



Barndom, lärande, ämnesdidaktik

Sven Persson (red)

1/2010



MALMÖ HÖGSKOLA

Barndom, lärande, ämnesdidaktik

Exempel från en forskningsmiljö vid
Lärarytbildningen

Sven Persson (red)

Lärarytbildningen, Malmö högskola, 2010

© Copyright Författarna och Malmö högskola

Rapporten ingår i serien Rapporter om utbildning.
De publiceras vid lärarutbildningen på Malmö högskola.

Omslagsbild Anders Lindh

Tryck: Holmbergs Malmö 2010
Beställningsadress: <http://webshop.holmbergs.com/mah>

ISSN 1101-7643

Innehåll

FÖRORD	9
LEDARSKAPI I FÖRSKOLAN – VISION OCH VARDAG I EN NYSTARTAD VERKSAMHET	13
1 INLEDNING	13
2 FORSKNING OM LEDARSKAPI I FÖRSKOLAN	14
2.1 Genusperspektiv på ledarskap	17
2.2 Generella problem med ledarskapsforskning	18
2.3 Normativ styrning och organisationskultur	19
3 METOD	21
3.1 Genomförande	22
4 RESULTAT AV INTERVJUER	23
4.1 Familjerna och deras behov	24
4.2 Verksamhetens innehåll och rumsliga förutsättningar	26
4.3 Rekrytering av personal	28
4.4 Att bygga en verksamhet tillsammans i vardagen	29
4.5 Resultat av observationer och besök på förskolan	34
5 DISKUSSION	44
REFERENSER	48

INDIVIDUELLA UTVECKLINGSPLANER I MONTESSORI- OCH REGGIO EMILIA- PROFILERADE FÖRSKOLOR	53
1 INLEDNING	53
2 INDIVIDUELLA UTVECKLINGSPLANER	54
3 KRITISKT DIDAKTISKT PERSPEKTIV	55
4 PEDAGOGISKA RIKTNINGAR – PROFILER	56
4.1 Montessori – om anormala, normala och hypernormala barn	57
4.2 Reggio Emilia	58
4.3 Etiskt perspektiv på dokumentation i förskolan	59
5 METOD OCH MATERIAL	59
5.1 Beskrivning av kommunen	60
5.2 Analys	60
6 KONSTRUKTION AV INNEHÅLL OCH POSITIONER FÖR BARN	61
6.1 Innehåll relaterat till plats och profil - institutionsnivå	61
6.2 Innehållskonstruktion på individnivå - IUP	61
6.3 Montessorirelaterade positioner för barn	63
6.4 Reggio Emiliarelaterade positioner för barn	64
7 DISKUSSION	64
7.1 Möjliga eller försvagade positioner för barn	65
7.2 Barns rätt till likvärdig utbildning	66
REFERENSER	67

EN ÖVERSIKT ÖVER HISTORIEDIDAKTISK FORSKNING MED INRIKTNING MOT YNGRE	73
1 INLEDNING	73
2 SYNEN PÅ BARNET – ATT UTVECKLA BARNENS INTELLEKTUELLA FÖRMÅGOR	75
2.1 Från svagt till embryonalt historiemedvetande	77
2.2 Tidsmedvetande	78
2.3 Kausal förmåga	80
2 UNDERVISNING SOM UTVECKLAR BARNES FÖRSTÅELSE AV HISTORIA OCH UNDERVISNING SOM INTE GÖR DET	80
2.1 Dåliga läroböcker	81
2.2 Gestaltande arbetssätt	83
2.3 Skönlitteratur och tematiskt arbete	84
2.4 Tidsresor och källmaterial	86
3 INNEHÅLL? BARA EN FRÅGA OM LOKALHISTORIA?	88
4 SAMLADE INTRYCK OCH VIDARE FORSKNING	89
REFERENSER	92

SVENSKÄMNESUNDERVISNINGENS INNEHÅLL I TIDIGA SKOLÅR	99
1 INLEDNING	99
2 BAKGRUND OCH FORSKNING	100
3 METOD OCH GENOMFÖRANDE	105
4 RESULTAT	106
4.1 Innehåll som utgångspunkt	106
4.2 Innehållet är underordnat aktiviteten – glad formalism	109
4.3 Ett splittrat innehåll – att hinna med allt	111
4.4 Frånvaro av innehåll – form och färdighet i fokus	114
4.5 Vad vi särskilt lagt märke till och vill uppmärksamma	115
5 DISKUSSION	116
REFERENSER	118

DET AKTIVA BARNET?

- EN FORSKNINGSÖVERSIKT _____ 121

1 INLEDNING _____ 121

2 MATERIAL OCH METOD _____ 124

3 FORSKNING OM FÖRSKOLA _____ 125

4 FORSKNING OM SKOLA _____ 129

5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION ____ 134

REFERENSER _____ 138

Förord

I den här rapporten presenteras några exempel från forskningsfältet Barndom, lärande och ämnesdidaktik. Det är ett forskningsfält som startat och utvecklats av forskare vid Lärarutbildningen, Malmö högskola. En ambition har varit att förstå och förklara vilken betydelse en förändrad barndom har för de yngre barnens lärande och utbildning. Begreppen barndom, lärande och ämnesdidaktik ska alltså förstås som sammanflätade och ömsesidigt relaterade till varandra.

Forskningsfältet har vuxit fram som ett svar på nationella och internationella utbildningstendenser där det tidiga lärandet och det kunskapande barnet sätts i fokus. En genomgående tendens är att det pedagogiska uppdraget stärkts och att ämnesdidaktiska frågor blir allt viktigare. Den svenska förskolan och skolans tidiga år orienterar och relaterar sig till denna utveckling. Vi befinner oss i en internationell och global rörelse som alltmer inriktas mot att hitta framgångsfaktorer, för det individuella barnet och för hela utbildningssystemet. I detta sökande riktas blickarna alltmer mot de yngre barnen och förutsättningarna för att kvalificera dem för fortsatt framgångsrik skolgång.

Internationella jämförelser mellan nationer av elevers skolprestationer görs för att, om möjligt, förklara vilka faktorer som befrämjar skolframgång. Detta har också en ekonomisk sida. Barber & Mourshed (2007) skriver i sin omfattande internationella rapport att nationella skolsystem, trots stora ekonomiska satsningar och ambitiösa

utbildningsreformer, inte har förbättrats i förväntad utsträckning. I OECD-rapporten, *Starting Strong II*, (2006), beskrivs hur ekonomisk utveckling stimuleras genom läroprocesser i tidiga åldrar. I rapporten betonas betydelsen av att skola och utbildning tar sin utgångspunkt i barnet/eleven och det lärande barnet.

Lärandets globalisering, den omfattande migrationen, konkurrerande kunskapsekonomier och nya kommunikationsformer förändrar barn- domens villkor och innebär förändrade förutsättningar för barns och ungas lärande och utbildning. De ämnesdidaktiska frågor som läran- dets tids- och rumsliga aspekter (när och var), vem som är det lärande subjektet, vem som är undervisare, vad som är innehållet, hur lärandet går till och vilka motiv som omgärdar lärandets innehåll och form är frågor som kan, och behöver, analyseras och förstås i ett vidgat kontextuellt rum. Detta har varit utgångspunkten för forskningsfältet ”Barndom, lärande och ämnesdidaktik”.

Förskolans ledarskap har inte så ofta varit föremål för forskares intresse. Bim Riddersporre fäster uppmärksamheten på ledarskapets betydelse för lärandefrågor i det första kapitlet *Ledarskap i förskolan – vision och vardag i en nystartad verksamhet*. Vi får här följa en förskolechef som startar en ny förskola. Hennes tankar, planering och ledarskap analyseras utifrån en normativ styrningsteori och knyts till förskolans uppdrag.

Nationellt och lokalt har samhälleliga strukturella förändringar lett till att barnens dagliga tillvaro förändrats. Deras referensramar har vidgats och barndomen har delvis fått andra villkor. Ett av dessa, som vi vill fästa uppmärksamhet på i denna rapport, är den ökade graden av bedömning och dokumentation, i synnerhet av de yngre barnen, vilket har stor betydelse för barnens lärande och menings- skapande. Ann-Christine Vallberg Roth och Annika Månsson har just detta i fokus och skriver i kapitel 2 med rubriken *Individuella utvecklingsplaner i Montessori- och Reggio Emilia inspirerade*

förskolor om hur barn i förskolor med två olika pedagogiska profiler blir positionerade.

I kapitel tre redogör Joel Rudnert för sin forskningsöversikt om historiedidaktik: *En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre barn*. I detta kapitel belyses hur synen på barn och barns förmågor har styrts den historiedidaktiska forskningen och undervisningen. Historieundervisningen för de yngre barnen i skolan problematiseras och framför allt poängteras avsaknaden av forskning om viktiga områden för historiedidaktiken.

Karin Jönsson och Elisabeth Jennfors skriver i kapitel 4 om *Svensk-ämnesundervisningens innehåll i skolans tidiga år*. Författarna menar att undervisningen i svenskämnet fokuserat *hur* barn läser och *att* de läser, snarare än vad de läser. Det leder till en undervisningskanon med traditionellt valda temaområden, som inte tar hänsyn till *för vem* detta innehåll är meningsfullt.

Kristin Franssons avslutande kapitel *Det aktiva barnet? - en forskningsöversikt ur ett idrottsvetenskapligt perspektiv* kartlägger forskning om de yngre barnen i det idrottsvetenskapliga intresseområdet. Genom att analysera pedagogiska avhandlingar problematiseras föreställningen om det aktiva barnet i forskningen. Författaren konstaterar till exempel att barn framställs mer som objekt än subjekt i den förskolerelaterade forskningen.

Litteratur

Barber, Michael & Mourshed, Mona (2007) *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

OECD (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD

Ledarskap i förskolan – vision och vardag i en nystartad verksamhet

Bim Riddersporre

1 Inledning

Förskolans ledarskap är inte så ofta föremål för forskares intresse. Förvånansvärt eftersom förskolan är en verksamhet som påverkar så många. Det som intresserar mig är både ledarens egna tankar och idéer om vad som ska ske och hur dessa påverkar praktiken där ledare och medarbetare samverkar. Forskningen om ledarskap i allmänhet och ledarskap i förskolan i synnerhet, betraktas som bekymmersam. Dessa bekymmer uttrycks från olika och oförenliga positioner vilket i sig ger ett bra incitament till att tydliggöra sin egen utgångspunkt. För min del betyder det en syn på ledarskap som ett relationsbegrepp (Riddersporre 2006, s 53) snarare än något som utgår från ledaren som person. Det är ett synsätt som gör det mindre relevant att söka generell kunskap om ledarskap. Jag gör i stället en fallstudie med ett mycket speciellt och innehållsrikt exempel på ledarskap i förskolan som grund.

Hur ser ledningen av förskolan ut i ett nationellt perspektiv? I Sverige leds arbetet i regel av en rektor eller förskolechef. Rektorerna har ofta ansvar för verksamhet i både förskola, skola och fritidshem. I de större städerna är det vanligt att en eller flera förskolor leds av en förskolechef. Det finns kommunala olikheter i hur förskolans ledarskap är organiserat och någon reglering av att det ska finansieras av en rektor eller

motsvarande finns inte när det gäller förskolan, fritidshemmet och förskoleklassen. Ledningsansvaret för dessa verksamheter har ansvarig nämnd eller styrelse, vilket regleras i kommunallagen (1990:900). Därmed finns heller inga kompetenskrav i skollagen avseende chefer för dessa verksamheter (Ds 2007:34 Utbildningsdepartementet, s 20). Det finns uppskattningsvis 1200-1400 förskolechefer i Sverige, med ansvar för en verksamhet som berör tusentals medarbetare och barnfamiljer.

2 Forskning om ledarskap i förskolan

En forskningsöversikt om ledarskap i verksamheter för små barn, *leadership in early childhood*, (Mujis, Aubrey, Harris & Briggs 2004) visar att forskningen inom detta område är otillräcklig trots att verksamheten är så omfattande och viktig. Den forskning som finns domineras av ett fåtal forskare och är ofta dåligt i fas med teoribildning och forskning om ledarskap i ett bredare perspektiv. I översikten efterlyses en tydligare samverkan mellan forskare vad gäller förhållningssätt till ledarskap för små barn. En svårighet i arbetet med att sammanställa forskning av vetenskapligt tillräcklig kvalitet, var bristen på samlande begrepp eller teorier som gör olika studier möjliga att jämföra med varandra. En rikligare förekomst av teoribaserade studier skulle också göra det möjligt att testa olika modeller och karaktäristika i ledarskapet. Det finns dock exempel på studier som lyfter fram kriterier för kvalitet i förskolan och den långsiktiga betydelsen av hur arbetet bedrivs. Stipek & Ogana (2000) fann till exempel att hög kvalitet i barnomsorg senare visade sig i bättre studieresultat för barnen. Ledarskap identifieras i studien som en nyckelfaktor för god kvalitet. Studier av arbetsglädje hos medarbetare visar att ett öppet klimat och möjlighet att påverka sitt arbete ökade trivsel och arbetstillfredsställelse (Bloom 1997). I en studie av personalens önskemål framkom att ledaren skulle lyssna på medarbetarna samt sörja för organisationens fysiska, emotionella och sociala behov. Dessutom visa förtroende för personalen, ha tid för dem, ge de redskap och det stöd de behövde för

att lyckas samt ha en vision som de kunde hålla sig till. Ledaren skulle också dela beslutsfattandet med sina medarbetare (Carter 2000). Det finns få studier av effektiva och välfungerande miljöer, men enligt Bloom (2000) behöver effektiva ledare vara kompetenta inom tre områden: kunskap, färdigheter och attityder. Kunskaperna bör omfatta gruppdynamik, organisationsteori, barns utveckling samt lärandestrategier. Färdigheter behövs inom det tekniska området, mellanmänniska relationer samt ledarskap. Ledarens attityder slutligen, är det som bildar underlaget för de moraliska mål som genomsyrar handlandet i praktiken.

Det görs i översikten vissa jämförelser av hur ledarskap fokuseras i olika studier. Rodd (1997) studerade 79 ledare i England med betoning på management snarare än ledarskap, medan Hatherley & Lee (2003) från Nya Zeeland definierade ledarskap som att man har en vision, kan förmedla den i praktiken, stärker banden mellan förskolan och samhället samt ger barnen ledning. Detta är ett exempel på sådana skillnader i utgångspunkt som gör det svårt att få en samlad bild av forskningen och kunskapsläget.

Några sammanfattande slutsatser kan dras trots svårigheter med jämförbarhet och kvalitetssäkring i forskningen om ledarskap för små barn (Mujis et al 2004). För det första finns det alldeles för lite forskning av god kvalitet inom detta viktiga område. Något som saknas inom forskningen är tydligare samhälleligt fokus på ledarskapet. Ett begrepp som visat sig värt att studera är distribuerat ledarskap, och resultat visar att ett delat ledarskap stärker organisationen (Harris 2004). Detta arbetssätt har stark relevans för området då ledarskapet inom förskolan är diversifierat, komplext och samhällsrelaterat. Den forskning som finns pekar på vikten av ledarskap inom verksamheter för små barn, och på den komplexa roll ledare har inom detta område. Framtida forskning behöver i än högre grad studera vad som är ett effektivt ledarskap och hur förskolans ledare behöver förberedas för att fungera effektivt. Behovet av specifik träning för förskolans lednings-

uppdrag samt möjligheten till professionell utveckling framgår av många studier. Författarna slutar med att framhålla bristen på nationella träningsprogram som fokuserar antingen på management eller på ledarskap i förskolan. Sådana program finns redan för ledare inom skolan. I detta sammanhang kan det vara på sin plats att lyfta fram den statliga rektorsutbildningen i Sverige. Denna är gemensam för ledare inom förskolan och skolan. I ett internationellt perspektiv gör detta att förskolans ledare i Sverige formellt sett kan betraktas som lika väl förberedda för sitt uppdrag som skolans, under förutsättning att de deltagit i denna rektorsutbildning. Huruvida förskolans frågor blir lika ingående belysta som skolans inom rektorsutbildningen är en fråga som skulle kunna behöva studeras närmare.

En forskningsanknuten rektorsutbildning med ett speciellt upplägg genomfördes mellan 2002 och 2005 (Viggósson & Riddersporre 2006). I gruppen på 24 personer fanns rektorer i grundskolan samt förskolan. En uttalad ambition var att deltagare och utbildningsledare skulle skapa gemensamma begrepp för att förstå och kommunicera tankar om rektorsuppdraget. För att kunskapa måste man alltid vara aktiv själv, man måste göra något (Liedman 2001 s 5). I utbildningen var därför den egna aktiviteten en röd tråd. Genom att i olika aktionsforskningsprojekt medvetet rikta uppmärksamheten mot utveckling av den egna praktiken, hitta ord för att beskriva den och begrepp för att förstå den, uppmuntrades deltagarna att göra praxisnära kunskap inom området utbildningsledarskap tillgänglig för såväl reflektion som diskussion (Viggósson & Riddersporre 2006 s 180). Genom sitt reflekterande arbetssätt i de praxisnära projekten stärkte deltagarna bland annat den interpersonella delen av ledarskapet, och utvecklade en kritisk kunskapssyn samt en ökad beredskap att leda skolutveckling.¹

1. En av de förskolechefer som deltog i utbildningen har möjliggjort den empiriska delen av denna studie genom att generöst acceptera observationer på sin arbetsplats samt delta i intervjuer om sitt uppdrag.

Hujala (2004) ger i en av de sällsynta teoribaserade studierna en bild av dimensionerna i det finska ledarskapet i förskolan, här betraktat som ett kulturellt system. Denna forskning ingår i ett internationellt ledarskapsprojekt (Hujala & Puroila 1998) genomfört i Australien, England, Ryssland, USA och Finland. Den teoretiska modell studien tar sin utgångspunkt i, *the contextual leadership model*, utgår från Bronfenbrenners (1989) ekologiska modell och från ett uttalat systemtänkande. Ledarskap betraktas som ett socialt konstruerat, situationellt och tolkat fenomen. Att ledarskapet betraktas som ett tolkat fenomen innebär att det inte bara är ledarnas egna idéer om ledarskap, utan även synpunkter från alla aktörer som är engagerade i barnomsorg, inklusive familjer och finansiärer, som definierar ledarskapet. Hujala (2004) ser i sin studie ledarskap som en visionär strategi innehållande interaktioner mellan ledarskapets process och kontext. Hujala använde fokusgrupper med alla grupper av vuxna aktörer som har relation till förskoleverksamheten, samt enkäter för att samla in sitt material, vilket sedan analyserades narrativt och diskursivt. Resultaten visar att ledarskapets språk och kultur var starkt knutna till en den kontext i vilken man studerade dem, och därmed inte fenomen som kan förstås utan ett sammanhang. Hujala konstaterar att föräldrar hade starkare fokus på interaktion när de definierade ledarskap, än vad andra grupper hade. Det föreföll som om personer med en direkt koppling till förskoleinstitutioner i sitt arbete, hade en snävare syn på ledarskapet än de grupper som såg verksamheten utifrån. I alla fokusgrupper var man dock överens om ledarens ansvar för att övervaka och ta ett övergripande ansvar för verksamheten för barnen och att sörja för välbefinnande och goda relationer i personalen. Medarbetarna uppfattade emellertid ledarskapet som ottydligt eftersom ledaren skulle vara kollega och chef samtidigt.

2.1 Genusperspektiv på ledarskap

Eidevald visar i sin avhandling (2009) att förskolan fortfarande präglas av könsstereotypa förväntningar på barn. Dessa förväntningar är välkända: det upplevs i vardagssituationer av personalen som mer

störande när flickor är högljudda och det bekymrar mer när pojkar är stillsamma. Det som kan förvåna mer är att det inte tycks vara någon större skillnad i konkreta handlingsmönster mellan förskolor där man arbetar aktivt med jämställdhet och dem där man intar en mer oreflekterad hållning. Persson (2008) ger en liknande bild när han med utgångspunkt från svensk forskning sammanfattar hur kön konstrueras i förskola och fritidshem.

Vissa organisationer, branscher och sektorer av yrkeslivet är präglade av en ojämn könsfördelning. Förskolan är ett tydligt exempel på detta. Bland både chefer och medarbetare är den kvinnliga dominansen massiv. Begreppet könsmärkning används ofta inom forskningsfältet kön och organisation, och kan tillämpas i de fall då ett kön utgör mer än 60% av en yrkeskategori. Den amerikanska genusforskaren Moss Kanter myntade begreppet (1977) som har fått stor genomslagskraft, inte minst som tankefigur. Socialt konstruerade föreställningar som finns relaterade till kön, innefattar även organisationer. Mer eller mindre kollektiva föreställningar förknippade med kön finns ständigt närvarande och är centrala i organisationskulturer (Alvesson och Billing 1997). Att studera ledarskap i förskolan kan alltså innefatta frågan om den kvinnliga könsmärkningens påverkan.

2.2 Generella problem med ledarskapsforskning

Alvesson och Kärreman (2003) utsätter ledarskapsforskningen (i detta sammanhang med en generell innebörd i begreppet ledarskap) så som den ofta bedrivs, för en kritisk granskning och ifrågasätter om fenomenet ens tas på allvar av vissa forskare som säger sig studera det. De vanligaste definitionerna av ledarskap betonar, enligt författarna att det är en social process. Några centrala fenomen att studera borde med denna utgångspunkt vara interpersonellt inflytande, den situation i vilken inflytandet utövas, kommunikationsprocessen samt de specifika mål som eftersträvas. Ledarskapsforskningens dominerade metod är emellertid enkätundersökningen, vilken närmast per definition har svårt att fånga dessa fenomen. Studier av interpersonell påverkan

motiverar att man väljer att vara närvarande, och därmed framhålls observation som en viktig metod för ledarskapsstudier. Observationer kan med fördel kombineras med intervjuer. Alvesson och Deetz (2000, s 91) uttrycker sina preferenser för löst strukturerade intervjuer och observationer av ”naturligt inträffade” händelser, för studier av såväl ledarskap som andra sociala fenomen. Det framhålls även att den strävan efter att finna gemensamma kriterier för fenomen som gott ledarskap eller effektiva organisationer, inte är meningsfulla. Ledarskap är ett så mångfacetterat begrepp att det man finner får närmast karaktären av common sense. Det kan därför vara rimligt att betrakta de bekymmer som Mujis et al (2004) ger uttryck för, med den nypa salt. Det är kanske inte jämförbarheten mellan olika studier som är det största problemet utan med vilken förståelse av ledarskap som fenomen som detta studeras, och med vilka metoder.

2.3 Normativ styrning och organisationskultur

Rimligt komplexa organisationer styrs. Därom tvistar ingen. Riktigt hur detta går till är mer gåtfullt. Så skriver Kärreman och Rennstam (2007, s 153) i sin genomgång av några grundläggande styranordningar för organisationer. Det som jag väljer i detta sammanhang för att beskriva och förstå styrning av förskolan, kallas *normativ styrning*. Denna riktas mot de anställdas förståelse och tankar, deras föreställningar, tolkningar och uppfattningar (Alvesson & Kärreman 2004). Målet för den normativa styrningen är att skapa delad förståelse och delade innebörder. För att nå målet försöker man inom organisationen att rekrytera medarbetare som förhoppningsvis befinner sig inom räckhåll för detta. En speciell form för rekrytering, den så kallade *matchningsmodellen*, ingår i redskapen för normativ styrning. Den innebär att man kompletterar sedvanliga kvalifikationer hos de sökande med en kravprofil som även innehåller andra egenskaper som personlighet, ambitioner, värderingar eller mål. Man vill på detta sätt matcha organisationens kultur med individens värderingar och normer. Efter rekryteringen överför organisationen sina normer genom olika *socialisationsprocesser*. Normativ styrning är en subtil, sofistikerad

och från ett kritiskt perspektiv ganska manipulativ typ av styrning som riktar sig mot vad organisationsmedlemmar tycker, tänker och känner om arbetslivet; den normativa styrningen söker därigenom indirekt påverka organisationsmedlemmarnas beteende (Kärreman & Rennstam 2007, s 166 f).

Organisationskultur är huvudelementet i normativ styrning och av central betydelse i strategiska sammanhang. Organisationens kultur kan i sig stödja eller hindra en strategi men även påverka hur ledningen tänker och prioriterar i strategifrågor (Alvesson 2007, s 179). Själva kulturperspektivet innebär att man fokuserar på det som är gemensamt för en grupp vad gäller förståelse och tolkning av en intersubjektiv värld. Organisationens kärna kan betraktas som förmågan hos medarbetarna att handla samstämmigt och att samarbeta. Alvesson tar upp tre breda kategorier av symboliskt laddade former för att uttrycka organisationskultur; *språk*, *handling* och *material*. Användning av vissa typer av språkbruk, av slogans och historier klargör innebörden i en specifik organisationskultur. Vardagshandlingar har en stark kraft att reproducera kultur; vad koncentrerar man sig på, hur intresserad är man av ett fenomen eller vad lägger man mest tid på. I speciella sociala situationer traderas kulturen genom ritualer. Detta kan gälla särskilda typer av möten, fester eller beteendesequenser. Det materiella, förmedlar genom de fysiska föremålen organisationskulturens innebörder och föreställningar. Det sätt på vilket man tolkar och uppfattar byggnader, design med mera har en stark symbolisk potential. Organisationskultur tar fasta på den levande, upplevelsenära sidan av organisationer, och handlar till stor del om uttrycksformer. Den ger riktmärken för verksamheten men den har en tendens att samspela med och vara uttryck för makt. Organisationskultur bör enligt Alvesson (2007, s 205) därför också uppmärksammas kritiskt. En ytterligare central aspekt av organisationskultur är de tidigare nämnda föreställningarna om kön. Dessa kan ha en stark normativ och begränsande funktion, utan att för den skull vara enkla att se eller att definiera.

3 Metod

För att närma mig det kommunikativa och sociala fenomen som ledarskap är anammar jag Alvesson och Deetz (2000, s 91) rekommendation om att kombinera observation och löst strukturerad intervju. Detta arbetssätt ansluter sig också delvis till den så kallat *medföljande metod* jag utvecklat i en annan studie (Riddersporre 2003, s 53 ff). Intervjusamtal med karaktär av tämligen fritt berättande inom ett tema, används för att jag vill ta del av det tankegods som ligger till grund för vardagens ledarskapshandlingar. Genom att formulera en vision och att beskriva den process som är tänkt att leda mot visionens förverkligande, påverkas också berättaren själv. *What is expressed is possessed*. Det egna handlandet liksom tankarna bakom, tydliggörs för berättaren och kan möjliggöra en djupare reflektion *över* handlandet. Den egna medvetenheten om vad som sker i praktiken påverkas förmodligen när man är föremål för besök av en observerande forskare. Detta kan i sin tur medföra att reflektionen *i* handlandet, medan det pågår, ökar. Forskaren påverkar alltså det som ska studeras, precis som vanligt. Ledarskap är något som skapas av människor tillsammans, i detta fall chef, medarbetare och i viss mån en forskare på tillfälligt besök.

Jag har valt att i en fallstudie följa Margareta² som är förskolechef sedan ett antal år, och dessutom deltagit i det försök som gjorts med en forskningsorienterad rektorsutbildning (Viggósson & Riddersporre 2006). Deltagarna i denna kursgrupp fick efter avslutad utbildning en förfrågan från kursledningen om eventuellt intresse av att medverka i fortsatt forskning. Margareta tillhörde den stora majoritet som svarade positivt på detta. Därför var det inte helt överraskande för henne att bli kontaktad om att göra denna studie möjlig.

Margareta har fått i uppdrag att helt från grunden starta en eller kanske till och med flera nya förskolor. Det finns, när hon börjar, ingen kunskap

2. Namnet är fingerat liksom alla andra namn på personer respektive förskolor som förekommer i texten

om vilka familjer som kommer att efterfråga denna verksamhet, det finns inga lokaler och ingen personal. Från den aktuella stadsdelen får Margareta i stort sett helt fria händer att skapa något av god kvalitet.

