984) som använder begreppet *praktiskt medvetande* för att beskriva människors oreflekerade, vardagliga handlingar. Vardagshandlingar i förskolan äger bland annat rum som social integration i interaktion exempelvis mellan lärare och barn. Det bildar i sin tur strukturella handlingsmönster som återskapas och omskapas över tid, av Giddens kallat systemintegration (ibid.). Ur det perspektivet finns behov att fundera över vad social integration i form av begränsande läroplaner kan innebära för barn i utveckling liksom vad systemintegrationen kan få för konsekvenser på sikt för förskolläraryrket som profession och förskolan som institution för omsorg, fostran och lärande.

En begränsande läroplan likt ovanstående kan relateras till Baes (2004) resonemang om *narrow patterns* i vuxnas dialoger med små barn. Jag förstår denna typ av dialoger som snäva och tydligt styrda av vuxnas idé om innehåll och form, vilket gör att mottagligheten för barns bidrag som reella aktörer är minimal. Johansson (2011) skriver istället om begränsande (envägs)kommunikation där pedagogers korrigeringar och instruktioner är inslag som begränsar det språkliga samspelet. En begränsande läroplan kan också liknas vid ett barnperspektiv där man inte beaktar och gör bruk av barns egna perspektiv (Jonsson & Thulin, 2013), begränsande på så sätt att barns delaktighet, lärande och utveckling ges bättre förutsättningar genom barns egen aktivitet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Om barn reduceras till sedda men passiva mottagare i förskolans verksamhet får även deras möjligheter till lärande anses begränsade. I det avseendet rymmer fältet mellan begränsande läroplaner och barns bästa tveksamheter kring hur barns bästa kan förstås, vem som avgör vad som är det bästa för varje barn och om barns bästa bär samma innebörd för de yngsta som för äldre förskolebarn. Med en läroplan riktad mot förskolans yngsta barn samt resurser baserade på forskningsresultat (Björnestad & Pramling Samuelsson, 2012; Dalli et al., 2011) kan möjligen sådana tveksamheter reduceras.

## Bekräftandets ändamål och historiska förankring

En annan bild som blir synlig är en bekräftande läroplan. Bekräftande på så sätt att barn *bejakas* som aktörer genom bekräftelse av att vara uppmärksammade i det de säger och gör. Bekräftelse ges även genom att det innehåll barn kommunicerar upprepas på samma sätt och med samma ord eller görs om till en fråga. Förskolans historik har kommit att innehålla en tyngdpunkt på omsorg och fostran genom bland annat industrialismens behov av kvinnor och män på arbetsmarknaden (Kristjánsson, 2001; Tallberg Broman, 1995; Vallberg Roth, 2001, 2011). Det innebar att när yngre barn behövde omsorg och tillsyn i allt större utsträckning ledde det till omfattande utbyggnad av barnomsorgsverksamhet under 1970-talet. Jaguppfattning, kommunikation och begrepps- bildning beskrivs i denna tids styrdokument (SOU, 1972:26) som grundläggande mål- och kompetensområden vilka tar form i dialog med barnets omgivning. Med en kunskapsbas i kognitiv respektive psykodynamisk stadieteori beskrivs barnets utveckling och vuxnas roll i att barns ”jag” utvecklas mot en känsla av att vara en egen individ där vård, fostran och handledning sägs vara viktiga för att ge detta en pedagogisk vinkel (ibid.).

Mot denna bakgrund får en bekräftande läroplan en del av sin historiska förklaring i det att bekräftelsen kan fylla en funktion som stöd för barnets jagutveckling, ”jag ser dig”, ”du är viktig”, ”du kan”. För barn som under kortare eller längre tid upplevs som ängsliga, sårbara eller tillbakadragna kan bekräftelsen ge en chans till stöd och uppmuntran för deras varande som personer eller det de intresserar sig för. Med en bekräftande läroplan bejakas alltså barn som aktörer kring sådana innehåll som omger dem och som de själva ofta initierar. I resultat från delstudie I framhåller lärare personlighetsutveckling, trygghet och sociala förmågor som det viktigaste innehållet i de yngsta barnens lärande och utveckling. Kopplingar finns vidare till delstudie II där bekräftelsen stödjer fostrande förmågor tillsammans med omsorg om alla barn. Ett exempel kommer från sandlådan där läraren sitter med några barn:

At one point, the teacher gets irritated and says in a sharp voice to two girls pouring sand on each other, and onto the teacher's leg, 'No, I don't think you're being nice to each other now!' One of the girls takes the sand away and the teacher then says 'Yes now I can help you with the sand'. (Jonsson & Williams, 2012, s. 8).

Läraren blir skarp i rösten och visar sitt ogillande när barnen håller sand på varandra men växlar till välvilja när ett barn förändrar sitt agerande och tar bort sanden. Här framträder bekräftelsen av barns uttryck i omsorg och fostran i samband med att de ska bygga sandkakor. Det ligger i linje med Emilsons studie (2008) som framhåller vissa omvårdande, demokratiska och disciplinerande värden som önskvärda redan hos de yngsta barnen i förskolan. Hit hör att förstå och känna med andra, att delta i gemenskap och att lyda instruktioner från vuxna (ibid.). Bejakandet av barn kan vidare relateras till Kulttis studie (2012) där hon finner att lärares stöttning av de yngsta barnens flerspråkighet karakteriseras av pekande och frågor om konkreta händelser (jfr även delstudie II) samt att upprepningar är tydliga inslag i verksamheten (jfr delstudie I och III).

Lärares förhållningssätt i delstudie II visar vidare på en kommunikation som innehåller ett stort antal frågor i försöken att inkludera och bekräfta alla de barn som finns i den närmsta sfären. Under 10 minuter tillsammans med 5 barn ställer läraren 80 frågor med skiftande karaktär och innehåll med anknytning till enskilda barn eller konkreta händelser. Frågorna har bidragit till att resultaten av den kommunikation som studerats beskrivs som fragmentarisk och med ett komplext barnperspektiv. Studien visar lärares mentala närvaro och bekräftelse av barns existens och kompetens genom att uppmärksamma dem i kommunikation. Däremot lämnas litet utrymme till barns egna uttryck, vilket för barn med upp till tre års erfarenheter av livet sannolikt kräver mer tid än för äldre, mer erfarna barn. Dels behöver de mer tid för att förstå det som kommuniceras, dels kan de behöva tystnad och väntan för att ge respons genom blickar, kroppsliga och/eller verbala uttryck (Johansson, 2011). Skäl för mängden frågor skulle kunna ha sin förklaring i lärares avsaknad av specifika innehållsdidaktiska kunskaper där möjligheter att kommunicera ämnesinnehåll hindras om man som lärare inte känner sig säker på sitt kunnande (Sheridan

et al., 2011). Lärare i delstudie I berättar att om man har otillräckliga ämneskunskaper kan innehåll väljas bort till förmån för något man känner sig tryggare i. Även Larsson (2013) visar hur kunskapsbehov i fysik framträder när lärares arbete i förskolan relateras till det lärandeinnehåll som läroplanen tar upp. Utbildningskrav kring vissa innehåll för dem som arbetar med de yngsta barnen har i politisk retorik ifrågasatts exempelvis när beslut om lärarutbildning varit aktuellt. Diskussionen har bland annat rört utbildningens längd och vilka kunskapsbehov lärare bör ha vad gäller specifika ämnen. Denna avhandlings resultat stärker argument för en utbildning där omsorg, fostran, lek och specifika ämneskunskaper tillsammans med kunskaper *i* och *om* att tillvarata barns perspektiv är oundgängliga om läroplanens intentioner ska kunna eftersträvas och kritisk reflektion upprätthållas.

Förklaringar till bekräftelsens betydelse kan även sökas i forskning om självet utvecklingsdomäner (Stern, 2004) och i pedagogisk forskning om synliggörande och bekräftelse av små barns förmågor (Johansson, 2011). Stern (2004) pekar på känslointoning där även rösten får en viktig roll i den vuxnes sätt att bekräfta och förmedla en känsla av samförstånd med barns uttryck. Johansson (2011) framhåller bekräftelsens betydelse i vardagssituationer där barn strävar efter att erövra praktiska förmågor som att klä sig eller att hantera matsituationer och en pedagogisk dialog bör eftersträvas i alla vardagens sammanhang. Johansson poängterar också omsorgssituationers potential för att utveckla kvalitet och stödja lärande (ibid.). I en bekräftande läroplan blir barnet som aktör bejakat och inkluderat av läraren, medan räckvidden i läroplansinnehåll (Evans, 1982) riskerar att stagnera om förhållningssättet i verksamheten domineras av bekräftelser utan meningsfulla utmaningar. Barns begränsade men viktiga erfarenheter behöver stödjas och utmanas av lärares utbildnings- och livserfarenheter för att stärka mer nyfikenhet och vidareutveckling. Även delstudie III ger exempel på sådan kommunikation där alla barn blir lyssnade på och vänligt bekräftade medan tillvaratagande och vidareutveckling av barns egna uttryck uteblir. Det kan tolkas som en form av omsorg där barns redan existerande kommunikationsmönster upprepas intuitivt av

läraren mer än utmanas i nytt kunnande om omsorg och kommunikation (Sommer et al., 2010).

### **Invanda handlingsmönster – bas för motstånd eller utveckling?**

Med en systemintegration (Giddens, 1984) i förskolan som har långvarig förankring i omsorg, fostran och en trygg barntillsyn (Tallberg Broman, 1995) kan integration av förändrade handlingsmönster ta tid. Med omsorgs- och tillsynsdiskursen tycks följa ett inkluderande synsätt med betoning på att bejaka barnet som aktör och bekräfta barns uttryckssätt. Följande utdrag ger ett nedkortat exempel på sådan kommunikation mellan barnen (Eva och Fabian) och läraren (L):

Eva: Det var ett spöke som tog mig - bööö.

L: Var det ett spöke som tog dig?

(två andra barn säger bööö.)

Eva: Det var mitt spöke

L: Var det ditt spöke?

Fabian: Böö spöke

L: Spöke spöke

(Jonsson, manus, s. 12-13)

Eva har initierat en lek med spöken där läraren upprepar det Eva och Fabian säger men utan att tillföra något nytt mer än att omvandla det som sägs till en fråga. Värde i ett omsorgsfullt bemötande vill jag poängtera, oavsett vilket innehåll som är i fokus, men frågan är hur ett sådant förhållningssätt kan förvaltas och utvecklas för att inte bli det dominerande sättet att kommunicera. Förskolans lärare har i tidigare studier tydligt positionerat sig mot det man kallar skolifierad kunskap (Enö, 2005) och framhåller istället förskolans särart. En omständighet som påverkar läroplaners utformning kan därför vara ett kvarvarande motstånd mot vissa aspekter av förskolans revidering av läroplanen (Skolverket, 2010a) eller som i en norsk studie (Seland, 2009), konkurrerande förståelser av uppdraget. En annan norsk studie (Vatne, 2012) tyder på att förskolan inte närmat sig skolan, något som Vatne skriver kan bero på att personalen i det dagliga arbetet klarar att balansera kunskaps-

kraven med en helhetssyn på lärande och utveckling. Att göra motstånd mot formulerade styrdokument kan naturligtvis annars vålla diskussioner kring hur man sköter sitt läraruppdrag. Frågan är om motstånd i form av kritisk reflektion förenat med sådana faktorer som professionell kompetens (Sheridan et al., 2011) och diskursivt medvetande (Giddens, 1984) skulle kunna fungera som en drivande kraft för att utveckla lärares och på sikt förskolans, didaktiska handlingsmönster. Utan dessa faktorer riskerar motstånd att stanna vid konserverande vardagshandlingar utan förankring i samtida forskning och kunskapsutveckling. Kan ett sådant motstånd bygga på en upplevd motsättning mellan ett barnperspektiv utifrån barns bästa och rådande styrdokument? Finns det en föreställning att de yngsta barnen ska skyddas från lärande för att de är för små? Vad kan skälen i så fall vara? Frågorna ser jag som berättigade att ställa och reflektera över i fortsatt kunskapsutveckling kring de yngsta barnens förutsättningar i förskolan. Anledningen hör samman med nyare forskning och de konsekvenser den för fram. Med nutida kunskaper om barns kompetenser och barndomars villkor ställs också nya förväntningar på omgivningens bemötande (Brembeck et al., 2004).