Genom att studera just Margareta väljer jag ett renodlat och informationsrikt exempel. Det är ovanligt att en ny verksamhet startar utan att varken lokaler eller personal finns med sedan tidigare. Detta gör att de tankar ledaren har rörande både styrning och ledarskap/medarbetarskap kan ta sig uttryck i handling utan att så mycket hänsyn måste tas till sådant som finns med sedan tidigare och tvingar till kompromisser. Detta kan gälla allt från personalkonflikter och kompetensproblem till begränsande lokaler.

Patton (1990, s 174) beskriver *critical case sampling* som sökandet efter exempel som kan lyfta fram ett fenomen på ett dramatiskt eller särskilt tydligt sätt. Man kan exempelvis ställa följande krav på ett sådant: ”*if it does 'nt happen there, it won't happen anywhere*”. Om de omständigheter som råder rörande Margaretas uppdrag inte frilägger en ledares syn på hur förskolans verksamhet styrs och gör det möjligt att studera denna styrning i interaktioner och ledarskapshandlingar, så är det svårt att se var sådan information skulle kunna sökas. Sådan var min förhoppning.

3.1 Genomförande

Margareta intervjuades under ett par timmars fritt samtal³ om sina tankar och visioner inför uppdraget, strategierna för att bygga en verksamhet i denna anda samt de erfarenheter som görs under resans gång. Intervjumaterialet bandades och transkriberades. I de citat som ges i resultatdelen av denna text använder jag mig av en så kallad *redigerad återgivning* (Svenska språknämnden 1991, s 15), vilket är en skriftspråklig version av det som sagts. Detta görs i syfte att underlätta läsandet av citaten.

3. Genomfördes av Marie Hersvall, dåvarande utbildningschef för den statliga Rektorsutbildningen i Södra regionen

Vid två halvdagslånga fältobservationer befann jag mig på den första av de förskolor som Margareta i samtalen beskriver att hon fått i uppdrag att starta. Vid tidpunkten för besöken har denna första verksamhet nyligen startat medan den andra fortfarande är i upptaktsfasen då personalen anställts men lokalerna ännu inte är klara och inga barn har börjat. Jag har tillgång till en avskild soffhörna på expeditionen på förskolan för att kunna göra anteckningar i direkt anslutning till observationerna. Det finns även tid för samtal i anslutning till dessa, och då helt på Margaretas eget initiativ. I observationsrapporterna skiljer jag på det som är mina observationer av autentiska situationer på förskolan och det som är samtal mellan Margareta och mig. Observationerna fokuseras kring ett antal så kallade *episoder* vilka av mig uppfattas som små händelseförlopp där ledarskap utövas och där det finns återspeglings av den styrning av verksamheten som eftersträvas. Detta urval av episoder är till sin karaktär subjektivt, vilket är en av förutsättningarna för detta sätt att närma sig ett socialt fenomen. Det hanterar jag genom att redovisa egna tankar och reaktioner samt tillhandahålla ett rikt urval av citat och nedtecknade observationer. Direkt efter varje episod finns mina reflektioner så som de gjordes i direkt anslutning tidsmässigt. Detta görs för att tydliggöra hur jag både uppfattar och upplever dessa händelser. En mer övergripande reflektion över det samlade empiriska materialet, samt en återkoppling till några relevanta begrepp, görs i diskussionsavsnittet.

4 Resultat av intervjuer

Chefen för de förskolor som skulle startas, Margareta, har fått tämligen fria händer att lägga upp planering och genomförande. Det är inte mycket som är på förhand givet utöver ett behov av fler platser inom förskolan i den aktuella stadsdelen.

Just nu står jag ju i nystart. Helt nytt verksamhetsområde fast med min gamla, vad ska jag säga, erfarenhetsbas. Ska öppna två even-

tuellt tre nya förskolor och har fått förtroendet att få göra allt. Från början till slut att vara med i byggprocessen till att rekrytera personal och bestämma visionerna för förskolorna. Och det är jätteroligt.

4.1 Familjerna och deras behov

Med bas i sin långa erfarenhet av att leda förskoleverksamhet, vill Margareta först lära känna de familjer i området som har små barn och behov av barnomsorg.

Nej, förskolan brukar inte anpassas efter de familjer man möter, det tror jag inte. Oftare tror jag är det vilka idéer pedagogerna har, vad det är de ska göra. Nu har jag fått börja i andra änden på något sätt. Det är inte så att jag har ett gäng färdiga pedagoger som vill dra åt ett speciellt håll utan jag har liksom utifrån de familjerna jag har träffat bildat mig en uppfattning om vad det är och sen har jag utifrån det försökt skapa en så bra förskola som jag kan.

Och då var det så här att jag kände en del av föräldrarna som fanns här nere så jag visste ungefär vad det var för familjer jag skulle möta.

Det var mycket liksom kunskapen om vilka familjer som jag skulle möta, man får ju säga att det har funnits en föräldragrupp också här i lite drygt ett år som har varit ganska aktiva och använt mig som bollplank.

Jag har liksom utifrån de familjerna jag har träffat bildat mig en uppfattning om vad det är och sen har jag utifrån det försökt skapa en så bra förskola som jag kan.

Kontakten möjliggörs genom tidigare kännedom och att föräldrarna bjuds in att samlas på barnavårdscentralen i området där en årslång dialog påbörjas.

Hur ska vi få en förskola till vårt område? Kan du hjälpa oss? Vilka politiker ska vi prata med? Vilka tjänstemän ska vi prata med? Så att ja de kom. Det bästa är ju att ni talar om hur många ni är för det har inte våra politiker riktigt uppfattningen om att ni är så många familjer som är med då.

Genom samtal med varandra och med Margareta lägger föräldrarna upp en strategi för att påverka beslutsfattare, så att deras behov av barnomsorg i närområdet ska mötas av handling.

Då träffades de vid en fredagsfika här nere på ett café så skrev de i listor och så träffades de på BVC och så fyllde de på mer folk och så visade det sig att det nog var 45 barn som de fick ihop på de här listorna och så fick jag dem så att jag vet vilka de är liksom.

Kontakten med föräldrarna ger idéer om vad som kan vara en bra förskola för just deras barn. Margareta vill se verksamheten som en del av hela barnens liv, och bygger innehållet i sin vision på tanken att förskolan kan vara extra stark och tydlig inom de områden som relativt sett kan vara mindre starka hemma. Ett slags komplementärt tänkande snarare än kompensatoriskt, då familjerna som grupp anses resursstarka.

Och så tänkte jag väl så, vad är det jag skulle kunna ge de här familjerna som inte de har själva eller som de inte kan ge sina barn själva. Klart utifrån läroplan och vad vi ska hålla oss till så att säga. Hittills är det folk som har det ganska bra ställt ekonomiskt. Mycket tvåförälderfamiljer. Barnen reser mycket, barnen upplever mycket, har mycket TV, datorer och spel. Men kanske inte så mycket naturupplevelser, kanske inte så mycket att man ligger på alla fyra och letar maskar.

4.2 Verksamhetens innehåll och rumsliga förutsättningar

Efter det första året av sonderingar och kontakter växer en mer konkret bild fram av den verksamhet som ska bedrivas. Det är denna så kallade vision som ska förverkligas.

Det som jag rätt så tydligt bestämde mig för var ju att inriktningarna på förskolorna. Mycket för att de ligger i samma område och jag ville inte att det skulle bli konkurrens mellan förskolorna. Att man skulle välja den förskolan för där jobbar den eller den. Utan att varje förskola skulle ha sin egen rätt så starka profil.

Förberedelserna för den ena förskolan startar ett antal månader före den andra. När planeringen börjar är det inte ens beslutat att det ska bli mer än en förskola. Först konkretiseras därför visionen om verksamheten i den förskola som man vet ska starta: Stranden. Utgångspunkter är analysen av vad förskolan ska kunna erbjuda dessa barn som deras föräldrar inte redan tillhandahåller.

Så natur och miljö var jag rätt så bestämd över att det skulle vara här. Man äter ute, att man liksom, så då blev det här med natur och miljö, det ska vara uteperspektivet och naturmiljö. Allt som man kan göra inne på förskolan ska man också kunna göra ute, tänkte jag.

Att starta verksamhet i ett pågående byggprojekt driver även på utvecklingen av den innehållsliga planeringen.

Och eftersom husen inte heller var permanenta byggnader kan det vara tillfälle ibland. Det här är ju inte baracker utan paviljonger men att det kan vara så här att det fattas vissa, liksom, utrymmen i huset därför att man inte har hunnit lägga så mycket tid på hur det ska se ut och så. Och då var min tanke att då flyttar vi en del av verksamheten ut.

Det finns också tillgångar, inte bara brister, i den fysiska miljön som ger kraft och idéer.

Och så är det en alldeles fantastisk natur runt omkring och det visste jag ju också. Att det var havet, det var både lite orörd natur och en del tillrättalagd.

Så kommer beslutet om ytterligare en förskola, Scenen, medan planeringen för den första är i full gång. När den andra ska planeras kommer även Margaretas egna intressen på agendan, jämsides med familjernas behov och de yttre förutsättningarna.

Men under det här beslutets gång för den här förskolan var det klart att vi fick en tomt till och med lite kontroverser och så, så är det ju så att det blir två förskolor som ska starta upp den första december. Och sen när jag fick Scenen då ville jag ju inte att det skulle konkurrera med Stranden med denna som så att säga var först.

Och då bestämde jag mig för att det skulle bli den andra saken då som jag brinner för och det är musik, drama, rörelse. Att de ska få den profilen på Scenen. Jag tänker mig att man fortfarande ska göra mycket av det som man kan göra inne, ute på Scenen också. Men Scenen får inte den här gröna miljön som riktigt närmst sig. Därför att det kommer att ligga rätt mycket en byggarbetsplats där.

Tanken att de två förskolorna inte ska konkurrera utvidgas till att de ska samarbeta och komplettera varandra, utifrån inriktning och rumsliga förutsättningar.

Så det blir inte mycket man kan göra på den gården på Scenen utan då ger man sig kanske iväg och så tänkte jag att de här systerförskolorna ska kunna samarbeta. Det är så att hit till Stranden ska de kunna gå och få vara ute i naturen och ha nära för kisspaus om

man är på stranden och så och att vi ska kunna komma till Scenen härifrån Stranden och vara med om musik, en typ av. Så på Scenens gård blir det en liten terrass eller liten scen så att man ska kunna uppträda för varandra.

Så var mina tankar att det inte skulle vara så personbundet var man ville vara.

4.3 Rekrytering av personal

Personalen är viktig för att den vision om verksamheten som växt fram, ska kunna förverkligas. Det ska inte bli som det brukar vara. Den här gången ska familjers behov och inriktningen på verksamheten komma först och därefter ska de medarbetare rekryteras som vill vara med om att förverkliga visionen.

Sen har det ju varit en medveten strategi när jag anställt. Det har funnits med i annonserna mina tankar om förskolor för alla barn men också med en speciell profilering. Sen är språket också en sån sak som har funnits med i annonserna. För här är ju ganska mycket språkgrupper vilket man kanske inte tror. Vi har franska, engelska, italienska, spanska, danska, svenska. Romer, romanusspråket och det visste jag ju också om för jag hade ju kunnat se vilka barn det var som stod i kö. Väldigt tidigt. Jag reserverade barnen hit redan i april redan innan alla tjänster var tillsatta. Så jag visste vilket barnmaterial jag hade och jag visste också var jag skulle leta efter personalen.

Detta är en ovanlig situation för Margareta och förmodligen för de flesta chefer. Att börja från början och bygga med utgångspunkt från egna idéer.

Och det är alltså "once i a life time" man får en sådan chans. Att liksom få bygga upp gruppen från grunden. Så att jag har, i personalen här har jag svenskspråkig, engelskspråkig, danska och sen

jag arabiska, kurdiska, turkiska, libanesiska och nej.. Så att jag har jättemycket språk. Alltså de har det som sitt hemspråk också, eller så kan /.../ och det har varit en medveten tanke för mig att de danskspråkiga föräldrarna ska kunna möta någon danskspråkig person, engelskspråkig förälder ska kunna möta någon engelskspråkig personal. Sen har det ju inte gått att hitta alla men de stora grupperna har jag hittat personal till.

Det är även en ovanlig situation för förskollärare, barnskötare och ekonomipersonal att söka ett arbete där visionen för verksamheten står i annonsen och ingenting är givet från början så att all personal rekryteras samtidigt.

Det var över hundra sökande så det var otroligt attraktivt till tretton tjänster. Ja, det har varit lite pussel, det har det, två fulla IKEA-kassar. Jag är klar med förskollärarna, det är barnskötare och kök kvar.

Det var otroligt många ansökningar. /.../ det är många från Danmark, från Göteborg och kranskommunerna

Många som sökte jobben sa att det kändes som att annonsen talade direkt till mig, alltså det var första gången man upplevt att det var så tydligt budskap i vad man ville. Annars är det en förskollärare söks för de och de åldrarna och så men här; det var bara en tre fyra meningar.

4.4 Att bygga en verksamhet tillsammans i vardagen

Förarbete

Margareta planerar verksamheten i de nya förskolorna på flera sätt. Familjerna inom området får på ett tidigt stadium anteckna sitt intresse för att placera sina barn där. Kännedomen om dem och deras resurser ger upphov till idéer om vad förskolan ska kunna komplettera med.

Tillsammans med en analys av de rumsliga förutsättningarna vad gäller både utomhusmiljö och byggnader, ger dessa förberedelser material att bygga en vision. Denna gäller såväl relationen mellan de så kallade systerförskolorna, som inriktningen på var och en av dem. Genom en mycket medveten rekrytering av all personal samtidigt, försöker förskolechefen optimera möjligheterna att tillsammans med medarbetare kunna förverkliga visionen.

Implementering

Vad är det då som behövs för att en arbetsgrupp ska kunna förvandla visioner till verklighet? Margareta är tydlig i sin styrning. Det gäller att sätta samman en grupp av medarbetare som alla ansluter sig till samma vision. De bör förstå och tycka om grundtankarna som rör de båda förskolorna och deras respektive inriktning. De bör också vara positiva till idén att föräldrar i möjligaste mån ska träffa personal med samma språkbakgrund som de själva har. Detta avspeglar en syn på språk och identitet som något som hänger samman.

Ytterligare en aspekt av visionen är tankar om hur man formerar arbetslag och organiserar det dagliga arbetet. Målet är att kunna genomföra en verksamhet av god kvalitet och med en bestämd inriktning. Innehåll för verksamheten är det centrala i visionen och organisering och personalfrågor är till för att göra ett förverkligande möjligt.

För att de medarbetare som rekryteras så medvetet för att arbeta med visionen, ska fungera i vardagen, börjar det konkreta arbetet på förskolan med en period av introduktion. Under startfasen är förhoppningen från Margareta att alla ska internalisera visionen ytterligare så att den kan bäras in i vardagshandlandet. Även denna socialisation bygger på en utmejslad bild av vad som ska göras.

Vi har ju arbetat ganska mycket under introduktionen, vi hade förmånen att få ha tolv introduktionsdagar innan barnen kom och då försökte vi knyta ihop våra tankar och göra ett visions- och

vi-dokument hur vi ska förverkliga den visionen. Sen så på resans gång så märker vi ju här att nu måste vi ha det materialet och tänka på det och så måste vi...

i början hade vi rätt många storsamlingar på eftermiddagarna där vi liksom funderade vidare men det känns som om alla pedagogerna är liksom, de vill också det här. De har sökt sig hit för att de vill det här. Det finns liksom så mycket sån draghjälp och så mycket kunskap i det här gänget.

Det blir en balansgång mellan att göra lika och att välja att göra på olika sätt i vardagsverksamheten. Margareta är mer inriktad på att förstå än på att försöka detaljstyra vardagen.

Man lägger olika vikt vid det här att vara ute så att säga, det syns ju. Jag har någon ... som äter varenda måltid fortfarande ute. För att de vill det. Det är så viktigt för dem medan någon annan har flyttat in lunchen till exempel. Det tror jag har att göra med också vilka barn man har om man har stora eller små eller så.

Margareta blir varse att hennes medarbetare snabbt gestaltar sina egna behov av bland annat trygghet i arbetsrelationerna, och att hennes planer ibland behöver vara underordnade detta. Hennes långa erfarenhet som chef kommer väl till pass för att förstå och respektera det som händer. Det gäller att kunna backa från sina intentioner ibland i det lilla, för att kunna fokusera på de stora dragen; på själva visionen.

Än så länge har vi varit väldigt mycket tillsammans alla men det har ju varit så också att någon... tre arbetslag hittade varandra direkt. De har ju fått välja inom vissa ramar själv vem de ska jobba ihop med. Förutsättningen var att det skulle vara minst två förskollärare och en barnskötare i varje arbetslag och då fick man, det fick man veta så att säga tidigt. Och då redan fjärde dan när vi träffades

så formerade vi arbetslagen för det var man så hungrig på för man ville veta med vem man skulle jobba.

Även om vi väldigt mycket hade pratat om att vi ska försöka vara ett helt gäng, vi ska liksom... alla ska vara lika viktiga så blev det väldigt snabbt att det blev halvhusvis för man mäktar inte med tolv, tretton relationer plus alla nya föräldrar och alla nya barn. Det blir för stora spann.

Jag känner att det får nog vara så, alltså det är att begära för mycket att man ska ta in alla på en gång.

Tidigare erfarenheter tas till vara

Margareta jämför sina tidigare erfarenheter och hon konstaterar själv att introduktionsprocessen varit lugn och att det fungerat bra att distribuera en del av ansvaret till medarbetarna. Den gemenskap som finns kring visionen ger trygghet och tydlighet.

Det har gått väldigt lugnt och väldigt varligt fram och alltså från början var det ganska så generöst med tid och med bearbetningspaus.

Och nu när dessutom alla barn kommer och alla föräldrar kommer så känner man att man mäktar inte med mer än ett halvhus i taget. Och det får vi jobba på sen att bli en hel enhet.

Men nu har vi lagt schema också så att man jobbar liksom, man täcker alla tiderna i varje halvhus. Schemat – jag talade om vad jag ville ha för ramar och sen gjorde vi en arbetsgrupp som en

halv eftermiddag jobbade vidare på detaljerna och sen var det två medarbetare som tog på sig att få ner det och räkna om det i tid.

Jag tror jag är tydligare ledare här än i tidigare verksamheter/. Alltså därför att jag har presenterat mycket av mina visioner för det här nya gänget.

Som ledare har Margareta med sig värderingar och erfarenheter som kan omsättas i denna start av nya verksamheter. Det ger henne en chans att agera medvetet och reflekterat, för att undvika sådant som tidigare gett problem i verksamheter.

Alltså det är ju, alltså vad jag säger, moral, arbetslust det är ju otroligt viktigt detta. Ja det är väl så också att jag är tydligare med mig själv vad jag vill och sådana saker som man gått på pumpen på som man alltid gör. Som till exempel schemadiskussioner. Ibland släppa för fria händer på det kan göra att någon aldrig, vissa aldrig blir nöjda. Man kan hålla på att jobba schema, schema, schema i evigheter. Det finns alltid folk som har synpunkter också och då bestämde jag mig för att det var vissa saker som det inte gick att förhandla om. Vissa saker är bara så här – förutsättningar därför att det är barnens rättigheter eller det är barnens värld eller med argument som är verksamhetens, inte privata behov.

Det är en lång resa som man gör men jag har ärvt arbetslag hela, hela tiden i min yrkeskarriär som arbetsledare. Och då blir det såna här saker som har med klimatet att göra i arbetslaget och hur stort spelrum, privata behov har fått för stort spelrum.

Metarefleksion över det egna ledarskapet

När Margareta tänker på introduktionsperioden ser hon med viss distans på sitt eget agerande och de tankar som ligger bakom det. Hon ser mönster mer än detaljer.

Jag hade inte gjort en detaljstyrd introduktion eller liksom så utan vissa punkter som jag absolut ville ha med tog jag upp. Och sen gjorde vi planeringen tillsammans. I vilken ordning skulle man ta vilket och vad skulle vi backa och diskutera en gång till. Det föddes tillsammans att vi gjorde så att varje morgon fick vi en liten stund över där vi pratade om... vad hade man undrat på över natten.

Alltså så skrev vi lite anteckningar, det här måste vi göra men det är inte prioriterat nu. Det tar vi sen. Lite sån avstamp varje morgon. Introduktion. Och så hittade vi ett bra mönster.

Ledarens vardagshandlingar tillmäts en stor betydelse och Margareta beskriver hur hon ser på sig själv och på sina förhållningssätt.

Jag rör mig mycket på förskolan. Även om det bara är ut med en lapp eller det är ta en kopp kaffe vid frukosten eller ventilera någon idé så rör jag mig mycket. Alltså mycket informella möten men också att jag försöker liksom göra samma sak... är det så att jag inte känner för att berätta någonting säger jag det inte bara till en (medarbetare) i tron att det ska sprida sig av sig själv utan jag liksom säger det fyra gånger och försöker medvetet få... ingenting sprider sig av sig själv genom skitprat. Det har alltid en tendens.

Att orka en gång till

Inte nog med att Margareta har ansvar för att bygga upp en förskola från grunden – hon får i uppgift att starta två. De båda förskolorna finns i närheten av varandra och startar sin verksamhet med några få månaders mellanrum.

Det har tagit så mycket energi att vara strateg här på Stranden så jag vet inte riktigt hur jag ska orka ladda om tanken. Nu börjar ju deras introduktion i mitten av november. Hur ska jag hinna liksom, jag hade sommar emellan här nu; jag gick från mitt gamla område en sommar och så hann jag liksom smälta mycket vad jag ville.

4.5 Resultat av observationer och besök på förskolan

Jag besöker den förskola, Stranden, som Margareta nyligen startat tillsammans med sina nyrekryterade medarbetare. Jag kommer tidigt på morgonen. Mottagandet är mycket avspänt och vänligt och ingen ger intryck av att min närvaro uppfattas som störande eller oönskad. Jag

ägnar den första stunden åt att röra mig i lokalen, för att bli synlig och igenkänd.

Margareta och jag har sedan ett kort samtal på hennes lilla kontor. Hon berättar att hon blandat personalen djärvt – nya med erfarna, yngre med äldre. Hon har varit tydlig med detta och gett alla klara besked om hur hon tänker. Ändå börjar det visa sig en allt tydligare besvikelse över detta bland de mer erfarna. De ställer frågor som ”hur mycket ska vi uppfostra och lära ut” (till de mindre erfarna)? Margareta svarar att ”ni ska inte uppfostra alls – de är vuxna människor”.

I går var första dagen som Margareta var frånvarande från Stranden, för att arbeta med de intensiva förberedelserna för att starta nästa förskola, Scenen. Det blev oväntat starka reaktioner på detta. ”Man ska ju vara här jämt och se och ta itu med allt”, säger hon.

Allt som händer uppförstoras i personalens reaktioner under dessa intensiva inskolningsveckor. Arbetslagen, lokalerna, verksamheten och barnen är ju nya samtidigt. ”Alla är på helspänn så klart”. Medlemmarna i arbetslagen har inte lärt känna varandra riktigt ännu. Detta innebär att de inte kan avkoda och förstå varandra riktigt, ännu. ”Nån här säger rakt ut vad de tycker och kanske får ta tillbaka det senare medan andra tänker jättelänge innan de säger nåt. Som det nu är så övertolkar och undertolkar man. Man har inte lärt sig varandra”.

Jag går efter detta korta morgonsamtal ut i verksamheten för att försöka fånga de små interaktioner eller händelseförlopp som kan hjälpa mig att förstå hur styrning och ledning fungerar här i vardagen.

Episod I. 08.45-08.50

Margareta och jag går in på en avdelning. Det luktar starkt och märkligt från lokalerna. ”Brinner det” undrar Margareta. Hon ser oroad ut – drar in lukten i näsan en gång till. ”Vad händer

här?” Inget svar. ”Det brinner, hallå det brinner någonstans här!” En kvinna ur personalen dyker upp ur det avlånga köket längst bort i avdelningens lokaler. ”Jag brände av ugnen”. Margareta blir själv nu helt lugn och gör ingen vidare affär av händelsen

Min reflektion: Margareta ger fritt uttryck för sin oro utan att denna oro verkar sprida sig. De andra vet ju att det inte brinner. Kvinnan, som visar sig vara kokerska, har arbetat med Margareta på en annan förskola tidigare och nu anställts här. Det känns som om arbetslaget ändå, trots vad Margareta sa då vi pratade nyss, har hittat någon form av trygghet eftersom ingen rusar till när chefen hojtar. För egen del känner jag mig smått förvirrad av denna lilla situation. Var det en misslyckad ledarskapshandling från Margareta? Eller helt enkelt ett uttryck för att medarbetare på denna förskola låter sak gå före person; det brann faktiskt inte, vem som än ropade oroligt.

Episod II. 08.50-09.40

Direkt efter händelsen med lukten av bränt, inträffar något nytt. En medarbetare tar Margareta avsides och mumlar något som jag inte hör ordagrant men uppfattar som problematiskt. Ett eller annat påtalas med viss intensitet. Margareta lyssnar och frågar sedan ”behöver vi ta det nu med det samma?” Svaret blir jakande och Margareta går tillbaka till en av de andra avdelningarna. En medarbetare dyker upp och de två sätter sig i det utrymme som håller på att ställas i ordning som personalrum. De två stänger dörren och stannar där inne i nästan femtio minuter. Deras samtal kommenteras inte av Margareta.

Min reflektion: Margareta rör sig mycket ute i lokalerna och fångar upp sådant som händer i ögonblicket. Hon är på detta sätt mycket tillgänglig. Kanske bidrar detta till att skapa ett beroende eller en förväntan som ger näring åt de reaktioner hon beskriver hos medarbetarna, då hon lämnar förskolan.

Episod III. 09.45-09.50

Margareta kommer ut på gården där personal, barn (mest små barn i åldern ett till två år) och jag redan befinner oss. När några av medarbetarna får syn på Margareta tar de omedelbart med henne fram till en samling djupa och vida "kaninhål" på gräsmattan. Vi andra har redan för en kort stund sedan inspekterat dessa hål och försökt begripa hur de kunnat dyka upp från en dag till nästa. På denna plats skulle man ha planerat lökar i dag men det går ju inte nu. Margareta inspekterar området utan att säga så mycket. Hon går tillbaka till sin expedition. Medarbetarna lämnar som i ett enda slag detta problem och övergår (i grupper som jag tror motsvarar avdelningarna på förskolan) till att planera resten av den soliga förmiddagen. En grupp lägger ut en stor plastad filt/matta på gräset och sätter sig alla på den. En kvinna tar fram en gitarr och spelar medan alla sjunger. En grupp lastar alla de små barnen i tvillingvagnar och beger sig till havet.

Min reflektion: Jag upplever att Margareta gör problemet till sitt – tar liksom över det i sitt knä. Därmed tycks det försvinna från medarbetarna. Jag undrar hur denna grupp medarbetare tar sig an svårigheter på egen hand. Jag undrar om de hunnit pröva det eftersom Margareta ju inte varit borta förrän vid ett enda tillfälle helt nyligen. Helt klart är att energi och handlingsberedskap frigörs bland medarbetarna då Margareta tar hand om problemet så att de kan fortsätta att fånga dagen tillsammans med barnen. Det kändes som att de stod och väntade på att hon skulle komma så att detta skulle kunna ske.

Episod IV. 10.30-10.40

Margareta får besök av två herrar. En är från NCC. De talar om olika byggdetaljer och problem att lösa. Så säger Margareta plötsligt "jag hade tagit med mig lökar som vi skulle plantera – men det går inte för där är ett jättestort kaninhål". En av besökarna berättar om en man som varit och satt upp staket runt hela förskolan och sagt "jag hade inte hjärta att ha ihjäl kaninerna".

Min reflektion: genom detta besök som jag inte vet om det var planerat eller initierat av Margareta för att hantera problemet med kaninhålet, verkar någon form av strategi ta form för lösning av det. Margareta talar inte om detta men handlar till synes energiskt, snabbt och målmedvetet. Jag får här ingen känsla av att hon själv är speciellt beroende av yttre bekräftelse eller uppmärksamhet, utan snarare lösningsfokuserad och inriktad på sakfrågor.

Avslutande samtal

Detta besök avslutas på hennes initiativ med ett samtal mellan Margareta och mig inne på hennes pyttelilla expedition. Mycket av det hon tar upp finns även i intervjusamtalen men kontexten skiljer: då satt Margareta och samtalade eftertänksamt i en stol, med en uppmärksam lyssnare, en bandspelare på bordet och en stängd dörr som skydd mot yttre intryck. Nu är vi mitt i en pågående vardag där dörren när som helst kan öppnas av en medarbetare som behöver något. Vi är båda ute och rör oss i lokalerna och har delat några vardagliga händelser under denna förmiddag. Medarbetarna är på det sättet mycket tydligt medskapare och delägare av varje situation.

Margareta har ett enormt behov av att få berätta fritt om sin vision för de båda förskolorna, om sina strategier och om hur det gått så här långt. Hon är både engagerad och engagerande. Jag känner att jag tar del av en mycket spännande beskrivning. Men jag tänker att Margareta kanske är lite ensam i rollen, trots allt. Hon undrar mycket över hur olika medarbetare uppfattat den vision hon varit så noga med att delge dem. Var och en har nog uppfattat den på sitt sätt, tror hon. Alla har ju fått jobbet för att de har sagt att de står bakom Margaretas vision.

Arbetslaget beskrivs som en hemvist för trygghet och vad som skulle kunna liknas vid ”familjeväl”. Margareta arbetade under rektorsutbildningen i sin forskargrupp med just samarbete i arbetslag och har stora kunskaper inom detta område. Hon vet vad som behövs för och kännetecknar ett fungerande arbetslag. Detta innefattar trygghet och

tillhörighet. Men Margareta planerade att vänta lite med att etablera arbetslagen på Stranden. Först skulle man gemensamt arbeta med olika delar av visionen sedan skulle man sätta samman arbetslagen. Detta fungerade inte så bra – alla var helt upptagna med att ”leta” efter sina hemvister och kunde inte koncentrera sig på att arbeta med visionen. Det säger Margareta.

Alla arbetslag på Stranden ska få regelbunden handledning en gång per månad. Tre förskollärare från Margaretas gamla område har sedan tidigare fått utbildning i att leda handledningsgrupper.

Andra besöket på Stranden startar med att jag kommer på morgonen, i ösregn, en stund före Margareta.

Episod V. 08.30-08.35

Margareta och jag står innanför dörren och skakar av kläderna. Margareta sticker in huvudet i förskolans gemensamma kök som är beläget omedelbart innanför ytterdörren. Där arbetar den kokerska som Margareta arbetat med tidigare (se episod I) med att baka bröd. Det doftar nybakat. Jag hör att hon tar upp en rad problem bland annat att medarbetare inte vill bidra med att ta ut sopor från personaltoaletten. Margareta lyssnar, behåller sitt lugna tonläge och säger ”vi får väl göra upp listor på hur det ska skötas”.

Inne på Margaretas rum talar vi om detta direkt efteråt. Hon tar själv upp de problem som ventilerats och säger att hon inte förstår varför detta ska behöva vara ett problem. Vissa medarbetare tycker att Margareta borde ha tagit med frågan om soptömning från personaltoaletten i städavtalet. ”Det ingår väl inte i våra arbetsuppgifter att göra detta” har flera sagt. ”Det är som om de tycker att det finns andra klassens människor som ska göra sånt åt dom som är första klassens människor”, säger Margareta utan att dölja sin irritation. Hon fortsätter med att berätta om en attityd till föräldrakontakter som före-

kommer. Medarbetare vill ha Margaretas godkännande för att vara två när de träffar förälder eller föräldrar till barnen för samtal. Margareta tycker inte att detta behövs. ”Vi vill vara två ifall samtalet blir jobbigt”. Margareta ställer sig i vårt samtal kallsinnig till denna tanke.

Min reflektion: det känns som om ”smekmånaden” är över då alla skulle lära känna varandra och bygga vision tillsammans. Nu finns en irritation över attityder som det uppenbarligen är svårt att styra. Att rangordna personer eller arbetsuppgifter ingår inte i Margaretas vision och inte heller en syn på föräldrar som en skrämmande motpart. Min fråga blir ”vilken vision tror Margareta och hennes medarbetare att de gemensamt valt att arbeta med? Och vad är det som inte ryms i visionen?”

Episod VI. 08.45-08.50

Margareta ställer sig upp framför mig och gör följande uttalande med en påtaglig intensitet i både röst och kroppshållning: ”när jag anställde dom här människorna så var det ju jag som valde dom, en och en. Dom hade ju inte en chans att välja varandra. Bara för att jag trivs med dom är det ju inte säkert att dom passar varandra. Jag placerade ju ut tre av förskollärarna för att dom hade speciella språkkunskaper och så, sen fick dom andra välja. Vi satte gula post it! lappar. Men det blev några som liksom blev över och det tror jag inte blev så bra”. Nu sticker en medarbetare in huvudet och talar om att hon har tandvärk och har fått en tid hos tandläkaren efter lunch. Margareta nickar vänligt men gör ingen stor sak av detta.

Min reflektion: här funderar Margareta över sin egen del i att det händer saker som gör henne förvånad eller besviken. Hon reflekterar över erfarenheten och drar slutsatser. Till mig för hon över känslan av mod och en äkta önskan att titta på och utvärdera sina handlingar.

Episod VII. 09.15-09.20

Kvinnan med tandvärken sticker åter in huvudet på expeditionen men står kvar i korridoren utanför. "Tilda har mask – vad ska vi göra?" "Har hon fått medicin eller är den slut på Apoteket" undrar Margareta. "Det smittar ju men efter den första behandlingen så har det ju gått igenom – men sen kan det finnas ägg kvar som kan mogna och det kan ta 10 till 14 dagar. Jag får gå in i datorn och kolla". "Vad ska jag säga till henne (mamman)" undrar personalen. "Är hon där nu" undrar Margareta. "Ja Tilda är här men mamman är i telefonen. Och jag hade precis bytt på henne för hon hade bajsat och då ringer mamma". "Då borde hon ju inte vara här" säger Margareta. Medarbetaren återkommer efter en knapp minut. "Hon har inte fått medicin ännu". "Efter första dagens medicinering kan hon vara på dagis" säger Margareta som under tiden hittat denna information via datorn. Personalen går iväg och säger att hon ska be mamman hämta Tilda.

Min reflektion: Margareta lyssnar på denna ganska osammanhängande redogörelse utan att forcera fram den. Bilden växer liksom fram utan stress tills hon har klart för sig vad som gäller. Medarbetaren har under detta korta samtal hunnit stiga in på expeditionen samt återvända till telefonen och det pågående samtalet med Tildas mamma för att därefter komma tillbaka till Margareta. Allt detta händer utan att dialogen dem emellan går om intet. En annan reflektion är relationen mellan visionen och de mycket jordnära spörsmål som vardagen fylls av: bajs och mask, kaninhål och brandlukt.

Episod VIII. 09.20-09.27

En annan medarbetare tittar förbi och talar med Margareta om något jag inte kan komma tillräckligt nära för att uppfatta. Sedan säger Margareta "jag har köpt sovsäckar. De hade arton på Jysk och (ett annat antal på ett annat ställe: jag uppfattar bara delar av detta) de ligger i bilen. Vi får köpa fler. Dom får in fler på Jysk varje torsdag".

”Jag kan hämta dem” säger medarbetaren. Margareta sträcker fram sina bilnycklar och säger att ”du får lägga dem i säckar annars får du gå massa gånger”. Medarbetaren är dock redan upptagen av att leta efter säckar utanför expeditionen, så Margareta får gå ut till henne i korridoren och lägga nycklarna i hennes hand.

Min reflektion: nu handlar det om sovsäckar som ska göra det varmt och möjligt för barnen att fortsätta sova middag ute nu när kylan kommer. Detta är något som har en direkt koppling till visionen för denna verksamhet. Barnen ska få mycket av sina upplevelser utomhus och naturen är något av den röda tråden.

Margareta ägnar sig därefter åt administration och åt att besvara mail. Hon sitter på expeditionen hela förmiddagen och den kontakt som sker med medarbetare bygger på att de söker upp henne.

Episod IX. 09.45-09.50

Samma person som hämtat sovsäckarna återkommer nu med en fråga till Margareta gällande behovet av samtal med en förälder. Får vi ha uppföljningssamtal med Kirsten, undrar hon. ”Den frågan äger ni helt och hållet själva” svarar Margareta, ”är det ändå inte dags för er att ha det (uppföljningssamtal) på avdelningen?” ”Ska vi ha det nu då, ska vi ha det i denna månad?” undrar medarbetaren. ”Ja det vore väl bra”. ”Då gör vi en lista, kan vi ha det på kvällen?” ”Ja det är väl skönt att ha alla på en gång så är ni klara sedan” säger Margareta. ”Ja vi kan ha ett föräldramöte och så ger vi dem 20 minuter var inte mer” svarar medarbetaren. ”Är det ok om vi är två stycken?” ”Det avgör ni själva” svarar Margareta.

Min reflektion: här är det svårt att bli riktigt klok på var gränsen går för arbetslagens självständighet och Margaretas tillit till deras förmåga att ta ansvar. Den medarbetare som bär fram dessa frågor vill ha Margaretas svar och klartecken in i minsta avgörande. Margareta pendlar

mellan att svara upp mot denna förväntan och att föra över mer ansvar till medarbetarna.

Mellan 09.50 och 10.15 går jag runt i huset på egen hand medan Margareta arbetar vidare med sin e-post. Jag går runt på alla avdelningar. Leker en stund med en liten flicka som är ensam i ett lekrum. Kanske väntar hon på att få hjälp med sina regnkläder så hon kan gå ut och leka, men hon är i alla fall under tio minuter utan annat sällskap än mig. På tre avdelningar pågår inomhusaktiviteter denna genomregniga förmiddag. En grupp sitter i ett rum med sagobok i någon form av samling. En grupp bakar muffins och en annan sitter i en ring på golvet och där verkar de så upptagna att jag smyger vidare för att inte bryta förtrollningen. Barnen i den fjärde gruppen är på väg ut för att leka. I deras hall sorterar den medarbetare som hämtat in sovsäckarna, tillsammans med en kollega upp dessa sovsäckar efter sort och färg för att på Margaretas förslag ge en sort till varje avdelning. Under denna stund är det mycket tyst och stilla. Ingen hörs gråta eller skrika och ingen, varken barn eller vuxen, rör sig snabbt eller stressigt just nu. Det börjar dofta från köket av lunchmaten och brödet.

Min reflektion: undrar om det finns någon vision som förändrar förskolans traditionella samling i ring på golvet eller tillverkning av muffins. Undrar hur man kan se spår av förskolans speciella vision under dessa timmar en vanlig dag? Sovsäckarna kanske.

När jag kommer tillbaka till expeditionen tar sig Margareta tid att tala med mig en längre stund om sitt arbete. Hon berättar att hon upptäckt en ny sida hos sin stadsdel. Hon har brukat vara så nöjd med denna, men nu har hon fått uppleva annat. Detta beskriver hon genom en rad berättelser om hur hon lämnats åt att ensam ta hand om allt från byggfrågor till ekonomi, personal med mera. ”Man ska göra allt själv” säger hon. Så avslutar hon samtalet med att svara på min fråga om vad hon tycker om sitt uppdrag just nu: ”jag är väl inte klok, men jag tycker fortfarande att jag har världens roligaste jobb”.

5 Diskussion

Jag prövar att applicera en teoretisk utgångspunkt med den normativa styrningsmodellen och de redskap som är centrala i denna. Ett av de problem som nämns av Mujjis m fl (2004) rörande forskning kring ledarskap i förskolan är att den är dåligt i fas med teorier och forskning kring ledarskap i ett bredare perspektiv. Frågan är nu hur väl den normativa styrningen och med den förknippade begrepp fungerar för att beskriva ledarskap i förskolan.

Intervjusamtal och observationer pekar på att det är medarbetarnas förståelse av förskolans uppdrag, den aktuella visionen och de valda arbetsformerna som är objektet för både styrning och ledarskap i vardagen. Detta kan ju mycket väl beskrivas med termen normativ styrning. En kraftfull styrning sker i samband med rekrytering av nya medarbetare, och matchningsmodellen genomförs med visionen som länk mellan de tilltänkta medarbetarna och uppdraget. Visionen skrivs ut redan i annonstexten och de som får anställningarna uppger att de är positiva till att arbeta med den. Under introduktionsperioden på den nystartade förskolan läggs det som ska vara grunden till en gemensam kultur. ”Så här gör vi” på förskolan Stranden. Här formuleras pedagogiska, innehållsrelaterade prioriteringar och även önskvärda förhållningssätt. Ramen utgörs av ”den stora berättelsen om förskolan med sina traditioner och sitt samhällsuppdrag”, medan den mera lokala ”berättelsen om förskolan Stranden” används för att levandegöra visionen som ska precisera verksamheten.

Åter till några valda begrepp för att se om de är relevanta i detta sammanhang. Jag finner i och för sig att det går att beskriva både styrning i ett mer övergripande perspektiv, och ledning i ett mera vardagligt, med begrepp för normativ styrning. Det går också att förstå de svårigheter som uppstår, genom att använda begreppen. Men frågan är ändå om dessa begrepp bidrar till en djupare eller bättre förståelse av vad ledarskap i förskolan kan innebära. En mera intressant infalls-

vinkel är kanske att fråga hur de visionära, innehållsbaserade idéerna överlever en vardag i förskolan. Hur sker kommunikativa förhandlingar mellan ledare och medarbetare om vad som ska styra handlandet i praktiken? Är ledarskapet knutet till chefen eller finns det en informell del av ledarskapet och kan ledarskap i förskolan över huvud taget vara begripligt utan att ta med den kvinnliga könsmärkningen? Hur är det på förskolan Stranden?

En viktig och grundläggande tanke hos Margareta är att alla barn ska vara allas ansvar på förskolan. Barnen och deras behov snarare än medarbetarnas, placeras i centrum. Först ska alla i personalen bygga vidare på den gemensamma visionen och därefter ska arbetslagen formas utifrån vissa grundkompetenser samt genom att medarbetare får välja varandra. Detta stöter nästan direkt på patrull, eftersom medarbetarna blir alltför upptagna av att söka sin tillhörighet i arbetslag. Behov av trygghet och tillhörighet behöver tillfredsställas innan arbetet kan starta med att förverkliga visionen om profilering av verksamheten mot natur och miljö.

Förskolechefen gläds åt att få sätta igång sitt arbete med nästan helt fria händer. Hon talar om ”once in a life-time”. En tid efter starten av den första av de båda förskolorna, ser hon situationen ur ett annat perspektiv. ”Man ska göra allt själv” säger hon och känner sig övergiven av sin stadsdel. Det finns kanske en parallell mellan ledarens reaktioner och medarbetarnas. Det är svårt att vara visionär om man känner sig otrygg eller utelämnad.

Familjerna och deras situation är en viktig del i den vision som formuleras. Förskolan ses som ett komplement till det föräldrarna redan erbjuder sina barn. I begynnelsen betraktas föräldrarna som medskapare av verksamheten. I vardagen ställs emellertid frågor som visar att medarbetare ibland ser föräldrar med helt andra ögon; man vill vara två ur personalen som möter föräldrar ”om samtalet skulle bli jobbigt”. Avståndet mellan vision och vardag blir ibland stort.

Det visionära ledarskapet tar sin utgångspunkt i ett tydligt formulerat förhållningssätt till uppdraget, till familjers behov och synen på barnet i förskolan. Här kan man tala om *hur* verksamheten ska sättas in i ett vardagligt sammanhang och uppdraget genomförs rent konkret. En central aspekt av visionen är de innehållsliga profiler som ska känneteckna var och en av förskolorna. Dessa handlar om *vad* man ska göra. Den ena förskolan ska arbeta med natur och miljö som genomgående tema och den andra musik, drama och rörelse.

När medarbetare kommer för att be chefen om råd eller hjälp är det inte främst pedagogiska eller innehållsrelaterade frågor det gäller. En chef och ledare i förskolan behöver ta sig an alla slags frågor, både stora och små. Det är inte bara barnen som behöver trygghet utan även personalen. Men vad behöver chefen då? Berätta, kanske. Margareta visar en stark drivkraft att formulera sig, att tänka högt och att reflektera över det som händer. Hon relaterar till hur de mer visionära utgångspunkterna förhåller sig till det som utspelar sig i praktiken, då chef och medarbetare möts.

Det är svårt att ta sig förbi metaforer från familjesfären för att beskriva förskolans ledarskap. Könsmärkningen är uppenbar, miljön moderligt omhuldande: personal, övervägande kvinnlig, som tar hand om små barn och en ledare, också kvinnlig, som tar hand om personalen. Frågor som uppstår mellan medarbetare och chef är i stor utsträckning präglade av praktiska problem och mellanmännsliga relationer. Mindre av frågor som rör innehållet i verksamheten på ett mera idéburet plan eller med någon pedagogisk teori eller skolbildning som grund. Men - denna omständighet är nog helt i linje med vad som skulle återfinnas på en skola, läkarmottagning eller socialbyrå. I vardagen styr vardagen så att säga. På möten kan annat stoff rymmas. På liknande sätt har säkert många föräldrar en klar linje för sin strävan: att fostra barn som är till exempel självständiga, demokratiska, solidariska eller framgångsrika. Detta kan de tala om då det är tillräckligt lugnt runt

omkring. Mitt i en rörig måltid, en konflikt eller lekstund är det säkert praktiska och relationsmässiga frågor i förgrunden.

Vårt spännande exempel på ledarskap i förskolan ger kanske en generell inblick i förutsättningarna för ledarskap i sociala verksamheter. Först av allt kommer en respekt för vardagsfungerandet, då det är detta som bär verksamheten. Därefter kommer återkoppling till idéer och intentioner för verksamheten, när eller om tillfälle ges. Senast i en färsk avhandling (Eidevald 2009) kan vi läsa att det fortfarande inte märks så stor skillnad i konkret handling mellan förskolor där man arbetar medvetet med genusfrågor och förskolor som inte gör det. Det svåra verkar vara länken mellan delarna. Att veta hur idé och handling förs samman på ett begripligt sätt, och att orka vara konsekvent.

Margareta, ledaren i denna studie låter sig inte nöja med att dela upp visioner och vardag. Hon strävar efter att låta vardagen ligga till grund för visionerna och att låta visionerna flytta in i vardagen och märkas där. Ibland går det bra, men ofta är det svårt. Genom att berätta om den håller hon sin vision vid liv.

Referenser

- Alvesson, M. (2007). Företagskultur och organisationsidentitet – stödjande normsystem eller hjärntvätt? I M. Alvesson & S. Sveningsson (red). *Organisationer, ledning och processer*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Billing, Y.D. (1997). *Understanding Gender and Organizations*. London: Sage.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2003). NOS.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2004). Interfaces of Control: Technocratic and Socio-Ideological Control in a Global Management Consultancy Firm. *Accounting, Organizations and Society*.29(3-4): 423-444.
- Bloom, P. J. (1997). Navigating the rapids: Directors reflect on their career and professional development. *Young Children* 52 (7): 32-38.
- Bloom, P. J. (2000). How do we define director competence? *Child Care Information Exchange* 138: 13-18.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Annals of Child Development. Ecological systems theory*. Greenwich: JAI Press Inc.
- Carter, M. (2000). What do teachers need from their directors? *Child Care Information Exchange* 136: 98-101.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Högskolan: Jönköping.

- Harris, A. (2004). Distributed leadership: Leading or misleading. *Educational Management and Administration* 32(1): 11-24.
- Hatherley, A. & Lee, W. (2003). Voices of early childhood leadership. *New Zealand Journal of Educational Leadership* 18: 91-100.
- Hujala, E. (2004). Dimensions of Leadership in the Childcare Context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48(1): 53-71.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. (Eds). (1998). *Towards Understanding Leadership in Early Childhood Context – cross-cultural perspectives*. Acta Universitatis Ouluensis E 35. Oulu: Oulu University Press.
- Kanter, M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kärreman, D. & Rennstam, J. (2007). I M. Alvesson & S. Sveningsson (red). *Organisationer, ledning och processer*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S-E. (2002). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Bonnier Pocket.
- Mujis, D., Aubrey, C., Harris, A. & Briggs, M. (2004). How Do they Manage? A Review of the Research on Leadership in Early Childhood. *Journal of Early Childhood Research* 2004; 2; 157-169.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed. Sage Publications.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008.
- Riddersporre, B. (2003). *Att möta det oväntade. Tidigt föräldraskap till barn med Downs syndrom*. Doktorsavhandling i psykologi. Lunds universitet.
- Riddersporre, B. (2006). Föräldrar och professionella – experter som möts. I B. Riddersporre (red). *Utbildningsledarskap – nu och i framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Rodd, J. (1997). Learning to be leaders: Perceptions of early childhood professionals about leadership roles and responsibilities. *Early Years* 18(1): 40-46.

- Stipek, D. & Ogana, T. (2000). *Early Childhood Education*. Los Angeles, CA: UCLA, Center for Healthier Children, Families and Communities.
- Svenska språknämnden. 1991. *Svenska skrivregler*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Utbildningsdepartementet. (2007). *Tydligare ledarskap i skolan och förskolan – förslag till en ny rektorsutbildning*. Ds 2007:34. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Viggósson, H. & Riddersporre, B. (2006). En forskande rektorsutbildning. I Bim Riddersporre (red). *Utbildningsledarskap – nu och i framtiden*. Lund: Studentlitteratur.

Individuella utvecklingsplaner i Montessori- och Reggio Emilia-profilerade förskolor

Ann-Christine Vallberg Roth & Annika Månsson

1 Inledning

Kapitlet tar sin utgångspunkt i en undersökning som syftar till att kartlägga och diskutera variationen av innehåll och positioner för barn i dokumentationen från samtliga förskolor i en kommun. Här studeras dokumentation och mallar för individuella utvecklingsplaner (IUP) från förskolor med olika pedagogiska profiler. I kapitlet fokuseras material från Montessori- och Reggio Emilia-profilerade förskolor.

Vi utgår från ett kritiskt didaktiskt perspektiv där det är konstruktionen av innehåll och positioner för barn (didaktikens vad- och vem-frågor), i olika typer av dokumentation som står i centrum. I kapitlet fokuseras dokumentation på individ- och institutionsnivån. Perspektivet leder in på frågor som: Hur är innehåll konstruerat och vad har styrt valet av innehåll i IUP och dokumentation på institutions- och individnivå? Hur är innehållet relaterat till pedagogisk profil? Vilka möjliga identiteter och positioner formuleras för barnet i förhållande till olika innehåll och profiler?

Kapitlet inleds med några beskrivande avsnitt rörande bakgrund, teoretiska utgångspunkter, pedagogiska riktningar, samt metod och material. Därefter redovisas resultat rörande innehållskonstruktioner och positioner för barn. Kapitlet avslutas med en diskussion i förhållande till de inledande frågeställningarna.

2 Individuella utvecklingsplaner

Individuella utvecklingsplaner (IUP) är sedan 1 januari 2006 obligatoriska i den svenska grundskolan. Tillägget rörande skriftliga omdömen i alla ämnen som eleverna undervisas i från skolår 1, infördes 2008. Förskola och förskoleklass regleras inte genom tilläggen i grundskoleförordningen, men det har genom förekommande kommunala och lokala initiativ upprättats individuella utvecklingsplaner sedan slutet av 1990-talet (Vallberg Roth 2006). Enligt Skolverket (2006-06-15) ska förskolan inte upprätta individuella utvecklingsplaner mot föräldrarnas önskan.

Exempel på individuella utvecklingsplaner som redovisas i tidigare forskning har snarare karaktären av något som skulle kunna betecknas som "Individorienterade normalplaner" (eller avtal), än som individuella utvecklingsplaner (Vallberg Roth & Månsson, 2008a, 2008b). Termen "normalplan" speglar den mall av normalitet, mot vilken barnen bedöms. Denna kännetecknas dels av att vara inspirerad av utvecklingspsykologisk stadieteori med universella anspråk, dels av att ge uttryck för en enspråkig norm. Begreppet "normalplan" kan också inrymma de mallar som har en relativt fastlåst struktur utifrån fastlagda "normala" kunskapssteg/delmål i förhållande till bestämda ämnen och mål i läro- och kursplaner. Med "individorienterad" istället för "individuell" avses att planerna har ett mått av individorientering eftersom man skriver och fyller i en plan (mall, blankett) för varje barn. Här tycks råda ett visst utrymme för individen att följa behovstegen, formulera egna mål och bestämma i vilken takt och på vilket sätt delmål och aktiviteter ska genomföras. Men planerna kan inte

betraktas som individuella i bemärkelsen att de är personligt formgivna och interkulturellt färgade. Därför uppfattas begreppet ”individorienterade normalplaner” vara en närmare och precisare beteckning av fenomenet i praktiken än begreppet ”Individuella utvecklingsplaner” (Vallberg Roth & Månsson 2006).

3 Kritiskt didaktiskt perspektiv

Vi utgår från ett didaktiskt perspektiv med fokus på frågorna *vad* och *vem*? Didaktiken kan vidareutvecklas med en kritisk dimension som inbegriper en intersektionell infallsvinkel (t.ex. Lykke 2005), dvs. en samvariation och skärningspunkt mellan olika maktdimensioner i samhället. I detta kapitel inkluderas dimensionerna plats och profil. Platser innehåller maktrelationer som konstruerar normer genom vilka gränser definieras. Dessa gränser är både sociala, spatiala och kopplade till handlingar (Cele 2006; Mc Dowell 1999; Sandell 2007; Vallberg Roth & Månsson 2008b). Till plats anknyts kommunens beskrivningar av befolkningssammansättning och utbildningsnivå. Vi är intresserade av hur innehållskonstruktioner är relaterade till plats.

Profil och att profilera sig kan innebära att skaffa (sig) en särpräglad uppsättning egenskaper. Vidare kan profil ses som en makt- och styrningsdimension, i meningen att begreppet profil och att profilera sig utgör en tydlig trend under inverkan av en världsomspännande, marknadsorienterad ideologi. Denna ideologi handlar om att kunna konkurrera på en fri utbildningsmarknad. Det kan sägas röra sig om ett införlivande av New Public Management-reformerna från 1980- och 90-talen (t.ex. Hood 1991; Power 1997). Konkurrensen som följt valfriheten har framkallat profileringskrav även för kommunala skolor (Eilard 2009; Persson 2009; Sahlin-Andersson 2000). Graden av profilering kan också belysas i förhållande till kommunernas politiska styrning. En pedagogisk profil och inriktning kan ses som en innehållsdeklaration på institutionsnivå, med andra ord didaktikens *vad-fråga*, ett val och en förstärkning av ett visst innehåll framför

något annat. Pedagogisk profil kan vidare ses som ett val relaterat till andra didaktiska frågor som hur, vem och varför. Vi har i detta kapitel koncentrerat oss till profil och pedagogisk inriktning med fokus på vad- och vem-frågorna. Profileringen kan därmed ses som styrning av innehåll som i sin förlängning erbjuder och påbjuder skiftande positioner för olika aktörer (t.ex. barn, lärare och föräldrar) i olika profilerade verksamheter (se vidare subjektspostionering i nedanstående avsnitt). Plats och profil utgör inte ekvivalenta dimensioner men kan båda relateras till de didaktiska frågorna.

Det kritiska närmandet leder också till behovet att beröra subjektspostionering. Subjektspostionering kan handla om en process där individen aktivt deltar i skapandet av bilden av sig själv - bilden av subjektet. Positioneringen sker också genom olika aktörers (t ex lärare, vårdnadshavare eller forskare) skiftande konstruktioner och kategoriseringar. Barnet som subjekt rör sig med andra ord om ett subjekt som kan skifta i relation till olika diskurser. Taylor (1994) menar att den individuella identiteten inte kan förstås utan individens självförståelse och att i denna förståelse ingår personens tolkning och erfarenhet av sig själv i olika sociala och kulturella kontexter. Ett barn som är en del av en kulturell praktik som exempelvis en skola lär ett språk och deltar i olika praktiker som har inbäddade värden. Skolan blir på det sättet en del i formandet av barnets identitet. Det individuella barnets identitet kan inte förstås enbart som ett eget individuellt val utan formas i intersubjektiva handlingar.