Yrkes- och verksamhetsutveckling kan ske på skilda sätt. Forskning kring pedagogers lärande i småbarnsgrupp (Lindahl, 2002) visar bland annat effektskillnader i pedagogernas handlingsmönster efter att ha deltagit i ett interventionsprogram med syfte att stödja förändring och utveckling. Från att ha bemött barns initiativ rutinmässigt och mekaniskt utvecklades pedagogerna till att uppmärksamma och utmana barnens intresseområden och utforska omvärlden. Pedagogerna förklarar och ställer frågor som utvecklas till samtal i syfte att stödja barns kunskapsbildning (ibid.). Jag tolkar det som att de aktivt använt sin kunskapsbas för fortsatt utveckling, vilket naturligtvis kan ske under ordnade former inom ett planerat interventionsprogram som ovan, även om det får ses som *en* möjlighet av flera sätt att utvecklas. Att sträva efter att ha ett diskursivt medvetande som aktör och använda sin reflexiva förmåga i vardagshandlingar utgör ett annat alternativ med möjligheter till kontinuerlig utveckling. Utifrån ovanstående vill jag peka på vad lärares utbildning och kontinuerliga kompetensutveckling kan betyda för vad de bidrar med till barns lärande – oavsett om det är under de första förskoleåren eller senare



i utbildningssystemet. Lärare med en gedigen, vetenskapligt förankrad kunskapsbas som kontinuerligt utsätts för medveten reflektion i relation till praktiska och teoretiska erfarenheter, är en rättighet även för de yngsta förskolebarnen.

## Utvidgande läroplaner för modern barndom

Förståelsen av läroplaner som möjliggörs genom denna avhandlings resultat bär olika karaktärsdrag och det sista resonemanget handlar om utvidgande läroplaner – utvidgande i bemärkelsen att räckvidden i innehåll och metoder rymmer pluralistiska (Evans, 1982) sätt att realisera läroplan, samt utvidgande när det gäller lärarens förhållningssätt och tillvaratagande av barns visade intentioner och uttryckssätt. Barn ges här utrymme som *reella* aktörer i det att lärare lägger vikt vid att förstå och tillsammans med barn vidareutveckla det de är involverade i. Det karakteristiska för förhållningssättet kan jämföras med Baes begrepp (Bae, 2004) rymliga mönster, (min översättning av *spacious pattern*), som sätter ord på en dialog där läraren visar inlevelse och öppenhet för barns signaler samt en vilja att bidra till ömsesidighet och utveckling av något gemensamt. Baes studie har en mer psykologisk inriktning på barns självutveckling och relationer men tillför insikter om vuxnas förhållningssätt och dess betydelse i dialoger.

Närhet till det jag studerat finns också i pedagogisk dialog (Johansson, 2011) som innefattar den dimension av lärande kommunikation som avses i denna avhandling. Johansson skriver om dialoger som utvidgar, vilket innefattar pedagogers strategi att uppmärksamma, försöka förstå och spinna vidare på det barn visar intresse för. Jag förstår det som närliggande den kvalitativa kategori som beskrivs i delstudie III där barns perspektiv lyssnas in, tolkas, tas tillvara och ges utrymme i lärares bemötande av uttryckssätt och innehåll. Ett sådant förhållningssätt kan även relateras till diskursivt medvetande (Giddens, 1984) då lärare i både intervjuer och handling kan framstå som reflexiva aktörer som utvidgar sin förståelse av förskolans verksamhet i relation till de yngstas förmågor och behov. Delstudie I låter oss se lärare som reflekterar över vad som

exempelvis gör lärandeprocesser lustfyllda och vad det kan betyda för de yngsta barnen både i nuet och för framtiden:

Josefin: Att dom får med sig en känsla av att det är roligt att lära sig och man får prova och man får misslyckas och att det kan ju spegla hur dom lär sig sen när dom ska lära sig mer om man säger ämnes-saker längre upp. (Jonsson, 2011, s. 80).

I delstudie II och III visar kommunikationen mellan lärare och barn på utvidgning genom lärares sätt att ta tillvara barns intresse kring varierande innehåll och att tala vidare och påtala samband mellan barns tidigare erfarenheter och sådant som konkret visar sig i form av lekmaterial eller händelser. Det görs genom blickkontakt, verbal kontakt och genom att peka och beröra, vilket också visats av annan samtida forskning om flerspråkiga barn (Kultti, 2012). Kulttis resultat visar även att lärares stöttning ger förutsättningar för barns deltagande både i egna och lärarinitierade aktiviteter. Exempel på vad sådan stöttning kan leda till finns i delstudie III där läraren fångar en situation med ett barn som går omkring med en bit leksaksstaket och läraren hanterar det genom att föra in samtal om djur, antalsräkning och byggkonstruktion i en ömsesidig kommunikation med barnet. Innehållet tolkas utgå från lärarens förståelse av barnets visade intresse, förenat med stöd och utmaningar som kan relateras till den formulerade läroplanens intentioner.

Möjligheterna i ett sådant bemötande stöds av forskning (Jansen, Gjems, & Rydjord Tholin, 2012) där samtal med barn om olika ämnesinnehåll rymmer en potential som enligt författarna ligger i arbetssättet. Tillvägagångssättet bygger på barns rätt till medverkan tillsammans med barns rätt till grundläggande kunskaper och färdigheter. Innebörden av begreppet *ämnessamtal* (min översättning av "fagsamtal") skiljer sig från andra mer personligt inriktade och relationella samtal på så sätt att det personliga innehållet kan bli till ämnesinnehåll om det utvecklas till samtal som anknyter till vedertagna begrepp och strävar mot gemensamma förståelser av ett ämnesinnehåll (ibid.). Jansen m.fl. (ibid.) liksom annan forskning (Gjems, 2011; Johansson, 2011; Sylva et al., 2010) pekar på att lärare dessutom kan uppmuntra barn att ta del av och kommentera andras inspel i syfte att förlänga och vidareutveckla samtal. Innehållet som

barn bidrar med kan då användas som en resurs i lärandet vilket ses som en av grundprinciperna i utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Lärarens barnperspektiv kan i sådana situationer beskrivas som att göra bruk av barns egna perspektiv och uttryckssätt (Jonsson & Thulin, 2013) och ger förutsättningar för utmaningar av barns kunnande som reella aktörer - reella på så sätt att barns aktörskap bidrar till mångfalden av perspektiv och inte negligeras eller begränsas till förmån för vuxnas dominans. Det väcker i sin tur frågan huruvida det är möjligt att göra bruk av reella aktörers perspektiv om lärares kunskaper saknar inriktning mot de yngsta barnens förutsättningar och kunnande, och om innehållsfrågan innebär krav och oändliga valmöjligheter likt i den nuvarande sammahållna läroplanen för barn 1-5 år.

### **Handlingsutrymmets dilemman**

Den formulerade läroplanens strävansmål (Skolverket, 2010a) i kombination med att det är en frivillig skolform där barn har olika lång total vistelsetid i förskolan leder onekligen till handlingsutrymme och därmed olikheter i förutsättningar för den verksamhet som kan komma barn till del. I det avseendet har denna avhandling visat att olikheter kan höra samman med vad barn själva är intresserade av och i vilken utsträckning lärare lyssnar efter barns intressen och involverar barn i nya erfarenheter och utmaningar. Det skulle exempelvis kunna innebära att vissa innehåll inte blir aktuella alls om varken barn eller vuxna introducerar dem. Annan läroplansforskning pekar på skillnader i styrdokumentens förväntningar på globalt rustade framtidsorienterade barn medan den pedagogiska verksamheten mer handlar om att få vardagen att gå ihop här och nu (Rutanen, 2011). Kanske kan användandet av handlingsutrymmet innefatta den flexibilitet som nuets didaktik ger uttryck för men där jag också ser skäl att fundera över dess innebörd.

Forskning visar att när lärare kommunicerar med barn intar de ofta en förenklande, stödjande roll istället för att problematisera och utmana barn vidare (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Med stöd i delstudie III där utmaningar i kommunikation visar på barns utvidgade möjligheter till att vara aktiva i sitt lärande ser jag det som ett dilemma om förenkling är ett dominerande drag i verksamheten.

Risker för detta kan sannolikt uppstå i stora barngrupper med stor åldersspridning och alltför heterogena intressen, behov och utvecklingsmöjligheter. Avhandlingens delstudier pekar på läroplaner där lärare strävar efter att ge barn utrymme och ta tillvara deras erfarenheter och uttrycksätt som reella aktörer, men visar också lärare som genom hanteringen av innehåll och metoder begränsar barns aktörskap. Frågan är på vilka sätt lärares strävan möjliggörs via samhällelig policy och resursplanering kring förskolefrågor. Berättigad tycks även frågan om vilka lärandevillkor och samhällsstrukturer som under tiden skapas i förskoleaktörers kommunikation. Här gör undervisningsmässiga och personliga beslutsnivåer i läroplaner sig gällande, det vill säga hur lärare och barn kan mötas i en läroplansverklighet (Gundem, 1997). Nuets didaktik kan i sämsta fall stå för stagnation och lärares fragmentariska försök att tillgodose en generaliserad, normaliserad bild av barns behov som inte riktigt motsvarar den mångfald av individer som finns i en barngrupp.

Studiens teoretiska perspektiv bidrar till att synliggöra att praktiskt medvetande som bygger på oartikulerad, oreflektad kunskap ger andra förutsättningar än diskursivt medvetande som framträder och reflekteras i kommunikation och handling. Goda intentioner utan diskursivt medvetande skulle då kunna vara hinder för lärares fördjupade förståelse och utvidgande av barns perspektiv. Med denna förklaringsgrund utifrån Giddens (1984) struktureringsteori framträder vissa konsekvenser när läroplaner i förskolans praktik skapas med mer praktiskt än diskursivt medvetande. En sådan konsekvens kan vara att det blir en hög grad av förgivettagna och kanske konserverande läroplaner som realiseras i förskolan. En ytterligare konsekvens skulle, om reflektioner och diskursivt medvetande inte kommer till uttryck, kunna vara att varken barns *eller* lärares potential kommer till användning eller utmanas i nya didaktiska handlingsmönster. Att använda vardagen som läroplan ställer krav på professionell lärarkompetens som låter planering, reflektion och improvisation bli till stöd och utmaningar i verksamheten (Pramling Samuelsson, 2011). I delstudie I tyder talet om viktigt innehåll för de yngsta barnen på att "allt" innehåll anses möjligt och viktigt att lära. Här finns alltså inte spår av den begräns-

ning som Giddens (1984) menar att strukturer kan innehålla. Min tolkning är att "allt" istället har en inramning av mer eller mindre medvetna avgränsningar för vad som är möjligt att göra i en svensk förskola i vår tid, en form av bildningsideal som i forskning visat sig påverka lärares hantering av lärandeinnehållet (Thulin, 2011). Detta "allt" kan också vara påverkat av retoriken om kompetenta barn, vilket gör barn möjliga att involvera i en rad olika lärandeerbjudanden. Sannolikt kan det också bidra till svårigheter att välja vad man kan välja att fördjupa sig i och utvidga kommunikationen kring. I Johanssons studie (2011) säger sig arbetslagen ha tillräcklig kompetens men hindras av strukturella faktorer som barngruppsstorlek och tidsbrist. Lärare som däremot har förmåga att välja ett innehåll att fördjupa, medvetandegöra och återkomma till ger barn möjlighet till fördjupad förståelse och mer aktivt deltagande (Thulin, 2010). Delstudie II visar exempel på kommunikation där läraren riktar sig till alla barn i sin närhet med ett konkret, situationsanpassat innehåll. Samtidigt ter sig kommunikationen som svår för barnen att delta i då innehållet skiftar med varje barn och litet utrymme ges till tillvaratagande av de olika barnens respons till lärare eller varandra. I täta skiften där innehållet behandlas ytligt kan möjligen dölja sig en osäkerhet på kunskaper om vilket innehåll som kan väljas och hur man möter barns nyfikenhet och fördjupar sig på ett relevant sätt.