4 Pedagogiska riktningar – profiler

Både Montessori och Reggio Emiliainriktningen har sitt ursprung i samma nation, Italien. Den ena inriktningen har dock lite längre historia än den andra. Montessori startade i San Lorenzo, för ca 100 år sedan medan Reggio Emilia har en ca 50-årig historia.

4.1 Montessori – om anormala, normala och hypernormala barn

Grunden för Montessori kan sammanfattas i uttrycket: ”Följ barnet!” Maria Montessori som i början av 1900-talet formulerade en pedagogisk vision ville få världen att förstå vilka enorma möjligheter barnet har. Hon visade vikten av att redan under de första åren skapa en god grund för barnets självkänsla och egenvärde. Grundstenarna i Montessoripedagogiken uttrycks på Montessoriförbundets hemsida under nyckelorden: arbete, sensitiva perioder, material och observation (Montessoriförbundet, 2009).

Maria Montessoris pedagogiska idéer kan tolkas ligga rätt i tiden och har blivit en del av den ”vanliga” svenska skolans pedagogik. Individanpassad undervisning, självinstruerande material, rörelsefrihet i rummet, åldersblandade grupper och en mindre styrande lärarroll, har idémässigt ett ursprung i Montessoripedagogiken, enligt idéhistorikern Christina Quarfood (2005).

Gitte Malm (2006) tar upp kritik av Montessorimetoden och menar att det finns relativt lite skrivet som både kritiskt och konstruktivt belyser Montessoripedagogiken. Hon hänvisar till ett undantag och det är boken ”Maria Montessori – en biografi (Kramer, 1976). Kramer menar bland annat att det finns en inbyggd paradox i Montessoris system. Montessori betonade ofta det negativa i vuxnas påverkan på barn. Men det finns en motsägelse mellan betoningen på att följa barnet, ge barnet frihet att välja efter intresse, samtidigt som materialet styr och barnets val av aktiviteter är begränsat efter de vuxnas syn på vad som är bäst för barnets utveckling och sensitiva perioder. Kramer menar vidare att trots all kritik kan ingen förneka att Montessoris försök att få ihop frihet och struktur har påverkat skolan för all framtid.

Montessori menade att barnen med rätt pedagogik kunde bli perfekta människor. Samtidigt hyllade hon deras rätt till frihet och behov av sinnesträning. I början av 1900-talet fanns många som ville ”skapa

den perfekta människan” i Europa. Föreställningar om vad som var biologiskt sett onormalt och normalt var viktiga. Enligt Quarfoods tolkning (2005) av Montessoris tankar, räckte det inte med normalitet. Det gällde att bli ’hypernormal’. Barnen behövde förädlas för att utvecklas optimalt. Montessori såg alltså perfektionen som en förädlad normalitet, snarare än som en avvikelse från det genomsnittliga, vardagliga. Maria Montessori konstaterade vidare att barnen hellre ville träna sina färdigheter än ägna sig åt dans, lek och sagor.

4.2 Reggio Emilia

Den pedagogiska inriktning som växt fram som en del av svensk förskoleverksamhet är den pedagogik som bygger på den pedagogiska filosofi som är en grund i de kommunala förskolorna i Reggio Emilia (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Att upptäcka och utforska föränderlighet och olikhet utgör en central del av den pedagogiska förhållningssättet. De innehållsområden man valt i sina tematiska ämnesöverskridande arbeten, som benämns projekt i Reggio Emilia, är exempelvis ljus/mörker och liv/död.

I Reggio Emilia pratar man om barns medborgarskap (Lind 2001), vilket innebär att barnen har rätt att ha en plats och delta i det offentliga livet. Synen på barn som bärare av förmåga till aktivitet, till utforskande och delaktighet ligger till grund för valet av projekt som innebär utmaningar, barns egna frågor och initiativ. Synen på barn uttrycks ofta i termer som ”det rika barnet” (Wallin 2003) ”Det kompetenta barnet” (Rinaldi 2006) ”barnet med hundra språk” (Malaguzzi 1996).

I Reggio Emilia betonas att dokumentationerna av arbetsprocesserna innebär ett synliggörande av barns arbeten och möjliggör olika typer av diskussioner kring projektfrågorna och kring barnens frågor eller hypoteser. De ger dessutom vidare möjligheter för reflektioner kring hur den pedagogiska processen ska gå vidare. Rinaldi framhåller skillnaderna mellan de mer tillbakablickande utvärderingarna (assess-

ments) och de mer framåtblickande pedagogiska dokumentationerna (Rinaldi 2006). Det finns dock krafter som önskar studier av Reggio Emiliaförskolornas resultat avseende barnens prestationer relaterade till externa kriterier (Pope Edwards 2002).

Teoretiskt vill pedagogerna i Reggio Emilia inte binda sig vid någon speciell teori utan menar att de bland annat inspireras av filosofi, naturvetenskap, psykologi, konstvetenskap och pedagogik. En teoretiker som samarbetat i forskningsprojekt med pedagoger och forskare i Reggio Emilia är Howard Gardner (2001).

4.3 Etiskt perspektiv på dokumentation i förskolan

Anne-Li Lindgren och Anna Sparrman (2003) poängterar i sin artikel "Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation" att dokumentation fått en prioriterad position som arbetsmetod i förskolan i Sverige. De menar att det saknas etiska diskussioner omkring vad dokumentationen innebär för de barn som blir dokumenterade. De argumenterar för att barn som dokumenteras bör ges samma skydd som forskare erbjuder barn som beforskas. De frågar sig om inte barns deltagande i dokumentationsprojekt borde omfattas av regler som att barn ska ge informerat samtycke när de deltar (att de får information och kan välja att delta eller avbryta när som helst), att de erbjuds anonymitetsskydd och att användningen av materialet är fastställt och redovisat från början. Författarna tar inte ställning till huruvida dokumentation ska användas i verksamheten eller inte, författarna vill snarast kritiskt granska vad som görs med dokumentation i namn av ett barnperspektiv i förhållande till intentioner i läroplanen.

5 Metod och material

Studien har genomförts i en skånsk tätortskommun. Empirin i studien samlades in ht 2008 och består av text i form av styrande dokument

på olika nivåer som Kommun, Institution och Individ. I detta kapitel fokuseras det insamlade materialet på institutions- och individnivå:

- Profilbeskrivningar av förskoleinstitutionernas verksamhet på kommunens websidor
- Insamling av IUP-mallar

5.1 Beskrivning av kommunen

Kommunen är en tätort och förortskommun i Skåne, med borgerlig styrning. År 2004 beskrivs största delen av kommunens invånare vara födda i Sverige och bosatta i etniskt segregerade områden utan invånare med invandrarbakgrund. År 2007 uppges att det finns ca 10 procent utrikes födda i kommunen. Samma år hade knappt 40 procent av kommunens befolkning eftergymnasial utbildning (SCB 2008). Sammantaget kan kommunen beskrivas som ett svensk-etniskt segregerat medelklassamhälle. I kommunen finns ungefär lika många kommunala (11) som fristående förskolor (12). Detta är högre andel fristående förskolor än riksgenomsnittet.

5.2 Analys

Analys och ansats kan beskrivas i termer av kritisk textanalys (t.ex. Alvesson & Skoldberg 2008; Johnson 2001). Analysen har influerats av en pragmatisk diskursanalys (Quennerstedt 2008). Denna öppnar för det institutionella som deltagare i meningsskapande processer. Det innehåll som erbjuds i lokala styrdokument och praktiska texter (regler, mål, syften som deltagare i verksamheten måste förhålla sig till) utgör en del i meningsskapande processer. I relation till detta studerar vi texter och dokumentation på institutions- och individnivå som konkreta uttryck för människors handlingar (språkhandlingar). Härur analyserar vi hur barns handlingar och positioner möjliggörs och begränsas. Analys och tolkning sker i växelverkan mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri. Data utgörs av ord och text i dokument som kan betecknas som *icke-reaktiva*, dvs. data som inte

påverkats av forskarens närvaro (Merriam 1994). Vi närmar oss studieobjektet genom att kritiskt problematisera, ställa frågor och belysa formuleringar, spänningar och spår. Både det som uttrycks explicit och det som inte skrivs och konstrueras genom dokument på olika nivåer (profilbeskrivningar och IUP-mallar) är intressant. Kritisk textanalys – *intertextuell analys* – genomförs. Med intertextualitet avses att texter formas med utgångspunkt i andra texter och formuleringar.

6 Konstruktion av innehåll och positioner för barn

I detta avsnitt presenteras analysen först rörande vad-frågan och konstruktionen av innehåll. Därefter redogörs för vem-frågan om vilka framträdande positioner som möjliggörs för barn genom dokument på institutions- och individnivå.

6.1 Innehåll relaterat till plats och profil - institutionsnivå

Sammantaget kan vi konstatera att enskilt störst genomslag har profilbeskrivningar som kan utläsas som Reggio Emiliainspirerade och/eller med portfolioliknande dokumentation (11 förskolor). Att det finns två Montessoriförskolor i samma kommun är också intressant. Vi kan vidare konstatera att det inte finns någon fristående profil med annan religiös eller språklig-kulturell inriktning än den svenskspråkigt kristna. Reggio Emiliainspirerade förskolor, Montessoriförskolor och Natur-Kulturprofilerade förskolor tycks spegla kommunens prägel med ett traditionellt svensk-etniskt segregerat medelklasssamhälle nära naturen.

6.2 Innehållskonstruktion på individnivå - IUP

Här presenteras innehållskonstruktioner på individnivå i de individuella utvecklingsplanerna. Innehållet är konstruerat efter mallar på individnivå. Mallarna på individnivå kan företrädesvis beskrivas som halvstandardiserade, i något fall hårt standardiserade. De portfolio-

liknande dokumenten är vanligast. Här följer exempel med Montessoriprofilerad mall:

Exempel: Montessori 1 (4-6 år) - hårt standardiserad IUP-mall

Matematik (ca. 60 lärandemål)

Språk (ca. 50 lärandemål)

Kultur: Historia, Geografi, Naturkunskap, Musik (ca. 50 lärandemål)

Praktiskt innehåll (ca. 200 lärandemål)

Sensoriskt innehåll (ca. 40 lärandemål)

Social utveckling (30 lärandemål)

Innehållet är å ena sidan strukturerat efter skolämnen som Matematik, Svenska och Historia i cirka 160 lärandemål. Å andra sidan är det också strukturerat i områden för praktiskt, sensoriskt och socialt innehåll. Huvudområdet rör det praktiska innehållet med runt 200 lärandeobjekt. Sammantaget finns det cirka 430 mål i exemplet med Montessoriförskolans IUP-mall (25 sidor). Tanken är att Montessoriläraren bedömer och markerar i IUP-mallen hurivida barnen 'tränar' eller 'behärskar' de olika målen.

Här följer nu en Reggio Emiliaprofilerad och portfolioliknande mall:

Exempel med innehåll i portfolio - Individuell utvecklingspärm - halvstandardiserad mall (Reggio Emilia)

Normer och värden

Samarbete-självständighet

Traditioner

Miljöarbete, grön flagg, sopsortering, naturstudier

Utveckling och lärande

Så här lär jag mig – jag kan

Kommunikation och språk

Tema

Barns inflytande

Detta kan jag vara med och bestämma, så här tycker jag,

Demokrati

Förskola-hem
Så var det när jag började
Familjefester
Samarbete hem förskola, sommaruppgift mm.
Samverkan förskola.skola
Gympa på skolan, inför förskoleklassen
Det här vill jag också ha med:
Guldkorn

Sammantaget kan konstruktionen av innehållet i ovanstående exempel tolkas vara konstruerat med utgångspunkt i ett profilstyrt innehåll. Detta leder till en variation av innehåll konstruerat som skolämnen, vardagsnära och socialt fostrande innehåll, läroplansnära, traditionsnära innehåll och temainnehåll, samt 'jag'- och intresseinriktat innehåll. Innehållskonstruktionerna kan i olika grad vara överlappande.

6.3 Montessorirelaterade positioner för barn

Övergripande positioner som kan utläsas på institutions- och individnivå för Montessoriförskolorna är 'det självlärande barnet', 'det arbetande, ansvarstagande barnet' och 'det materialbundna barnet'. Vidare tonar det fram en position som kan beskrivas i termer av "det hypernormala barnet" - ett presterande, kunskapsorienterat och disciplinerat barn (4-6 år). Det hypernormala barnet registreras i förhållande till över 400 uppnåendemål. De Montessorirelaterade positionerna kan sammanställas enligt följande:

- Det arbetande, ansvarstagande barnet
- Det materialbundna och självlärande barnet
- Det "hypernormala" barnet som tränar och behärskar matematik, språk, historia, geografi, naturkunskap (zoologi och botanik), musik, praktiskt, sensoriskt och socialt innehåll

6.4 Reggio Emiliarelaterade positioner för barn

Det är en relativt stor variation när det gäller möjligheter till olika positioneringar för det enskilda barnet i de Reggio Emiliainspirerade planerna. En bild som framträder är ”Det självlärande barnet”. I ett par av planerna överlämnas åt barnet att formulera vilket lärande som ska uppnås: ’Vad vill barnet lära sig?’, ’Detta vill... barnets namn... arbeta med att lära sig i förskolan’. Under rubriken ’Utveckling och lärande’: ’Så här lär jag mig – jag kan’. Reggio Emiliarelaterade positioner kan sammanställas enligt följande:

- Det kompetenta barnet
- Det självlärande barnet
- Det synliggjorda och dokumenterade barnet

7 Diskussion

Sammantaget kan vi konstatera att enskilt störst genomslag har profilbeskrivningar som kan utläsas som Reggio Emiliainspirerade och/eller med portfolioliknande dokumentation. Inte sällan är mallar för portfolios och dokumentation konstruerade efter läroplansliknande rubriker och innehåll samtidigt som pedagogisk dokumentation i sig är något som föreskrivs i Lpfö 98. Den statliga styrningen kan därigenom tolkas vara framträdande, samtidigt som dokumentation, bedömning och standardisering utgör en transnationell trend (Vallberg Roth 2010). Kombinationen av Reggio Emiliainspirerade förskolor, Montessoriförskolor och Natur-Kulturprofilerade förskolor tycks spegla den studerade kommunens prägel med ett traditionellt svensketniskt segregerat medelklasssamhälle nära naturen.

Innehåll som rör *språk*, det svenska språket, får i vårt material stort genomslag oavsett profil. Språk är också det innehåll som är mest omfattande i den nationella läroplanen och tydligast i den kommunala skolplanen.

När det gäller Montessoriförskolans innehållskonstruktion i delvis skolliknande ämnen kan man säga att detta är en slags *kursplaner på individnivå* med omfattande, detaljerade och förutbestämda mål att uppnå, med tillhörande bedömningskategorier, för respektive ämne. Montessoriläraren bedömer och registrerar om barnet tränar och när barnet behärskar målen för lärande i IUP-mallen. Det finns som tidigare nämnts en motsägelse mellan betoningen på att följa barnet, ge barnet frihet att välja efter intresse i Montessoriförskolorna, samtidigt som materialet styr och barnets val av aktiviteter tycks bli begränsat efter de vuxnas syn på vad som är bäst för barnets utveckling och sensitiva perioder (Kramer 1976). Vidare kan å ena sidan förutbestämda mål att uppnå med tillhörande bedömningskategorier tolkas oförenliga med skrivningar i Lpfö 98 om att enskilda barns resultat inte ska utvärderas (se förord Lpfö 98). Den tydliga ämneskonstruktionen och ”kunskapskraven” kan å andra sidan tolkas som relativt förenliga med det reviderade och förtydligade läroplansförslaget för förskolan (Skolverket 2009-09-30).

7.1 Möjliga eller försvagade positioner för barn

Sammantaget placeras barnen på en synlighetsarena där den granskande blicken snarast vänds mot barnen. Där vi kan konstatera att det inte främst erbjuds positioner för lekande och kritiskt-kreativa barn med rätt att säga nej tack till dokumentation och bedömning (jmf Klafki 1997; Lindgren & Sparrmann 2003). Vidare är det snarare det ”kompetenta, aktiva och lärande barnet” än det ”beroende och behövande barnet” som tonar fram. Barns behov av omhändertagande och behov av omsorg som inte innefattar lärande och prestation utgör en relativt svag position i materialet (jmf Halldén 2009; Månsson 2003; Noddings 1992). Positioner som är framträdande i det Montessorinspirerade förskolorna är de normala och hypernormala barnen, vilket kan relateras till Quarfoods studie (2005). En bild av barnet som inte framträder i planerna men som ofta nämns i texter med Reggio Emilia-anknytning är ”Barnet som medkonstruktör” (Lenz Taguchi 2000; Dahlberg, Moss & Pence 2003).

7.2 Barns rätt till likvärdig utbildning

Materialet speglar främst en variation av så kallade ”individorienterade normalplaner” (Vallberg Roth & Månsson 2006). Den valfrihet som är knuten till föräldrars val av förskoleprofil, visar sig samtidigt vara bunden till bestämda positioner för barnen beroende på vilken profil som förskolan de vistas i erbjuder. Den så kallat ökade mångfalden och valfriheten tycks genom platsen och profilstyrningen leda till en likriktning med variation. Det tonar fram en reglerad barndom som å ena sidan är likriktad, homogen och standardiserad, men som å andra sidan kan ge väldigt skiftande förutsättningar för barns lärande. Detta aktualiserar frågor som rör barnens rätt till en likvärdig utbildning.

Referenser

- Alasuutari, M. & Karila, K. (2009). Framing the Picture of the child. *Children & Society*, (1), 1-12.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Cele, S. (2006). *Communicating Place: Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Dahlberg, G, Moss, P. & Pence, A. (2003). *Från kvalitet till meningskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskola*. Stockholm: HLS förlag.
- Mc Dowell, L. (1999). *Gender Identity and Place: Understanding Feminist Geographies*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Eilard, A. (2009). *Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande i svensk forskning efter 1995*. Kapitel i kunskapsöversikt beställd av Skolverket rörande Barndom, lärande och ämnesdidaktik (in progress).
- Gardner, H. (2001). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Boston: Basic Books.
- Halldén, G. (2009). Dagem eller förskola – om beteckningars innebörder. I J. Lind, C. Lindgren, M. Sjöberg & K. Zetterqvist Nelson (red.) *Historien, barnen och barndomarna: Vad är problemet?* (ss. 125- 143). Linköping: Bokakademin AB, Linköping.
- Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- Johnson, B. (2001). Aktörer, strukturer och sociala konstruktioner. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 104(2), 97-114.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens, (red.), *Didaktik* (ss. 215-228). Lund: Studentlitteratur.

- Kramer, R. (1976). *Maria Montessor: A Biography*. United Kingdom: Montessori International Publishing.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd – dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lind, U. (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- 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.
- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet: Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 26(2-3), 7-17.
- Malaguzzi, L (1996). *The hundred languages of Children: Catalogue of the Exhibition*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Malm, B. (2006). *Reflektioner kring lärares liv och verksamhet: Montessilärares yrkesberättelser*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Montessoriförbundet (2009). Elektronisk tillgänglig, 2009-06-02: <http://www.montessoriforbundet.se/>
- Månsson, A. (2003). De yngsta barnens omsorg och lärande i en forskande förskolemiljö. I E. Gannerud & K. Rönnerman (red.) *Lärande och omsorg i förskola och skola: Rapport från ett forskarseminarium 21-22 november 2002*. (Rapport 2003:3). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* Advances in contemporary educational thought series; v. 8. New York: Teachers College Press.
- Om förskolans läroplan. Regeringens förord till läroplanen* (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Persson, S. (2009). Var och när i den institutionaliserade barndomen – sökandet efter framgångsrecept i en globaliserad kunskapsekonomi. Kapitel i kunskapsöversikt beställd av Skolverket rörande Barndom, lärande och ämnesdidaktik (in progress).
- Pope Edwards, C. (2002, Spring). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice* 4(1). Retrieved June 2, 2009, from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>
- Power, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Quarfood, C. (2005). *Positivism med mänskligt ansikte: Montessoripedagogikens idéhistoriska grunder*. Stockholm/Steag: Östlings bokförlag Symposion.
- Quennerstedt, M. (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktikhäna texter: En analys av meningsskapandets institutionella innehåll och villkor. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), 89-112.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia- Listening, researching and learning*, London: Routledge.
- Sahlin-Andersson, K. (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling: Granskningssamhällets framväxt*. Stockholm: Score Rapportserie 2000:14.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering*. Malmö: Malmö högskola doktorsavhandling.
- SCB, Statistiska Central Byrån (2008). Kommunfakta: http://www.h.scb.se/kommunfakta/k_frame.htm
- Skolverket (2006-06-15). *PM: Individuella utvecklingsplaner i förskolan*. Elektroniskt tillgänglig: 2006-10-13: <http://www.skolverket.se/content/1/c4/64/42/IUP%20i%20f%C3%B6rskola.14%20juni.pdf>
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2009-09-30). *Förslag till förtydliganden i läroplan för förskolan: Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S*. Elektroniskt tillgänglig, 2009-10-07: www.skolverket.se
- SOU (2003:103). *Sekretess i elevernas intresse – dokumentation, samverkan och integritet i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Vallberg Roth, A.-C. (2006). Early Childhood Curricula in Sweden - from the 1850s to the present. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 77-98.
- Vallberg Roth, A.-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I Skolverket *Perspektiv på barndom och barns lärande i förskola och grundskolans tidigare år: En kunskapsöversikt* (ss. 135-182, under publicering).
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31-60.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2008a). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2008b). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige: Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 25-39.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2009). Regulated childhood - equivalence with variation, *Early Years*, (1), 1-14.
- Wallin, K. (2003). *Pedagogiska kullerbyttor: En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag.

En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre

Joel Rudnert

1 Inledning

I de kursplaner för grundskolan som börjar gälla från och med 2011 kommer med stor sannolikhet de enskilda ämnena, även för de yngre eleverna, att synliggöras på ett sätt som inte varit fallet hittills. Därför är det viktigt att nu stanna upp och se vad forskningen sagt om den historieundervisning som varit och hur denna kan förbättras.

Denna artikel är ett försök att beskriva den svenska historiedidaktiska forskningen med inriktning mot historieundervisning av barn från förskola upp till och med årskurs 6 i grundskolan. Artikeln är skriven inom projektet BLÄ; Barndom, lärande och ämnesdidaktik, vid Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Att finna och beskriva denna forskning är problematisk⁴ Bara en mycket liten del av den litteratur som listas på Libris under begreppet historieundervisning handlar om undervisning av de yngre i skolan.

4. Sökningar gjordes i huvudsak i Libris, Vega och Artikelsök. Källförteckningarna ledde sen vidare till annan aktuell litteratur. Dessutom bistod vänliga kollegor på Malmö Högskola med tips.

En, inte allt för djärv, slutsats blir att historiedidaktik med inriktning mot yngre inte intresserat forskarna i Sverige i någon större utsträckning (Eliasson 2009). Det finns flera anledningar till detta. För det första har en undervisning i ämnet egentligen aldrig varit aktuell före årskurs 3 eller 4 och i de senare årskurser där undervisning har bedrivits har historieämnet länge fört en tynande tillvaro; dels har ämnet uppslukats i blockämnet SO⁵ och dels har timantalet successivt minskats (Larsson 2000). För det andra har den historiedidaktiska forskningen alltmer sökt sig bort från skolämnet historia i syfte att undersöka förmedlingen av historia ur ett bredare samhällsperspektiv (Schüllerkvist 2005). Den historiedidaktiska forskningen med inriktning mot yngre består egentligen därför bara av en doktorsavhandling av Nanny Hartsmar från 2001, en licentiatavhandling av Mary Ingemansson från 2007 samt några vetenskapligt inriktade utvärderingsarbeten och skolutvecklingsprojekt. För att bredda materialet har andra texter, t ex teoretiskt grundade metodböcker, publicerade av forskare eller texter i antologier som är redigerade av forskare inkluderats i denna översikt. Vidare beaktas också äldre forskning. Gränsen sätts vid 1980 vilket faller sig naturligt då historiedidaktiken i början av 1980-talet introducerades i Sverige (Karlsson 2004).

Översikten visar att synen på barns förmåga att tillgodogöra sig historia länge varit, och i viss mån fortfarande är, påverkad av den utvecklingspsykologiska forskningen. I ett flertal äldre undersökningar visade denna att barns förståelse av tid och kausala förmåga i de lägre åldrarna är mycket begränsad och i huvudsak utvecklas biologiskt. Denna forskning har både i Sverige och internationellt diskvalificerat en mer kvalificerad historieundervisning för de allra yngsta. Emellertid har utvecklingspsykologin mer och mer övergivits till förmån för en sociokulturellt inspirerat synsätt och många forskare visar att det är möjligt att genomföra en bra undervisning i historia även för de yngre.

5. Även om ämnena i och med Lpo94 i princip återinfördes är det fortfarande praxis att i de tidigaste årskurserna undervisa i tema. Se t ex Gustafsson 2009.

Artikeln börjar med det som all god undervisning tar sin utgångspunkt i; synen på eleven/barnet. Det första avsnittet visar hur en mer konstruktivistisk eller sociokulturell syn på barnet har förändrat den historiedidaktiska forskningens inriktning. Framförallt är det tre grundläggande förmågor; historiemedvetande, tidsmedvetandet och kausal förståelse, som stått i fokus för forskningen och dessa granskas i tur och ordning. Artikeln fortsätter sedan med själva undervisningen, först den som varit, och som enligt forskningen inte varit så lyckosam och sen de metoder och förhållningssätt som man menar har visat på positiva resultat. Till sist diskuteras själva innehållet i undervisningen. Denna består i stort sätt bara av lokalhistoria eftersom det är det enda innehåll som det egentligen forskats om. Avslutningsvis görs några iakttagelser utifrån den samlade forskningen och frågor för framtida forskning ställs.

2 Synen på barnet – att utveckla barnens intellektuella förmågor

Forskning om barnet i historieundervisningen ställer frågor om vem barnet är som ska möta historieundervisningen i skolan och varför detta möte är meningsfullt. I Sverige inleddes eller sammanföll denna forskning med introduktionen av begreppet historiemedvetande i början av 80-talet. Begreppet signalerade ett skifte mot en mer konstruktivistisk syn på kunskap (Eliasson 2008) vilket innebar ett övergivande av den sedan 60-talet rådande objektivistiska synen på historieundervisningen. Istället för att huvudsakligen ha ägnat sig åt vilket stoff som skulle läras ut riktades nu istället intresset mot barnen och deras intellektuella färdigheter. Nedsippringsteorin, vilken beskriver hur historiekunskaperna skapas på universiteten och sen genom läroböcker och lärare sipprar ner till eleverna blev omodern och övergavs av de flesta (Karlsson 2004). Barnet slutade vara en passiv mottagare av undervisning och blev istället en aktiv part.

En av de första i Sverige som, utifrån ämnet historia, riktade sökljuset mot barnen var Christer Karlegård. Han inledde den historiedidaktiska forskningen i Sverige med frågan; ”Varför historia?”.⁶ Denna fråga ställde han i enkäter direkt till skolelever och kunde utifrån deras svar konstatera att den historia som intresserade dem i alla fall inte var den som förmedlades i skolan.

Så småningom drog Karlegård slutsatsen att undervisningen i historia först och främst skulle utveckla elevernas intellektuella förmågor. Han menade att innehållsfrågan var central, men kunde inte finna någon rimlig objektiv urvalsprocess förutom den att ämnet på något sätt måste anknyta till elevernas eget liv och utveckling. På detta sätt kunde läraren göra ett urval och komma undan kravet på att undervisa om allt ”från spanska grottmänniskor till ryska kosmonauter” (Karlegård 1992). Karlegård kunde inte heller se att elevernas ålder hade någon betydelse för de didaktiska besluten. ”Problem och möjligheter för lärare är i mycket desamma oberoende av stadier och stoff” (Karlegård 1992, s 8).

Men vilka är då dessa förmågor som ska utvecklas? Forskningen har studerat tre, för historiedidaktiken, viktiga sådana; för det första historiemedvetande, som vanligtvis definieras som förmågan att utifrån det förflutna förstå nutiden för att skapa en handlingsberedskap inför framtiden. För det andra tidsmedvetande och för det tredje kausal förståelse, dvs. förmågan att se hur orsak och verkan hänger samman. Denna forsknings resultat kan, även om det är magert, sammanfattas i två punkter; för det första tanken att det är möjligt att med undervisning utveckla dessa tre förmågor och att de inte bara är beroende av biologisk mognad och för det andra att forskningsmetodiken måste anpassas till barnens förutsättningar om resultaten ska bli valida.

6. Karlsson menar att Karlegård var den som introducerade historiedidaktiken i Sverige (Karlsson 2004)

2.1 Från svagt till embryonalt historiemedvetande

Begreppet historiemedvetande har sitt ursprung i tysk historiedidaktik och är idag tillsammans med begreppet historiebruk det centrala temat i svensk historiedidaktisk forskning. Den kanske första svenska undersökningen av yngre elevers historiemedvetande gjordes av K.G. Jan Gustafson som genom observationer och elevintervjuer om dåtid, nutid och framtid, fann att eleverna i hans egen sjätteklass inte hade någon kontakt med det förflutna. Kontakt med det förflutna innebär i det här sammanhanget en uppfattning om att det som hände förr har en betydelse för det som händer idag. Avsaknaden av en sådan kontakt tolkade Gustafson som ett svagt historiemedvetande. Flickor hade ett något starkare historiemedvetande än pojkar och efter intervjuer med föräldrarna finner Gustafson ett starkt samband mellan barnens och deras föräldrars historiemedvetande (Gustafson 1984).

Också Nanny Hartsmar finner, i sin avhandling, utifrån analyser av samtal, observationer av lektioner och av texter skrivna av elever att de inte har någon kontakt med det förflutna och därmed ett bristande historiemedvetande. Eleverna knyter nutid och framtid till personliga upplevelser och förväntningar men inte till det förflutna. Ändå kan Hartsmar se att eleverna är kapabla att binda ihop de tre tidsdimensionerna men först i årskurs 9 då eleverna i sina texter väver ihop sina liv i hur det varit, hur det är och hur det kommer att bli.

Orsaken till dessa brister är, förklarar Hartsmar, att den traditionella undervisningen inte utvecklar elevernas historiemedvetande då den genomgående behandlar dåtid utan koppling till nutid eller framtid. Lärarna menade i intervjuer att elevernas bristande förmåga att koppla till dåtid berodde på att de inte var mogna, vilket Hartsmar inte godtar som förklaring. Historiemedvetandet, menar hon, utvecklas inte bara biologiskt utan också sociokulturell och bristerna ligger därför mer i undervisningen än i barnens utveckling (Hartsmar 2001).

Joel Rudnert menar att barn har en basal kontakt med det förflutna. Utifrån en från barnens förutsättningar bättre anpassad engelsk metod⁷, där han lyssnar på några grupper sjuåringar som konstruerar kronologiska sekvenser av olika gamla föremål, finner han att barnen har förmåga att koppla de nyare föremålen till de äldre och att deras problem snarare är språkliga än intellektuella. Rudnert vill betrakta denna förmåga som ett embryonalt historiemedvetande (Rudnert 2009). Resultatet stöds delvis av engelska studier som visar att barn så unga som 5 år har förmåga att i konkreta sammanhang samtala om då och nu (Cooper 2002; Hall & Martello 1996). De amerikanska historiedidaktikerna Keith Barton och Linda Levstik kommenterar resultat som dessa med att barn visst kan historia, de är bara inte så bra på årtal. (Barton & Levstik 2005)

I engelsk och amerikansk forskning är inte begreppet historiemedvetande centralt utan istället undersöks olika uttryck för historisk förståelse. Men den forskningsmetodik som utvecklats i dessa länder kan kanske vara ett sätt att komma åt historiemedvetandet hos de allra yngsta.

2.2 Tidsmedvetande

Tidsmedvetandet ansågs länge, utifrån utvecklingspsykologisk forskning, mer vara ett resultat av biologisk utveckling och inte något undervisning kunde påverka. Den kanske mest inflytelserika studien gjordes av Jean Piaget som visade att barns tidsuppfattning skiljde sig från vuxnas eftersom barnen inte klarade att tänka reversibelt och inte samtidigt kunde relatera tid till hastighet och rum. Forskningen genomfördes med, vad Piaget kallade klinisk metod, och försatte ofta barnen i svåra situationer med snåriga frågor från en intervjuare som utifrån naturvetenskapliga ambitioner ansträngde sig för att hjälpa barnet så lite som möjligt (Piaget 1965). Psykologen Margaret Donaldson var en av de första att kritisera metoden och därmed resultaten just utifrån

7. se Cooper 2002.

att barnen inte förstod frågorna och svarade utifrån sin förståelse av situationen snarare än utifrån vad de faktiskt visste. Genom att göra sig mån om att undersökningarna blev meningsfulla för barnen nådde Donaldson helt andra resultat (Donaldson 1985) I Sverige, där Piagets inflytande i skolvärlden varit stort, har den biologiska synen på barns tidsuppfattning länge varit den förhärskande och undervisningen har huvudsakligen inriktats mot att utveckla barns formella förståelse av tid som datum, årstider och år.

Den biologiska synen lyser också igenom i en del lite äldre historiedidaktiska arbeten. Gun och Göran Graninger konstaterar, utifrån egna mindre tester i utvecklingspsykologisk stil, att barn före 10 års ålder inte kan hantera årtal och myntar begreppet forntidsgröt som, på grund av den traditionellt kronologiskt upplagda undervisningen, blir resultatet av elevernas kunskaper (Graninger 1988). Också Åke Hellstrand och Ola Lindqvist utgår från att barns tidsförståelse inte utvecklas fullt ut förrän i tonåren och stöder detta på en Piaget-inspirerad norsk studie (Bøe & Hauge 1984; Hellstrand & Lindqvist 1998). Magnus Hermansson Adler påpekar att årtal och epoker i undervisningen inte säger de yngre i grundskolan mycket men är mer positiv till att utvecklingen av dessa förmågor går att påskynda med undervisning stödd av visuella hjälpmedel och eget skapande (Hermansson Adler 2004).

Ett exempel på en sådan undervisning är Martina Gustafssons försök att på sikt utveckla barnens historiemedvetande genom att låta en förstaklass trä pärlor på snören för att tidigt introducera tidslinjen som verktyg i barnens tänkande. Varje pärla representerade en månad och antalet pärlor på bandet skulle motsvara deras ålder. Genom att jämföra längden på lärarnas pärlband och sina egna väcktes barnens intresse för ålder och tid (Gustafsson 2009). Resultatet av övningen uppfattades positivt av Gustafsson och uppmanar till mer konkreta klassrumsförsök.

2.3 Kausal förmåga

Även när det gäller barns kausala förmåga kan en viss förändring anas.

Evald Aspengren undersökte barns kausala förmåga och konstaterade, efter att ha lyssnat på redovisningar om medeltiden i en mellanstadieklass, att de kausala förklaringarna var få och att den historia som presenterades var statisk och inte diskuterades utifrån förändring vare sig bakåt eller framåt i tiden. Aspengren noterar dock att när innehållet för redovisningarna behandlar närmiljön blir också de kausala förklaringarna bättre (Aspengren 1991). Detta innebär att förmågan finns om bara förutsättningarna är de rätta. Karlegård menar att även små barn klarar kausala samband om de presenteras i berättelsens form. Han bygger detta på Kieran Egan som rekommenderar att berättelser bör stå i centrum för en historieundervisning för de yngre. Egan motsäger undersökningar av bland annat Piaget vars resultat, precis som i fallet med tidsförståelse, en del forskare tagit till intäkt för att yngre barn inte kan tillgodogöra sig ämnet historia (Karlegård 1996).

I Sverige har frågan om huruvida yngre barn behöver historia i stort sett besvarats nekande medan historieundervisningen i andra länder, framförallt England, är viktig redan från det barnen fyllt fem år. Men också i Sverige finns det forskning och utvecklingsprojekt som visar att barn utvecklas positivt av en genomtänkt historieundervisning. Som vi sett i alla tre exemplen ovan har historiemedvetande, tidsmedvetande och kausal förmåga, synen på barnets förmåga och på undervisningens möjligheter förändrats. Barns kapacitet anses nu vara större och genom undervisning går det att stimulera barn att lära sig historia. Frågan är då hur denna undervisning ska se ut.

2 Undervisning som utvecklar barns förståelse av historia och undervisning som inte gör det

En bra historieundervisning, säger den samlade forskningen, måste engagera barnen emotionellt och vara konkret. Den ska koppla den

lilla historien till den stora och vara upplevelsebaserad. Vidare är det en fördel om undervisningen är tematiskt upplagd och utgå från barnens närmiljö. En sådan undervisning utvecklar barnens historiemedvetande och gör att de lär sig hantera abstrakta begrepp. Den utvecklar deras förståelse av tid och verkar stödande i deras identitetsutveckling. Men så ser tyvärr inte undervisningen ut idag menar forskningen.

Ett problem, menar flera forskare, är det strikt kronologiska upplägget vilket innebär att undervisningen börjar från början med universums begynnelse ibland så tidigt som i årskurs 1 (Graninger 1988). Också Hartsmar ser problem i det kronologiska upplägget och tecknar utifrån de höga förväntningar som finns i styrdokumentet, en mörk bild av historieundervisningen. Den styrs av ett objektivistiskt synsätt och är uppbyggd av en kanon som är hämtad i läroböckerna. Historien handlar uteslutande om dåtid utan anknytning till nutid eller framtid. Det traditionella kronologiska upplägget beskrivs som en ”neurotisk galopp” genom stoffet vilket bland annat får den konsekvensen att de yngsta som så att säga ska läsa historien ”från början” får jobba med de allra längsta tidsperspektiven. Tid tas upp men inte utifrån kontext eller som ett problem utan bara som en ordningsföljd som ska memoreras. Istället rekommenderar Hartsmar en undervisning som kopplar den stora historien till den lilla och utgår från elevernas egna liv (Hartsmar 2001).

2.1 Dåliga läroböcker

Är läroböckerna till någon hjälp i skapandet av en för barnen utvecklande historieundervisning? Nej säger de forskare som undersökt de yngres historieläroböcker och som beskriver dessa som nästan genomgående undermåliga.

Detta är allvarligt av två anledningar. För det första har eleverna, särskilt de yngre, stor tilltro till det som står i läroböckerna. För det andra utgår lärarna ofta från läroböckerna när de planerar undervisningen (Bergdahl Bulukin 1984; Ammert 2008).

Niclas Ammert undersöker i sin doktorsavhandling om läroböckerna har potential att utveckla elevernas historiemedvetande. Det samlade resultatet är ganska nedslående. Historien framställs kronologiskt som om den vore given. Texterna sätts inte in i förklarande sammanhang och människan framställs ofta som passiv i sitt förhållande till utvecklingen. De modernare böckerna innehåller i och för sig mer uttryck som ger möjligheter till ett fördjupat historiemedvetande. I sådana avsnitt är flera av tidsdimensionerna då, nu och sedan samtidigt närvarande. Men dessa avsnitt dominerar inte heller i dessa böcker (Ammert 2008). Mary Ingemansson tycker inte heller att läroböckerna är bra och konstaterar kort att barn för sitt lärande är beroende av att emotionerna aktiveras och att det inte sker i mötet med faktakomprimerade lärobokstexter (Ingemansson 2007).

En typisk företeelse i nutida läroböcker för de yngre är fiktiva berättelser där nutida barn reser bakåt i tiden vilket Ammert menar är positivt för utvecklingen av barnens historiemedvetande (Ammert 2008). Denna åsikt delas inte av Ewa Bergdahl Bulukin som anser att när texterna i läroböckerna närmar sig skönlitteraturen finns det en risk att barnen inte förstår att historia kan tolkas på flera sätt (Bergdahl Bulukin 1984).

Men flera forskare ser fördelar med att använda skönlitteratur i historieundervisningen. Utifrån en komparativ studie av läroböcker och skönlitterära verk konstaterar Monica Vinterek att lärobokstexten nästan är helt befriad på beskrivningar av människors upplevelser och dessutom saknas, precis som Ammert konstaterar, förklarande kontexter och risken för anakronismer är därför stor. De skönlitterära verken däremot förmedlar känslor och upplevelser och tvingar läsaren att leva sig in i texten. Utifrån detta drar Vinterek slutsatsen att skolböckerna i undervisningen i historia bör kompletteras med skönlitterära verk om skolans övergripande mål ska kunna uppnås (Vinterek 2000).

Upplevelser och känslor framstår som väsentliga för barns lärande och forskningen har studerat fyra metoder eller arbetssätt där denna form av lärande utgör själva kärnan; gestaltande arbetssätt,⁸ användningen av skönlitteratur i historieundervisningen, museernas tidsresor och barns arbete med källmaterial. Dessa kommer nu att granskas i tur och ordning.

2.2 Gestaltande arbetssätt

I ett projekt för barn mellan 6-11 år prövade Gunilla Lindqvist (2000) gestaltande arbetssätt. Syftet var att se hur och om barnen blev historiskt medvetna.⁹ I projektet ingick drama, rollspel, läsning av skönlitteratur och framförallt lek. Lekandet i det här sammanhanget var inte en fri lek utan styrdes av en lärare. Genom att ställa frågor utvecklade läraren leken mot, eller höll den kvar i, t ex ett historiskt innehåll. Lindqvist betraktar leken som både ett tolkande och ett skapande av erfarenheter såväl som ett sätt för barnen att skapa mening. Sammantaget skapar de gestaltande aktiviteterna inlevelse vilket, Lindqvist menar, är ett villkor även för ett rationellt eller vetenskapligt logiskt lärande. Vygotskij menade att undervisningen hos barnet skulle sammanföra det vetenskapliga och vardagliga tänkandet. Det gestaltande arbetssätten kan, menar Lindqvist, bidra till ett möte mellan dessa båda perspektiv. I arbetet med barnen var det tydligt att de på grund av inlevelsen i de gestaltande aktiviteterna lärde sig abstrakta begrepp och fick en förståelse för de historiska perioder man behandlat.

Lindqvist är mer tveksam till det renodlade berättandet. Det finns en risk att läraren tar rollen av förkunnare och eleven har då inte någon möjlighet att förhålla sig kritiskt till det berättade. Därför föredrar hon de ovan beskrivna gestaltande aktiviteterna där barnet äger berättelsen

8. Gestaltande arbetssätt är en samlingsbeteckning för bland annat drama, rollspel, berättande och organiserad lek. Arbetsformer som alla bygger på upplevelsebaserat lärande.

9. Om Lindqvist gör en skillnad mellan begreppen historiskt medveten och historiemedvetande som brukligt är i historiedidaktiska sammanhang framkommer inte men spelar viss roll. Av sammanhanget drar jag slutsatsen att hon sätter ett likhetstecken mellan begreppen.

tillsammans med läraren. Ändå är hon positiv till att berättelsen åter uppmärksammas i historiedidaktiken (Lindqvist 2000). Ett exempel på denna uppmärksamhet är Christer Karlegärds och Hans Toftenows berättarprojekt; ”Berätta magistern berätta”. Inom ramen för projektet konstruerade och berättade Francesca Mosca en berättelse för sin egen förstaklass och fann, för det första, att barnen uppskattade berättelsen och, för det andra, att de flera månader senare fortfarande kunde återge innehållet (Mosca 1996).

Karlegärd konstaterar att berättelser för de yngre måste vara lättare. Barn har svårt att förstå t ex sambandet mellan människors intentioner och handlingar och därför krävs tydlighet. Också ämnena måste vara enklare. Berättelser för yngre kan behandla teman som t ex mod och feghet medan äldre kan lyssna på berättelser om svårare ämnen som legitimitet samt lag och ordning (Karlegärd 1996).

En annan gestaltande metod som blir alltmer populär är storyline. Gustafsson Marsh och Lundin menar att metoden, utifrån det generella upplägget med tid, plats, karaktär och händelse, är en lämplig metod i historieundervisningen. Dock noterar de att metodens uppfinnare, Steve Bell, menat att historisk storyline är svåra att genomföra. Varför nämns inte i texten men en gissning är att den förförståelse som metoden bygger på kan vara i det närmaste obefintlig i en historisk storyline (Gustafsson Marsh & Lundin 2006). Någon vetenskaplig granskning har inte gjorts i Sverige men den danske historiedidaktikern Birgitte Warming är positivt inställd till metodens möjligheter att utveckla elevernas historiemedvetande och identitet (Warming 2000).

2.3 Skönlitteratur och tematiskt arbete

Användningen av skönlitteratur i historieundervisningen rekommenderas, som vi sett, av flera forskare och inslag av fiktiva texter har också börjat dyka upp i läroböckerna. Detta menar många forskare är bra eftersom de i skönlitteraturen ser en möjlighet till känslomässiga upplevelser vilket är viktigt för yngre barns lärande.

Mary Ingemansson undersöker i sin licentiatavhandling om användningen av skönlitteratur i historieundervisningen kan bidra till att utveckla tio- och elvaåringars historiemedvetande? För att barnen ska lära krävs att de i berättande texter ges möjlighet att via huvudpersonerna i texten få ta del av, vad Ingemansson kallar, tolkade erfarenheter. Sådana texter ger möjlighet till inlevelse och identifikation med huvudpersonerna. De tolkade erfarenheterna ger vidare barnen möjlighet att i en mental operation komprimera tidsavståndet. Sammansmältning av fiktion och verklighet öppnar för att deras egna liv blir en del av förståelsen. Det är i denna operation Ingemansson menar att historiemedvetandet aktiveras och utvecklas. Teorin prövas i praktiskt arbete i ett antal skolklasser och resultatet är positivt. Ingemansson menar att hon kan identifiera en utveckling av barnens historiemedvetande. Men inte bara det; även elevernas faktakunskaper förstärks.

Eftersom skönlitteraturen visat sig ha positiva effekter på barnens utveckling och förståelse av historia rekommenderar Ingemansson ett tematiskt arbete i historia för de yngre och då främst som ett samarbete mellan svenska och historia (Ingemansson 2007). Samma rekommendation gör Åke Hellstrand och Ola Lindqvist. Centralt för dem är elevens kreativa arbete som de menar ”ofta är ett förbisett mål för historieundervisningen”. (Hellstrand & Lindqvist 1998, s 8) Författarna manar till skapande verksamhet och fritt skrivande. Beprövad erfarenhet, menar de, har visat att fritt skrivande är det bästa sättet för barn och unga att ta till sig skönlitterära texter. Hellstrand och Lindqvist uppmanar till samarbete mellan flera av skolans ämnen och framförallt menar de att det är väsentligt att litteraturläsning inte bara begränsas till svenskämnet.

Också Gustafsson prövade i en förstaklass en historieundervisning baserad på skönlitteratur. Syftet var att utifrån sagorna hon läste tillsammans med barnen reflektera över berättelsernas historiska sammanhang, dvs. tiden den utspelar sig i och begrepp som t ex slott, kung och prinsessa. Även strukturen i berättelsen och det faktum att det handlar

om människor som påverkar sina egna liv menar Gustafsson utvecklar barnens historiemedvetande. Villkoret är att det efterföljande samtalet gör barnen uppmärksamma på detta (Gustafsson 2009).

Ingrid Pramling arbetade på ett liknande sätt med ännu yngre barn. I ett tematiskt upplagt projekt skapades en kursplan som sedan prövades av ett antal pedagoger i sex olika förskolor. Kursplanen byggde på tanken att barn utvecklas genom erfarenheter och beskriver ganska generellt olika metoder för hur en sådan utveckling kan komma till stånd. Kursplanen omfattar många olika ämnen men förutsätter ett tematiskt arbetssätt. Ett av ämnena kan sägas vara historia, eftersom samtal fördes om förr och nu, även om det inte benämns så i texten.

Det praktiska arbetet utfördes av personal på de olika förskolorna. Centralt för metoden var att pedagogerna så ofta som möjligt, men på ett för barnen naturligt sätt, aktualiserade kursplanens olika moment. Syftet var att barnen skulle erfara och reflektera över det som personalen riktade fokus på. Arbetet handlade i första hand om att utveckla det metakognitiva tänkandet, att lära barn lära eftersom barn enligt Pramling ofta uppfattar att de lär sig bara när de gör (Pramling 1994).

2.4 Tidsresor och källmaterial

Lågstadielärare har en lång tradition av att göra utflykter i landskapet och besöka museer (Blomqvist 1995). Därför är kvaliteten på museernas verksamhet viktig att granska både utifrån ett pedagogiskt men också historiedidaktiskt perspektiv. En hel del sådana granskningar har gjorts det senaste decenniet och forskarna har särskilt intresserat sig för ett nytt fenomen, tidsresor, som organiseras av flera museer i landet.

Tidsresor innebär att barnen ikläds tidstrogna kläder, i tanken flyttas tillbaka i tiden och får uppleva en historisk period i en tidstypisk miljö. Museipedagogerna, som också är utklädda, leder aktiviteterna antingen som rollspel eller lek beroende på barnens ålder. Birgitta

Gustafsson (2002), som granskat och jämfört Jamtli, Jämtlands läns museum och Fotevikens vikingareservat utanför Malmö, menar att tidsresorna har potential att på kort sikt skapa mening och självförståelse och på längre sikt hjälpa barnen att förstå sig själva och sin samtid. För att detta ska ske krävs att vuxna och barn möts på lika villkor och med nyfikenhet inför varandras tankar och frågor. Med detta lyckas vissa museer bättre än andra menar Gustafsson.

Andra faktorer som påverkar kvaliteten är huruvida samarbetet mellan museerna och skolorna fungerar. Peter Aronsson och Per Gerrevall konstaterar, efter en utvärdering av tidsresorna på Kalmar läns museum, att så inte alltid är fallet. Mötet blir ofta kort och betraktas inte sällan från skolans sida som ett avbrott i skolarbetet. (Aronsson & Gerrevall 2000) Åsa Folkesson (2000), som ingick i samma arbetsgrupp som Aronsson och Gerrevall, förklarar att det är viktigt att se mötet mellan skolan och museet som ett kulturmöte som kännetecknas av att en stor trögrörlig organisation, skolan, möter en mindre med större flexibilitet och med ett större behov av att legitimera sin verksamhet, museet. Detta kan ses som en av orsakerna till svårigheterna i samarbetet menar Folkesson.

Vad säger då eleverna om tidsresorna? Många elever gör efter besöket jämförelser mellan då och nu. Även de yngre eleverna gör detta men då oftast bara materiella jämförelser. Oroväckande är att de inte alls ser likheter mellan den tid de upplevt och sin egen tid. Överlag har det autentiska inslaget varit viktigt för eleverna och de flesta har upplevt sig förflyttade i tiden p.g.a. av kläderna de bar och hur de blev behandlade av den vuxna personalen (Jacobson & Larsson 2000).

Också arkiven försöker hitta vägar att nå skoleleverna. Eva Sjögren och Catarina Lundström finner att ungefär hälften av arkiven i deras undersökning är beredda att ta emot äldre skolelever. De yngre möter arkiven istället i skolorna med så kallade arkivväskor innehållande replikor och kopior av källmaterial. Denna verksamhet har utvärde-

rats i några mindre studier och resultatet är gott. Många vittnar om de starka känslor konkret arbete med källor väcker hos barnen (Hellstrand 1999; Sjögren & Lundström 2001).

3 Innehåll? Bara en fråga om lokalhistoria?

Innehållet i undervisningen för de yngre har inte granskats av forskningen i någon större utsträckning. Förutom en del konstaterande om att stenåldern är för komplex för de yngre och att innehållet ofta ligger för långt tillbaka i tiden är lokalhistoria det enda område som mer systematiskt har granskats. Angående denna är emellertid en samlad forskning enig om att den är viktig, särskilt för de yngre eleverna. Lokalhistoria har också varit inskrivet i alla kursplaner och ingick i de allra äldsta planerna i ämnet hembygdskunskap. Ändå noteras att undervisningen i ämnet inte är så omfattande. Bo Andersson konstaterade 1998 att undervisningen i ämnet snarare minskade än ökade (Andersson 1998). Lars Elam menar att en av anledningarna kan vara att lärarna har svårt att hitta lokalhistoriskt material och ofta därför undervisar om stenålder och vikingar istället eftersom ”stenålderfolk och vikingar nog har funnits lite varstans.” (Elam 1990, s 82 f)

Vad är det då som anses bra och viktigt med lokalhistoria? Flera studier har visat att undervisning om närmiljön engagerar barnen (Nilsson & Hellström 1994). Lokalhistoria anknyter också socialhistoriskt till barns egna vardagsfärdigheter. Undervisningen blir konkret eftersom barnen får möta platser, människor och föremål. Sådana konkreta möten med historien utvecklar elevernas historiemedvetande. Aspengren fann dessutom att barnen lättade klarade att göra kausala förklaringar när innehållet i de grupparbeten han observerade utgick från närmiljön (Aspengren 1991).

I ett omskrivet lokalhistoriskt projekt, som omfattade ett stort antal lågstadielever i Norrland, kunde Elisabeth Jernströms och Henning

Johansson påvisa en mätbar förbättring av elevernas språkliga förmåga. Projektet var aktionsforskningsinriktat och byggde på att mötet mellan den samiska, finska och svenska kulturen skulle betraktas som en resurs och att arbetet i skolan skulle utgå från barnens bakgrund. Särskilt intressant var att också framtiden för hembygden togs upp i undervisningen. En positiv utveckling av historiemedvetandet främjas om alla de tre perspektiven, då, nu och sedan, är samtidigt närvarande i undervisningen (Jernström & Johansson 1997).

Arkeologen Anders Högbergs driver i Malmö något som han benämner kulturmiljöpedagogiska projekt. I dessa projekt får eleverna ställa frågor om sin egen närmiljö, genomföra riktiga utgrävningar och slutligen skriva sin egen historia om närmiljön. Projekten syftar till att eleverna ska lära sig mer om livet förr och om hur kunskapsbildningen om dåtiden fungerar. Den ska också utveckla elevernas historiemedvetande och ge dem insikt om hur historia brukas. Väsentligt är att kunskapen hela tiden ska knytas till elevernas egna intressen och erfarenheter (Högberg 2006).

Liknande projekt drev Karlegård tillsammans med lärarstudenter i ett försök att förvandla klassrummen på skolorna där studenterna gjorde praktik till ”kulturfabriker”. Karlegård konstaterar att förutom att arbetssättet är lärorikt för eleverna kan de elever som bor i förorterna dessutom göra ett historiskt pionjärbete genom att finna och beskriva tiden före höghusen (Karlegård 1980).

4 Samlade intryck och vidare forskning

Det främsta intrycket av denna översikt är att barn i senare forskning tillskrivs högre kognitiv förmåga avseende historiemedvetande, tidsmedvetande och kausal förmåga. Dessutom anses det möjligt att med undervisning öka dessa förmågor eftersom de inte bara är kopplade till biologisk mognad. Dessa mer positiva resultat beror på en i högre grad barnanpassad forskning. Dessa slutsatser bygger bara på enstaka

forskningsbidrag i Sverige men resultaten är trovärdiga eftersom internationell forskning visar på samma trend.¹⁰

Bilden av hur historieundervisningen för de yngre bedrivs är dystert. Den är starkt kanoniserad, utvecklar inte barnens intellektuella färdigheter och lärarna resonerar utifrån mognad när de inte vill eller kan se möjligheter att utveckla undervisningen. Läroböckerna styr och innehållet väljs inte medvetet utifrån någon särskild didaktisk eller pedagogisk teori. Undantagen verkar bestå av de få tillfällen då eleverna får besök eller tillsammans med läraren söker sig utanför skolans väggar. Museipedagogiken skördar emellertid triumfer med så kallade tidsresor och arkiven väcker engagemang hos barnen med arkivväskor. Undersökningar visar att de senare nämnda aktiviteterna på ett positivt sätt bidrar till barnens utveckling.