Förknippat med lärares tillvaratagande av barns perspektiv kan det istället ligga en fara i att behandla barn som ständigt kompetenta med dilemman vad gäller lyhördhet, bemötande och ansvarstagande. Vad händer exempelvis med barn som under kortare eller längre tid ses som mer robusta och kompetenta än vad de egentligen är? Vilket ansvar läggs på barnen att förstå vad som händer runt om dem och att lära sig av de erfarenheter de erbjuds? Att något sägs eller görs i samspel med barn innebär inte att barnen uppfattat lärares eventuella intentioner med situationen. Broström (2006) skriver om hur danska pedagoger lämnat många beslut till barnen med argument som vilat på vikten av att följa barns intressen. Lärares lyhördhet och bemötande kan här möjligen bli mindre inriktat på tolkning och förståelse av barns egna uttrycksätt om de redan anses kapabla att föra sin egen talan. Det kan jämföras med resultat i delstudie I där barns intresse ges en starkare ställning än läroplanen som styr-

dokument. Där diskuteras huruvida detta medför att barn ses som ansvariga för val och handlingar som de kanske inte har erfarenheter av eller möjligheter att bedöma konsekvenserna av. Jag förstår sådant handlande som grundat i goda intentioner men ställer mig frågande till huruvida det präglas av diskursivt medvetande och didaktiska kunskaper relaterat till yngre barn. Mot den bakgrunden kan lärares förhållningssätt och oreflekterad användning av nuets didaktik framträda som ett dilemma om de *ständigt* framhåller barns intressen som mer betydelsefulla än styrdokument (jfr delstudie I), eller i kommunikation med barn inte tar klivet fram och bidrar till utvidgning med egna kunskaper och utmaningar utifrån intentionerna i läroplanen (jfr delstudie II och delstudie III, kategori 1).

Ett annat dilemma kan sägas uppstå via lärares ambition att inkludera och ständigt tillmötesgå allas intressen vilket kan visa sig i fragmentarisk kommunikation med litet utrymme för barns egna responser (jfr delstudie II). Lärare är viktiga vuxna särskilt för de yngsta som har begränsade erfarenheter av världen och begränsade möjligheter att kommunicera verbalt. Lärares strävan efter att göra små barn till aktörer i förskolan kan utifrån barndomspsykologins teoretiska grunder (Sommer, 2012) förstås som del av ett paradigmskifte där barn i vår tid ges allt större rättigheter och erkännanden men också ansvar, utav de barndomsarkitekter som omger dem (ibid.). Att alltid se de yngsta som robusta och kompetenta väcker frågor kring vad det kan få för konsekvenser för barns lärande och utveckling. Detta gäller särskilt för barn som under kortare eller längre tid istället är sårbara, ängsliga och i behov av närhet, extra omsorg och förståelse från vuxna. I en läroplan för de yngsta skulle ansvar och rättigheter kunna definieras utifrån relevanta förväntningar på barns förmågor liksom relevanta innehåll och tillvägagångssätt som kan utmana och samtidigt grunda för utveckling av barns välbefinnande.

### **Handlingsutrymmets potential**

Strävandemål tillsammans med kontextuella förutsättningar i vardagshandlingar kan även rymma betydande möjligheter. Trots att svensk förskola fått uppskattning i internationella kvalitets-

jämförelser (Taguma & Makowiecki, 2013) ges även tydliga råd för utveckling. Sådana råd är att definiera tydligare läroplansinnehåll för de yngsta barnen samt att bygga detta på kognitiv och neurovetenskaplig forskning som bidrar till förståelse kring relevanta innehåll och tillvägagångssätt för dessa åldrar. Till detta menar jag att potentialen också kan ligga i att vidga forskningsperspektiven till att omfatta flera kunskapsfält. Det finns en mängd forskning kring barns uppväxtvillkor och kunnande såväl som om lärares arbetsvillkor och kompetens. Ett tillvaratagande av denna kunskap måste komma förskolan och dess aktörer till gagn. Trots en inriktning mot att anpassa innehåll och metoder betonas i ovanstående råd en flexibilitet så att läroplaner inte inskränker lärares kreativitet, barns perspektiv och de lokala förutsättningar som råder (ibid.). Frågan är om vilka innebörder dessa råd kan bädda för och hur mötet mellan olika tolkningar kan te sig i reell förskoleverksamhet. Handlingsutrymmets potential skulle kunna nyttjas i lärares planering i det innehållsområden och förhållningssätt skisseras vid planeringstillfällen för att sedan kunna hållas medvetna och tas fram i lämpliga sammanhang, en nuets didaktik i det dagliga arbetet med barnen. Lärares kunskaper om barn kan då användas när potentiella lärandesituationer infinner sig. Eller som läraren Gunilla i delstudie I uttrycker det:

...för alltså ville dom då ha en samling med sångpåsen så fick vi ha det. Så att det är mycket så beroende på vad dom har tänkt sig. Och sen, det är klart det är kanske inte riktigt varje gång för ibland får man ju ha det styrt. Men vi försöker ändå så... och är det då kanske en tillbakadragen, då får man ju slänga allt åt sidan och 'oh, ja det var ju toppen då att det var en som kanske inte vågar som ville ha en samling'. (Jonsson, 2011, s. 84-85)

I ovanstående utsaga ser jag värdet av vad nuets didaktik och lärares diskursiva medvetande kan tillföra som teoretisk referensram till förskolans vardagshandlingar. Didaktiska beslut handlar då dels om kunskapsinnehåll med allt från vardagsomsorg och fantasi till specifika ämnesinnehåll, dels om tillvägagångssätt med avvägningar mellan barns och lärares intentioner. Här syns kopplingar till begreppet *sustained shared thinking* (Sylva et al., 2010) som innefattar hur pedagogik blir kraftfull genom ömsesidigt engagemang hos barn

och vuxna, i gemensamma processer för att konstruera kunskap och mening. De vuxna är då aktiva genom att visa, förklara och ställa öppna frågor för att stimulera barns tänkande och lärande. Genom betoningen på det gemensamma i processen handlar det inte om kunskapsöverföring utan om att söka ömsesidighet och förståelse kring det innehåll som är i fokus. Även om Donaldsons forskning (1978) bygger på studier om något äldre förskolebarn fascinerar insikterna om yngre barns förmåga att använda tankeförmåga och språk avsiktligt. Donaldson hävdar att det sker när barn möter meningsfulla situationer där deras avsikter beaktas och att de då kan både förstå och agera utifrån andras mål och avsikter. Det säger något om vikten av att ta de yngsta barnens intentioner på allvar och att det är möjligt och eftersträvansvärt att förena med väl avvägda didaktiska intentioner. Donaldson påpekar att barn inte nödvändigtvis behöver ses som de sköra plantor som Fröbel talade om, utan att barn har rika möjligheter men behöver hjälp att bli medvetna om sin intellektuella kapacitet och vad den kan användas till (ibid.). Ett sådant resonemang kan befria oss från tanken att det är skadligt att påverka barns lärande i en viss riktning, men påminner samtidigt om det ansvar vi har för de didaktiska valen.

Vuxna, i det här fallet lärare, har genom fler levda år och utbildning samlat rikare erfarenheter än barn, vilket alltid sätter dem i en ansvarsposition gentemot barn (Sommer, 2012). I det läraransvaret vill jag peka på medvetenheten om egna attityder och kunskaper för att i förskolan kunna vara de som visar förståelse för och förenar barns perspektiv med omgivningens, en omgivning som rymmer andra barn och vuxna men också en läroplan att förhålla sig till. Lärarens roll som utpekare och utmanare av erfarenheter behövs för att hjälpa barn hitta nya strategier (Lagerlöf, Wallerstedt, & Pramling, manus ). Gudem (1997) pekar på läroplaners beslutsnivåer och framträdandeformer där jag förstår det som att lärares personliga läroplaner och hur de uppfattas och verkställs influerar barns upplevda läroplan och hur barns upplevelser kan beaktas. Med nuets didaktik relaterat till Sterns (2004) användning av *present moment* kan lärares förmåga till intersubjektivitet, att förena då med nu och att ta vara på explicit och implicit kunskap göra skillnad i de lärandeerbjudanden barn involveras i. Däremot kommer sannolikt



de komplexa läroplaner som realiseras i förskolor även i fortsättningen att skilja sig från formuleringsarenans läroplaner. Komplexiteten i utbildning och dess karakteristika poängteras exempelvis av Biesta (2010):

The vocabulary of complexity has proven to be generative for understanding a wide range of processes and practices in a radically different way. What is particularly important is the ability to understand the open, recursive, organic, nonlinear and emergent dimensions of physical and social processes as positive and necessary aspects of complex systems, rather than as deviations from the norm or as epiphenomena that need to be explained away. This is also the case in the field of education where complexity has provided a language for articulating the fact that educational processes and practices tend to be characterised by nonlinearity and unpredictability and by a fundamental gap between “input” (teaching, curriculum, pedagogy) and “output” (learning). (Biesta, 2010, s. 6)

Gapet mellan läroplan, undervisning och vad som faktiskt lärs är utifrån detta synsätt något att alltid synliggöra och beakta. Komplexitet i fysiska och sociala processer ses som något att sträva efter att förstå istället för att se det som avvikelser att bortförklara. Kanske kan denna avhandling i någon mening bidra till detta.

Jag vill påstå att med den kunskap vi nu har om barns kompetens och utvecklingspotential ges vi nya förutsättningar att förstå och organisera undervisning kring omsorg, fostran och lärande som kan stödja barns potential i ett ”här och nu” likväl som för framtiden. Med hjälp av denna avhandlings resultat vill jag ansluta mig till forskning som visat att barns intresse och egna aktivitet i detta fortfarande är centralt men behöver ett professionellt bemötande av pedagogiskt välutbildad personal som tar barn på allvar och inte ser barns bidrag och aktiviteter som mindre värda, utan något som behöver förståelse, ömsesidighet och meningsfulla utmaningar (Dalli et al., 2011; Hundeide, 2001; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Sheridan et al., 2011; Sylva et al., 2010). Kommunikationens kvalitet vad gäller lärares diskursiva medvetande framstår i resultaten som en avgörande faktor. Med diskursivt medvetande (Giddens, 1984) om de teoretiska och praktiska resurser man som lärare har med sig kan nuets didaktik ge förutsättningar för att både

## DISKUSSION

barns och lärares intentioner får utrymme. Kanske att flera av de didaktiska frågorna varför, vad, hur, vem, när och var skulle kunna både urskiljas och samspela i förskolans verksamhet. En kvalitativt utvidgad kommunikation likt kategori 3 i delstudie III menar jag bär drag av ett sådant bruk av nuets didaktik.

L: (bygger igen) Undrar vilka djur som ska bo här i min hage? Jag tror att grisen får bo här.

Adrian: Gris. (pekar)

L: Mm, grisen. (L gör teckenspråk för ”gris” samt grymtar)

Adrian: (tar upp den, vänder och tittar) Under?

L: Ja vad är där under?

(inget svar, Adrian tar grisen från L)

L: Du ville låna grisen ja. Här var fler grisar.

(Adrian tar en av dem och vänder och tittar)

L: En och en till. (tar fram två) Så många grisar.

Adrian: (går med grisen på bordet) Där. Tre.

L: Två grisar. (tecken för ”två”)

Adrian: Tre. (tar en till)

L: Och tre grisar.

(Jonsson, manus, s. 13)

Läraren tycks kontinuerligt försöka förstå vad Adrian vill samtidigt som användningen av begrepp och det som görs tyder på medvetna erbjudanden om att lära något mer. En sammansatt facett av kunskaper tycks samverka, kunskaper om att närma sig barns perspektiv, diskursivt medvetande i kommunikationen med barn, innehållskunskaper relevanta för att haka i och utmana barns erfarenheter. Klaar (2013), som studerat naturorienterande innehåll med barn 1-3 år i förskolan, pekar på lärarens betydelse som utmanande riktninggivare i interaktion om naturen. Klaar argumenterar för barns möjlighet att utvecklas kognitivt, moraliskt, estetiskt och fysiskt om mångfacettering och komplexitet upprätthålls i interaktionen. Det är också i linje med resultaten i delstudie III där en bred repertoar av lärares kommunikation är relaterat till utvidgning av såväl innehåll som barns aktörskap.