Den historiedidaktiska forskningen för de yngre har en huvudsaklig allmänpedagogisk inriktning, det som är bra för lärandet i alla ämnen är också bra i historia. Historikerna är få och de lyckas inte sätta sin prägel på samtalet. Framförallt märks detta i att innehållet inte diskuterats i någon större utsträckning. I princip fokuseras bara lokalhistoria vilket kan förvåna eftersom undervisningen i lokalhistoria inte är särskilt omfattande och mer representerar ett önsketänkande hos läroplansförfattare och forskare. Den kanon som istället dominerar har inte blivit granskad. Det som diskuteras är metoden och den knyts till modern pedagogisk forskning kring lärande och barndom. Upplevelsebaserad undervisning förordas och likaså poängteras vikten av barnens delaktighet i undervisningen. Detta är bra men den typ av forskning, som finns i England och USA, med det dubbla perspektivet historiedidaktik och pedagogik efterlyses.¹¹

I en historieundervisning för yngre visar det sig också att det inte är de övriga SO-ämnena som är de främsta samarbetsparterna och

10. Se t ex Cooper 2002 och Barton & Levstik 2005

11. Återigen Cooper, Barton och Levstik

att en läsning i ett SO-block inte är den självklara hemvisten för en progressiv historieundervisning. Forskningen visar att historieundervisningen har mest att vinna på en integration med svenskämnet. Läsning av litteratur, drama, rollspel och begreppsinnläring är bara några av de centrala områden där historia och svenska kan mötas i ett fruktbart samarbete.

Vilken forskning saknas? Forskning om barns historiemedvetande behövs. Begreppet används inte i de engelskspråkiga länderna och därför är sådan forskning viktig. Det vore också önskvärt med forskning som undersöker metoder, som t ex storyline och gestaltande arbetssätt, både utifrån ett allmänpedagogiskt och historiedidaktiskt perspektiv. Av särskild vikt vore studier om historieundervisningens uppgifter i en mångkulturellt samhälle. Ska barn läsa svensk historia eller ska barn läsa historia som anknyter till det egna ursprungslandet? Hur kan historieundervisningen bidra till en positiv identitetsutveckling?

Forskningen behöver gå in i klassrummen och observera både vad som faktiskt sker samt försök med alternativa arbetssätt. Om historieundervisningen i klassrummen blir granskad i samma omfattning som forskningen har studerat tidsresor vid våra museer kommer många viktiga frågor att både ställas och besvaras.

Referenser

- Ammert, N. (2008) *Det osamtidigas samtidighet; Historiemedvetande i svenska läroböcker under hundra år*, Sisyfos förlag.
- Andersson, B. (1998) *Delen och helheten Lokalhistoria och ämnesdidaktik Några randanmärkingar* SO-rapport nr 1998:01 Göteborgs Universitet.
- Aronsson, P. & Gerrevall, P. (2000) *Att resa i tiden: Mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*, P. Aronsson, P. Gerrevall, E. Larsson (Red.), Centrum för kulturforskning, rapport nr 1, 2000, Växjö Universitet.
- Aspengren, E. (1991) *Karl XII och atombomben*, rapport nr 18, 1991 Lärarutbildningen, Universitetet i Linköping.
- Barton, K.C. & Levstik, L. (2005) *Doing history* Lawrence Erlbaum Associates.
- Bergdahl Bulukin, E. (1984) *Stenåldersliv; En undersökning av grundskoleelevers uppfattningar om förhistorien*, Gotarc Serie C, Arkeologiska skrifter No 2, Göteborgs Universitet
- Blomqvist, N. (1995) *Landskapet som skola i Att göra historien levande* E. Antell (Red.) Kulturmiljövård nr 3 1995.
- Borgström, B. (2003) *Tidsresan: Lek och fantasi som pedagogisk metod*, Nordiska museets förlag.
- Bøe, J.B. & Hauge, K. (1984) *Barn og historie*, Universitetsforlaget.
- Cooper, H. (2002) *History in the early years*, Routledge.
- Donaldson, M. (1985) *Hur barn tänker*, Liber, (Originalarbete publicerat 1978).
- Elam, L. (1990) *Grundskolans hembygdshistoria* Kronos nr 1 1990, Universitetet i Linköping.

- Eliasson, P. (2008) Elevens frågor i fokus för historieämnet i Svenska Dagbladet 20081104
- Eliasson, P. (2009) Den praxisnära forskningscirkeln praxis – Några reflektioner i *Klassrummet och cirkeln – En forskningscirkel om historieundervisning i det mångkulturella klassrummet*, P. Eliasson & J. Rudnert, (Red.) Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad.
- Folkesson, Å. (2000) *Att resa i tiden: Mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*, red. Peter Aronsson, Per Gerrevall, Erika Larsson, Centrum för kulturforskning, rapport nr 1, 2000, Växjö Universitet.
- Graninger, G. & Graninger, G. (1988) Forntidsgröten och lärarutbildningen. *Kronos nr 1*, Universitetet i Linköping
- Gustafson, K.G. J. (1984) *Barn, föräldrar och historia: Undersökning av det förfutnas funktioner i en mellanstadieklass*, Delrapport C 1984:3, Institutionen för samhällsvetenskap, Högskolan i Kalmar.
- Gustafsson, B. (2002) Upplevelsen som grund för lärandet i *Konsten att lära och viljan att uppleva: Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, red. Peter Aronsson och Erika Larsson, Centrum för kulturforskning, Rapport nr 1, 2002, Växjö Universitet.
- Gustafsson, M. (2009) Att arbeta med historiemedvetande och historisk terminologi i år ett och år två i *Klassrummet och cirkeln – En forskningscirkel om historieundervisning i det mångkulturella klassrummet*, P. Eliasson & J. Rudnert, (Red.) Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad.
- Gustafsson Marsh, E. Lundin, Y. (2006) *Storyline i praktiken: Vikingatiden*, Runa.
- Hall, N. & Martello, J. (1996) *Listening to children talk: exploring talk in the early years*, N. Hall och J. Martello, (Red.) Hodder & Stoughton.

- Hellstrand, Å. & Lindqvist, O. (1998) *Den historiska berättelsen i undervisningen*, Dialogos.
- Hellstrand, Å. (1999) *Den historiska berättelsen i undervisningen del 2*, Dialogos.
- Hermansson Adler, M. (2004) *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, Liber.
- Hartsmar, N. (2001) *Historiemedvetande, elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö
- Högberg, A. (2006) *Kulturmiljöpedagogik och ledarskap i Utbildningsledarskap – nu och i framtiden*. B. Riddersporre (Red.) Studentlitteratur
- Jacobson, P. & Larsson, E. (2000) *Att resa i tiden: Mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*, P. Aronsson, P. Gerrevall, E. Larsson, (Red.) Centrum för kulturforskning, rapport nr 1, 2000, Växjö Universitet.
- Jernström, E. & Johansson, H. (1997) *Kulturen som språngbräda*, Studentlitteratur.
- Karlegård, C. (1995) Historia i förort i *Att göra historien levande* red. Elina Antell Kulturmiljövård nr 3 1995.
- Karlegård, C. (1996) i *Berätta magistern, berätta!*, C. Karlegård & H. Toftenow, (Red.) Rapporter om utbildning nr 7 1996, Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Karlegård, C. (1992) *Undervisa i nordisk och allmän historia*, Studentlitteratur.
- Karlegård, C. (1983) *Varför historia?: Några didaktiska frågor*, rapport 4 1983, Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Karlegård, C. & Toftenow, H. (1980) *Vad, nu, då; elever samlar och sprider lokalhistoria*, Red. Christer Karlegård och Hans Toftenow, rapport 6 1980 Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö.

- Karlsson, K.G. (2004) *Historiedidaktikens teori i Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*, K.G. Karlsson & U. Zander, (Red.) Studentlitteratur
- Larsson, H. A. (2000) Makten över skolans historieundervisning: En kritisk betraktelse i *Historiedidaktikk i Norden 7*, S. Ahonen, R. Grankvist, C. Karlegård, A. Kohlert, S. Lorentzen, V.O. Nielsen & O.S. Stugn (Red.) PPU-serien, Trondheim.
- Lindqvist, G. (2000) *Historia som tema och gestaltning*, Studentlitteratur.
- Mosca, F. (1996) i *Berätta magistern, berätta!* red. Christer Karlegård och Hans Toftenow, Rapport om utbildning nr 7 1996, Lunds Universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Nilsson, H. & Hellström, S. (1994) *Lokalhistoria i skolan*, H. Nilsson, (Red.) Centrum för lokalhistoria i Linköping, rapport nr 5 1994, Linköpings Universitet.
- Piaget, J. (1965) *The Childs Conception of Time* (översättning A.J. Pomerans) Routledge & Kegan Paul (originalarbetet publicerade 1927)
- Pramling, I. (1994) *Kunnandets grunder: Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*, Göteborg studies in educational sciences 94.
- Rudnert, J. (2009) En undersökning om barns historiemedvetande inom ramen för en forskningscirkel i *Klassrummet och cirkeln – En forskningscirkel om historieundervisning i det mångkulturella klassrummet*, P. Eliasson & J. Rudnert, (Red.) Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad.
- Shüllerkvist, B. (2005) *Svensk historiedidaktisk forskning*, Vetenskapsrådets rapportserie, rapport 5, 2005, Vetenskapsrådet.
- Selander, S. (1992) Centrala teman och föreställningar – en diskussion i *Bilden av arbetsliv och näringsliv i skolans läroböcker*, S. Selander, A. Forsberg, E. Romare, & T. Åström, (Red.) Publica.

- Sjögren, E. & Lundström, C. (2001) *Historia på riktigt! – arkivpedagogik i praktiken*, Skånes arkivförbund.
- Vinterek, M. (2000) Fakta och fiktion i undervisningen i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 4, 2000
- Warming, B. (2000) Den historiske fortaelling og story-line i *Historididaktikk i Norden*⁷. S. Ahonen, R. Grankvist, C. Karlegård, A. Kohlert, S. Lorentzen, V.O. Nielsen & O.S. Stugn (Red.) PPU-serien, Trondheim.

Svenskämnesundervisningens innehåll i tidiga skolår

Karin Jönsson och Elisabeth Jennfors

1 Inledning

Svenskämnet syftar enligt Kursplan i svenska till att utveckla elevers tankar, kreativitet och kommunikationsförmåga. Läraren ska, enligt Lpo 94, ”utgå från elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (s 12). Den didaktiska frågan *för vem* blir då en central utgångspunkt i lärarens planering och genomförande av undervisning.

Vid en Skolverkssatsning, som sträckte sig över drygt tre terminer och involverade 120 lärare från hela södra Sverige, kompetensutvecklade sig lärare i läs- och skrivutveckling. Detta innebar föreläsningar, läsning av litteratur, egna observationer och analyser, samt handledning kring den egna verksamheten. Vi¹² upptäckte att fokus för många av dessa lärare, i diskussioner och samtal, låg på att organisera, dvs. görandet och metoderna inom svenskämnet. Få diskuterade innehållsfrågor. Detta väckte vår nyfikenhet. Genom ett bidrag från forskningsmiljön Barndom – Lärande – Ämnesdidaktik fick vi möjlighet att genomföra en mindre undersökning.

Frågan om svenskämnets innehåll upplever vi inte varit en fråga som diskuterats eller debatterats i någon högre grad i skoldebatten. En

12. Genomförare i projektet var Karin Jönsson, Elisabeth Jennfors och Jan Nilsson.

anledning till detta kan vara att lärare tagit innehållet för givet eller att det utvecklats en informell överenskommelse om vad undervisningen ska handla om. Vi vill till och med säga att en undervisningskanon växt fram över tid. Vi menar att innehållet inte har problematiseras vare sig man menar olika verksamhetsformer i undervisningen (läsa, skriva, samtala) eller det innehåll man läser, skriver eller samtalar om. Av de didaktiska frågeställningarna är det främst frågan hur som varit i fokus. Detta har framför allt gällt de yngre eleverna där frånvaron av diskussion kring innehållet pekar mot att det är viktigare *att* barn läser, skriver och talar än *vad* de läser, skriver eller talar *om*. Med det dubbla uppdrag som skolan har, kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget, blir det också viktigt att diskutera innehållet i förhållande till båda uppdragen (Molloy 2007). Molloy menar att om lärare i första hand har kunskapsuppdraget i fokus blir *vad*-frågan inriktad mot ett specifikt ämnesinnehåll och att skolan då inte fokuserar på ”hur demokrati-frågor kan lyftas *genom* ämnesinnehållet” (Molloy 2007, s 21).

I denna text beskriver, analyserar och diskuterar vi innehållsfrågan så som den blir synlig i ett antal lärares dagboksanteckningar om sin undervisning.

2 Bakgrund och forskning

Frågan om vad som är svenskämnets kärna menar vi inte har debatterats i någon högre grad men några röster har vi funnit:

Ordet är alltså ett – svenska – men det elever och lärare gör när ämnet står på schemat kan vara vitt skilda saker: olika vid olika tider; olika i skilda skolformer; olika för pojkar och flickor; ibland också i samma skola eller för skilda grupper av lärare. Det är viktigt att bli påmind om detta. Svenskämnet finns inte i någon absolut mening. När någon talar om ämnets kärna eller egentliga uppgifter, kan det bara betyda att hon eller han menar att ämnet bör ha ett visst innehåll. (Thavenius 1999, s 16)

Det Thavenius skriver tolkar vi som att det är upp till varje lärare att avgöra vilket innehåll ämnet ska ha, Historiskt sett har diskussionen gällt om innehållet ska handla om språk eller litteratur. Gun Malmgren (1999) lyfter i en framåtblickande tanke att innehållet i svenskämnet inte på det sättet bör delas upp i två delar, som språk och litteratur, utan innehållet i svenskämnet] måste vara ”det man vill få syn på genom språket” (vår kursivering). Här pekar Malmgren på svenskämnet blir både ett medel för att förstå något om t.ex. livet och världen och samtidigt ett mål för att utveckla sin kunskap om svenskämnet.

Ytterligare en röst möter vi hos den kanadensiska forskolläraren och forskaren Vivian Maria Vasquez (2004). Hon har mycket explicit valt det innehåll hon menar att hon vill ha i sin undervisning. Hon skriver att hon kommit att intressera sig för det som kallas Critical literacy:

A critical perspective suggests that deliberate attempts to expose inequity in the classroom and society need to become part of our everyday classroom life. For me this mean that I needed to construct a critical curriculum that was socially just end equitable, where issues of diversity including culture, class, ender, fairness, and ability were constantly on the agenda and where diverse children's questions were given importance. (s xv)

Vasquez (2004) gör här valet att det innehåll hon vill ha i fokus är frågor som har med social rättvisa att göra. Utifrån det väljer hon texter att läsa och texter att skriva.

Så vem avgör kärnan och hur vi kan tänka om innehållet, dvs. de texter eleverna ska läsa och skriva? Vad ger Läroplaner/kursplaner för hjälp? Om vi studerar kursplaner från olika tider blir det tydligt att det varit olika fokus på innehållsfrågan. Fritjuf Berg, tidigt 1900-tal, hävdade skolans och folkbildningens ansvar i det framtida demokratiska samhället. Han lyfte det som viktigt att folkbildning /.../ ”icke stannar vid ett innötande under barndomen av yttre färdigheter och

minnesläxor utan odlar och skärper tanken” (citerad i Andersson 1986, s 119). Här tolkar vi in ett ansvar för att välja ett sådant innehåll som kan utmana elevens tänkande och som har med deras liv att göra. Också undervisningsplanen 1919 för skolorna pekar mot ett tydligt innehållsfokus i textvalet. Här pekar skrivningen mot att texten måste ha med barnens erfarenhetsvärld att göra, inte i första hand med deras kunskaper i läsning.

Vid valet av lästexter bör tillses att endast sådana komma till användning som med gott innehåll förena god form. Texternas innehåll bör vara hämtat från sådant, som på grund av erfarenheter eller undervisning tillhör barnens föreställningskrets (s 52).

Vid de första läsövningarna bör så kallade förövningar, där de ej kunna alldeles undvaras, i möjligaste mån begränsas så att barnen så snart som möjligt läsa och förstå uttryck med innehåll, som kan väcka deras intresse (Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919, s 53)

I och med läroplan 1962 blev det viktigaste för urvalet av texter att läsa att de var ”väl tillrättalagda” dvs. den språkliga utformningen på texten var viktigare än innehållet. En syn på läsning som en teknisk färdighet träder fram. Här finns inga aspekter på att texterna i första hand hjälper eleverna att ”odla och skärpa tanken” som Bergh förordade. Ett kontrollerat ordförråd och en layout som hjälper eleverna avkoda var nu utgångspunkt.

Materialet för den första läsundervisningen måste vara väl tillrättat med bl.a. ett väl kontrollerat ordförråd, som successivt utökades, lämplig typografisk uppställning samt riklig och god illustrering (Dahl 1999, s 43).

Också i Lgr 69 blir en teknisk syn på svenskämnet för de yngsta eleverna synlig. Det är dessutom fokus på en stark individualisering av arbetet.

Undervisning om språkljud och bokstäver samt läsning av ord kräver på detta stadium en stark individualisering av arbetet med direkt handledning och kontroll av den enskilde elevens framsteg (Lgr 69 Supplement Svenska).

I den nuvarande läroplanen, Lpo 94, skymtar en delvis annan syn på innehållet i undervisningen fram. Dels är frågan om innehåll, mål och undervisningssätt något som lärare och elever utformar tillsammans. Elevgruppens behov och förutsättningar ska vara utgångspunkt. Det innebär, som det också uttrycks i läroplanen, att undervisningen kommer att se olika ut på olika platser och för olika grupper av elever.

Lärarna utformar tillsammans med eleverna undervisningsmål. Dessa mål och olika elevgruppers behov och förutsättningar är utgångspunkten för val av arbetssätt (Lpo 94, s 3).

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt. /.../ Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Lpo 94, s 6).

Skrivningarna i Kursplan i svenska (2000) tydliggör att svenskämnet har till uppgift att utveckla tänkande och kreativitet. Kursplan i svenska (2000):

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet.

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna.

Kursplanen 2000 lyfter fram skönlitteratur som ett redskap för att tänka och kommunicera kring ett viktigt innehåll. Som vi tolkar kursplanen blir, precis som G. Malmgren (1999) förutser, läsning, skrivande och samtala redskap för att skapa kunskaper om dem själva och världen *genom* språket.

Forskning som studerar och diskuterar innehållet i svenskundervisningen är inte vanlig. Pedagogiska gruppen i Lund är ett undantag och de publicerade redan på 1970-talet böcker, rapporter och artiklar där de analyserar undervisning och diskuterar svenskämnets innehåll. Klassrumsbeskrivningar som utgår från ett tydligt innehållsperspektiv är få. Det finns dock exempel på undervisning som planerats utifrån ett specifikt innehåll.¹³ Innehållsfrågan verkar på många sätt besvarats ute på skolorna med en tyst kanon som föreligger om vad som är lämpligt innehåll. Detta gäller inte bara de äldsta eleverna, där diskussionen om klassiker i undervisningen tidvis varit intensiv, utan också de yngsta barnen där diskussionen inte varit lika laddad.

För barn hänger form och innehåll tätt samman. Barn går inte åt läsning eller skrivning hur som helst, de arbetar mycket precist och med fokus på både form och mening. De söker förbindelser mellan form och innehåll och i det perspektivet blir frågan om lärarens metod intressant” (SOU 1997:108, s 133).

13. Se t ex Malmgren & Nilsson (1993) Litteraturläsning som lek och allvar, Jönsson (2007) Litteraturarbetets möjligheter, Nilsson, Rydstav & Wagner (2008) Vilja och våga. Temaarbete i grundskolans tidigare år, Vasquez (2004) Negotiating Critical Literacies With Young Children.

Vi är alltså intresserade av att studera lärares val av innehåll och försöker få syn på innehållsfrågan i deras texter.

3 Metod och genomförande

För att få tillgång till material som kunde hjälpa oss att få svar på vår fråga om vilket innehåll som svenskämnet har på olika platser och i olika klassrum bad vi ett antal lärare skriva dagbok under en och samma vecka hösten 2008. Av olika skäl valde vi vecka 40. Vid den tidpunkten tänkte vi att lärarna kommit ur den allra första intensiva terminsstarten, men ändå inte närmat sig lovet v. 44.

I ett brev uppmanade vi lärarna som deltog i skolverkssatsningen att skriva dagbok under veckan och ”dokumentera undervisning där läs- och skrivarbete är en tydlig del.” Vi gav lärarna stor frihet att själva forma sin dagbok, men vi bad lärarna skriva så detaljerat som möjligt.

Vårt undersökningsmaterial blev till slut ca 30 lärardagböcker. I en av dagböckerna beskrev en lärare hur hon ville undervisa i en framtid, så den har vi inte tagit med. Vi är medvetna om att dessa texter inte är en direkt avbild av den undervisning som förkom. Beroende på hur läraren uppfattat dagboksskrivandet blir texterna också olika långa och olika innehållsrika. Samtidigt kan dagböckerna ge en antydning om vad som är utgångspunkt för undervisningen och vad den kan handla om. En fortsättning på studien skulle kunna vara att utifrån dessa dagböcker följa upp med dokumentation av undervisning och intervjuer med lärare.

Vårt arbete bestod inledningsvis efter insamlingen av att läsa dagböckerna flera gånger och försöka se ett mönster i dem. Vi sökte svar på frågan hur innehållet i svenskämnet såg ut i olika klassrum. Vid läsningen framträdde för oss fyra kategorier av innehållsfokus i undervisningen. Dessa kategorier presenterar vi och resonerar om under nästa rubrik. En reflektion över det samlade empiriska materialet görs i diskussionsavsnittet.

4 Resultat

Nedan vill vi ge läsaren en så god uppfattning som möjligt av de bilder som växer fram genom de olika texterna och visar på några konkreta exempel. Vi har valt ut delar ur lärardagböckerna och ger citat på beskrivningar som vi anser kan stå som exempel på respektive kategori. Utifrån de mönster som vi menar framträder i de inlämnade texterna har vi valt att dela in dessa i fyra olika kategorier : I innehållet i fokus (6 st), Innehållet underordnat aktiviteten –glad formalism (7 st), Ett splittrat innehåll – att hinna med allt (13 st) och Frånvaro av innehåll – form och färdighet i fokus (3 st). De citat som förekommer i beskrivningarna av de olika kategorierna är alla hämtade ur dagböckerna.

4.1 Innehåll som utgångspunkt

Sex av de inlämnade texterna tyder på en pedagogisk verksamhet där ett innehåll står i centrum och där undervisningens mål är att förstå något. I dessa texter visar läraren på en undervisning där skrivande, läsande och samtalande är redskap som används för att nå denna förståelse. Kunskapskontexten är i de här exemplen väl sammanhållen och det är troligt att eleverna kan se hur innehållet på olika sätt interagerar.

I en av texterna beskrivs en undervisning i år två med en sammanhållen kunskapskontext där kärnfrågorna rör sig kring nya kompisar, svek och längtan, vilket får anses vara relativt lätt att relatera till och att ha som utgångspunkt för vidare förståelse. Undervisningen är alltså värderelaterad och sätter eleven och dess erfarenheter i centrum. Ett exempel på detta är när eleverna i får lyssna på en skönlitterär text och därefter skriva ett brev till bokens huvudperson. Läraren har sedan skrivit ”svar” från huvudpersonen och eleverna ”funderar och skriver”. I dagboken framgår hur detta arbetssätt har engagerat eleverna och läraren tror att det beror på att ”huvudpersonens problem är lika de problem som barnen upplever i sina liv”.

Vad som är utmärkande för det här klassrummet är att läraren, tillsammans med barnen, samtalar kring lärande. Läroplanen finns med i undervisningen som en levande text som ifrågasätts och diskuteras. Läraren reflekterar kring sin undervisning:

Jag vill att barnen ska vara engagerade i sin skola, och min klass är inte sen att ifrågasätta varför vi gör det vi gör och kommer ofta med förslag om hur man kan göra i stället. Vi pratar ofta om läroplanen och om varför man går i skolan.

Här kan man kanske anta att skolans styrdokument är en väl använd och ständigt aktuell text och att den därför tillåts genomsyra undervisningen.

Också de andra texterna i denna kategori visar på att ämnesintegrationen används för att förstå ett innehåll. Dessa texter skiljer sig dock från texten ovan då dessa utgår från mer traditionella teman, ofta använda i undervisningssammanhang. De olika klasserna arbetade den aktuella veckan med "Afrika", "Världen", "Europa" och "Vatten". Innehållsfrågorna är också här centrala och det är för att förstå detta innehåll som läraren skapar situationer där eleverna kan tänka, samtala, läsa och skriva. I en av klasserna utgår arbetet ofta från frågan "Varför", exempelvis "Varför bor människor på detta sättet i detta landet?". Det är dock företrädesvis lärarens frågor som står på agendan, det är lärarens frågor som ska besvaras och det är alltså läraren själv som markerar vad och vilket innehåll som är det "riktiga". Först därefter kommer elevens tankar och erfarenheter i centrum när svaren diskuteras. Läraren skriver "Jag vill även att de ska diskutera frågorna med varandra och bolla sin tankar med varandra." I samma klass vill läraren att "eleverna ska försöka leva sig in i en annan persons liv" genom att skriva en text ur dennes perspektiv. Eleverna får alltså använda sina förmågor för att resonera och reflektera kring ett innehåll.

Dessa innehållsorienterade teman är öppna mot andra ämnen och används i språkandet. De språkliga färdigheterna används här och tränas i funktionella sammanhang. En av lärarna skriver ”Det blev en stund av flerstämmighet där både vi vuxna och eleverna bidrog till ny kunskap”. För en av lärarna i en klass 5 är detta sätt att arbeta relativt nytt och hon skriver ”Jag ser klass 5A som en liten försöksgrupp, för mina funderingar och tankar i vårt arbete med att läsa, skriva och utveckla vårt språk så mycket som det bara går”. Samma lärare skriver ”I temaarbetet väver vi in vårt svenskarbete”. Hon beskriver vidare hur också matematik, bild, musik och film har en naturlig plats i undervisningen.

Form- och färdighetsträning är i det närmaste helt frånvarande i dessa texter. Det betyder naturligtvis inte att det inte förekommer formaliserad undervisning, men vi vågar göra antagandet att eleverna i huvudsak tillåts arbeta med sammanhållna kunskapskontexter där innehållet är överordnat den formella färdighetsträningen. En av de lärare som arbetar innehållsfokuserat bedriver vid sidan om detta arbete dock ett mer traditionellt klassrumsarbete där skoldagen före och efter temaarbetet kännetecknas av olika former av rutiner såsom dagens datum, skoldagbok, tyst läsning, läsläxa och högläsning. I undervisningen används dessutom ett par läromedel och nämner *Språklära* och *Gnugga stavning*. Detta till skillnad mot de övriga i denna kategori som beskriver en frånvaro av traditionella läromedel till förmån för eget skrivande och skönlitterära texter vid sidan om faktatexter.

Sammanfattningsvis:

- Innehållet är överordnat, är utgångspunkt och undervisningens mål är att förstå något
- Skrivande, läsande och samtalande är redskap som används för att nå denna förståelse
- Kunskapskontexten är väl sammanhållen och temat är öppet mot andra ämnen

4.2 Innehållet är underordnat aktiviteten – glad formalism

I sju stycken av lärardagböckerna är det aktiviteten, görandet och tränandet som står i centrum. Undervisningen är handlingsinriktad och visar alltså på en tydlig ”görandekultur”. Innehållet är av underordnad betydelse och det viktiga är *att* eleverna formulerar sig i tal och skrift, inte om *vad*. Dessa texter visar både på metod- och organisationsfokus. *Hur* någonting görs är det centrala i dessa texter och *vad* och *för vem* syns mycket svagt i bakgrunden.

I flera texter beskrivs tematiskt arbete och lärarna uttrycker explicit att det på olika sätt finns ett innehållsfokus. Vi tolkar det dock som att temat är valt för att träna olika färdigheter och att det är dessa färdigheter som är centrala. Kopplingarna till ett egentligt innehåll är svaga och vi upplever dem som konstruerade och de hänger sinsemellan inte samman. Exempel på de försök till teman vi funnit inom denna kategori är ”Forntiden”, ”Naturen på hösten” och ”Europa”.