I Broströms senare arbete (Broström, 2012) förs argument fram för en kritisk förskolepedagogik (min översättning *av early critical*

*preschool education*) byggd på olika sätt att se på utbildning och som Broström delar in i två riktningar. Synsättet i den ena riktningen utgår från demokratiska bildningsideal samlade kring självbestämmande, medinflytande och solidaritet där barn ställs inför autentiska, samtida problem och dess hantering. För att balansera den risk för vuxenstyrning som finns i ett sådant synsätt har den andra riktningen sin grund i barndomsteorier som hävdar barns kompetens och rätt att påverka sitt liv och sin vardag. Broström (ibid.) uttrycker det som att lärare i förskolan behöver ta barns perspektiv och stödja barns initiativ och intentioner för att kunna kombinera långsiktiga bildningsideal med barns olikriktade intressen här och nu, vilket jag ser som näraliggande utgångspunkterna för nuets didaktik. En invändning mot Broströms resonemang är däremot om det ens är möjligt att ta barns perspektiv (Halldén, 2007; Sommer et al., 2010), eller om det mer kan förstås som ett närmande av barns perspektiv med strävan efter förståelse för barns egna erfarenheter (Johansson, 2003). En respondent i delstudie I beskriver det som att hon ibland är "barnens försvarsadvokat" (Jonsson, 2011, s. 90) när hon i diskussioner tillsammans med kollegor vill få dem att ha lite mer förståelse för hur ett barns förutsättningar kan te sig. Ett sådant förhållningssätt tolkar jag som en strävan att lyfta fram barnet som reell aktör där en viktig del utgörs av att försöka närma sig förståelse av barns perspektiv både i kommunikation *om* och *med* barn.

Argumentationen för bildning i den kritiska förskolepedagogiken kan jämföras med den småbarnspedagogik (Løkken et al., 2006) som har formulerats som ett alternativ för hur ett pedagogiskt närmande till de yngsta kan ske. Jag citerar författarnas beskrivning av kärnan i småbarnspedagogik:

I motsats till utbildning, som har en början och har ett slut, är bildning en kontinuerlig process som har sin utgångspunkt i det vardagliga livets praxis och människans grundläggande villkor. Bildning handlar inte om att uppföra sig fint, utan om en personlig process för att få ett aktivt och medvetet förhållande till omgivningen. Bildning är något mer än utveckling, mer än lärande, mer än omsorg, mer än uppfostran, mer än socialisering. Samtidigt inrymmer bildningen allt detta. [...] Bildningsprocesser äger rum även på småbarnsavdelningen i förskolan. (ibid., s. 15-16).

Småbarnspedagogik har sin grund i de yngsta barnens sätt att möta omgivningen genom sinnliga, kroppsliga upplevelser där lek, dialog och estetiska erfarenheter är dominerande drag. Denna bildningsprocess behöver pedagogiskt stöd av de vuxna i barnens närhet för att stödja lärande och utveckling (ibid.). Utan att analysera likheter och skillnader mellan utbildning och bildning vill jag utifrån denna avhandlings resultat instämna i de utvecklingsmöjligheter en aktiv och medveten hållning i vardagliga handlingar kan innebära för de yngsta barnen. Lärares kompetens som läroplansaktörer ser jag som en del av huruvida och på vilka sätt sådana processer kan äga rum.

Liksom kritisk förskolepedagogik (Broström, 2012) förefaller småbarnspedagogik som en möjlig väg att möta och utmana barns förmågor men båda perspektiven väcker också frågor. Vad, om något, i dessa synsätt på bildning och pedagogik kan skilja sig åt i förutsättningar för de yngsta och äldre förskolebarnen? Hur kan specifika innehåll synliggöras och förenas med barns intentioner och behov, oavsett om det handlar om matematik, vänskap, omsorg eller genusfrågor? Kan synsätten på ett konstruktivt sätt förenas med föreliggande studies resultat om nuets didaktik? Jag menar att möjligheter finns, om bemötande av barn sker på ett diskursivt medvetet sätt med reella aktörer och nuets lärandepotential grundar sig i lärares kunskaper och intentioner kring meningsfullt lärande-innehåll. Det handlar om att hantera barns kroppsliga och sinnliga upplevelser förenade med didaktiska intentioner. Bildningsfrågan framstår utifrån kritisk förskolepedagogik och småbarnspedagogik som central men ges med hjälp av nuets didaktik och diskursivt medvetande en chans till förening med utbildningsfrågan istället för att ses som dess motsats. Öppenhet för förändring och tvärvetenskaplighet kan ge verktyg att belysa och förstå det tidstypiska och funktionella för barns optimala utveckling från tid till annan (Sommer, 2012).

En skärpt medvetandegrad om den betydelse ett tillvaratagande av ”här och nu” har för samtid och framtid har genom denna studie getts ytterligare belysning och argument. Liksom det som utspelat sig historiskt har färgat vår syn på och förverkligande av förskolan, på liknande sätt kommer framtidens läroplaner, förskolor, förskollärare och inte minst *barn* som växt upp att vara präglade av vår

samtid (Johansson, 2009). Avhandlingens resultat ger förutsättningar att fundera över vilka handlingsmönster vi vill vara med och skapa men även hur framtida samhällsstrukturer kan komma att påverkas av de läroplaner lärare och barn kontinuerligt skapar genom kommunikation i förskolan.

Jag vill med hjälp av föreliggande arbete argumentera för möjliggörandet av en medveten didaktisk, vetenskapligt förankrad hållning hos förskolans lärare där lyhörddhet, ömsesidighet och reflexivitet i nuet utgör beståndsdelar i läroplanstolkningar och möten med de yngsta barnen som *reella* aktörer. Vad en sådan hållning kräver för policy och kunskaper förstår jag som avhängigt diskursivt medvetande kring den referensram som respektive sociala och kulturella kontexter erbjuder. Förskollärares utbildning för arbete med de allra yngsta barnen måste dock poängteras utifrån det professionella kompetensbehov som tidigare forskning visar (Brownlee & Berthelsen, 2009; Dalli, 2008; Sheridan et al., 2011). I min tolkning av forskningsläget syns behovet av en gedigen kunskapsbas om de yngsta barnens lärande- och utvecklingspotential knuten till *både* omsorg, fostran och specifika ämnesinnehåll med dess ämnesdidaktiska implikationer. Därtill också kunskaper om den föränderlighet som präglar vårt samhälle samt hur strukturella faktorer påverkar och påverkas i förskolan. Johansson pekar på vikten av att med de yngsta förskolebarnen ha "...villkor som medger nära samspel." (Johansson, 2011, s. 235). I annan forskning påpekas att policy kan ha alltför ambitiösa mål för att det ska bli möjligt för pedagoger att leva upp till (Moloney, 2010). Frågan är vilka konsekvenser det får när forskning visar på framgångsfaktorer som inte stämmer överens med den realitet som resurser och organisering ger utrymme för. Vad kan vara framkomliga vägar? Vilka beslut borde tas? Kvalitet i pedagogik för barn upp till 2 år nås enligt slutsatser från tidigare studier bäst i små barngrupper<sup>29</sup> med en välutbildad vuxen per tre barn (Dalli et al., 2011). Utbildning och kunskap omgärdas också av samhälleliga och individuella ambitioner

---

<sup>29</sup> För svensk förskola handlar genomsnittssiffror om 16,8 barn per barngrupp (alla typer av grupper 0-6 år inräknade) och en vuxen per 5,3 barn varav knappt hälften, 48, 8 % av personalen har förskolläraryt utbildning.

tillsammans med lokala förutsättningar från tid till annan. Liksom forskningsresultat behöver sådana intentioner kritiskt granskas och värderas om förskolans styrdokument och annan samhällspolicy ska ges plats som riktninggivare för hur pedagogisk verksamhet ska kunna möta såväl de yngsta som de äldre barnen. Lärares svårigheter att arbeta utifrån en läroplan som bygger förväntningar om ”allt” till alla barn kan innebära att barns aktörskap och rätt till omsorg, fostran och lärande utifrån sina egna förutsättningar istället riskerar att starkt begränsas.

### Avslutande kommentarer

Sett ur ett läroplansdidaktiskt barnperspektiv uppkommer frågan vad i samhället som bidragit till utformningen av läroplaner och den ställning som de yngsta förskolebarnen getts hos lärare i denna studie. Statlig styrning via formulerade styrdokument är rimligtvis en förklaring till att de villkor och den läroplansperiod som nu formas, i forskning har omtalats som det situerade världsbarnets läroplan (Vallberg Roth, 2001, 2011). Barn har i vår samtid en tydligare ställning som individer med egna rättigheter och synliggjorda förmågor. Det har i sin tur sitt ursprung i forskning och internationella överenskommelser som influerat både samhällsutveckling och statliga beslut om läroplaner. I den meningen stärker studien denna bild av barnet men manifesterar också komplexiteten i att som lärare närma sig barns perspektiv (Johansson, 2003) och att förena det med läraruppdragets innehållsaspekter (Skolverket, 2010a). Det väcker samtidigt frågor kring huruvida barns aktörskap kan användas som täckmantel för omkringliggande maktintressen i samhället (Vallberg Roth, 2011). Studiens teoretiska ramar ger stöd för tron på lärares och barns potential där skillnaden ligger i lärares ansvar som reflexiv aktör i relation till barns förutsättningar. Exempel ges på skapade läroplaner där diskursivt medvetna lärare strävar efter att ge barn utrymme och ta tillvara deras erfarenheter och uttryckssätt som reella läroplansaktörer. Samtidigt visar lärare genom hanteringen av innehåll och metoder begränsningar av barns aktörskap. Avhandlingens delstudier ger genom detta ett tillskott till kunskapsfältets diskussioner om innebörder av såväl barndom, lärande som

förskolans innehållsdidaktik<sup>30</sup>. Därmed hoppas jag bidra till och samtidigt problematisera den förändringsvilja som genom åren har präglat förskolan. En vilja till förändring och påverkan, inte bara av den pedagogik som växer fram utan knutet till förutsättningar för barn, samhälle och framtid (Tallberg Broman, 2010). De begrepp som erbjuds och diskuteras i avhandlingen påstår inga enkla lösningar men kan utifrån resultaten tjäna som referensram och bidra till en önskad syntetisering av språket (Vallberg Roth, 2001) kring villkoren för de yngsta barnens lärande och utveckling. Om nuets didaktik är ett framträdande drag i sättet att arbeta, vad kan det innebära för konsekvenser om det hanteras utifrån en begränsande, bekräftande respektive utvidgande läroplan? Vad kan det vidare betyda för barns lärande och utveckling om de möts som sedda, bejakade respektive reella aktörer?

Att erbjuda barn att lära ”allt” på ett kvalitativt utvidgande sätt framstår som ett krävande arbete hur goda intentionerna än må vara. Den läroplan för förskolan som nu finns formulerad kan i den meningen ses som försvårande då den har en allmän skrivning som spänner över flera åldrar och därmed en omfattande utvecklingsperiod. En kunnig och diskursivt medveten hållning hos dem som arbetar i förskolan ser jag som en förutsättning för kreativt nyttjande av handlingsutrymmet i förskolans styrdokument. Kanske behövs också ett visst mod för att ta ställning för ett tydligt lärandefokus för de yngsta även om helheten omsorg-fostran-lärande betonas. Däremot måste det inte innebära att läroplanen för förskoleåldrar har nuvarande utformning utan den diskussionen skulle troligen vinna på att hämta intryck från pågående kunskapsutveckling inom forskningsfältet om yngre barn. Att skapa läroplan för de yngsta skulle på så sätt kunna ges förnyad innebörd även på formuleringsarenan.

---

<sup>30</sup> Det anknyter till den tidigare nämnda (se fotnot s. 42) Nationella Forskarskolan för Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik, FoBa. Begreppet innehållsdidaktik används för att pröva möjligheter till en bredare förståelse av vad ett lärande innehåll kan vara genom att gå utanför traditionella tolkningar av begreppet ämnesdidaktik.

**Fortsatt forskning**

Under arbetets gång har tanken väckts att det ur ett aktörsperspektiv vore intressant att storskaligt studera vilket handlingsutrymme och vilket ansvar barn tar och ges i en institutionaliserad, föränderlig barndom. Dels att rikta blicken mot vad det kan innebära för deras lärande och utveckling, dels hur det påverkar handlingsmönster inom förskolan som institution. Här kan tvärvetenskapliga studier bli betydelsefulla för att förstå komplexiteten i processer och fenomen liksom metaanalyser av tidigare forskning för en utökad förståelse av den vetenskapliga kunskapsbas som banat väg hittills. Utifrån avhandlingens resultat framstår även behov av att beforska specifika förskoledidaktiska frågor relaterat till lärares kompetensbehov och lärandeinnehåll för de yngsta barnen och relaterat till hur barns allsidiga utveckling kan förstås, stödjas och utmanas. Att fortsätta studera detta tycks angeläget i syfte att påverka riktningen för förskolans verksamhet utifrån vetenskapliga grunder. Det är numera en ofrånkomlig realitet att det är där och i dokumenterad erfarenhet förskolans utveckling behöver ha sin förankring.





## Summary

### Creating curriculum for the youngest children in preschool. Children's perspectives and didactics of the present moment

This thesis has its point of departure in an expanded concept of the curriculum (Gundem, 1997; Vallberg Roth, 2001) where curricula encompass both the steering documents of the formulation arena (Skolverket, 2010a), as well as that which goes on within the framework of preschool education and through the actors in preschools. The overarching purpose is therefore to generate knowledge about what conditions for learning the work of teachers makes possible when curricula are created in preschool settings for children aged between 1 and 3. The purpose is also to contribute with knowledge about what these created curricula would mean for children's agency, and the importance they can have for children's opportunities for learning and development.

The research questions are directed to how teachers talk about content and methods, and the characteristics of pedagogical practice working with the youngest children (Study I), how teachers communicate with children in the pedagogical arena (Studies II and III), and, in this overarching text, with a particular focus on the following questions:

- Which aspects of content and methods emerge in the curricula that are created by teachers and children in preschool practice?
- How do teachers contribute to children's opportunities for agency in preschool?
- How can differences in created curricula and children's agency be related to children's learning and development?

As a steering document, the curriculum is regarded as being associated with certain opportunities for professional discretion in that specific formulations relating to achievement goals, methods

and approaches are not articulated. Further, an additional dimension of this room for maneuver can be seen in that the Swedish national curriculum for preschool encompasses all ages from 1 – 5 and that it is a voluntary school form. This means that children spend differing periods of time in preschool and that there is extensive discretion as to when, during the period, curriculum content can be offered, if at all. The reasons for this can, for example, be that, within the framework of their professional discretion, teachers may make conscious or unconscious priorities, choosing when and if to cover certain areas. It could also be a result of opportunities to take an overview of, and to document children's different experiences of, for example, changing between educational providers, preschools and groups. Two central issues discussed in this thesis involve, first, the consequences of the fact that the Swedish preschool curriculum encompasses descriptions common to all children between the ages of 1 – 5, and, secondly, the impact that preschool teachers' knowledge and attitudes can have for opportunities to more closely approach the perspectives of younger children. In this respect it is interesting that in several countries, although not Sweden, there is a clear division between the educational and pedagogical aims for children aged between 1 and 3, and older preschool children (OECD, 2012), and that there is a broad consensus that levels of staff education are of importance for preschool quality. Seen in the light of the study's results, this raises questions as to whether there is cause to continue with a common curriculum, and also the type of professional knowledge that is needed to meet and accommodate the needs, wishes and developmental potential of the youngest children.

## Points of departure in previous research and steering documents

Reviewing previous research a number of common threads in both Swedish and international research emerge. One such common thread is that children aged between 1 and 3 are often described as curious, active, and competent actors, with the ability and rights to have an influence on the activities they participate in. Another

common theme in the literature is that teachers' work (Björnestad & Pramling Samuelsson, 2012; Dalli et al., 2011; Sylva et al., 2010) is presented as the most important factor for children's learning and development and, indeed, even for children's opportunities to have an influence on the everyday decisions in the preschools they are a part of. The teacher appears thus to be an important quality aspect, where education, knowledge and attitudes are all decisive in terms of children's opportunities for learning and development. Further, studies show that when teachers' pedagogical intentions conflict with structural conditions, pragmatism tends to overshadow pedagogy (Lidholt, 1999). Studies on content and methods in preschool for the youngest children often focus on social skills (Engdahl, 2011; Løkken, 2000), play and interaction between children (Alvestad, 2010; Michélsen, 2004; Olausson, 2012), and children and adult interaction (Bae, 2004; Eriksen Ødegaard, 2007). Other studies focus on specific aspects of preschool practice such as, for example, the development of language, literacy (Björklund, 2008; Söderbergh, 2009), sciences (Klaar, 2013) and mathematics (Björklund, 2007; Reis, 2011). In this thesis previous research on the importance of communication between children and adults is of particular importance (Hundeide, 2001, 2002). Communication is regarded as central in all aspects of pedagogy (Snow, 2000), and in Studies II and III, communication is studied as an aspect of the ways in which teachers contribute in the creation of the curricula that are developed in preschool. The most important element and expression of communication is encapsulated in mutual interaction, which can encompass both verbal and non-verbal communication around a central content (Hundeide, 2001, 2002).

The conditions for children's learning and development are, consequently, influenced by the ways in which teachers communicate and how, in their communication, they contribute to the creation of the curricula that emerge in preschool. Revisions to the preschool curriculum in the formulation arena (Skolverket, 2010a) involve, I would claim, a tightening up of requirements in a number of areas. Indeed, the curriculum can be interpreted both in terms of a short-term perspective, that is to say children's rights in the here and now, and in the longer-term perspective as providing the crucially

important start within the overall educational system. However there is currently a lack of studies with a focus on what, for the youngest children, preschool involves and how children's expressions are taken account of by preschool teachers. Thus the research reported on in this thesis contributes by providing insights about what, in terms of content and methods, the work of preschool teachers facilitates, but also the space and opportunities that are given to children as active actors. Such insights are of importance in a period where knowledge demands within the educational system are being increased, while, at the same time, the youngest children's competencies, needs of care and opportunities for learning are under discussion.

## Method and analysis

The empirical material consists of digitally recorded interviews with teachers and video observations with a focus on teachers' communication in preschool. The material analyzed encompasses a total of 10 hours and 41 minutes of interviews, and 14 hours and 44 minutes of observations. In total 16 teachers (14 women and 2 men) from 6 preschools in Sweden took part. The selection was made on the basis that, at the time of the study, all worked in preschool groups with children aged between 1 and 3.

## Analytical and theoretical frame

The study has its point of departure the assumption that neither theories nor curricula texts can be directly translated into pedagogical practice but, rather, serve as frames of reference to strive towards, or materials that can be used to reflect upon work carried out. The consequences of such an assumption are that the formulation- and realization-arenas (Lundgren, 1979) of a curriculum never can have direct but well indirect links which, in all likelihood, vary in a range of different ways. Teachers' work can also encompass a conscious or unconscious resistance to the steering and/or support that the curriculum represents, which can be mani-

festated in the organization, scope and focus of the pedagogical work undertaken (Evans, 1975, 1982).

The current thesis can be described as a curriculum study, but one where the curriculum is constructed by different actors and encompasses different theoretical perspectives. Although the concept of the 'actor' is not explicitly formulated in the perspectives chosen, a common factor is that all individuals, irrespective of age, are seen as active actors with the possibility for social actions. Childhood theory interpretations of the concepts of 'a child perspective' and 'the child's perspective' (Halldén, 2007; Sommer, 2012) can be regarded as complementary with curriculum theory's concept of organization (Evans, 1975, 1982) in the sense that, as an organization, the preschool can be understood as either teacher- or child-centered. A middle position can also emerge where teachers' 'child perspectives' involve being aware of and taking account of the child's own perspective. Both concepts can, in turn, be related to the Swedish curriculum's underpinning rationale which is based on a child perspective and the importance of placing children's interests first (Skolverket, 2010a; UNICEF, 2009). A theoretical point of departure also evident in the empirical material is that a 'child perspective' and 'the child's perspective' are closely related and closely connected to conditions for learning and development (Sommer et al., 2010), and that teachers have a great influence over the ways in which concepts are applied in the curricula who are realized in preschool practice (Jonsson, 2011, manus; Jonsson & Williams, 2012). Curriculums are regarded here as a part of the structural patterns that are continually created as a result of intersubjective social interaction (Giddens, 1984).

Using the overall theoretical framework, the results are related to theoretical aspects from a range of different fields. This can be described in the sense that the curriculum is influenced by preschool teachers in areas where psychology, pedagogy/didactics and sociology are all interrelated. In other words, viewed from a childhood psychology perspective, children's development is impacted on by intersubjective communication and influenced by the cultural context (Sommer, 2012) while, viewed as a pedagogical/didactic tool, communication can support learning and the development of

different types of knowledge (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Over a longer time-frame, and from a sociological perspective, communication between teachers and children is about the continual construction of social structures and societal institutions (Giddens, 1984). Practical and discursive consciousness (ibid.) become, in this context, along with children's participation (Shier, 2001), important concepts for analysis in communication between children and teachers. Taken together, and in relation to curriculum theory, these theoretical aspects are of value in terms of the scope of curriculum models, how the organization is constructed (Evans, 1975, 1982), and how a plurality of curriculums can be manifested in the work carried out in preschool. People as individual actors make a greater or lesser impact on the communication that takes place. Within a preschool, communication has an impact on the scope of pedagogical content as well as the methods and approaches that are possible in the organization of the work. Using an interdisciplinary approach it becomes possible to make visible teachers' communication as a contribution to the learning and development of individual children, as well as being able to gain an understanding for the ways in which, over time, didactic content and methods in preschool emerge and develop into tangible structures. This in turn influences how, as an institution, preschool is created and recreated over time, and where teachers' knowledge and attitudes contribute in the extent to which both curriculum documents and children's perspectives and agency find expression in pedagogical practice.

### **Study I – Didactics in terms of the present moment. Preschool teachers talk about curriculum for the youngest children**

In a goal-steered organization, such as the Swedish preschool, it is, to a great extent, the professional task of preschool teachers to interpret curricula intentions and to create an organization that is expected to achieve a balance between continuity and change, conservation and development, child and curriculum. The focus of this study is on teachers' descriptions of the content of the curriculum (what) and the curriculum's work forms (how), as well as the characteristics of the curriculum that find expression in practice for

the youngest children in preschool. The following research questions have been examined using a design based on semi-structured interviews (Kvale & Brinkmann, 2009). What do teachers describe as being central for young children to learn? What working methods do teachers describe as being possible and important to work with? What characteristics emerge in teachers' descriptions? The things that are expressed by the teachers in their descriptions are assumed to contribute to the ways in which conditions for children's learning and development is facilitated and formed in preschool, even if differences can exist between words and actions.

The theoretical points of departure used are curriculum theory for younger children (Evans, 1982) and, to a certain degree, even a childhood perspective coupled to childhood psychology (Sommer, 2005), the sociology of childhood (Halldén, 2007; James & Prout, 1997) and developmental pedagogy (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). A phenomenographic approach (Marton, 1981; Marton & Booth, 2000) provides the methodological foundation and which, based on the research questions, makes visible qualitatively different phenomena. The analysis reveals descriptive categories that represent a collective level and do not have the purpose of identifying individual teachers' perceptions. The results show that the teacher's professional task is unique in the sense that work with children's learning and development is mainly regarded as taking place in the here and now and, to a lesser degree, on the basis of planned activities. Linked to the didactic issues of 'what', 'how', 'why', 'who', 'where' and 'when' (Kroksmark, 2007) this results in the notion of a *didactics of the present moment*. The concept has its roots in teachers' descriptions of content and working forms where the common characteristics are concretization, temporal perspectives and a clear child perspective. Like Stern's concept of the *present moment* (Stern, 2004) the *didactics of the present moment* is characterized by an unforeseeability grounded in local conditions. Stern emphasizes the importance of intersubjectivity in meetings in the here and now, but also the connection between then and now, as well as explicit and implicit knowledge. These factors are regarded as being of importance in a conscious use of a *didactics of the present* in



the sense that the organized activities should not simply constitute an unplanned, situationally-bound learning.

Further the results show that, for these teachers, personality development and social adaptability are by far the most important aspects of younger children's learning and development, coupled with the notion that play has the same status as more specifically defined knowledge such as science and mathematics. Everything, with the exception of computers which the teachers believe can wait until later, is described as possible and as important content for learning. Learning *about* play is described as important, as is learning *with* play. The working forms that otherwise emerge have a focus on interaction-communication, repetition-training, experiencing-imitating and discovering-testing. In the study things that are characteristic for the activities carried out with the youngest children are also discussed and related to continuity in the educational system. This occurs in teachers' rhetorical expressions that include concepts with contemporary relevance and which are illustrative of a certain fusion in their perspectives on preschool and school. Teachers' more universal concepts include notions of the competent child, the emphasis on subject content knowledge in the revised curriculum, and that leaning and play are now more tightly interwoven than play, care and learning. A clear child perspective means that teachers, to a great extent, allow children's intentions to take precedence over curriculum content, which raises the question as to the respective roles of teachers and children in the learning process, as well as in the development and/or conservation of the preschool organization. The question is whether teachers, and the knowledge that they possess, might not be taking a sufficiently prominent position by favouring the initiatives of the competent child? Might this then entail that children are being made responsible for things that they lack the experience and ability to handle? Taking an extreme interpretation, might this mean that such learning affordances are set aside that only can be made inspiring and conscious by educated adults or that, as a steering document, the curriculum is ignored?