Ett exempel på aktivitetsfokus och det Malmgren (1986) kallar *glad formalism* är hur en elevgrupp utifrån en frukt skulle lyssna till sagor där frukten finns representerad, sjunga sånger där frukten finns med i texten, men också måla frukten. Frågan är här hur pass väl eleverna kunde uppleva ett sammanhang. Ofta är dessa teman, eller intresseområden, mycket spretigt konstruerade och förmodligen ser läraren ett sammanhang, men vi menar att det är svårare för eleven. Lärarens upplevelse är ändå att det varit ett engagerande arbetsområde ”Det har varit en jätterolig vecka och ett tacksamt arbetsområde. Alla barn har varit engagerade /.../”. I en reflektion skriver läraren kring sina erfarenheter av det gångna arbetet och tycker att tiden inte riktigt räckt till för fördjupning: ”Hade jag gjort om planeringen nu så hade vi kunnat skriva dagbok, äpplesagor, hypoteser om kärnplantering /.../”.

Karaktäristiskt för kategorin är hur eleverna i stort sett genomgående tränar på olika saker och övar sina färdigheter. De övar t ex på läsförståelse och tränar på att forska själva genom ett eget fördjupningsområde. Innehållet i övandet och forskandet är däremot av underordnad betydelse. Exempel från dagböckerna är när en klass har en gemensam läsebok och eleverna ”tränar för att bli bra på att läsa högt för en kamrat”. I samma dagbok står det också att ”ibland skriver barnen i sin bokbok för att reflektera över det vi läst”. I en annan dagbok berättas hur eleverna fått lyssna på en skönlitterär text för att sedan ”träna sig på att skriva sammanfattningar”. Texten beskriver också ett arbete där eleverna ska skriva ner sina tankar och funderingar men i texten nämns ingenting om hur dessa tankar tas om hand och används vidare in i undervisningen. Överlag visar dessa texter på en svag elevmedverkan i en undervisning som inte är mottagaranpassad eller intresserad av *vem* undervisningen är till för.

I en av dagböckerna beskrivs ett arbete med temat ”Förntiden”. Klassen bedriver ”arbete med läsförståelse av faktatext genom att koppla ett frågehäfte till Globen-boken”. Samma elever arbetar i Publisher ”för att lära sig detta instrument” samt läsförståelseböcker ”som behandlar en rad olika genrer”. I en reflektion skriver läraren att ”Vi har ett ganska tätt schema med lite utrymme för improvisation. Ibland känns det för fyrkantigt men samtidigt vet jag att denna typen av undervisning passar de svagare eleverna /.../. De snabba hinner göra djupdykningar och andra får lite andningsutrymme”.

I samma dagbok konstateras att det är många i klassen, en fyra, som ”inte har tillägnat sig lästekniken tillfredsställande” och hela klassen har därför ”två läsförståelsepass per vecka”. Fristående pass av detta slag får anses vara karaktäristiskt för denna kategori av undervisnings-exempel där det är vanligt med läsläxa och även en högläsningsbok utan anknytning till temat. Återkommande i dessa klassrum är läsförståelseböcker och läsförståelseträning. ”Här tränar barnen sig att bli aktiva läsare där de kan läsa mellan raderna och dra rimliga slutsatser

/...”. Svaret på vilket innehåll blir här görandet, t.ex. att träna läsförståelse, medan ett mer specifikt innehåll att förstå inte nämns.

Sammanfattningsvis:

- Innehållet av underordnad betydelse det viktiga är *att* eleverna formulerar sig i tal och skrift, inte om *vad*
- Undervisningen är handlingsinriktad och visar en tydlig ”göra-kultur” och aktiviteten, görandet och tränandet står i centrum
- Fokus ligger på metod och organisation, dvs. *hur* något görs är det centrala i dessa texter och *vad* och *för vem* syns mycket svagt i bakgrunden

4.3 Ett splittrat innehåll – att hinna med allt

Karaktäristiskt för de tretton texterna i denna kategori är att undervisningstiden är mycket splittrad; förmodligen både för lärare och elev. I dagböckerna uttrycks att det är svårt att få tiden att räcka till ”till allt som måste hinnas med” och begreppen ”hann” och ”hann inte” och ”försöker hinna med” är vanligt förekommande i dessa texter.

I den mån det finns en tematisk tanke är denna tydligt konstruerad och endast en svag koppling kan ses mellan temat och den faktiska skoldagens innehåll. Innehållet blir därför sönderhackat och uppsplittrat och det är oftast svårt att se något sammanhang mellan de olika delarna. Svenskämnet tycks dessutom leva ett eget liv vid sidan om annan skolverksamhet och undervisningens övriga innehåll. Oberoende av andra ämnens kunskapskontext tränas det på läsförståelse, grammatik och stavning.

Exempel på ett tema inom denna kategori är en andraklass som arbetar med temat ”Kroppen”. Förutom arbetet med ”Kroppen” arbetar klassen under samma vecka också med läsgrupper utanför temat, dikter och att skriva fint. Dessutom arbetar eleverna i ett läromedel, och med ordkunskap, högläsning, läsläxa, fri skrivning och att spela

teater; allt utanför temat. Inom temat är klassen på ett studiebesök i en närliggande ICA-butik. Kopplingen till temat är dock mycket svag och eleverna koncentrerar sig på frukt- och grönsaksdisken. De får provsmaka och gissa vad det är för frukt och också titta i kyl- och frysrummet och bland flaskpantningen. Dagen efter följs besöket upp med att de får återberätta, skriva och rita en ”passande bild”. Därefter bryts sammanhanget och eleverna får läs upp sin läsläxa från *Vi läser*”, en fristående läsebok.

Under temat ”Vår mat” arbetar en andraklass denna vecka med att fokusera födoämnet potatis. Skolan ligger i ett invandrartätt storstadsområde och de flesta eleverna är flerspråkiga och ”en del har stora brister i det svenska språket”. Denna vecka är innehållet i den tematiska undervisningen att läraren har tagit med en potatisplanta och visar, och hon läser sedan sagan *Potatisgumman och hennes barn*.¹⁴ Eleverna får också lägga bilder om potatisens utveckling i rätt ordning samt ”repetera potatisord”. Därutöver består undervisningen av annat som i detta klassrum inte gör anspråk på att tillhöra ett tematiskt arbete såsom digitalbilder, ”Teddy följer med hem”¹⁵, brevvänner, skogens dag, bokrecension, LUS-läsgrupper, rimord, ”fylleriuppgifter” och lästräning i mindre grupper och helklass.

I en av klasserna, en årskurs 5 arbetar man med projektet ”Vatten och konstnärer”. I detta klassrum arbetas det också denna vecka med en skrivuppgift där eleverna ska beskriva sitt ansikte, en skrivuppgift med titeln ”när jag blev osynlig”, egen bänkbok, ordkunskap och viskunskap. Läraren skriver i en efterföljande reflektion att ”Det var roligt att dokumentera sitt eget arbete och många tankar väcktes under skrivandets gång. Saker jag fäste mig vid var hur jag organiserat vissa lektioner... Hur skulle jag kunna variera undervisningen för att ge större utrymme för diskussion och samtal?”

14. av Elsa Beskow

15. En elev i veckan får ta hem en digitalkamera och en nalle kallad Teddy, och dokumentera vad nallen får vara med om under utflykten

För en klass F-2 är temat ”Cirkus”. I detta klassrum menar vi att kopplingarna till temat är svaga. Eleverna skriver en berättelse de kallar ”cirkusmysteriet” och får också höra en högläsning med anknytning till temat. De har också läst sagor om cirkus. Temat kretsar dock kring cirkusdjur och de forskar och skriver om djur som kan finnas på en cirkus. Utöver temat arbetar klassen bland annat med skrivstil, lådbok, läsning i LUS-punkter och veckans ord. Läraren skriver i sin reflektion efter den gångna veckan att ”Min första tanke efter veckan var att jag kände mig rörig... Vad ska jag göra för att stimulera och utveckla deras skrivning utan att de blir trötta?”

I en invandrartät F-2 är temat ”Bondgårdsdjur”, och under veckan arbetar de med vad djuren kallas och hur de låter. I dagboken framkommer att ”Här fanns stora ordkunskapsluckor bland barnen och vi måste repetera detta flera gånger.” Klassen arbetar denna vecka också med skrivdans, de tränar stödord, tränar motorik, diktering, räknar vokaler, har massage och läser tidningsartiklar.

Som nämnts ovan är dessa teman ofta konstruerade och precis som i den förra kategorin är de tematiska kopplingarna svaga. Undervisningen utgår alltså förutom från den tematiska tanken också från aktiviteter och färdighetsträning vid sidan om temat. Det är tydligt att man försöker hinna med så mycket som möjligt och det är vanligt förekommande att dagbokstexterna på olika sätt uttrycker en stress över stoffträngseln.

En lärare resonerar kring hur viktigt det är att ”/.../ hitta frågor till texter som verkligen engagerar eleverna på riktigt”. En utmaning är naturligtvis också att hitta de texter som på allvar engagerar den enskilda eleven att vilja och våga samtala, resonera och ställa frågor. Samma lärare skriver också att ”Eleverna har inte automatiserat avkodningen av texten, så de behöver också träna sig i att läsa av orden rätt” och hon undrar hur hon ska hinna med allt.

Sammanfattningsvis:

- Innehållet är splittrat: både för lärare och elev och lärarna uttrycker att de har svårt att få tiden att räcka till.
- I den mån det finns en tematisk tanke är denna konstruerad och endast en svag koppling kan ses mellan temat och det faktiska arbetet. Dagarna blir därför sönderhackade och uppsplittrade och det är svårt att se något sammanhang mellan de olika delarna.
- Svenskämnet tyck leva sitt eget liv vid sidan om övrig skolverksamhet och undervisningens innehåll. Oberoende av ämnesinnehåll tränas det på läsförståelse, grammatik och stavning.

4.4 Frånvaro av innehåll – form och färdighet i fokus

I denna kategori, som endast består av tre texter, beskrivs hur lärarna tränar barnen på olika färdigheter. Innehållet verkar i dessa texter vara helt frånvarande och i ingen av texterna nämns *vad* eleverna läser, skriver och samtalar om. Denna formaliserade undervisning är helt inställd på att på flera sätt träna olika färdigheter. Eleverna får, enligt texterna, träna språklig medvetenhet, de läser och letar efter svar, tränar på att skriva och tränar på att läsa, tränar på att skriva korrekta meningar, de sorterar och lekar språklekar osv. Begrepp som återkommer i dessa texter är ”sortera”, ”träna på” och ”lästräna”.

En av lärarna berättar om att de ”har tränat att skriva meningar på ett korrekt sätt. Vi har läst och letat efter svaren på frågor. Vi har läst och diskuterat innehållet. Vi har tränat på alfabetet och jobbat med uppgifter kring detta. Vi har skrivit i våra berättarböcker”. Inte på något ställe sägs någonting om innehållet. Även om det på något sätt naturligtvis måste ha funnits något de läst och skrivit om verkar detta för denna lärare vara av underordnad betydelse och förmågan och färdigheten är överordnad.

I en text beskrivs hur läraren ”tränar en elev i F-klass att skriva/.../”. Denna lärare arbetar också med barn med särskilda behov och menar att ”.../ snabbhetsträning är en viktig del av arbetet”. Inte heller här nämns något innehåll; något *vad*.

Sammanfattningsvis:

- Innehållet i dessa texter är frånvarande och ingen av texterna beskriver vad eleverna läser, skriver och samtalar om.
- Lärarna beskriver hur de tränar barnen på olika färdigheter och undervisningen är helt inställd på att på olika sätt träna olika färdigheter

4.5 Vad vi särskilt lagt märke till och vill uppmärksamma

I texterna har vi sökt efter hur innehållet i undervisningen beskrivs. Det blir tydligt att innehållet presenteras på flera sätt. Vi är medvetna om att vi via texterna inte kan komma åt hur den reella undervisningen gestaltat sig.

Vid genomläsning av lärarnas texter upptäckte vi flera andra intressanta aspekter som vi inte från början varit medvetna om. Texterna innehöll på det viset ny information som är intressant att tänka vidare på i ett annat sammanhang. Här presenteras de kort i punktform. Vi har särskilt lagt märke till:

- att svenska enbart ses som ett klassrumsarbete
- den starka splittringen av skoldagen
- hur lärarna försöker göra allt samtidigt –allt ska hinnas med på samma gång
- att få nämner barnen, deras fritid eller tar hänsyn till den
- att barnens egna erfarenheter tillåts ”störa” mycket lite
- en rutinisering i undervisningen, t.ex. av måndagar och förmiddagar
- frånvaron av samarbete med t.ex. modersmåls lärare
- att nivågrupperingar är vanliga
- att särskilda lektioner hålls i livskunskap och SET(socioemo-tionell träning)
- att skoldagens organisation och praktiska upplägg gör att ett specifikt innehåll blir underordnat, men pedagogens kompetens förmildrar och gör att undervisningen blir bättre - försök att anpassa undervisningen görs efter de omständigheter som råder

5 Diskussion

Syftet med vår begränsade undersökning var att försöka få syn på svenskundervisningens innehåll i några klassrum. Utifrån skolans uppdrag att ”utgå från elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”, men också att ”tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet” och genom att läsa skönlitteratur få ”kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder” antog vi att dagböckerna skulle ge en bild av skillnader mellan arbetet i olika klassrum. Dagbokstexterna beskrev arbetet i klasser både i storstäder med hög andel flerspråkiga barn såväl som klasser med enbart enspråkiga barn, stora skolor såväl som små landsortsskolor. I beskrivningarna var samstämmigheten i innehållsval större, både när det gäller arbetsformer och själva innehållet, än vi hade förväntat oss.

Begreppet innehåll är inte helt okomplicerat. Dagbokstexterna innehåller beskrivningar som utgår från att betrakta aktiviteter, som att läsa och skriva, som ett innehåll. Då blir det mindre viktigt vad man läser och skriver om. Läger man en annan betydelse i begreppet, nämligen att texter som läses och skrivs ska handla om ett för individen angeläget innehåll, tycker vi oss se mycket lite av det. Vår slutsats är att beskrivningarna av undervisningen till stor del handlar om görandet. En viktig och grundläggande tanke, som att kunskaps- och demokrati frågor kan lyftas *genom* ämnesinnehållet i svenskämnet, går därmed förlorad, menar vi. Inte heller tycks frågan om *vem* eleven/eleverna är få styra innehållsvalen i klassrummet. Den didaktiska frågan *vad* är inte levande i planeringen.

Den undervisningskanon som skymtar i texterna menar vi inte i tillräckligt hög grad ”utvecklar kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet” (Kursplan i svenska s 96). Dagböckerna visar på en undervisningskanon med traditionellt valda temaområden, som inte tar hänsyn till *för vem* detta innehåll är meningsfullt. Det frirum som olika

läroplaner ger kan skapa en osäkerhet hos läraren eftersom läroplaner och kursplaner i så hög grad är tolkningsbara. Ett annat problem som vi kan skymta är den upplevda tidsbristen. Bearbetning av ett specifikt innehåll kräver tid, som lärarna uttrycker inte finns, och detta verkar skapa en tidspress som resulterar i att lärarna försöker hinna med allt på en gång.

Vad betyder det att vi väjer olika texter att läsa om, olika innehåll? Tror man som vi, att också innehållsfrågorna påverkar våra barns tänkande och lärande, spelar val av innehåll en viktig roll. Därför anser vi att diskussionen om det elever ska läsa och skriva om måste bli en viktig och levande diskussion på både förskola och skola. Ett citat av Vasquez (2004) får avsluta. Hon menar att skolan måste fundera över:

What students are learning to read and write, what they do with that reading and writing, and what that reading and writing does to them and their world (Vasquez 2004, s 101).

Referenser

- Andersson, Inger (1986) *Läsning och skrivning: en analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. Umeå : Univ.,
- Att lämna skolan med rak rygg: om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. (1997) Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. SOU 1997:108. Stockholm : Fritze
- Dahl, Karin (1999) *Från färdighetsträning till språkutveckling*. I: Thavenius, Jan (red.) (1999) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Karin (2007) *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F–3*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andra språk* (2009). Stockholm : Skolverket.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolornerna: Lpo 94: Lpf 94* (1994). Stockholm: Utbildningsdep.
- Läroplan för grundskolan* (1962). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan. 2, Supplement : kompletterande anvisningar och kommentarer*. (1969) Svenska. Stockholm : Utbildningsförlaget.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2007) *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Rydstav & Wagner (2008) *Vilja och våga. Temaarbete i grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

- Street, Brian (2001) *Literacy and development : ethnographic perspectives*. London: Routledge.
- Thavenius, Jan (1999) *Svenskämnets historia*. Lund : Studentlitteratur.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor: Kungl. Maj:ts kungörelse angående undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*. (1923) Växjö : Smålandspostens boktryckeri AB
- Vasquez, Vivian Maria (2004) *Negotiating Critical Literacies With Young Children*. Mahwah New Jersey och London: Lawrence Erlbaum Associates.

Det aktiva barnet? - en forskningsöversikt

Kristin Fransson

1 Inledning

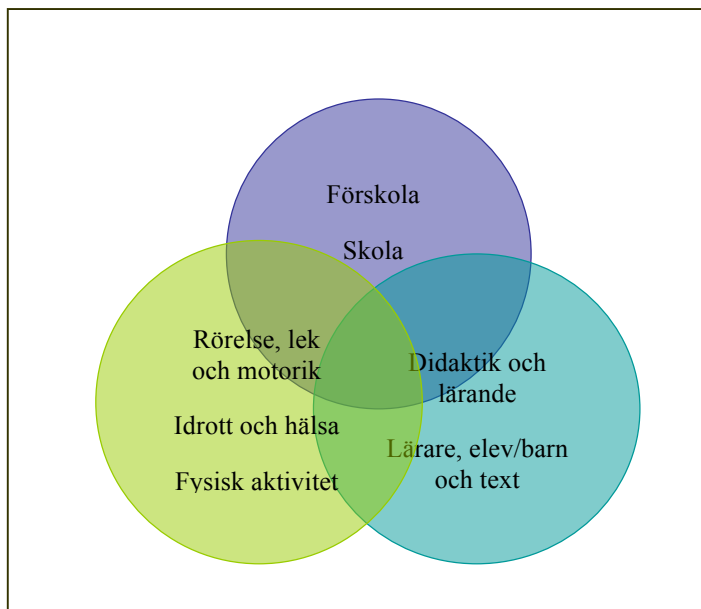
Föreliggande artikel fokuserar på forskning som rör ett idrottsvetenskapligt intresseområde där syftet är att kartlägga – i första hand bibliometriskt – forskning i skärningsfältet mellan förskola och skola, lärande, rörelse samt idrott (fysisk aktivitet).¹⁶ Forskningsöversikten ska belysa kunskapsområdet barndom, lärande och ämnesdidaktik ur ett idrottsvetenskapligt perspektiv och ska bland annat ge underlag till en beskrivning av forskningsfältets kunskapsbas, dess bredd, djup och teoretiska utgångspunkter. Publikationer (avhandlingar) och dess innehåll har använts som mått för att besvara följande frågeställningar:

- Vilka och hur många (pedagogiska) avhandlingar har publicerats 1995-2008 i skärningsfältet mellan förskola och skola; didaktik/lärande; och rörelse samt idrott (fysisk aktivitet)? Vad behandlar de? Vem (kvinnor eller män) skriver; från vilka lärosäten kommer forskningen och vilken inriktning har avhandlingarna inom fältet?
- Vilken är barnens plats i forskningen inom förskola och skola; didaktik/lärande; och rörelse samt fysisk aktivitet?

16. Här vill jag passa på att tacka min handledare Susanna Hedenborg samt Linda Liljedahl som excerperat vid studiens start.

Avgränsningar för forskningsöversikten har varit flera. I syfte att åskådliggöra vilket fält som kartlagts presenteras en modell (modell 1) där skärningsfältet mellan förskola och skola; didaktik/lärande; och rörelse samt fysisk aktivitet görs tydligt.

Modell 1



Som framgår av modellen gäller den första avgränsningen vilka barn som står i fokus. Projektet koncentrerar sig i första hand på forskning om barn inom förskolans och grundskolans verksamhet till och med skolår 6. Detta för med sig att angränsande områden såsom idrotts- och fritidsmiljöer eller studier som omfattar äldre barn i grundskolan eller gymnasiet endast behandlats i ringa utsträckning.

Den andra avgränsningen gäller det specifika ämnet. Kartläggningen fokuserar på rörelse, fysisk aktivitet, idrott och hälsa. Inom grundskolan

finner vi detta inom ramen för ämnet Idrott och hälsa som regleras i läroplanen (Lpo 94, Skolverket 1994). Eftersom undersökningen även rör förskolans barn är avgränsningen inte utan problem. Förskolan har inget ämne där idrott/fysisk aktivitet finns beskrivet. Därför har jag tagit hjälp av Ann Granberg (1998) som har delat in förskolans aktiviteter i elva olika kategorier: samling, utevistelse, måltider, vila, skapande verksamhet, IT, drama, rytmik och rörelse, sång och musik, sagostunder samt lek. Flera av dessa kategorier tangerar skärningspunkten för mitt fält såsom utevistelse, lek och självfallet rytmik och rörelse. Rytmik handlar i korta drag om lek och rörelse till musik. Rörelselekar syftar ofta till att öva barnens grovmotorik, gärna till musik. Denna kategori hänger således samman med kategorin sång och musik. Utevistelsen ska bidra till att stimulera kropp och sinnen och stimulera till lek, aktivitet och fantasi. Lek är en självklar del av förskoleverksamheten och en viktig del i barns lärande (jämför Lpfö 98, Skolverket 1998). Leken är det barn främst sysslar med i förskolan, både inne och ute och leken kan självklart vara mer eller mindre fysiskt aktiv beroende på lekens karaktär. Av denna anledning har sökningen av forskning gjorts bredare än om kartläggningen bara skulle ha gällt barn i skolåldern och det är mot dessa aktiviteter som sökljuset kommit att riktas.

Den tredje avgränsningen är gjord vid forskning om lärandet och då främst didaktiken där den berör de ovanstående fälten. Med den didaktiska forskningen avses studier om undervisningsprocessen där de didaktiska frågorna: varför, vad, hur, när, var, av vem, i vilket syfte och så vidare ställs. Tre komponenter står i fokus i denna process; läraren, eleven och texten (Annerstedt 1995).

Några övergripande slutsatser är att bland de förskolerelaterade avhandlingarna var forskning om lek och rörelse som idrott eller fysisk aktivitet relativt ovanligt. Ingen av avhandlingarna föll inom ramen för skärningsfältet. Ett återkommande tema för förskolan är kommunikation. Går vi vidare till de skolrelaterade avhandlingarna

så finns det ett mindre antal avhandlingar som berör ämnet Idrott och hälsa och centralt för dessa är talet om kroppen. Ett återkommande perspektiv både för förskole- och skolforskning är genusperspektivet, som allmänt anses synliggör barnet. Generellt går det att se att det främst är vuxnas erfarenheter och åsikter som beskrivs i forskningen även om barnen ingår i flera studier. Det är dock vanligare att det är äldre barn (årskurs 7 och uppåt) än yngre barn som kommer till tals.

2 Material och metod

Kartläggningen som här presenteras bygger som sagt på en bibliometrisk sökning av avhandlingar under tidsperioden 1995 till 2008. Förutom en rent bibliometrisk undersökning har avhandlingarnas ämnen och innehåll studerats i syfte att pröva ge en bild av hur barnet uppfattats och vilken plats det har i forskningen.

Kungliga bibliotekets databas, LIBRIS¹⁷, har varit den sökmotor som främst använts vid sökning av avhandlingar inom forskningsområdet. Jag valde att ”bläddra ämnesvis”, ett alternativ vid sökning i LIBRIS. Ämnet Idrottsutbildning (Eabr) gav totalt 1 118 träffar varav 43 avhandlingar (1968-2008). Då fältet berör idrott och sport-fältet valde jag även att söka efter avhandlingar i ämnena Idrott och sport (Rb - 210 avhandlingar), Gymnastik (Ra - 30 avhandlingar) samt en kompletterande sökning av avhandlingar med inriktning mot idrott av pedagoger. För att inte gå miste om avhandlingar som berör förskola gjordes en separat sökning på Förskol* (1995 till 2008). Denna sökning gav 106 träffar varav 78 av dessa var på svenska.

Vid ämnessökning på Idrottsutbildning (Eabr) återfanns till att börja med 686 publikationer på svenska. Av dessa var 289 stycken publicerade mellan 1995 till 2008 där knappt hälften (139 stycken) har producerats de senaste fem åren. En snabb genomgång av publikationerna

17. www.libris.kb.se

visade att ungefär hälften skulle kunna falla inom ramen för denna delstudie med inriktning mot rörelse och idrott, men en närmare studie behövs göras för att fastställa detta antagande. Trots att många studier tycks beröra rörelse och idrott är det få som rör den yngre åldersgruppen. Det återfanns till exempel endast fyra böcker som berör förskolan (handböcker och kurslitteratur) bland publikationerna.

Gällande avhandlingar under de två andra ämneskategorier, Idrott och sport samt Gymnastik, fann jag sammanlagt 240 avhandlingar, varav 30 var på svenska (1995-2008). Drygt hälften av dessa är framlagda de senaste fem åren. Tre avhandlingar berörde skolan (Arnegård 2006; Ljunggren 1999; Öhman 2007). Den tredje (Öhman 2007) återfanns även under Idrottsutbildning och presenteras under detta ämne istället.

3 Forskning om förskola

Under perioden för studien publicerades 106 förskolerelaterade avhandlingar. Hälften av avhandlingarna har publicerats de senaste fem åren. Här är det viktigt att påpeka att det totala antalet disputerade i Sverige har ökat. Läsåret 2000/2001 disputerade 2 400 personer vilket är drygt dubbelt så många som tio år tidigare (Söderlind & Engwall 2005, s 76). Barnforskning har ökat i korrelation med ökat antal avhandlingar. Sedan 1970-talet har barnrelaterade avhandlingarna legat på ungefär tre procent av det totala antalet (Ibid, s 77).

Om man återigen gör en avgränsning efter språk blir antalet avhandlingar på svenska 78 stycken. Efter en snabb genomgång återstod 71 avhandlingar¹⁸ att studera närmare (där 11 stycken kommer att presenteras nedan).

Det är lätt att se att kvinnor studerar förskolan i högre utsträckning än män. I min undersökning förekommer 62 kvinnliga författare och

18. Av dessa 71 är ett litet antal licentiatuppsatser. Då jag valt att avgränsa vid avhandlingar på svenska kan det finnas ett bortfall av svenska avhandlingar skrivna på andra språk.

endast elva manliga författare. Tittar man närmare på lärosäten är det Stockholms universitet (16 stycken) och Göteborgs universitet (15 stycken) som är hemvist för flest doktorander, medan Lunds universitet, som Lärarutbildningen vid Malmö högskola har ett nära samarbete med, har tolv avhandlingar bland dessa. Uppsala universitet (8 stycken) och Linköpings universitet (7 stycken) har ett relativt högt antal disputerade inom det förskolerelaterade området. De övriga lärosätena är Örebro universitet, Umeå universitet, Alnarp (Sveriges lantbruksuniversitet), Karlstad universitet, Luleå tekniska universitet samt Växjö universitet.

Närmare 80 procent (55 stycken) av avhandlingarna är kopplade till pedagogiska institutioner/läraryrshögskolor. Således är det främst pedagoger som intresserar sig för förskolan som forskningsområde. Min undersökning visar på samma mönster som den undersökning som gjorts av Söderlind och Engwall. Den visar att den barnrelaterade forskningen (avhandlingar) främst funnits inom psykologi/pedagogik sedan 1960-talet (2005, 79). Detta är inget märkligt i sig då förskolan och skola är de miljöer som kan anses ligger närmast pedagogiken. Det hade dock varit intressant om även förskolan studerades ur andra vetenskapsfälts perspektiv, i linje med exempelvis Fredrika Mårtensson (2004) doktor i landskapsplanering, som studerat lekplatsen på förskolegården som landskap för barns lek, rörelse och aktivitet.