## **Study II – Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective**

With the assumption in Study I as a starting point, that is to say that the things that are said in interviews about preschool may not be the same as that which actually takes place in day-to-day activities, Study II adopts a different methodological point of departure. In Study II video observations were made of the contributions that, as a curriculum actor, the teacher makes to pedagogical practice in preschool. The research question was: What is characteristic of the curriculum that is constructed in teachers' verbal communication with children? A narrative inspired (Czarniawska, 2004) qualitative analysis can shed light on the ways in which teachers' ideas about pedagogical practice find expression in communication with children. The results reveal an idea that all children should be included in the pedagogical practice. This is accomplished in the sense that all children are given recognition and addressed in the teachers' use of concepts, and through questions posed to children that focus different content, ranging from care to specific subject content. Here expression is given to a form of nurturing of positive habits and a desire to encourage children to learn to do practical things such as taking food for themselves and putting on and taking off clothes. The picture that emerges is one where the teachers' questions have an important place in interaction with children. It is also a form of communication which is characterized by a shifting range of responses to the different children involved and the different types of content that form topics of discussion. While on the one hand it can be understood as a child perspective (Sommer et al., 2010), based on children's best interests and the desire to recognize and include all children, on the other it can be interpreted as a teacher-centered position and a fragmentary way of coping with the room for discretion within the preschool curriculum. Related to curriculum theory (Evans, 1982), a teacher-centered position can mean that children's own initiatives are disregarded, which in turn can mean that children's interests are not aligned with the intentions of the steering documents (Skolverket, 2010a). The curriculum emphasizes science as a content area that needs to be focused on in

preschool, and the results show how this subject area can find expression in teachers' communication with the youngest children. Previous research emphasizes how communication is of decisive importance for children's learning of specific subject content (Björklund, 2007; English & Bartolini Bussi, 2008; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Thulin, 2011). In the current study communication reveals how teachers focus on every child, which can be interpreted as a desire to approach children's perspectives. At the same time the findings also show that little room is left for each individual child, based on their own experiences, to give expression to their own responses. Related to a childhood theory perspective (Sommer et al., 2010), the inclusive approach can be understood as a sign of every individual's right to be treated equally, but that communication offers few and often very limited opportunities for children's own expressions. In the *didactics of the present moment* evident in Study I, a possible way to develop communication, both in terms of content and meetings, can be seen. However the didactics of the present moment also needs to be accompanied by teacher competences (Sheridan et al., 2011) and reflexivity (Urban, 2008) around both cultural, as well as individual questions, such as pedagogical methods and specific content.

### **Study III – Qualitative differences in teachers' communication with the youngest preschoolers**

In previous research with a focus on preschools, a picture of the ways in which children's learning and development is influenced by the 'how'-aspect, in other words *the ways in which* teachers contribute to the curriculums that are created in preschool emerges (Dalli, 2008; Fler, 2003). Earlier studies also show the importance of giving children their own voice in communication (Berthelsen & Brownlee, 2007), and that teachers' views of knowledge are related to what they regard as important in terms of children's learning (Chan & Elliott, 2004). In Studies I and II learning encounters are expressed in teachers' words and actions as characterized by concretization, time and a child perspective (Jonsson, 2011), as well as being fragmentary and with a complex child perspective (Jonsson & Williams, 2012). The research questions addressed in Study III,

## SUMMARY

which were investigated through video observations, were: How do teachers communicate content to the youngest children, and how do teachers respond to children's own expressions?

In the results communicative patterns in the form of qualitative differences (Fejes & Thornberg, 2009) in teachers' communication emerge and which are related to how children's own modes of expression are viewed and accommodated (Shier, 2001). Over all, this contributes to the creation of curriculums, where teachers' awareness of and challenges involved in facilitating a child's perspective that is also in conformity with how the formulated intentions of the curriculum (Skolverket, 2010a) can be understood, on the one hand, as limited, but on the other as expanding (Johansson, 2011). Teachers' qualitatively different ways of communicating are identified in the form of three categories which is also related to one another (Shier, 2001). In the first category is a repertoire of communication that is dominated by teachers' initiatives, while children, to a certain degree, appear as passive both in words and actions. In such situations teachers' communication is characterized by a practical consciousness (Giddens, 1984), in other words a lack of reflection or awareness in the sense of children's own expressions, potential to know things, and to learn. Children's opportunities for acting on their own initiatives in relation to particular subjects seem limited, meaning probably that there are also limited opportunities for learning. The second category is characterized by the teacher's encouragement of children's expressions via positive and supportive, repeating responses and an acceptance of different language forms. However, at the same time, such approaches do not enhance awareness about content, nor do they expand the pedagogical dialogue. The teacher's ability to see, listen to and acknowledge every child finds expression through a series of rhetorical questions and demonstrations of engagement which, from a developmental perspective (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), can be said to exploit potential learning situations more than developing or creating new ones. That which is characteristic of this third category is, in part, similar to that of the previous one, that is to say that the teacher sees, listens, speaks with and acknowledges the children in a spirit of inclusiveness. There is,

however, in this type of communication a visible effort to tie in content with the things that children and teachers say and do, and to the concrete surroundings, thus expanding the content of communication that takes place. Such communication I regard as examples of guiding interaction (Hundeide, 2001) and a discursive consciousness (Giddens, 1984), where the teacher accepts responsibility as a reflexive, interpreting, supportive, and expansive practitioner and dialogue partner. This contributes to a mutually constructive dialogue in which both partners participate as initiative-taking actors. Here learning affordances can be understood as a developmental pedagogical idea that involves both staging and exploiting the potential of situations for learning (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). A conclusion from the above results is that the qualitative category where a broad repertoire of ways of communicating is used by the teacher seems to favor conditions for teachers and children to jointly expand the content of the communication. Another conclusion is that the repertoire of children's agency and means of expression made possible appears to be related to the qualitative differences revealed by the repertoire of teacher communication. The results of the study enable us to see how the teacher's approach can either limit or expand children's opportunities for mutually constitutive activities, engagement, and shared focus in interaction around a common content and, in this way, their potential to learn and develop. In the discussion this is exemplified in the way that curriculums are created by teachers and children as actors, as well as how communicative patterns create and/or conserve society's institutional structures in both the short- and long-term.

## Discussion

Taken as a whole the findings of the three studies reported on here provide insights into a number of issues. In interviews, teachers talk of having a broad repertoire in terms of content and method aspects of their practice, where currently pertaining conditions and children's interests are described as forming learning situations in the here-and-now. The children have, through their teachers' words and actions, been recognized and acknowledged as important actors

## SUMMARY

in preschool. At the same time teachers' accommodation, support and encouragement of children's own modes of expression about different areas of content are shown to be complex, and less evident in teachers' actual communication with children. One conclusion is thus that content and approaches appear to be problematic in relation to teachers' didactic management and for children's opportunities to develop understanding. The results also show how teachers contribute to children's agency but with qualitative differences in the ways in which children's perspectives are taken account in terms of the content and approaches chosen in communication. Another conclusion is therefore that teachers contribute to children recognized as *seen*, affirmed or real actors depending on the space they are given and how their modes of expression are taken into account in communication. Teacher's choice of content and the use of discursive consciousness seem crucial for how children's modes of expression are handled. A third conclusion is that teacher's work contributes to that limiting, affirmative or expanding curricula are created in preschool. Together with children's given space as actors this will in all probability affect their opportunities for learning and development.

The discussion is constructed around the three conclusions that emerge in the overall results of the three studies. First, a discussion about how teachers' work with can be likened to a *limiting* curriculum which, on the one hand, is entirely child-centered, but, on the other, can be seen as entirely teacher-centered. In both cases children are viewed as *seen* actors, but with limited space and opportunities for their own forms of expression, and with fragmentary learning opportunities offered by the teacher. A limiting curriculum has its basis in teachers' unreflected everyday actions, in which a practical consciousness (Giddens, 1984) characterizes interaction between individuals. Bae (2004) makes the point that children's opportunities for participation are molded and steered by adults' ideas about how things should happen. A child's learning and participation demands activity on the part of the child herself (Lindahl, 1995; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), and if an organization is dominated by approaches that reduce children to passive recipients of adults' ideas, then their

opportunities for learning will consequently be limited. This can be described as an approach of adopting a child perspective for the child's best interests where children are seen as actors. However, despite approaches, they are not properly taken into account, nor is use made of children's own perspectives (Jonsson & Thulin, 2013). The question is what a curriculum with goals to strive for formulated for the youngest children can contribute to in terms of children's agency and teachers' focusing of the content aspects of learning? Further, the results raise the question about the types of teacher knowledge needed in order to be able to meet and accommodate the needs of the youngest children, and to allow the potential for their development in everyday conditions characterized by a didactics of the present moment.

Secondly there is the discussion about *the affirmative* curriculum, where children are presented as *affirmed* actors. In other words, content becomes those things that children are interested in, and their modes of expression are seen, recognized and often repeated. The study provides a picture of the teachers' own presence and recognition of children's existence and competence by their highlighting of such in communication. On the other hand, little space seems to be left for the children to understand the things that are communicated about, which, for children up to the age of three, most likely is a greater challenge than for older, more experienced children. More time is also needed in order to provide responses through eye contact and verbal and non-verbal forms of expression. Explanations for the importance of recognition can be found in previous curricula documents, in research on the development of the self (Stern, 2004), and in pedagogical research on the importance of directing attention to and recognizing younger children's abilities (Lindahl, 1995). In an affirmative curriculum the child as actor receives *affirmation* from the teacher. However, if such approaches are dominated by affirmation without meaningful challenges emanating from the teacher's knowledge, the breadth of curricula content (Evans, 1975, 1982) risks stagnating. Teachers in Swedish preschools have, in previous studies, clearly positioned themselves against what is called school-oriented knowledge (Enö, 2005), emphasizing instead the special nature of preschool. This type of

continued resistance in the face of the curricula reforms (Skolverket, 2010a) can mean that perspectives on knowledge and learning are not developed in relation to contemporary children and contexts, but, rather, are recreated in accordance with older principles or can be experienced as being positioned in opposition to other school forms. It can also involve changed contextual conditions in terms of, for example, working tasks or the size and composition of the groups of children, linked to visions about how, in their professional role, preschool teachers should address the new curricula demands. Resistance, in the form of critical reflection coupled with professional competence (Sheridan et al., 2011) and discursive consciousness (Giddens, 1984), could conceivably be seen as a driving factor in the development of patterns of professional and educational work. However, without such patterns, resistance might remain at an un-reflected level of everyday actions that lack a base in up-to-date research and knowledge demands. This then raises the question about the consequences for children's agency, and also for children's learning and development, in terms, in part, as the right of every individual child, and in part within the framework of the expectations of the educational system. The results of this thesis support the argument for a preschool teacher education that emphasizes the importance of care, play and specific subject knowledge, together with the necessity of taking account of children's perspectives if, that is, the intentions of the curriculum can be put into practice and a critical reflection can be upheld. Being taught by teachers who have a solid grounding in relevant knowledge – which, through critical reflection in relation to practical and theoretical experiences, is continually reappraised – is a right even for the youngest children. The problematization of what the teacher's professional knowledge base should properly encompass also includes an important societal dimension where the research and professional communities are important stakeholders.

Finally, moving to the third point, there is the discussion about the possibilities and dilemmas related to an *expanding* curriculum where children are regarded and treated as *real* actors in the sense that their intentions and expressions are taken seriously as relevant challenges. Here 'expansion' is used in the sense that the scope and



methods (Evans, 1975, 1982) enable broad interpretations of the ways in which the curriculum can both be realized and developed when it comes to the ways in which teachers can take account of children's needs, intentions and modes of expression. The characteristics of such an approach can be compared with Bae's (2004) concept of a *spacious pattern* which encapsulates the type of dialogue where the teacher shows an understanding of and openness towards children's signals, as well as the desire to contribute to a mutual understanding and the development of something they have in common. It can also be related to discursive consciousness (Giddens, 1984) in that, as expressed in interviews and observed in their actions; teachers emerge as reflexive and conscious actors who develop their perspectives in their work in preschool. This can be seen as an ongoing process making an institutional difference both in short-term and long-term. It is here that the contribution of a didactics of the present moment, together with teachers' professional competence, can be appraised in providing a theoretical frame of reference for everyday activities taking place in preschool. Didactic decisions are anchored both in subject content, including everything from everyday care and fantasy to specific subject matter, as well as in an approach that takes consideration of children's and teachers' expressions and intentions. An awareness of the present can be utilized by teachers and, together with children, links can be made to children's previous experiences. In work such as this it can be possible to give children opportunities to become real actors both in their own and others' learning. The teacher's ambition to enable the youngest children to become actors can, from a childhood psychology perspective (Sommer, 2012), be understood as part of a paradigm shift where, today, children have greater rights and a greater recognition in everyday life, but also greater responsibilities. Continually seeing the youngest children as resilient and competent involves a responsibility in terms of providing meaningful challenges that are rooted in the experiential framework of each individual child. At the same time, thought needs to be directed to the consequences that such convictions can have for children who, for longer or shorter periods of time, are in need of particular attention, support and care. Children who are expected to take responsi-

## SUMMARY

bility need the active support of teachers in achieving a balance between such responsibilities and the child's own individual ability to mantle them, in terms of both practical and intellectual capacity. The Swedish preschool's formal curriculum is a document concerning all children between the ages of 1- 5. It may be seen as a complex matter how to support and challenge their experiences and expressions in a way that comes close to children's own perspectives. From the perspective of the child's best interests, it is important that time is made available to identify, understand and make use of everyday activities that can offer opportunities for learning and for care *for all*, something that, for teachers, demands knowledge about and time for both individual children and groups of children.

While the studies in this thesis indicate the presence of curriculums where teachers strive to provide children with space to be involved in, and to be given affordances for expression as real curriculum-actors, they also show how some teachers, in their selection of content and use of methods, limit children's opportunities for agency. Providing children with the opportunities to learn "everything" (a result in Study I) in a qualitatively expanded sense appears, irrespective of how good teachers' intentions might be, to be a very demanding task. The current curriculum text for Swedish preschool can, in this sense, be seen as an obstacle in that its formulations are extremely broad based. Moreover, they span several age groups during an important and lengthy period in children's development. An informed and knowledgeable pedagogical approach among teachers working in preschool is, as I see it, a necessary precondition for the creative exploitation of the spaces in the preschool curriculum where teachers have room to exercise their professional discretion. This does not mean, of course, that the curriculum, as currently formulated, could not be developed by drawing from issues now being ventilated and discussed within the research field of early years education.

## Future research

From an actor perspective, it would in future research be of value to continue to explore the nature of the opportunities children are afforded, and the responsibilities placed on them in institutionalized childhood, and how these impact on their learning and development in preschool. Here interdisciplinary studies can be of value in helping to understand the complexity in processes and phenomena, as well as meta-analyses of previous research as a means of gaining a fuller understanding of the scientific knowledge base that has so far driven the field forward. In relation to the results of the current thesis, there is a need to carry out research into questions pertaining to the didactic issues in preschool. Equally important is research on teachers' needs for competence development when it comes to learning content for the youngest children and how children's all-round development can be understood, supported and challenged. Continued research in this area is important in the sense of influencing the direction of work carried out in preschools on the basis of scientific grounds. It is there, and in the documented experiences of preschool practice, that development should have its base.

## Referenslista

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (2001). *Den komplekse planlegginga. Førskollærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (165)
- Alvestad, M., & Pramling Samuelsson, I. (1999). A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research and Practice*, 1(2).
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg. (294)
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2007). Working with toddlers in child care: Practitioners' beliefs about their role. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 347-362.
- Biesta, G. (2010). Five theses on complexity reduction and its politics. I O. Deborah & G. Biesta (Eds.), *Complexity theory and the politics of education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande: småbarns möten med matematik* Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björnstad, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? Forskningsöversikt. Oslo: Høgskolen i Oslo och Akershus.
- Brembeck, H., Johansson, B., & Kampmann, J. (2004). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Brooker, L. (2011). Taking children seriously: An alternative agenda for research? *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 137-149.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordisk Barnehageforskning*, 5(11), 1-14.
- Broström, S., & Hansen, O. (2010). Care and Education in the Danish Crèche. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 87-100.
- Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2009). Beliefs About Toddler's Learning in Child Care Programs in Australia. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory Learning in the Early Years*. New York: Routledge.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

- Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Clandinin, J. D., & Conelly, M. F. (1992). Teacher as curriculum maker. I P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publication Company.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Czarniawska, B. (2004). The uses of narrative in social science research. I M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis*. London: SAGE.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171-185.
- Dalli, C., White, J., Rockel, J., Duhn, I., & Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? (A literature review ed.): Ministry of Education. Retrieved from <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ece/quality-early-childhood-education-for-under-two-year-olds-what-should-it-look-like-a-literature-review>.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Donaldson, M. C. (1978). *Children's minds*: Fontana/Croom Helm.
- Einarsdottir, J., & Wagner, J. T. (2006). *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, Conn.: IAP-Information Age Publishing.
- Ellegaard, T. (2004). Self-Governance and Incompetence. Teacher's Construction of "the Competent child". I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Eds.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in Educational Sciences; 268. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/18224>
- Engdahl, I. (2004). Implementing a National Curriculum in Swedish Preschools. *International Journal of Early Childhood Education*, 10(2), 53-78.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Stockholm: Department of Child and Youth Studies, Stockholm University.
- English, L. D., & Bartolini Bussi, M. G. (2008). *Handbook of international research in mathematics education*. New York: Routledge.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga: ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet* Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola
- Eriksen Ødegaard, E. (2007). *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger* Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg

## REFERENSLISTA

- studies in educational sciences; 255. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/17065>
- Evans, E. D. (1975). *Contemporary influences in early childhood education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Evans, E. D. (1982). Curriculum models and early childhood education. I B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education*. New York: The Free Press A Division of Macmillan Publishing Co. Inc.
- EYFS. (2012). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. United Kingdom.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fleer, M. (2003). Early childhood education as an evolving "Community of Practice" or as lived "Social Reproduction": researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary issues in Early Childhood*, 4(1), 64-79.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 301-316). Thousand Oaks: Sage.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1999). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2009). *Sociology*. Cambridge: Polity press.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gloeckler, L., & Cassell, J. (2012). Teacher practices with toddlers during social problem solving opportunities. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 251-257.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra": lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik*. Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University.
- Gundem, B. B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet IM. Uljens (Ed.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. (pp. 246-267). Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, L. H. (2011). *Förskolebarnets mänskliga rättigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 14(2), 136-142.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposion.
- Hundeide, K. (2001). *Vägledande samspel: handbok till ICDP, International Child Development Programmes*. Stockholm: Rädda barnen: ICDP Sweden.
- Hundeide, K. (2002). The mind between us. *Nordisk Psykologi*, 54(1), 69-90.

- Hännikäinen, M. (2010). 1 to 3-Year-Old Children in Day Care Centres in Finland: An Overview of Eight Doctoral Dissertations. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 101-115.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- Jansen, T., Gjems, L., & Rydjord Tholin, K. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *nbf; Vol 5 (2012)*. Retrieved from <http://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/478/456>
- Jensen, M. (2011). *Lärandets grunder : teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskarens och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E. (2009). The preschool Child of today – the world citizen of tomorrow. *International Journal of Early Childhood*, 2(41), 79-96.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, J.-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J.-E. (1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J.-E. (2010). Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till kunskapsproduktionen i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, from <http://grundtvig.hio.no/index.php/nordiskbarnehageforskning/article/view/153/19>
- Johansson, T. (2007). Anthony Giddens och det senmoderna. I P. Månson (Ed.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar och teoretiker*: Norstedts Akademiska Förlag.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Licentiatuppsats, Göteborgs Universitet, Göteborg. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/24984>
- Jonsson, A. (manus). Kvalitativa skillnader i lärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan.
- Jonsson, A., & Thulin, S. (2013). Att göra bruk av barns perspektiv. I I. Tallberg Broman & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, A., & Williams, P. (2012). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, 183(5), 589-604.
- Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). Caring and learning together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education. In UNESCO (Ed.). Paris
- Klaar, S. (2013). *Naturorienterad utbildning i förskolan: pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner*. Örebro: Örebro universitet.
- Kristjánsson, B. (2001). *Barndomen och den sociala moderniseringen: om att växa upp i Norden på tröskeln till ett nytt millenium*. Stockholm: HLS förlag.
- Kristjánsson, B. (2006). The making of nordic childhoods. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research,*

## REFERENSLISTA

- policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden.* Greenwich: Information Age Publishing.
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(2-3), 1-50.
- Krokmark, T. (Ed.). (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärby, G. (1990). *De äldre förskolebarnen: inläring och utveckling*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Pramling, N. (manus ). Playing, new music technology and the struggle with achieving intersubjectivity.
- Larsson, J. (2013). Contextual and Conceptual Intersubjectivity and Opportunities for Emergent Science Knowledge About Sound. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 101-122.
- Lenz Taguchi, H., & Munkhammar, I. (2003). Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services Under the Ministry of Education and Science: A Swedish Case Study *Early Childhood and Family Policy Series* (Vol. 6). UNESCO.
- Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp och flykt: hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, revisited. I Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 97-128). Thousand Oaks: Sage.
- Lindahl, M. (1995). *Inläring och erfارande: ettåringars möte med förskolans värld.*, Göteborgs Universitet. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/12605>
- Lindahl, M. (2002). *Vårda - vägleda - lära. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindgren, A.-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige.*, 8(1-2), 58-69.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Løkken, G., Haugen, S., Røthle, M., & Trägårdh, E. (2006). *Småbarnspedagogik: fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Linköping: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.



## ATT SKAPA LÄROPLAN FÖR DE YNGSTA BARNEN I FÖRSKOLAN

- Melker, K., & Ryberg, L. (2012). *Att undervisa förskolebarn - förskollärares strategier*. Magisteruppsats, Göteborgs Universitet.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Ministry of education science and culture. (2011). *The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools*.
- Ministry of Health and Welfare. (2003). *National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland*. Helsinki: STAKES.
- Mischler, E. G. (1997). Modeller för berättelseanalys. I L.-C. Hydén & M. Hydén (Eds.), *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber.
- Moloney, M. (2010). Unreasonable expectations: the dilemma for pedagogues in delivering policy objectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 181-198.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögsk.
- National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland. (2005). Retrieved from [www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ca74066](http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ca74066)
- Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-37.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Olausson, A. (2012). *Att göra sig gällande: mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Plum, M. (2012). De pædagogiske læreplaners reformering: Dokumentation, faglighed og måder at gøre pædagog. *nbf; Vol 5 (2012)*.
- Pramling, I. (1993). *Barnomsorg för de yngsta : en forskningsöversikt*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. (1994). *Kunnandets grunder : prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Utvecklingspedagogik. I M. Jensen (Ed.), *Lärandets grunder: teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet - i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94.