Detta för oss vidare in på avhandlingarnas inriktningar och fokus. Barn, förskollärare och själva verksamheten är de områden som främst studeras, var för sig eller tillsammans. Andra områden såsom föräldrar, samarbete och relation till grundskola samt förskolläraryrket finns också representerade. Kommunikation är det mest frekventa temat som går att urskilja i den övergripande genomgång av avhandlingarna, kommunikation mellan personer där *Samtal för samverkan: en studie av transprofessionell kommunikation och kompetensutveckling om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi* av pedagogen Lena Geijer (2003) och *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardag-*

liga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan av pedagogen Anette Emilson (2008) kan nämnas som exempel. Men kommunikationen kan även röra sig på ett annat plan, kommunikation mellan institutioner/organisationer, så som den gör i Jan Hjeltes (2005) (socialt arbete) avhandling *Samarbete i gränsland: om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*.

Aktörernas - främst förskollärarna eller barnen - upplevelser och uppfattningar lyfts fram i en del avhandlingar, det kan exempelvis handla om: *Förskolepersonals upplevda kontroll i barngruppen*[□] (Hammarberg 2000), *Fyra år efter examen: hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår* (Hensvold 2003) eller *Barns tankar om lek: en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan* (Hjort 1996). Det är vanligare att de vuxnas uppfattningar och upplevelser beskrivs, och när det kommer till barnen är det vanligare att förskollärare eller forskare tolkar barnens upplevelser än att barnen själva uttrycker det. Barnperspektivet som uttrycks tydligt i förskolans läroplan verkar inte lika framträdande och tydlig i forskningen. Barnen verkar vara mer objekt än subjekt i de förskolerelaterade avhandlingarna i gränslandet till det idrottsvetenskapliga området och skärningsfältet.

Fem av avhandlingarna har ett tydligt historiskt perspektiv. Tre av dem lades fram under 2008, vilket skulle kunna vara ett tecken på att intresset ökat för förskolans utveckling och förändring över tid. Ett intressant exempel som kan jämföras med skolrelaterad forskning nedan är Johannes Westbergs (2008) studie av förskolepedagogikens framväxt och förändring i Sverige från 1835 till 1945. Westberg menar, i kontrast till tidigare forskning, att det främst är de lokala förutsättningar på den pedagogiska verksamheten som påverkar och bidrar till dess utveckling.

Genus är ett återkommande perspektiv som appliceras på förskolefältet, vilket exempelvis pedagogen Birgitta Odelfors (1996) gjort i

avhandlingen *Att göra sig hörd och sedd: om villkoren för flickors och pojks kommunikation på daghem*. Genusforskningen började växa fram under 1970-talet, inspirerat av feministisk kritik gällande samhällsstrukturer, och genusforskningen har traditionellt dominerats av kvinnor – så även här. Ingen av männen har ett tydligt genusperspektiv i sina avhandlingar. Däremot har manliga forskollärer varit studieobjektet för Margareta Havungs (2000) avhandling som behandlar förändringar av manliga och kvinnliga roller, och bristen av reflekterande diskussionen kring männens roll i förskolan samt vilka åtgärder som görs för en mer jämställd förskola där de traditionella köns mönstren bryts. Män förändrar dock inte per automatik verksamheten, som är skapad av kvinnor för kvinnor (jämför Olofsson 1989) som studerat idrottsrörelsen och konstaterat att idrotten är skapad av män för män).

När det gäller forskning som huvudsakligen innefattar rörelse och idrott går det att konstatera att det ur ett idrottsvetenskapligt perspektiv inte berörs i någon större utsträckning. De avhandlingar som berör lek fokuserar inte på den fysiska aktiviteten i leken, ej heller motorisk färdighet som kan inbegripas i det idrottsvetenskapliga fältet i likhet med Ingegerd Ericssons (2003) avhandling. Den avhandling som till synes allra mest berör mitt fält är *Funktionshindrade barns lek och aktivitet: en studie av struktur och utförande i förskolan* av Eva Skogman (2004). Avhandlingens syfte är tudelad, dels att undersöka förskolan som institution och organisation, dels att göra en teorigenererande aktivitetsanalys av funktionshindrade barns lekar och aktiviteter. Denna kvalitativa studie berör alltså strukturer och utförande i förskoleverksamheten för de funktionshindrade barnen. Skogman kan se att organiseringen av förskoleverksamheten, så som social sammanhållning, påverkar på vilket sätt och vad barnen leker. Vid aktivitetsanalysen var det fem olika aktivitetssituationer som studerades: anomilek, undervisande situationer, meningsfulla situationer, mobbingsituationer och rituella situationer. Avhandlingen är av intresse då det går att analysera kring talet om den fungerande/icke

fungerande kroppen (och det ”normala” barnet). Kroppen är förövrigt ett centralt begrepp inom idrottsdidaktiken.

När det kommer till den praktiska verksamheten i förskolan och specifika delar i verksamheten är det vanligtvis bild, form och annan estetisk verksamhet som står i fokus och fysiskt aktivitet, rörelse och ”idrottslig” aktivitet verkar frånvarande. Under perioden 1995-2008 har det inte skrivits några förskolorelaterade avhandlingar som helt faller inom ramen för mitt skärningsfält.

För att ta del av ”idrottslig” aktivitet/verksamhet verkar det nödvändigt att se till annan publikation. Det finns två böcker som bör nämnas, funna i den breda sökningen (se ovan). Tora Grindberg och Greta Langlo Jagtøien tar bland annat upp fysisk fostran, fysisk aktivitet och lek, motorisk utveckling i förskolan och skolan i boken *Barn i rörelse* (2000). I *Musikspråka i förskolan* tar Mallo Vesterlund (2003) upp betydelsen av musik, rytmik och rörelse och inkluderar bland annat koordination, rörelselekar. Hon ger också förslag på redskap, så som bollar och rockringar, för att berika lekarna.

4 Forskning om skola

Skolan har varit ett forsknings- och utredningsområde av intresse i Sverige i minst 50 år enligt Söderlind och Engwall (2005), men barn och hur de bör fostras har varit av intresse långt tidigare. Fostran och, i detta sammanhang *fysisk fostran*, kan återfinnas i litteraturen sedan Platons tid, där kända tänkare genom historien kring detta har varit John Locke, Jean Jacques Rousseau, och i Sverige, Per Henrik och hans son Hjalmar Fredrik Ling (Annerstedt 1991).

Här följer en presentation av de avhandlingar som återfanns vid sökning på ämnet Idrottsundervisning i LIBRIS. Det var totalt 18 avhandlingar som publicerades inom kategorin mellan 1995 och 2008. Fyra av dessa avhandlingar hade ett historiskt perspektiv på ämnet

Idrott och hälsa. Talet om kroppen är något som återkommer i flertalet av avhandlingarna, likaså genusperspektivet. Det är huvudsakligen de vuxnas perspektiv som analyseras även om barnen är en del i flera studier (oftast elever från de senare skolåren), men dokument, främst styrdokument, har dominerat som empiri. Två av de 18 avhandlingarna berörde inte skolan utan idrottsrörelsen och faller således ifrån (Grahn 2008; Redelius 2002).

Av de resterande 18 avhandlingarna var tio stycken svenska studier från 2002 och framåt. Dessa tio avhandlingar var författade av nio kvinnor och två män som alla är pedagoger förutom en som är sociolog. Det är inte något svenskt lärosäte som dominerar; tre av författarna har haft sin hemvist vid Örebro universitet, två vid Göteborgs universitet, två vid Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH) i Stockholm, en vid respektive Stockholms universitet, Malmö högskola samt Umeå universitet.

Utvecklingen av ämnet, kallat Gymnastik fram till 1980, och idrottslärarutbildningen från 1800-talets början fram till slutet av 1900-talet presenteras i Barbro Carlis studie framlagd 2004. Carli har analyserat ämnets och utbildningens förändringar över tid med fokus på ett genusperspektiv. Hon konstaterar att tonårselever och lärarutbildningen under lång tid var uppdelade i könssegregerade klasser. Carli kan i sitt källmaterial se att det funnits två olika kulturer kring ämnet, en kvinnlig kultur och en manlig kultur som hon sedan analyserat för att kunna peka på konsekvenser för den senare samundervisningen. Carli menar att flickorna kommit att missgynnas då Idrott och hälsa allt mer kommit att ske på pojkars villkor.

Pia Lundquist Wannebergs (2004) avhandling, *Kroppens medborgarfostran*, handlar om varför Linggymnastiken hade ett så starkt fäste i svensk skolidrott och den fysiska fostran under första hälften av 1900-talet. Detta trots att Linggymnastiken är en produkt av tidigt 1800-tal och de normer som dominerade då. Författaren är intresserad av kopp-

lingen mellan stat och kropp och syftet med avhandlingen är att ta reda på idrottsämnets fysiska och karaktärsrättsliga innehåll och hur det lärdes ut. Lundquist Wanneberg menar att fostran av medborgarna både var intellektuell och kroppslig. Men det var inte enbart kropp och karaktär som skulle fostras, utan även olika typer av kroppar och karaktär beroende på klassbakgrund och kön, i syfte att forma eleverna till vuxenlivets arbetsdelning.

Björn Sandahl (2005) tar sedan vid där Lundquist Wanneberg slutar och har i sin avhandling studerat normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning mellan åren 1962 och 2002. Syftet var att se kontinuitet och förändring över tid. Huvudfrågan, och tillika avhandlingens titel, är om idrottsämnet är *Ett ämne för alla* men det är förhållandet mellan normativ och praktisk nivå som står i fokus. Grunden för studien är läro- och kursplaner för grundskolan och hur idrottsämnet behandlas där, samtidigt som den praktiska idrottsundervisningens beståndsdelar studerats. Sandahl kan se skillnader mellan de två nivåerna, främst att den normativa nivån styrs av samhällsutvecklingen och att den praktiska nivån påverkats av andra intressenter, så som Skolidrotts- och Riksidrottsförbundet.

I den textanalytiska studie som Katarina Swartling Widerström genomfört för tidsperioden 1970-talets mitt fram till 2002 har talet om kroppen varit central, ”synen på människan som *kroppslig* varelse” (2005, s 20). Tre typer av textmaterial har använts vid analysen, grundskolans styrdokument (läroplan och kursplan) och artiklar rörande ämnet idrott och hälsa i idrottslärares fackpress. Slutsatserna av studien är bland annat att läroplanerna har en mer dualistisk syn på kropp, studieplanerna har en mer komplex syn på kroppen medan fackpressen visar en mer integrerad syn.

Här tar presentationen av avhandlingar som fokusera mer på dagens idrottsämne ur olika perspektiv vid. Mikael Quennerstedt (2006) studerar i sin avhandling, *Att lära sig hälsa*, meningsskapande i under-

visning i ämnet Idrott och hälsa med fokus på hälsobegreppet. Källmaterialet består främst av lokala styrdokument som analyseras med hjälp av ämnesdiskurser, så som aktivitets-, fysiologi och idrottsdiskurs men även med diskursanalys med fokus just på hälsa. Hälsa sätts även in i ett salutogent perspektiv, att lära sig hälsa. Syftet med studien var inte att jämföra skolorna men Quennerstedt kan bland annat se att motorikdiskursen är mer dominant för styrdokument riktade mot yngre elever. Quennerstedt kan se att hälsa i Idrott och hälsa handlar om att skapa ett livslångt intresse för fysisk aktivitet, kunskap om fysisk träning och fitness, välmående och så vidare.

Sociologen Marie Öhmans (2007) studie behandlar kropp, makt och styrning inom Idrott och hälsa. Syftet är att urskilja eventuella ”budskap” som förmedlas mellan lärare och elever, hur styrningsprocesser visar sig och dess riktning. Öhman har analyserat videoinspelade lektioner i Idrott och hälsa med utgångspunkt i Michel Foucaults arbete och begreppet governmentality och det är lärare och äldre elevers handlingar som står i fokus. Öhman visar att i det samhällspolitiska sammanhanget ingår kroppen och styrningsprocesserna för skapandet av kroppen i undervisningen sant hur talet om kroppen skapats.

Syftet med Inger Karlefors (2002) avhandling, *Att samverka eller..?*, är att undersöka och analysera det samarbete som gjorts mellan olika ämnen och Idrott och hälsa för att stärka idrottsämnet när tilldelningen blev mindre under 1990-talet, idrottsämnets så kallade kris (Annerstedt 1995, s 51). Karlefors har historiskt studerat diskussioner om samverkan i grundskolans styrdokument men studiens huvudfokus ligger på idrottslärares egna erfarenheter och tankar om samverkan mellan ämnen. För idrottsläraryrket betydde samarbetet olika saker beroende på hur lärarna identifierar sig själva, skolans kultur, hur gruppen de ingick i fungerade för att nämna några. Att ha roligt genom fysisk aktivitet är det lärarna ansåg vara idrottsämnet mest betydelsefulla uppgift. Samarbetet mellan olika ämnen och idrott och hälsa ansågs dock inte vara lösningen för det minskade anslaget.

Ingegerd Ericsson (2003) har genomfört en interventionsstudie i syfte att undersöka om ökad motorisk träning och fysisk aktivitet påverkar balans-, koordination och koncentrationsförmåga och prestationer i skolan (svenska och matematik).¹⁹ Studien var longitudinell med fokus på skolbarns utveckling i skolår ett till tre. Ericssons resultat visade att eleverna i testgrupperna påverkades positivt gällande såväl motorisk som skolprestationer i svenska och matematik i jämförelse med kontrollgruppen som hade skolans ordinarie undervisning i Idrott och hälsa under interventionen.

För att kontrollera att avhandlingar som rör Idrott och hälsa inte har gått mig förbi har jag valt att försöka ta fram alla avhandlingar med inriktning mot idrott av doktorander i pedagogik mellan åren 1995 och 2008. Under denna period lades 25 avhandlingar med idrottsanknytning av pedagoger på olika lärosäten runt om i Sverige fram.²⁰ Av dessa har sju avhandlingar redan presenterats under ämnet Idrottsutbildning och det är endast två avhandlingar av de resterande som berör skolan. Suzanne Lundvall och Jane Meckbachs (2003) avhandling berör gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen på Gymnastik- och idrottshögskolan (1944-1992) och är således inte av intresse för denna studie. Konstantin Kougioumtzis avhandling *Lärarkulturer och professionskoder: en komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland* (2006) har även den liten relevans för forskningsöversikten. Kougioumtzis har kartlagt arbets- och undervisningsmiljö för idrottslärare i Sverige och Grekland. Undersökningen inbegriper dock lärare för elever i både lägre och högre skolår med fokus på vuxenperspektivet.

19. Det handlade om en lektion fysisk aktivitet varje skoldag tillsammans med en lektion extra motorisk träning per vecka för elever som observerats ha motoriska brister enligt MUGI observationschema.

20. Hämtat från en studie av Joakim Åkesson som kommer att presenteras i hans kommande licentiatuppsats våren 2010.

5 Sammanfattning och diskussion

Denna artikel är en forskningsöversikt gällande fälten förskola/skola; rörelse, fysisk aktivitet, idrott samt didaktik/lärande. Syfte har varit att skapa en bred forskningsöversikt med målet att belysa kunskapsområdet barndom, lärande och ämnesdidaktik ur ett idrottsvetenskapligt perspektiv. Forskningen som här har studerats rör tre områden som möts i ett skärningsfält för förskola och skola, didaktik/lärande och rörelse, Idrott och hälsa (fysisk aktivitet). I första hand avgränsas översikten till svensk forskning, bestående av avhandlingar, för tidsperioden 1995 till 2008.

Antalet publikationer, dessas innehåll, författarnas kön och lärosätstillhörighet har använts för att besvara frågeställningarna (se nedan). Av störst intresse var dock forskningens innehåll och karaktär.

- Vilka och hur många (pedagogiska) avhandlingar har publicerats 1995-2008 inom i skärningsfältet mellan förskola och skola; didaktik/lärande; och rörelse samt idrott (fysisk aktivitet)? Vad behandlar de? Vad behandlar de? Vem skriver; från vilka lärosäten kommer forskningen och vilken inriktning har avhandlingarna inom fältet?

Vid LIBRIS-sökningen återfanns 71 förskolerelaterade avhandlingar, men lek och rörelse som fysisk aktivitet har en mycket begränsad plats i dessa och det är således inte någon avhandling som helt faller inom ramen för mitt skärningsfält. Är bilden av det aktiva, rörliga barnet så stark att det ses som en självklarhet att de yngre barnen rör på sig att strålkastaren inte sätts att fokusera på just detta?

Då Idrott och hälsa är ett av skolans ämnen finns Idrottsutbildning som en pedagogisk kategori, där jag fann 18 avhandlingar varav tio var svenska. Av dessa tio berörde åtta skolan och två idrottsrörelsen. Den idrottsdidaktiska forskningen har i Sverige varit försummad enligt

Annerstedt (2007) vilket Engström (2007) instämmer i. Bland det totala antalet pedagogiska avhandlingar är idrottsdidaktiken endast en liten del och när det gäller förskolan är den forskningen, av förklarliga skäl helt försummad, då idrottsdidaktiken inte är en del av förskolan. Men företeelser som idrottsförskolor börjar etableras och idrottsdidaktiken kommer kanske på sikt även vara av större relevans för förskoleverksamheten och forskningen kring fältet.

I min studie kan jag se att läroplansforskning, textanalyser och liknande inte är lika vanligt i den förskolerelaterade forskningen som i den forskning som rör grundskolan och barn och ungdomar högre upp i skolan. Kanske är det faktum att förskolan fick sin egen läroplan först 1998 en orsak till detta. I förskolans läroplan Lpfö 98, betonas lärande och lek. Dessa två är återkommande teman i förskoleforskningen, men uttalas inte lika direkt som exempelvis kommunikation.

Det historiska perspektivet är mer vanligt bland avhandlingarna som kopplas till ämnet Idrott och hälsa och talet om kroppen är något som är återkommande. Kroppens betydelse är tydlig i skolforskningen men inte i förskoleforskningen, vilket skulle kunna bero på att ämnet (och kropparnas förmågor) bedöms i skolan på annat vis än i förskolan. Enligt Birgitta Fagrell och Per Nilsson (1998) har kroppen blivit allt mer viktig och central i det senmoderna samhället. Detta kan även kopplas till olika föreställningar om mannen och kvinnan, manlig respektive kvinnlig kropp, vilket har påverkat kvinnliga och manliga livsvärldar (Ibid, s 80). Samtidigt har det moderna samhällets framväxt bidragit till att kroppen och kroppsarbete inte behövs i vardagen på samma vis som tidigare, vilket medfört mindre fysisk aktivitet i vardagen. Fysisk aktivitet är nödvändigt för att kroppen ska fungera så bra som möjligt (se exempelvis Engström 1999, s 9). De motoriska färdigheterna kan påverka även koncentrationsförmåga och resultat i övriga skolämnen (Ericsson 2003). För att åter ansluta till forskningen som rör förskolan så finns ingen tydlig diskussion kring motorik, kropp, hälsa eller fysisk aktivitet kopplat till lek och rörelse i min undersökning.

Genusperspektiv är återkommande perspektiv både när det gäller förskole- och skolforskningen. Det finns ett generellt antagande om att genusforskning ska medverka till att synliggöra barnen och att det finns en relation mellan genusforskning och barnforskning (Söderlind & Engwall 2005, s 82). Om detta antagande gäller för forskningen som presenterats ovan går inte att svara på men jag kan konstatera att genusperspektivet anses vara en viktigt teoretiskt redskap för att analysera förskolan och skolan. Det går även att se att det främst är kvinnor som författat avhandlingarna i översikten, vilket även kan vara av betydelse för valet av genusperspektiv.

Det är huvudsakligen de vuxnas erfarenheter och åsikter, om exempelvis lärandesituationer, som beskrivs även om barnen ingår i flera studier, vanligtvis elever från de senare skolåren. Interaktionen mellan barn och lärare i lärandesituationer återfinns i forskningen, men det är sällan barnens röster lyfts fram, i hur de lär sig och upplever intagandet av ny kunskap. De äldre barnen verkar ses som mer kompetenta att ta ställning till olika frågor eller delge tankar och erfarenheter än de yngre eller funktionshindrade barnen.

Författarna är företrädesvis pedagoger och när det gäller deras koppling till lärosäten runt om i Sverige är spridningen stor bland dem som kopplats till Idrottsutbildning. Författarna för de förskolerelaterade avhandlingarna kommer främst från Stockholms universitet eller Göteborgs universitet.

- Vilken är barnens plats i forskningen inom förskola och skola; didaktik/lärande; och rörelse samt Idrott och hälsa (fysisk aktivitet)?

Barnen verkar vara mer objekt än subjekt i de förskolerelaterade avhandlingarna som ansågs närmast skärningsfältet i jämförelse med de skolrelaterade avhandlingarna. I de skolrelaterade avhandlingarna är det främst äldre elever som deltar vilket kan vara en av anledning-

arna att barn är mer synliga i denna forskning. Att låta äldre elever delta i studier är på grund av etiska regler enklare samtidigt som det har metodologiska fördelar då de bland annat har lättare för att uttrycka sig enligt vuxen norm och är läskunniga. Det är dock vanligare att det är de vuxnas perspektiv som tas i beaktning i forskningen.

Det har inom annan forskning betonats att barn bör ha ökad delaktighet, som samhällsmedborgare och som aktörer (se exempelvis Söderlind & Engwall 2005; Christensen & James 2008; Cederborg 2000). Barn har en naturlig roll i förskolan och skolan, då verksamheterna är uppbyggda för dem, och institutionerna är betydelsefulla för den svenska barndomen. Detta är ett argument för att barn borde ha en mer framträdande plats i forskningen som rör dessa områden. Hade forskningsöversikt gjorts över ett längre tidsperspektiv kan man anta att barnen fått större utrymme i forskningen, att barn i allt högre grad framställts som aktörer och att barnfrågorna fått ökad synlighet (jämför Söderlind och Engwall 2005). Det är dock viktigt, enligt min mening, att framtida forskning än mer bör fokusera på barnens delaktighet där barnen får komma till tals och ta mer plats som subjekt, *särskilt* de yngre barnen, i enlighet med Barnkonventionen som i artikel 12 talar om rätten att bli hörd och få sina åsikter beaktade. Forskning där barns tankar, upplevelser och åsikter inte understöds av exempelvis personalen eller föräldrars åsikter, men även att framtidsperspektivet i talet om fostran ibland byts ut mot nuet. Denna typ av forskning menar jag saknas rörande det idrottsvetenskapliga fältet och behövs för att bland annat utveckla den praktiska verksamheten, institutionerna där barn finns samt öka förståelsen kring barn och barndom. Översikten visar även att det saknas idrottsdidaktisk forskning, i synnerhet gällande de lägre skolåldrarna och forskning som rör idrott och fysisk aktivitet kopplat till lek, rörelse, barns motoriska färdigheter och så vidare för barn som ännu inte börjat skolan.

Referenser

Tryckta källor

- Annerstedt, C. (red.) (1995). *Idrottsdidaktisk reflektion*. Varberg: Multicare Förlag AB
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare Förlag AB
- Cederborg, A. (2000). *Barnintervjuer: vägledning vid utredningsarbete*. Stockholm: Liber
- Christiansen, P. & James, A. (eds.) (2008). *Research with Children. Perspectives and Practice*. London New York: Routledge (2nd ed.)
- Engström, L. (1999). *Idrott som social markör*. Stockholm: HLS Förlag
- Fagrell, B. & Nilsson, P. (1998). *Talet om kroppen. En antologi om kropp, idrott och kön*. Stockholm: HLS Förlag
- Granberg, A. (1998). *Förskoleboken*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB
- Grindberg, T. & Langlo Jagtøien, G. (2000). *Barn i rörelse*. Lund: Studentlitteratur
- Söderlind, I. & Engwall, K. (2005). *Var kommer barnen in? Barn i politik, vetenskap och dagspress*. Stockholm: Institut för Framtidsstudier
- Vesterlund, M. (2003). *Musikspråk i förskolan*. Stockholm: Runa Förlag

Avhandlingar

- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Arnegård, J. (2006). *Upplevelser och lärande i äventyrssport och skola*. Stockholm: HLS Förlag

- Carli, B. (2004). *The making and the breaking of the female culture: the history of physical education 'in a different voice'*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Emilsson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagen mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer: en interventionsstudie i skolår 1-3*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola
- Grahn, K. (2008). *Flickor och pojkar i idrottens läromedel: konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Geijer, L. (2003). *Samtal för samverka: en studie av transprofessionell kommunikation och kompetensutveckling om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Stockholm: HLS förlag
- Hammarberg, A. (2000). *Förskolepersonals upplevda kontroll i barngruppen*. Uppsala: Uppsala universitet
- Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning: en studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Malmö: Malmö Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan
- Hensvold, I. (2003). *Fyra år efter examen: hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens*. Stockholm: HLS Förlag
- Hjelte, J. (2005). *Samarbete i gränsländ: om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*. Umeå: Umeå universitet
- Hjorth, M. (1996). *Barns tankar om lek: en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Karlefors, I. (2002). *Att samverka eller..? : Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet
- Kougioumtzis, K. (2006). *Lärarkulturer och professionskoder : en komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

- Ljunggren, J. (1999). Kroppens bildning: Linggymnastikens manlighetsprojekt 1790-1914. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion
- Lundquist Wannebergs, P. (2004). *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919-1962* Stockholm : Repro Print AB
- Lundvall, S. & Meckbach, J. (2003). *Ett ämne i rörelse : gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Gymnastiska centralinstitutet/Gymnastik- och idrottshögskolan under åren 1944 till 1992*. Studies in Educational Sciences 65. Stockholm: HLS förlag.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Alnarp: Dept. of Landscape Planning Alnarp, Swedish Univ. of Agricultural Sciences, 2004
- Odelfors, B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd: om villkoren för flickors och pojkers kommunikation på daghem*. Stockholm: Graphic Systems
- Olofsson, E. (1989). *Har kvinnorna en sportlig chans. Den svenska idrottsrörelsen och kvinnorna under 1900-talet*. Umeå: Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet Nr 23
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro: Örebro universitet
- Redelius, K. (2002). *Ledarna och barnidrotten: idrottsledarnas syn på idrott, barn och fostran*. Stockholm: HLS Förlag
- Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla? : normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002*. Stockholm: Carlssons Bokförlag
- Swartling Widerström, K. (2005). *Att ha eller vara kropp? : en textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. V Frölunda: DocuSys
- Skogman, E. (2004). *Funktionshindrade barns lek och aktivitet: en studie av struktur och utförande i förskolan*. Stockholm: Pedagogiska institutionen
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis

Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Örebro: Örebro universitetsbibliotek

Rapporter

Skolverket (1994). *Läroplan för obligatorisk skolväsendet, förskolan och fritisdhemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes

Finns att ladda ner på Skolverkets hemsida. Tillgänglig 2009-01-26

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes

Finns att ladda ner på Skolverkets hemsida. Tillgänglig 2009-01-26

<http://www.skolverket.se/skolfs?id=572>

Internet källor

idrottsforum.org (webbtidskrift)

Bokrecension av Lars-Magnus Engstöm idrottsforum.org

Publicerad den 24 oktober 2007

ISSN 1652-7224

Finns att ladda ner på idrottsforum.org. Tillgänglig 2009-02-04

http://www.idrottsforum.org/reviews/items/englar_annerstedt.html

LIBRIS

<http://libris.kb.se>

Vad har en förändrad barndom för betydelse för yngre barns lärande och utbildning?

Denna rapport försöker förstå och förklara denna betydelse med hjälp av forskare från forskningsfältet Barndom, lärande och ämnesdidaktik på Lärarutbildningen på Malmö högskola. I rapporten tas begreppen barndom, lärande och ämnesdidaktik upp som sammanflätade och ömsesidigt relaterade till varandra.

I fem olika artiklar presenteras :

- Förskolans ledarskap i en nystartad förskola
- Hur dokumentation och bedömning i förskolor med olika pedagogiska inriktningar kan se ut
- En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre barn
- Svenskämnesundervisningens innehåll i skolans tidigare år
- En kartläggning av forskning om de yngre barnen i det idrottsvetenskapliga intresseområdet