## REFERENSLISTA

- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2), 70-84.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five Preschool Curricula-Comparative Perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30.
- Qvarsell, B. (2011). *Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet*.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Honig, M.-S. (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reikerås, E., Løge, I., & Knivsberg, A.-M. (2012). The Mathematical Competencies of Toddlers Expressed in Their Play and Daily Life Activities in Norwegian Kindergartens. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 91-114.
- Reis, M. (2011). *Att ordna, från ordning till ordning: Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rolfe, S., Nyland, B., & Morda, R. (2002). Quality in infant care: observations on joint attention. Retrieved from <http://search.informit.com.au/fullText;dn=122566;res=AEIPT>
- Rutanen, N. (2007). *Water in Action: Encounters among 2- to 3-Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care*. Doctoral dissertation (monograph), University of Helsinki. Retrieved from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6>
- Rutanen, N. (2011). Space for toddlers in the guidelines and curricula for early childhood education and care in Finland. *Childhood* (11), 1-14.
- Rönström, N. (2006). *Kommunikativ naturalism: om den pedagogiska kommunikationens villkor*. Stockholm: HLS förlag.
- Schyl-Bjurman, G. (1982). *Central intention och lokal verklighet: pedagogisk implementering av ett centralt utarbetat målprogram: en fallstudie*. Stockholm: LiberFörlag.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: an issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-437.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Los Angeles: SAGE.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). "Would you like to tidy up now?" An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22.
- Skolinspektionen. (2011) *Förskolans pedagogiska uppdrag. Rapport 2011:10*.
- Skolinspektionen. (2012) *Förskola, före skola - lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget. Rapport 2012:7*.
- Skolverket. (2010a). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

## ATT SKAPA LÄROPLAN FÖR DE YNGSTA BARNEN I FÖRSKOLAN

- Skolverket. (2010b). *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Snow, C. E. (2000). On language and literacy development. *Early Childhood Today*, 15(2), 1-46.
- Socialministeriet. (2000). *Early childhood education and care policy in Denmark*. København.
- Socialstyrelsen. (1975a). *Arbetsplan för förskolan 1. Vår förskola: En introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1975b). *Arbetsplan för förskolan 2. Vi lär av varandra: Om samspel och planering i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1975c). *Arbetsplan för förskolan 3. Vi upptäcker och utforskar: Att arbeta naturvetenskapligt i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1978a). *Arbetsplan för förskolan 4. Invandrarbarn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1978b). *Arbetsplan för förskolan 5. Små barn i daghem* Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1979). *Arbetsplan för förskolan 6. Samtal, samvaro, språk*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1987). *Allmänna råd. Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.
- Sommer, D. (2012). *A childhood psychology: young children in changing times*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (Eds.). (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
- SOU. (1972:26). *Barnstugeutredningen Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. .
- SOU. (1972:27). *Barnstugeutredningen Del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- SOU. (1997:157). *Att erövra omvärlden, förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm.
- Stern, D. (2004). *The present moment. In psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, Oxon, England: Routledge.
- Söderbergh, R. (2009). *Läsa, skriva, tala: barnet erövrar språket*. Malmö: Gleerup.
- Taguma, M., & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*: OECD Publishing.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2010). Svensk förskola - ett kvalitetsbegrepp. I B. Riddersporre & S. Persson (Eds.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Thulin, S. (2010). Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet i förskolan. *Nordisk Barnhageforskning*.

## REFERENSLISTA

- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.*, Acta Universitatis Gothoburgensis 309, Göteborg.
- Trondman, M. (2011). Snälla fröknar. I I. Tallberg Broman (Ed.), *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter.* Stockholm: UNICEF Sverige.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.
- Utbildningsdepartementet. (1998a). *Läroplan för förskolan.* Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet. (1998b). *Läroplan för förskoleklassen, skolan och fritidshemmet.* Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet. (1998/2006). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98.* Stockholm: Fritzes.
- Vallberg Roth, A.-C. (2001). Läroplaner för de yngre barnen. Utvecklingen från 1800-talets mitt fram till idag. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 241-269.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag.* Lund: Studentlitteratur.
- Warming, H. (2005). Participant observation: a way to learn about children's perspectives. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services.* Bristol: Policy Press.
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *nbfi; Vol 5 (2012)*. Retrieved from <http://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/471>
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Yelland, N. (2010). *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education.* Maidenhead, GBR: Open University Press.
- Yin K, R. (2009). *Case study research. design and methods.* London: SAGE.
- Årlemalm-Hagsér, E. (2013). *Engagerade i världens bästa?: lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.



# Bilagor

Bilagorna 1 och 2 finns även som bilagor i delstudie I

## Bilaga 1

Högskolan Kristianstad

Kristianstad 2009-XX

Agneta Jonsson

Universitetsadjunkt i Didaktik

Enheten för Lärarutbildning

Till dig som är rektor för förskola med småbarnsavdelning!

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

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

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

Vänliga hälsningar

Agneta Jonsson

Tel: 044-20 32 65 (säg gärna Ditt ärende på telefonsvarare så ringer jag upp)

Mail: Agneta.Jonsson@hkr.se

## Bilaga 2

Högskolan Kristianstad  
Agneta Jonsson  
Universitetsadjunkt i Didaktik  
Enheten för Lärarutbildning

Kristianstad 2009-XX

Till förskollärare på småbarnsavdelning i förskolan!

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

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

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

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

Vänliga hälsningar

Agneta Jonsson

Tel: 044-20 32 65 (säg gärna Ditt ärende på telefonsvarare så ringer jag upp)

Mail: Agneta.Jonsson@hkr.se

## Bilaga 3

Högskolan Kristianstad

Kristianstad 2011-XX

Agneta Jonsson

Universitetsadjunkt i Didaktik

Sektionen för Lärande och Miljö

Till Dig, förskollärare som tidigare medverkat i min forskningsstudie om förskolan!

Mitt namn är Agneta Jonsson och jag skriver nu åter till Dig i egenskap av att fortfarande vara doktorand och intresserad av att göra en uppföljande studie på min licentiatavhandling "Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta." Jag hoppas att Du förstår hur värdefullt Ditt bidrag var till den förra studien och jag hoppas även att det satt igång några tankar och kanske diskussioner kring komplexiteten i Ert arbete. Tanken med fortsatt studie är att doktorera inom barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet medan jag utöver detta arbetar på en del av min tjänst som universitetsadjunkt i didaktik på lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad. Arbetet på HKr har jag sedan 13 år och har före det 20 års erfarenhet av arbete som förskollärare i förskola och förskoleklass. Då förskolan står mitt hjärta mycket nära är syftet med min forskning att bidra till kunskaper om innehåll och arbetssätt i de allra yngsta barnens (1-3 år) förskoleverksamhet. Det är också något som efterfrågas då stor del av forskningen om pedagogisk verksamhet för barn och unga handlar om äldre åldrar.

I min förra studie träffades vi på Din förskola för en intervju där Du berättade och svarade på frågor om hur Du tänker kring vissa aspekter av Ditt arbete. Min avsikt vid uppföljningen är att på nära håll följa ett antal lärares arbete under vardera en arbetsdag med barnen. Tanken är att med hjälp av filmkamera observera och dokumentera det arbete som lärare gör tillsammans med de yngsta barnen. Tiden för detta kan också delas upp som två tillfällen i förmiddag och eftermiddag.

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

Efter detta brev kommer jag att höra av mig via telefon och om Du då väljer att delta, bestämmer vi en tid att träffas. Naturligtvis får Du gärna själv kontakta mig om Du vill något innan jag hinner ringa upp! Se kontaktuppgifter sist i brevet.

Vänliga hälsningar

Agneta Jonsson

Tel: 044-20 32 65 (säg gärna Ditt ärende på telefonsvarare så ringer jag upp)

Mail: Agneta.Jonsson@hkr.se



## Bilaga 4

Sektionen för Lärande och Miljö

Agneta Jonsson

Universitetsadjunkt i Didaktik/Fillic. i pedagogik

Till Dig som förskollärare på förskolan \_\_\_\_\_ avdelning \_\_\_\_\_

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

Jag kommer under en dag i förskolan att följa Dig och med videokamerans hjälp dokumentera det arbete som görs tillsammans med barnen. Det är däremot inte de enskilda barnen som är i fokus utan det arbete som utförs i förskolan. Videomaterialet kommer sedan att analyseras av mig och resultaten skrivs fram i en doktorsavhandling.

Jag kommer hela tiden sträva efter att god vetenskaplig forskningssed efterföljs. Detta innebär bl.a. att jag nu vill veta hur Du ställer Dig till detta genom att Du besvarar de frågor som finns nedan. Om Du ska delta som huvudperson vid videoupptagningen behöver jag Ditt samtycke. Även om Du medger det kommer jag under filmning att vara mycket lyhörd för om Ni som deltar ger *sitt* samtycke, dvs. om jag märker någon form av motvilja under filmningen kommer jag att stänga av kameran och dra mig tillbaka från situationen.

Det inspelade materialet kommer att förvaras i min dator som är skyddad via personliga inloggningsuppgifter. Namn på förskola, personal och barn kommer att fingeras. Om Du väljer att ge samtycke kan Du när som helst före resultatens bearbetning välja att avstå. Naturligtvis får Du gärna själv kontakta mig om Du vill något mer innan Du besvarar frågorna och undertecknar! Se kontaktuppgifter sist i brevet.

Vänliga hälsningar

Agneta Jonsson



Jag ger mitt samtycke till att delta enligt ovanstående



Jag ger mitt samtycke till att visa filmsekvenser vid forskarkonferenser och i utbildningssammanhang

---

Underskrift

Tel: 044-20 32 65 (säg Ditt ärende på telefonsvarare så ringer jag upp)

Mail: [Agneta.Jonsson@hkr.se](mailto:Agneta.Jonsson@hkr.se)

## Bilaga 5

Högskolan Kristianstad

Kristianstad 2011-

10-24

Sektionen för Lärande och Miljö

Agneta Jonsson

Universitetsadjunkt i Didaktik/Fillic. i pedagogik

Till Dig som förälder på förskolan \_\_\_\_\_ avdelning \_\_\_\_\_

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

Jag kommer under en dag i förskolan att följa denna person och med videokamerans hjälp dokumentera det arbete som görs tillsammans med barnen. Det är däremot inte de enskilda barnen som är i fokus utan det arbete som utförs utifrån förskolans läroplan. Videomaterialet kommer sedan att analyseras av mig och resultaten skrivs fram i en doktorsavhandling.

Jag kommer hela tiden sträva efter att god vetenskaplig forskningssed efterföljs. Detta innebär bl.a. att jag nu vill veta hur Du som förälder ställer Dig till detta genom att Du besvarar de frågor som finns nedan. Om Ditt barn ska vara delaktigt vid videoupptagningen behöver jag Ditt samtycke. Även om Du medger det kommer jag under filmning att vara mycket lyhörd för om barnet ger *sitt* samtycke, dvs. om jag märker någon form av motvilja under filmningen kommer jag att stänga av kameran och dra mig tillbaka från situationen.

Det inspelade materialet kommer att förvaras i min dator som är skyddad via personliga inloggningsuppgifter. Namn på förskola, personal och barn kommer att fingeras. Om Du väljer att ge samtycke kan Du när som helst före resultatens bearbetning välja att avstå. Naturligtvis får Du gärna själv kontakta mig om Du vill något mer innan Du besvarar frågorna och undertecknar! Se kontaktuppgifter sist i brevet.

Vänliga hälsningar

Agneta Jonsson

Mitt barn heter

---

- Jag ger mitt samtycke till att mitt barn deltar enligt ovanstående
- Jag ger mitt samtycke till att visa filmsekvenser vid forskarkonferenser och i utbildningssammanhang
- Jag ger INTE mitt samtycke till att mitt barn deltar enligt ovanstående

---

Förälders underskrift

Tel: 044-20 32 65 (säg Ditt ärende på telefonsvarare så ringer jag upp)

Mail: [Agneta.Jonsson@hkr.se](mailto:Agneta.Jonsson@hkr.se)

## Bilaga 6

Högskolan Kristianstad

Kristianstad 2011-

10-31

Sektionen för Lärande och Miljö

Agneta Jonsson

Universitetsadjunkt i Didaktik/Fillic. i pedagogik

Till Dig som arbetar på förskolan \_\_\_\_\_avdelning\_\_\_\_\_

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

Jag kommer under en dag i förskolan att följa Din arbetskamrat och med videokamerans hjälp dokumentera det arbete som görs tillsammans med barnen. Det är däremot inte de enskilda barnen eller Ditt arbete som är i fokus utan är avgränsat till det arbete som görs av Din arbetskamrat i förskolan. Videomaterialet kommer sedan att analyseras av mig och resultaten skrivs fram i en doktorsavhandling.

Jag kommer hela tiden sträva efter att god vetenskaplig forskningssed efterföljs. Detta innebär bl.a. att jag nu vill veta hur Du som arbetskamrat ställer Dig till detta genom att Du besvarar de frågor som finns nedan. I vissa situationer kan det innebära att Du kommer med under videoupptagningen och för detta behöver jag Ditt samtycke. Även om Du medger det kommer jag under filmning att vara mycket lyhörd för de deltagandes samtycke, dvs. om jag märker någon form av motvilja under filmningen kommer jag att stänga av kameran och dra mig tillbaka från situationen.

Det inspelade materialet kommer att förvaras i min dator som är skyddad via personliga inloggningsuppgifter. Namn på förskola, personal och barn kommer att fingeras. Naturligtvis får Du gärna själv kontakta mig om Du vill något mer innan Du besvarar frågorna och undertecknar! Se kontaktuppgifter sist i brevet.

Vänliga hälsningar

Agneta Jonsson



Jag ger mitt samtycke till ovanstående



Jag ger INTE mitt samtycke till ovanstående

---

Underskrift

Tel: 044-20 32 65 (säg Ditt ärende på telefonsvarare så ringer jag upp)

Mail: [Agneta.Jonsson@hkr.se](mailto:Agneta.Jonsson@hkr.se)